UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA MOLINA

A NARRATIVA E A CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

São Paulo

2014

DANIELA MOLINA

**A NARRATIVA E A CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Nílson José Machado

São Paulo

2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.017	Molina, Daniela
M722n	A narrativa e a construção do conhecimento histórico / Daniela Molina; orientação Nílson José Machado. São Paulo: s. n., 2014.
121 p.; grafs.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Narrativa 2. Conhecimento 3. História 4. Educação
5. Complexidade 6. Rede de conhecimento I. Machado, Nílson José, orient.
-

Daniela Molina

A narrativa e a construção do conhecimento histórico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Simplesmente não sabemos, e nunca saberemos,
se aprendemos sobre a narrativa a partir da
vida ou sobre a vida a partir da narrativa,
provavelmente ambos... Mas ninguém questiona
que aprender as sutilezas da narrativa é uma
das principais maneiras de se pensar
sobre a vida...*

Jerome Bruner

Agradecimentos

*Ao Prof. Nílson Machado pela generosidade com que
me acolheu nesta trajetória.*

*A Renato, Bia e Isadora,
por darem sentido a tudo,
amores eternos....*

RESUMO

MOLINA, D. **A narrativa e a construção do conhecimento histórico**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

O presente trabalho discute o potencial da narrativa no processo de construção do conhecimento, sobretudo do conhecimento histórico. O caráter narrativista da História demonstra que desde sua origem o conhecimento histórico já estava associado à ideia de narrativa e os desdobramentos dessa associação são aqui discutidos. Tendo como princípio que o processo de construção do conhecimento se efetiva dentro de uma rede de relações, a presente dissertação analisa de que modo o saber narrativo pode contribuir para redimensionar o conhecimento sobre o passado a fim de que esse conhecimento possa fazer sentido na vida dos sujeitos. Ancorado na teoria da complexidade, no paradigma indiciário e na ideia de rede do conhecimento, busca-se discutir as relações entre o saber narrativo e a educação, destacando alguns estudos realizados nessa área, sobretudo, os do psicólogo norte-americano Jerome Bruner, que analisa a narrativa sob o aspecto do desenvolvimento cognitivo e discute o papel que ela assumiu na evolução da cultura humana. Como exercício de reflexão sobre o papel da narrativa na construção do conhecimento, o filme *Narradores de Javé* (2003) é aqui utilizado.

Palavras-chave: Narrativa, Conhecimento, História, Educação, Complexidade, Rede de conhecimento.

ABSTRACT

MOLINA, D. **The narrative and the construction of historical knowledge.** 2014. 121 pages. Dissertation (Master degree). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

This paper discusses the potential of narrative in the process of knowledge construction, especially of historical knowledge. The narrativist character of history shows that from its origin the historical knowledge was already associated with the idea of narrative and the consequences of this association are discussed here. Based on the principle that the process of knowledge construction is effective within a network of relationships, this dissertation examines how narrative knowledge can contribute to resize the knowledge about the past so that this knowledge may make sense in people's lives. Anchored on complexity theory, on the evidential paradigm and on the idea of knowledge network we seek to understand the relationships between narrative knowledge and education, highlighting some studies in this area, especially those of the American psychologist Jerome Bruner, who analyzes the narrative from the standpoint of cognitive development and discusses the role it has assumed in the evolution of human culture. As an exercise of reflection on the role of narrative in the construction of knowledge the movie *Narradores de Javé* (2003) is used here.

Keywords: Narrative, Knowledge, History, Education, Complexity, Knowledge Network.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
INTRODUÇÃO	13
JUSTIFICATIVA.....	16
CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA E SUA ESSÊNCIA NARRATIVISTA	20
1.1 - A narrativa na tradição positivista	26
1.2 - O crepúsculo da narrativa	27
1.3 - O alvorecer da narrativa	29
1.4 - Paul Ricoeur e a narrativa histórica	33
1.5 - História oral e narrativa: interfaces.....	38
CAPÍTULO 2: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOB NOVOS OLHARES	41
2.1 - O conhecimento e a mudança de paradigma.....	42
2.2 - O paradigma da complexidade	46
2.3 - O paradigma indiciário	50
2.4 - O conhecimento em rede.....	56
CAPÍTULO 3: NARRATIVA E EDUCAÇÃO	66
3.1 - A narrativa como objeto de estudo.....	67
3.2 - Narrativa e construção do conhecimento	70
3.3 - A narrativa fílmica	78
CAPÍTULO 4: NARRADORES DE JAVÉ: O ENTRECRUZAMENTO DAS NARRATIVAS.....	83
4.1 - Apresentando <i>Narradores de Javé</i>	84
4.2 - <i>Narradores de Javé</i> e os caminhos da Memória	85
4.3 - <i>Narradores de Javé</i> e os caminhos da História.....	89
4.4 - <i>Narradores de Javé</i> e os caminhos da Narrativa	95
4.5 - <i>Narradores de Javé</i> e a interpretação narrativa da realidade.....	102
4.6 - <i>Narradores de Javé</i> : complexidade, indiciarismo e conhecimento em rede	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar minhas reflexões sobre a importância do saber narrativo no contexto escolar, recorri ao clássico texto *Experiência e pobreza* (1996), de Walter Benjamin. Nesse texto Benjamin fala de uma quase morte das experiências (até então transmitidas pelas grandes narrativas, comungadas ao longo da história, de geração em geração), sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, em que, segundo Benjamin, “os combatentes voltavam silenciosos dos campos de batalha, mais pobres em experiências comunicáveis e não mais ricos” (BENJAMIN, 1996, p.115). A trágica guerra teria retirado do indivíduo a capacidade de narrar suas experiências, pois o que lá viveram foi demasiadamente doloroso para se narrar. Assim, para Benjamin, a pobreza é justamente a ausência de experiências e ausência, portanto, do que narrar.

Sempre me questioneei, como educadora, sobre as maneiras de se trabalhar com os alunos a dimensão subjetiva do conhecimento e, principalmente, em como estimular a produção de um trabalho de autoria sobre aquilo que escrevem e orientá-los na construção de uma visão de mundo a partir de suas experiências – individuais ou coletivas. E, nesse sentido, me perguntava se não seria o saber narrativo o caminho possível na busca de uma concepção de conhecimento escolar que resiste ao sujeito despersonalizado, na medida em que esse saber permite que a experiência humana seja reconfigurada e compartilhada com os outros.

Em outro célebre texto de Benjamin, *O narrador* (1996), podemos compreender melhor o sentido do ato de narrar. Nele, Benjamin caracteriza a narrativa como uma criação subjetiva na qual a experiência individual ou coletiva é rememorada e comunicada através do tempo. O mundo do narrador é o mesmo daquele que ouve a história narrada e esse fato semeia a comunicabilidade entre ambos e a comunhão das experiências, “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”, afirma Benjamin (ibid. p. 213).

No entanto, nesse mesmo texto, Benjamin chama a atenção para a dificuldade do “narrador” em ser plenamente eficaz na sua proposta de narrar. Para

o autor, com a chegada dos novos tempos e o advento da informação, fomos perdendo nossa capacidade de “contar histórias”, pois a narrativa, como um modo quase que “artesanal de comunicação”, não resistiu às transformações da modernidade.

Quando pensamos na escola, percebemos que o ato de contar histórias e partilhar experiências sempre foi muito atrelado ao momento de distração e entretenimento das crianças. Como a contação de histórias não dialoga com os métodos avaliativos tradicionais, já que não podemos traduzir em notas e conceitos aquilo que contamos ou ouvimos, essa prática parece perder sua importância ao longo dos anos de vida escolar, em nome de uma pretensa objetividade na condução dos conteúdos. Assim, os textos escritos vão ocupando o espaço da oralidade e transformando-se em instrumentos avaliativos, fazendo com que, muitas vezes, o prazer de ler, ouvir e contar histórias se perca com o tempo.

Disso decorre que em nossas práticas docentes muitas vezes acabamos construindo uma visão demasiadamente explicativa e conceitual sobre o conhecimento. Muitas vezes, esse saber pretensamente crítico e questionador perde-se em meio à sua própria potencialidade analítica, o que resulta num saber desprovido das experiências vividas e apartado do que há de comum na condição humana. A criatividade, a imaginação, a afetividade e a oralidade parecem não encontrar espaço dentro de nossos programas escolares, pois são dimensões que comprometem a suposta objetividade do trabalho nas escolas. O resgate da narrativa, em função do seu caráter aberto, subjetivo, lacunar e, sobretudo, em função da valorização das experiências vividas, não seria uma forma de reencantamento com o mundo?

A narrativa também pode ser uma porta de entrada para a nossa conexão com o passado. A todo o momento, estamos dedicando parte de nosso tempo presente para entrar em contato com o passado e o estoque de coisas recordáveis e recontáveis vai aumentando na medida em que a vida transcorre e as experiências vão se multiplicando. No entanto, se a rememoração é parte constitutiva da existência humana, o esquecimento também é, assim, a memória nos obriga a um constante exercício de selecionar, ocultar, reavivar e até mesmo distorcer e transformar o passado, fazendo com que acomodemos nossas lembranças às

necessidades do presente. Contar nossas experiências, portanto, é uma forma de nos organizarmos internamente.

Quando narramos nossas experiências, nos contactamos com o lado insondável de nossa memória. Imagens, cores, cheiros, sons são evocados a todo o momento. As experiências de outras pessoas, quando nos fazem sentido, provocam o entrelaçamento entre o pessoal e o coletivo. Na medida em que compartilhamos histórias, já não sabemos mais o que é nosso e o que é do outro, tudo se funde numa grande narrativa, afinal, como afirma Serres (2006): “todos temos a necessidade de uma narrativa para existir”.

As histórias que recordamos e narramos são desprovidas de qualquer comprometimento com um raciocínio lógico e formal, e isso não as invalidam, ao contrário, é aí que reside a beleza delas, por nos aproximar dos pensamentos mágicos da primeira infância, que as convenções sociais adultas nos afastaram. Será que a contação de histórias no ambiente escolar não deveria ir além dos primeiros anos de escolarização? Por que a escola insiste em abolir essa prática na medida em que os anos passam?

Nesse sentido, podemos pensar a escola como um espaço de formação da sensibilidade do aluno, cuja presença da arte se possa fazer sentir em suas mais diferentes linguagens dentro da sala de aula. A experiência estética tem o poder de operar uma verdadeira magia na sala de aula. A arte, segundo Eisner, “tem a capacidade mágica de mandar-nos a lua (...) pode fazer nossos corações baterem mais rápido, pode fazer-nos corar, pode criar um sentimento, um ímpeto, que é a sua própria recompensa” (EISNER, 1999, p.92).

Aos poucos, os historiadores vão se dando conta da importância das relações da história com a arte. O relato das experiências humanas ao longo do tempo carrega uma complexidade que somente a linguagem escrita não pode dar conta. Sempre há encantamento onde se lê ou se conta uma história. A arte da narrativa está presente tanto nos contadores tradicionais, que transmitiam as experiências de seus antepassados, quanto nos contadores contemporâneos, que lançam mão de leituras e pesquisas acadêmicas para construírem e narrarem suas histórias. O professor-contador de histórias também exercita seu fazer artístico e

promove o fazer artístico dos alunos quando estes são estimulados a verem as histórias com os “olhos da imaginação”, a “pensarem por imagens”, como nos sugere Calvino (1990), e a traduzirem subjetivamente as histórias que ouvem ou lêem.

A propósito da relação do processo imaginativo com o cinema, Calvino fala de um “cinema mental” que funciona em todos nós. E é justamente na intersecção da imagem e da palavra que toda a narrativa se constrói.

No cinema, a imagem que vemos na tela também passou por um texto escrito, foi primeiro “vista” mentalmente pelo diretor, em seguida reconstruída em sua corporeidade num set, para ser finalmente fixada em fotogramas de um filme. Todo filme é, pois, o resultado de uma sucessão de etapas, imateriais e materiais, nas quais as imagens tomam forma; nesse processo, o “cinema mental” da imaginação desempenha um papel tão importante quanto o das fases de realização efetiva das sequências, de que a câmera permitirá o registro e a moviola a montagem. Esse “cinema mental” funciona continuamente em nós — e sempre funcionou, mesmo antes da invenção do cinema — e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior. (CALVINO, 1990, p.99)

É nessa tela interior que as histórias que contamos e ouvimos projetam seus sentidos, e estimular em nossos alunos a ampliação de sua capacidade de projeção faz parte de nosso ofício como educadores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar em que medida o saber narrativo pode contribuir para redimensionar o conhecimento sobre o passado a fim de que esse conhecimento possa fazer sentido para a vida prática dos sujeitos. Se aprender História há muito tempo deixou de significar a aquisição de um conhecimento pronto e acabado, não é possível, portanto, ensinar essa disciplina sem deixar de levar em consideração o modo como o conhecimento foi produzido e elaborado. É importante salientar que muitos esforços vêm sendo feitos nesse sentido e muito já se avançou em relação à maneira como a História era ensinada tempos atrás. O que se pretende aqui é apenas contribuir um pouco mais com esse avanço, através da discussão a respeito do papel que a narrativa pode ter como meio de construir novos sentidos à aprendizagem histórica.

Parte-se aqui do princípio de que o conhecimento histórico trabalhado na sala de aula só tem sentido se visto dentro de uma rede de relações (MACHADO, 1995) que estabeleça o diálogo com outras disciplinas e que tenha como objetivo maior não o conhecimento histórico em si, mas a garantia de que esse conhecimento possa formar os alunos para o exercício da cidadania e da construção de valores.

É recorrente ouvirmos falar que o papel da escola é formar o aluno cidadão e que a disciplina de História desempenha uma tarefa importante neste aspecto. No entanto, cabe aqui uma reflexão acerca do que se entende por cidadania. Na definição clássica desse conceito, localizamos o cidadão como aquele indivíduo que vivia intensamente a dimensão público-política, vista como mais importante do que a esfera privada. As grandes e rápidas transformações históricas ocorridas nas últimas décadas exigem, como condição de cidadania, a busca da garantia do atendimento digno às necessidades elementares das pessoas e a promoção de princípios como equidade, democracia e justiça social.

Essa urgente ampliação do conceito de cidadania está relacionada a uma visão mais complexa da sociedade. A complexidade das relações humanas e da vida coletiva exige cada vez mais dos educadores a necessidade de uma transformação no modo como vemos a escola e, conseqüentemente, no modo de se enfrentar as novas realidades com que hoje a educação se depara, como o acesso

escolar de uma maior diversidade de alunos, fruto do processo de universalização e democratização do ensino.

Nessa perspectiva, busquei me aproximar da Teoria da Complexidade, apresentada por Edgar Morin, que aqui será assumida como um dos pressupostos teóricos de minha investigação. Ao aproximar a ideia de complexidade e narrativa no ensino de História, busco compreender em que medida o saber narrativo permite construir uma visão integradora da totalidade histórica, ao recolocar o elemento humano, a multiplicidade de caminhos, a diversidade e as contradições existentes em todos os fenômenos, no centro da racionalidade histórica. Segundo Morin (2000), “é no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. A busca do futuro melhor deve ser complementar, mas não antagônica, ao reencontro com o passado. Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado e futuro, no qual projeta aspirações e esforços” (id., *ibid.*, p.77). O processo narrativo, como elemento de construção de sentidos no ensino de História, converte-se, portanto, em algo complexo, visto que a partir dele se reorganizam novos limites de tempo e se estabelecem novas balizas sociais e culturais.

Desse modo, a visão complexa da educação pressupõe a crítica ao pensamento simplificador, construído a partir de modelos disjuntivos, fragmentados e reducionistas do conhecimento. Segundo Morin (2012), a estrutura disciplinar, na qual os currículos escolares estão construídos, não favorece a urgência de uma reforma de pensamento que promova a aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento, a partir do estabelecimento de um diálogo constante entre a escola e o mundo externo, onde esse conhecimento venha fazer sentido, permitindo verdadeiramente que o sujeito possa emancipar-se através da educação.

Quando pensamos na construção de uma educação cidadã, entendemos que a complexidade está relacionada com a necessidade da incorporação, no currículo escolar, de temas e estratégias de ensino que buscam estabelecer uma conexão da escola com a vida das pessoas, e que tirem os alunos da condição passiva no processo de construção do conhecimento. Daí, portanto, a proposta do estudo do saber narrativo, como forma de reflexão acerca do processo de aprendizagem, sobretudo de aprendizagem da História, tornar-se o foco deste trabalho.

A ideia de que a construção do conhecimento histórico torna-se mais significativa quando consideramos aspectos aparentemente negligenciáveis, como elementos substanciais para o entendimento das variáveis que atuam na complexa rede da cultura humana, aproximou-nos do paradigma indiciário, discutido pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. O referido paradigma também será utilizado neste trabalho como um pressuposto teórico no estabelecimento da relação entre indícios e saber narrativo.

Assim, no primeiro capítulo, discutiremos o caráter narrativista da História, procurando demonstrar que o conhecimento histórico, desde sua origem, já estava associado à ideia de narrativa e como, ao longo do tempo, essa associação entre a narrativa e a produção do conhecimento histórico foi enfrentada e debatida.

No segundo capítulo, abordaremos a crise do paradigma científico da modernidade e a emergência das novas formas de se pensar a construção do conhecimento, a partir de novos modelos de pensamento como a Teoria da Complexidade (Edgar Morin), o paradigma indiciário (Carlo Ginzburg) e o conhecimento em rede (Nílson Machado), com o objetivo de estabelecer um diálogo entre estas novas ideias e o saber narrativo, demonstrando como esse saber pode estar em consonância com as novas mudanças paradigmáticas.

No terceiro capítulo, serão analisadas as relações entre o saber narrativo e a educação, destacando alguns estudos realizados nessa área, sobretudo, os do psicólogo norte-americano Jerome Bruner, que analisa a narrativa sob o aspecto do desenvolvimento cognitivo e discute o papel que ela assumiu na evolução da cultura humana.

Por fim, no quarto e último capítulo, faremos um exercício de reflexão sobre o papel da narrativa na construção do conhecimento utilizando o filme: *Narradores de Javé* (2003).

JUSTIFICATIVA

A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isto os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por este mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWN, 1995, p.13)

O presente trabalho parte do pressuposto de que a área de Ciências Humanas cumpre, dentro da perspectiva escolar, o papel de contribuir para ampliar a reflexão sobre a realidade. Sob uma perspectiva crítica, as Ciências Humanas promovem o desvelamento das verdades tidas como "absolutas", e buscam evidenciar o conhecimento como resultado da produção humana, que tem um lugar social, historicamente e culturalmente construído. Assim, a forma pela qual as Ciências Humanas abordam a realidade poderá dar condições aos alunos de desenvolverem uma postura mais crítica sobre o mundo que em vivem e se reconhecerem como sujeitos históricos.

A História é entendida, ao longo deste estudo, como uma prática social, na medida em que a temporalidade das experiências humanas, mediadas pelas relações sociais, é o que irá possibilitar o diálogo entre passado, presente e futuro. Assim, a elaboração deste trabalho terá como preocupação o entendimento dos eventos históricos dentro de uma perspectiva tempo-espço, suas ligações com outros eventos e processos e a análise de suas permanências e mudanças. Assim sendo, as articulações de um processo histórico irão depender das perguntas realizadas ao estudá-lo. Com isso, a problematização de um determinado evento histórico, como pressuposto do processo de ensino-aprendizagem em História, busca evitar um possível entendimento unilateral ou unilinear da História, e a superação das relações de causalidade e hierarquia na análise dos eventos históricos.

O ensino de História, nessa perspectiva, possibilita situar as questões nas dimensões estruturais, conjunturais e cotidianas dos diversos grupos humanos, muitas vezes organizados num mesmo espaço e numa mesma sociedade. Na constituição do cidadão torna-se importante o reconhecimento do espaço público enquanto lugar da discussão coletiva, para isso é necessário que o educador lance mão de procedimentos que promova, por parte do educando, a reflexão acerca do seu próprio ser e fazer histórico, para que ele tenha condições de reconhecer o mundo em que vive e reconhecer-se como parte integrante de uma cultura, localizada em um determinado tempo e espaço. Isso envolve proporcionar situações em que os alunos consigam perceber as marcas do passado em seu próprio tempo e compreender que a construção do conhecimento é histórica e contém diferentes percepções sobre o mundo.

Sendo assim, o ensino de História não consiste em transmitir simples informações, mas enfatiza a importância da formação de um pensamento histórico, valorizando estratégias que possibilitem múltiplas leituras da realidade. Busca-se pensar numa educação histórica que permita aos alunos adquirirem condições de apropriarem-se e de construírem noções e conceitos para que consigam utilizá-los como instrumento de análise das diversas realidades sociais em diferentes tempos e espaços.

Esse processo, portanto, pode criar a possibilidade para que o aluno exercite a capacidade crítica na construção do conhecimento e da realidade, com liberdade para assumir a explicação que lhe parecer mais apropriada e:

Ultrapassar a posição de espectador passivo diante da vida coletiva e da visão fragmentada da realidade social, substituindo as explicações simplificadoras, que reduzem os acontecimentos a sua dimensão imediata, ou aquelas que atribuem os acontecimentos à ação das forças do acaso ou das vontades transcendentais, bem como, a excessiva valorização das mudanças tecnológicas desvinculadas dos contextos de sua constituição por uma visão mais integrada, articulada e totalizante. (PCNs, 1999, p.76)

Minha grande indagação como educadora sempre foi a de como superar as visões fragmentadas, reducionistas e lineares que muitas vezes compõem o

universo escolar, sobretudo diante da visão de um presente contínuo¹ que impera nas sociedades pós-modernas. Acreditamos que a Teoria da Complexidade possa nos dar pistas para entender esse fenômeno do presente contínuo e indicar novos caminhos na superação das visões reducionistas e simplificadoras do conhecimento histórico, nas quais nossos estudantes estão cotidianamente expostos.

Em minha convivência com os alunos, fui percebendo a importância da narrativa ao longo do processo de aprendizagem. Durante as aulas de História notava que as crianças sempre ficavam muito mais atentas à aula quando, ao abordar um determinado assunto, apresentava a elas alguma história vivida ou contada na época tratada. Também era notório, por exemplo, perceber que uma simples pergunta como: “você já ouviu alguma história sobre os gregos antigos?” revelava, invariavelmente, que o aluno trazia algum conhecimento sobre o assunto. Em outras situações, ao contar alguma história sobre uma época distante, os alunos reagiam a ela indagando que as tramas relatadas não eram muito diferentes das vividas no nosso cotidiano. Essas situações despertaram meu interesse sobre a importância do saber narrativo no contexto da educação e, especificamente, no contexto das aulas de História.

A ideia da investigação da importância do saber narrativo nesse processo de aprendizagem histórica nasceu, portanto, da minha prática docente e da minha inquietação na busca de uma nova maneira de promover a construção do conhecimento. E foi também no meu convívio diário com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que fui me interessando pelo estudo da narrativa no processo de aprendizagem da História, enxergando, na aproximação dos alunos com experiências humanas do passado, novas possibilidades de reconfigurar o estudo desta disciplina em uma dimensão mais complexa, contribuindo para uma educação que permita ao aluno perceber seu lugar no mundo.

Ao longo dos estudos realizados para a composição deste trabalho, redescobri o filme *Narradores de Javé*. Chamo de redescoberta, pois, apesar de ter assistido ao filme no ano de seu lançamento (2003) e ter apreciado muito esta obra cinematográfica, somente agora, através de minhas pesquisas sobre o saber narrativo, o filme passou a “fazer sentido”. Como uma obra cinematográfica que

¹ O presente contínuo está relacionado com a perda de referências temporais e espaciais. Assim, o presente passa a ser explicado por ele mesmo, sem qualquer relação orgânica com o passado. (HOBSBAWN, 1995)

trabalha com as experiências humanas, através de diversas narrativas, o filme problematiza as muitas formas de se narrarem as histórias. Tendo como temática central a tentativa de reconstrução da memória de um lugar condenado ao desaparecimento, *Narradores* trabalha as várias narrativas que compõe o filme como uma alegoria da própria história que o filme pretende contar.

Em função dessa alegoria criada, optamos por utilizar o filme, neste trabalho, a título de exemplo do potencial da narrativa no processo de construção do conhecimento. Assim, acreditamos que da mesma forma que no mundo ficcional os *Narradores de Javé* conseguiram, através de suas narrativas, reconhecer-se como agentes de sua própria história, podemos como educadores, em nosso fazer cotidiano, contribuir para que nossos alunos consigam atribuir sentidos, através das histórias que contam e ouvem, ao conhecimento construído.

CAPÍTULO 1:

A HISTÓRIA E SUA ESSÊNCIA NARRATIVISTA

Os primórdios do que hoje chamamos de História pode ser localizado na Grécia Antiga. Bem antes de Heródoto, considerado o primeiro historiador, podemos encontrar nos relatos de Homero o início de uma narrativa mítica, ligada aos grandes feitos humanos, às origens, aos deuses e aos heróis.

Na etimologia de “História” encontramos o termo grego *histôr*, aquele que viu ou sentiu, que expressa o seu forte caráter de testemunho. O nosso sentido de História está muito afastado do original, já que para nós o conceito está ligado a ideia de um gênero científico. A cultura grega antiga, durante a maior parte do tempo, permaneceu fortemente ligada à tradição oral e nesse aspecto o gênero poético representou, por excelência, a maneira pela qual a sociedade grega expressava-se, transmitia seus ensinamentos e norteava suas ações futuras. O discurso poético-mítico sobre o passado constituía-se no elo de significação do tempo presente, a partir do qual funda-se a identidade do povo grego.

Quando Homero invocava as Musas em seus poemas, estava empreendendo uma batalha contra o esquecimento. *Mnemosyne*, deusa e memória divinizada, juntamente com as nove Musas, suas filhas, inspiravam o poeta (*aedo*) a cantar o passado. Ao reverenciá-las, o poeta esperava a ajuda da qual precisa para ser transportado ao passado e resgatar do esquecimento a glória de todo um povo. As Musas cantavam através do poeta, tornando presente o passado. O ritmo da palavra cantada possibilitava a memorização do passado pelas pessoas comuns. A poesia sustentava, portanto, o passado de todo um povo.

Mas na tradição mítica dos gregos a memória não se constitui em oposição ao esquecimento. As Musas detêm tanto o poder de revelar quanto o de fazer esquecer. Lembrança e o esquecimento não estabelecem entre si uma relação de contradição, mas de oposição complementar (BRAGA, 2004). Ora fazendo lembrar e ora fazendo esquecer, o caráter divinatório instituído pelo poeta com as Musas, e com todos os elementos míticos fundadores da cultura grega arcaica, revela o modo singular da relação que essa cultura estabeleceu com o passado.

Distanciando dessa relação mítica com o passado, as narrativas de Heródoto aparecem ligadas à ideia de História como testemunho, como um esforço de relatar apenas aquilo que ele mesmo viu ou ouviu de outras pessoas. Heródoto privilegiava a palavra daquele que testemunhou os acontecimentos. Aqui é importante perceber que ao tomar a audição de testemunhas como base de seus relatos, Heródoto dá início a uma transformação na relação dos gregos com seu passado, pois os testemunhos só podem ser alcançados dentro de um período cronológico delimitado (de algumas gerações), pois, à medida que o passado vai tornando-se mais longínquo, acaba não permitindo o acesso a ele, pela impossibilidade da existência de quem o possa relatar. Essa restrição impede, por exemplo, o acesso a um tempo mítico, de deuses e heróis do qual somente as Musas poderiam fazer lembrar, já que, na concepção de Heródoto, não podemos relatar o que não vimos ou o que não ouvimos de alguém que presenciou determinado acontecimento.

Heródoto resgata a função do poeta de conservar o passado, mas um passado possível de ser alcançado pelo testemunho. Os relatos passam a ocupar-se dos acontecimentos presentes ou de um passado mais próximo, e o resgate da memória justifica-se na medida em que tornam compreensíveis os eventos e acontecimentos que a testemunha presenciou. Sem negar a existência de um tempo mítico e sagrado, Heródoto ocupa-se de um tempo com referências cronológicas que podem ser acessadas. A busca do conhecimento do passado, via testemunho, denota em Heródoto o início de um processo de racionalização da escrita da História. Apesar de não utilizar o termo História, Heródoto acaba inaugurando uma nova disciplina, que somente mais tarde será assim designada. O termo que mais aparece em sua obra é *logos* (discurso), o que marca uma oposição crescente ao discurso poético-mítico da tradição anterior (*mythos*) (GAGNEBIN, 2005).

Mas sem romper com a tradição oral, Heródoto não utilizava textos escritos para reconstruir o passado. A oralidade preservava a imediatez da palavra falada. As histórias narradas por Heródoto lembram o poema épico, declamado em voz alta pelo *aedo*. Feitas para lembrar e educar, essas histórias seduziam os espíritos por meio da beleza e do prazer de ouvi-las. A preocupação estética com o relato histórico e o uso constante de imagens na construção do texto, praticamente

encenava a mensagem e os ensinamentos que a narrativa queria transmitir aos ouvintes ou aos leitores. Assim, aprender e apreender o passado, com o prazer e pelo prazer, funda o ato de narrar.

Tucídides (século V a.C.) deu outro tratamento à narrativa histórica, rompendo definitivamente com os aspectos míticos que norteavam os relatos de Heródoto. A constatação de Tucídides de que não devemos confiar na exatidão da memória e tampouco na sua objetividade (pois as lembranças daqueles que testemunharam os mesmos acontecimentos históricos muitas vezes são diferentes), estabelece uma relação de oposição à tradição histórica anterior, pois para ele a memória, ao contrário de Heródoto, não é confiável e, por isso, a narrativa histórica não pode ser construída pautada neste recurso. O modo de se fazer História em Tucídides permite uma compreensão racional daquilo que nos é narrado, onde o aspecto emocional do que é relatado é substituído por uma reflexão rigorosa e austera. Se Heródoto narrava inúmeras histórias quase como fábulas e se as fazia pelo próprio prazer de contá-las, Tucídides funda um discurso racional (*logos*) da História, buscando uma compreensão lógica dos eventos ocorridos (GAGNEBIN, 2005).

Outro aspecto importante que diferencia a relação que ambos estabelecem com a História é que se Heródoto escrevia para resgatar um passado glorioso, daí o aspecto fabular de seu relato, Tucídides busca no passado aquilo que possa ensinar algo ao tempo presente e balizar as ações futuras, pois a história “deve ter a preocupação em contar como as coisas aconteceram no passado, extraindo delas lições” (TUCÍDIDES – *A Guerra do Peloponeso*).

A narrativa como representação da realidade também foi alvo das preocupações de filósofos como Platão e Aristóteles. Embora divergissem quanto às questões relativas ao modo de narrar, esses dois pensadores elaboraram reflexões importantes sobre a narrativa.

Diante de uma realidade social que transitava entre séculos de tradição oral e mítica e a afirmação gradativa do discurso escrito, Platão (*República*) propõe a busca de uma verdade única. De modo geral, as reflexões do filósofo o levavam a se afastar da *mimese*, por considerá-la estranha ao “pensar”, uma vez que ela mascara

a verdade e veicula falsas ideias, tornando-se assim uma cópia infiel da verdade. Esse pensamento leva Platão, por exemplo, a condenar a poesia por julgá-la como uma imitação do mundo sensível, considerado por ele já uma imitação do mundo das ideias. Assim, o discurso poético, na concepção do filósofo, constitui-se como imitação da imitação e estaria “a três graus de afastamento da verdade”.

Ao mesmo tempo em que Platão critica a produção dos poetas, que através da prática da *mimese*, conduz o pensamento humano ao erro e ao engano, o filósofo também reconhece a fragilidade da escrita, pois ela, em seu isolamento, acomoda os homens, impedindo o exercício da reflexão. Se na origem da escrita existia a ideia de preservação da memória, para Platão a escrita representa justamente a perda dessa memória, já que a busca do conhecimento das verdades eternas, presentes no mundo das ideias, não é equacionada no discurso escrito, pois é somente através do processo de reminiscência, acionado pela oralidade, que o homem atinge o conhecimento, já que o discurso oral, segundo o filósofo, é fixado na própria alma de quem o apreende.

Portanto, a escrita, ao mesmo tempo em que soluciona o caráter fugaz da oralidade, não garante que se alcance o verdadeiro conhecimento. No diálogo “Fedro”, Platão contrapõe a escrita e a fala. Nele, Sócrates vai demonstrando o quanto a escrita está sujeita à retórica, ao contar a Fedro a própria história da invenção da escrita. Sócrates inicia o tema da escrita com o mito de Thot, o deus egípcio inventor da escrita. Segundo o mito, Thot, ao visitar o rei Tamuz, expõe que a invenção da escrita iria fornecer a memória e tornar os egípcios mais sábios. O rei Tamuz, no entanto, adverte-o alegando que a escrita favoreceria o esquecimento, pois a memória deixaria de ser exercitada. Dessa forma, o rei Tamuz conclui que a invenção de Thot iria auxiliar a recordação e não a memória.

Assim, os caminhos sinuosos da palavra cantada também são trilhados pela linguagem escrita. Para Platão, a escrita seria o *phármakon*, palavra grega cujo significado pode ser remédio ou veneno; ao mesmo tempo em que ela remedia nossa ignorância também nos seduz e nos faz aceitá-la sem nos indagarmos se o seu conteúdo é verdadeiro ou falso.

Aristóteles, ao contrário de Platão, enalteceu o processo mimético colocando-o como condição de possibilidade para a poesia. Para Aristóteles, o imitar é inerente à natureza humana e constitui-se na via pela qual a aprendizagem se efetua. Em razão dessa ação imitativa, reveladora das essências, a poesia seria um tipo de representação muito mais próxima da verdade. Essa imitação, caracterizada por ser uma representação da natureza, não significa uma cópia do real, mas sim, uma imitação criadora e criativa, que objetiva a contemplação e o conhecimento.

Na obra *Poética* (1966), Aristóteles deu destaque ao trabalho efetuado pelos historiadores e poetas. Para o pensador grego, não cabe em uma narrativa a reprodução daquilo que existe e sim a composição de um enredo verossímil. Neste sentido, Aristóteles estabelece uma diferença entre historiadores e poetas e essa diferença, segundo ele, não se daria pelo uso do verso, mas sim, pela ação imitativa que a poesia realiza.

Na perspectiva aristotélica, a poesia opera nas fronteiras ilimitadas do possível, e, nesse sentido, torna-se superior à História, pois esta última restringe-se à narrativa de fatos particulares e isolados, que se sucedem um após o outro, sem assinalar uma causalidade que explique seu decurso no tempo, enquanto a poesia, ao imitar a realidade, realiza uma ação criadora, pois seu princípio interno é o da unidade de ação, o que torna possível a ela formular ideias universais, já que na poesia vários elementos estão ligados numa progressão de interesses que resulta na totalidade da ação. Nesse sentido, ao contrário do historiador que só conhece a ação, o poeta conhece a causa e os motivos da ação, o que torna a poesia mais carregada de saber e conhecimento do que a História.

Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem verso ou prosa (pois que bem poderiam ser postas em verso as obras de Heródoto e nem por isso deixariam de ser história, se fossem em verso o que eram em prosa) – diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta, o particular. (ARISTÓTELES, 1966, p. 50)

Desse modo, a narrativa histórica, para Aristóteles, difere da narrativa poética, pois enquanto a primeira se ocupa de narrar os fatos ocorridos dentro de

uma determinada temporalidade, mesmo que esses fatos não tenham relações entre si, de modo a gerar impressão de singularidade, à segunda interessa não os fatos em si, mas a ação em sua completude e as conexões entre os acontecimentos numa unidade de ação que tende à universalização da história representada.

O filósofo romano Cícero (106 – 43 a.C.) via a História como um relato útil para os homens, já que acreditava na existência de uma natureza humana imutável. Para ele, a natureza humana era o que movia a História e, portanto, o registro dos eventos seriam aquisições que deveriam sempre servir de exemplo para o futuro (*Historia magistra et vitae est*), pois estariam repletos de exemplos pedagógicos. Nesse sentido, a função do historiador seria de estabelecer um fluxo permanente com os exemplos do passado, a fim de que estes não se perdessem no tempo. Essa ideia de uma história exemplar e imutável configurou-se como base de praticamente todas as narrativas históricas até o século XVIII.

Assim, podemos perceber uma tímida evolução no conceito de narrativa, em sua relação direta com a História, no interior da tradição clássica. Ao longo da Idade Média, passando pela Renascença até chegar ao movimento iluminista, a História continuaria mantendo-se como modelo de exemplaridade.

Dentro dessa concepção de História, a narrativa também permaneceu, durante todo esse longo período, com algumas características mais ou menos gerais, como a permanência da descrição em detrimento da análise (preocupação com um relato coerente sobre o passado, com começo, meio e fim), o enfoque no homem (sujeito) em detrimento do contexto e da estrutura (os fatos históricos como resultado da intenção de indivíduos), a ênfase no particular e no específico em detrimento do geral (a história de eventos específicos) e o uso indiscriminado da retórica (a emoção como elemento de aproximação com o ouvinte ou o leitor). Assim podemos afirmar que, muito mais próxima do gênero literário e da arte, a narrativa conservou essas características até o século XVIII, quando o movimento iluminista passou a imprimir um caráter científico à narrativa histórica, acrescentando os ideais de civilização e progresso às ações modelares que se pretendia eternizar, iniciando um rompimento com os seus aspectos originais fundados na cultura clássica. Mas será a partir do século XIX, sobretudo, que a escrita da história ficará submetida a regras distintas daquelas que a nortearam desde a Antiguidade Clássica.

1.1 - A narrativa na tradição positivista

Em 1810, foi criada a primeira cátedra de História na Universidade de Berlim, que passa a ser dirigida por Leopold Van Ranke, considerado fundador da historiografia moderna e da História como disciplina específica. Para Ranke, a História era concebida como real e verdadeira, segundo critérios objetivos, e sua escrita deveria renunciar qualquer manifestação de subjetividade. Ranke passa a ser um dos principais expoentes do que será conhecido como Escola Metódica alemã, cujo principal esforço será o de imprimir ao conhecimento histórico um caráter eminentemente científico.

De acordo com a concepção de Ranke, o historiador deveria construir uma grande narrativa dos acontecimentos passados, a partir do trabalho rigoroso com as fontes históricas, pautado em métodos científicos. Escrever a História seria, portanto, ordenar cronologicamente os fatos do passado e organizá-los numa grande narrativa. Nessa perspectiva, o conhecimento histórico verdadeiro só poderia ser alcançado a partir do momento em que o historiador conseguisse se livrar de qualquer paixão que pudesse lhe tirar do caminho da objetividade.

Para a Escola Metódica, a História só existia nos documentos, que deveriam ser submetidos a uma análise interna (a interpretação do documento) e externa (a verificação da autenticidade do documento) por parte do historiador, extraindo deles a verdade, sem qualquer questionamento dos fatos e sem emitir nenhum juízo de valor, realizando, assim, um trabalho fundamentado em critérios metodológicos, rigorosamente científicos. Por reconhecerem como documentos apenas os oficiais, os membros da Escola Metódica acreditavam que estes estariam livres de qualquer influência ideológica, o que garantiriam sua veracidade e validade científica. Nessa perspectiva, narrar, em última instância, era explicitar o que de fato aconteceu.

Esse tipo de história, propalada pela Escola Metódica alemã, difundiu-se ao longo do século XIX, sobretudo nos círculos universitários da França, graças a dois historiadores franceses que estudaram em universidades alemãs, Langlois e

Seignobos², que sistematizaram em compêndios o novo método histórico. A moderna história geral acadêmica, inaugurada por Ranke, também se institucionalizou nas universidades de língua inglesa ainda no final século XIX e no início do século XX.

Apesar dos pressupostos da Escola Metódica terem hegemonia ao longo do século XIX, isso não quer dizer que vozes discordantes desse modo de se pensar e se fazer história não existissem. Um exemplo disso é o historiador Michelet, cujos escritos refletem uma visão mais ampla da história do que a dos seguidores de Ranke (BURKE, 2010). Preocupado com as causas sociais, Michelet procurou escrever uma história da perspectiva das classes mais baixas, daqueles que não conseguiram imprimir suas marcas na história oficial.

1.2 - O crepúsculo da narrativa

Em 1929, os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram a revista *Annales d'histoire économique et sociale*, iniciando na França um movimento que alterou significativamente a historiografia, movimento este que o historiador inglês Peter Burke chamou de “a Revolução Francesa da Historiografia” (BURKE, 2010). Esse movimento inaugurou uma nova maneira de se pensar o tempo histórico em termos estruturais (média e longa duração), rompendo com a *Historie événementielle*, da época positivista, onde prevalecia o tempo dos acontecimentos e dos eventos (a curta-duração).

O movimento dos *Annales* é comumente dividido em três gerações: a primeira (de 1920 a 1945), representada por seus fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, críticos ferrenhos da “antiga tradição historiográfica”, caracterizou-se pelo combate radical à história política; a segunda geração (entre 1945 a 1968),

² Charles Langlois e Charles Seignobos publicaram na França, em 1898, a obra intitulada *L'introduction aux études historiques*. Podemos afirmar que nela esses dois historiadores definem o método positivista: análises quantitativas, valorização da história política, uso da cronologia, utilização de documento oficial escrito. O rigor metodológico defendido por esses dois historiadores nesse trabalho levou Lucien Febvre (um dos fundadores da Escola dos *Annales*) a definir essa obra como a “bíblia do método positivista” (FEBRVE, L. *apud* BURGUIÈRE, A. 1993, p.712).

dominada por Fernando Braudel, foi o momento onde definiram-se e articularam-se os novos métodos propostos, com a introdução de novos conceitos (sobretudo a ideia de estrutura e conjuntura) e os novos métodos (especialmente as categorias de história serial de longa duração); e a terceira geração (a partir de 1968), composta por historiadores contemporâneos, menos apegados à rigidez dos primeiros tempos e mais abertos ao diálogo com outras correntes historiográficas. Nos últimos vinte anos, porém, alguns de seus membros migraram da história socioeconômica para a história sociocultural, ao passo que outros redescobriram a história política e a narrativa (BURKE, 2010).

A grande crítica do movimento dos *Annales* era em relação à ênfase dada à história política até aquele momento (início do século XX), que, segundo os historiadores desse movimento, reduzia a história a simples jogos de poder. Era necessário romper com esse formato e promover uma renovação na maneira de tratar e produzir o conhecimento histórico.

Desde sua primeira geração, houve um grande esforço, por parte dos historiadores ligados a esse grupo, de recusar a narrativa em detrimento da ideia de “história-problema”. Para uma parte considerável dos historiadores da segunda metade do século XX, a narrativa era identificada com a “história tradicional”, herdeira da filosofia positivista. Esses historiadores viam a narrativa como um recurso não científico e até mesmo ideológico, cuja extinção era necessária para transformar a História em ciência genuína. De acordo com a perspectiva da “história-problema”, a simples narração dos fatos não era considerada ofício do historiador. A escrita da História deveria seguir um método de investigação e construir modelos explicativos que dessem conta de justificar os “porquês” das mudanças ao longo do tempo.

Por outro lado, a historiografia marxista, enxergando a História como uma ciência social e dando ênfase em suas análises às estruturas sociais, privilegiou uma história econômica e social, totalizante, analítica e de longa duração. Desse modo, a narrativa também foi bastante desprestigiada pelos historiadores preocupados em escrever uma história da luta de classes e dos modos de produção.

1.3 - O alvorecer da narrativa

A ideia de narrativa tem sido objeto de discussão e de reflexões teórico-metodológicas de filósofos e historiadores, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Esse debate tornou-se acirrado a partir dos anos setenta, quando o historiador americano Hayden White passou a defender a ideia de História como um “artefato verbal”, iniciando forte polêmica a respeito do caráter científico em que estava pautada a historiografia moderna. O ápice desse debate foi o movimento chamado *linguistic turn* que colocava os estudos históricos entre a arte e a ciência ou ainda entre ficção e verdade. Para os representantes desse movimento, como White, o passado não existe fora das nossas representações textuais, estando a imaginação, portanto, sobreposta à pesquisa histórica.

No campo do ensino de História, os estudos do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen abordam o caráter narrativo do pensamento histórico que, ao vincular-se à experiência do tempo, atribui sentido ao passado, tornando-o presente nos quadros que norteiam a vida contemporânea. A aprendizagem que constitui a consciência histórica passa pela narrativa, ou seja, pelo ato de contar histórias, e constroem sentidos porque as narrativas são produtos da mente humana (RÜSEN, 2001). Por narrativa, Rüsen a entende como aquilo que dá sentido à experiência do passado, por torná-la histórica, como um enredo. Segundo ele:

Na verdade nenhum historiador pode negar de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento histórico. A narrativa é essa maneira como a atividade é produzida e ‘História’ - mais precisamente uma história – é o produto dela. (RÜSEN, 2001, p.94)

As discussões em torno da questão da linguagem adentravam cada vez mais o mundo da historiografia, tornando necessária e urgente a retomada do estabelecimento de novas relações dos historiadores com a ideia de narrativa, depois de um prolongado período de afastamento, no qual esse tema havia sido renunciado, pois esteve associado à *histoire événementielle* e a toda tradição da filosofia positivista.

A partir de 1970, começa a haver uma profunda mudança de paradigma dentro quadros dos *Annales*, caracterizada por um retorno da história política e da narrativa ao centro da reflexão e do fazer histórico. Segundo o historiador inglês Lawrence Stone, esse retorno se deve à desilusão com o modelo marxista, notadamente de caráter determinista, e com a ideia de cultura como elemento secundário ou ao nível da superestrutura. Frustrados então com esses modelos explicativos, parte significativa dos historiadores tenderam a retomar e revalorizar a narrativa.

Em um de seus artigos, Stone (1991) afirma que o ressurgimento da narrativa marca o fim dos esforços de se tentar explicar cientificamente os acontecimentos do passado. No entanto, o autor aponta que a narrativa que retorna à cena histórica possui características muito diferentes da narrativa tradicional. Essas diferenças, segundo ele, podem ser agrupadas em cinco aspectos: 1) é uma narrativa preocupada com segmentos até então excluídos da História; 2) é uma narrativa que não despreza a análise; 3) é uma narrativa aberta às novas fontes documentais; 4) as histórias narradas recebem influência do romance moderno e passam a preocupar-se com os sentidos simbólicos; 5) é uma narrativa preocupada com as histórias de uma vida, de um evento ou de um episódio, mas que busca a compreensão do funcionamento de uma cultura ou de uma sociedade. Nota-se, assim, que não há um simples retorno à narrativa, mas sim, uma busca por novos modos de se narrar a história.

Stone (1991) também discute que o rigor científico e metodológico na escrita da história já não era suficiente aos historiadores. Era necessário imprimir um estilo à escrita, não bastando apenas contar a história, mas também saber como contá-la; forma e conteúdo passam a ocupar o centro das preocupações dos historiadores.

A relação entre narrativa e a produção histórica deu origem a um amplo debate a respeito da epistemologia da História e da própria natureza do conhecimento histórico, pois suscitou questões como a subjetividade implícita no fazer historiográfico, as limitações das representações históricas, a relação entre história e ficção. Se, por um lado, a aproximação entre narrativa e produção histórica possibilitava o surgimento de outras formas de se fazer e se conhecer histórias, por outro, ela suscitava certo desconforto no âmbito acadêmico, pois poderia

deslegitimar a História como um saber científico autônomo, tão fortemente construído em décadas anteriores.

Um dos grandes problemas surgidos a partir da aproximação da História com a literatura foi o excessivo destaque que alguns “narrativistas” passaram a dar ao estilo do texto e dos modos de representação linguística da narratividade histórica.

Alguns autores como Hayden White, já referido anteriormente, defendiam uma aproximação radical entre História e Literatura, no sentido da construção de uma poética na História. Na visão de White, o conhecimento histórico estava muito mais próximo da arte do que da ciência, sendo assim, a escrita historiográfica não diferiria da literária no plano da construção narrativa. White (2001) afirma ainda que as narrativas históricas são ficções verbais de conteúdos inventados ou não, cuja forma tem mais em comum com a literatura do que com a ciência. Sendo assim, na visão de White:

(...) a história enquanto disciplina vai mal atualmente porque perdeu de vista as suas origens na imaginação literária. No empenho de parecer científica e objetiva, ela reprimiu e negou a si própria sua maior fonte de vigor e renovação. Ao fazer a historiografia recuar uma vez mais até à sua íntima conexão com a sua base literária, não devemos estar apenas nos resguardando contra distorções simplesmente ideológicas; devemos fazê-lo no intuito de chegar àquela ‘teoria’ da história sem a qual não se pode de maneira alguma considerá-la disciplina. (WHITE, 2001, p.116)

Como crítico dessa concepção de Hayden White, o historiador italiano Carlo Ginzburg irá alertar que a presença da narrativa não é incompatível com a problematização histórica. Para Ginzburg, a narrativa literária e a histórica são distintas, pois enquanto na primeira o romancista imagina, na segunda o historiador cerca-se de documentos que, longe de serem tomados como verdade absoluta, constituem-se no elemento empírico essencial para que o historiador possa construir sua narrativa (GINZBURG, 2002).

Ginzburg propõe um novo método de abordagem histórica: o método indiciário, caracterizado pela análise dos fenômenos numa escala reduzida, pelo exame dos indícios e pelo cruzamento da análise morfológica com a pesquisa histórica. A ideia de indícios como meio de aproximação a uma realidade não

definida, através dos quais é possível desvendá-la e compreendê-la, constitui o núcleo central do paradigma indiciário. Esse paradigma permitiu uma nova abordagem da análise histórica em que elementos aparentemente marginais e negligenciáveis tornavam-se reveladores de realidades mais complexas, permitindo a reconstrução histórica a partir da confluência de diversos dados de origens variadas. O método indiciário de Carlo Ginzburg será mais bem analisado no capítulo 2 deste trabalho.

Há ainda que se considerar a importância dos estudos sobre a narrativa do filósofo búlgaro Tzvetan Todorov, a partir dos anos sessenta do século passado. Tendo como base de suas pesquisas a análise literária, Todorov propõe o termo “narratologia” para designar os estudos sobre as narrativas, a partir de suas estruturas e elementos. Segundo Todorov, o foco da narratologia consiste em criar uma teoria geral da narrativa, construindo uma espécie de gramática universal dos textos narrativos, distinguindo, assim, os textos narrativos dos outros tipos de textos e investigando, por um lado, o que as narrativas têm em comum e, por outro, o que as diferenciam. Em *Análise estrutural da narrativa* (1973), Todorov chama a atenção para o fato de a narrativa ser ao mesmo tempo uma história, por ser construída a partir de uma dada realidade, e um discurso que se produz sobre ela, porque há um narrador que conta a história e um leitor que a significa. Segundo Todorov:

Ao nível mais geral, a obra literária assim como qualquer narrativa tem dois aspectos: ela é ao mesmo tempo uma história e um discurso. Ela é história, no sentido em que evoca uma certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real. Esta mesma história poderia ter-nos sido relatada por outros meios; por um filme, por exemplo; ou poder-se-ia tê-la ouvido pela narrativa oral de uma testemunha, sem que fosse expressa em um livro. Mas, a obra é ao mesmo tempo discurso: existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los. (TODOROV, 1973, p.211)

As análises de Todorov contribuíram para a aproximação dos estudos literários com os linguísticos. Tomando a literatura como objeto de investigação, Todorov buscou desenvolver uma teoria da estrutura e do funcionamento do

discurso literário que serviu como ponto de partida para uma série de estudos que tiveram como preocupação central a questão da narrativa³.

O renascimento da narrativa, juntamente com o retorno à história política, inspirou o que o historiador inglês Peter Burke (2010) chamou de “viragem antropológica”, reaproximando a história às suas raízes mais humanistas, mais preocupadas com a liberdade humana, e resultando num maior interesse dos historiadores pela micro-história.

Na França, essa “viragem” será sentida, sobretudo, no final da década de 1980, quando a narrativa passa a ser analisada sob um novo ponto de vista epistemológico. A preocupação com a epistemologia levará o filósofo Paul Ricoeur a aproximar a história da filosofia e a dar uma nova dimensão conceitual à ideia de narrativa.

1.4 - Paul Ricoeur e a narrativa histórica

Diante do debate historiográfico que polarizou a discussão da narrativa em torno da história e da ficção, as reflexões desenvolvidas pelo filósofo francês Paul Ricoeur, no campo da hermenêutica, colocam a questão da narrativa sob novos patamares, permitindo a emergência de uma nova perspectiva teórica no campo do conhecimento histórico.

Reconhecendo o denso caráter teórico das reflexões desenvolvidas por Paul Ricoeur e contrastando-o com a proposta deste trabalho, procuraremos fazer apenas algumas considerações a respeito da contribuição do pensamento de Ricoeur na superação do caráter dicotômico em que a questão da narrativa vinha sendo tratada em relação à sua cientificidade.

Como já dito, apesar dos esforços do marxismo e do movimento dos *Annales* em renegar a narrativa, imprimindo um viés estruturalista ao conhecimento histórico, em nome do rigor científico, é importante salientar que, para o filósofo Paul

³ Por tratar-se de uma contextualização histórica em torno das discussões sobre a narrativa não cabe aqui o aprofundamento das questões propostas por Todorov a respeito da Narratologia.

Ricoeur, o elemento narrativo continuou presente na produção de autores ligados a essas correntes historiográficas. Para Ricoeur, toda produção historiográfica, seja ela de viés positivista, marxista, estruturalista, é dotada de elementos narrativos, pois categorias como sociedade, mentalidade, religiosidade e memória, adquirem o status de personagens no interior dos textos históricos. A narrativa, na concepção de Ricoeur, é responsável por articular as diferentes experiências temporais, pois o tempo só pode ser compreendido se for pensado de modo narrativo. Em *Tempo e Narrativa* (1994), o autor afirma: “o tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado na forma narrativa; em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que delineia os traços da experiência temporal” (id., ibid., p.17).

O historiador Roger Chartier (1990), a partir da análise dos estudos realizados por Ricoeur, reconhece que toda a escrita histórica é construída dentro de uma configuração narrativa. “Em virtude desse fato, a história é sempre relato, mesmo quando pretende desfazer-se da narrativa, e o seu modo de compreensão permanece tributário dos procedimentos e operações que assegurem a encenação em forma de intriga das ações representadas” (CHARTIER, 1990, p.82).

Na análise da obra *O Mediterrâneo*, do historiador Fernando Braudel, Ricoeur mostra que mesmo na longa duração, essa obra constitui-se como uma meganarrativa, sendo o próprio “Mediterrâneo” uma “quase-personagem”. Para Ricoeur o modelo braudeliano não era incompatível com o caráter narrativo, uma vez que o acontecimento foi reconfigurado dentro do enredo da obra, pois um acontecimento:

(...) é o que não somente contribui para o desenvolvimento da intriga, mas dá a essa a forma dramática de uma mudança de sorte. Resulta desse parentesco entre quase-acontecimento, quase-intriga, que a pluralidade dos tempos históricos, pontificada por Braudel, é uma expansão do traço cardeal do tempo narrativo. (RICOEUR, 1994, p.320)

A constatação de Ricoeur de que a narrativa se fazia presente mesmo nos discursos historiográficos que a rejeitavam, perturbava alguns historiadores ligados à concepção estruturalista que dominava a ciência histórica. Para outros historiadores, no entanto, essa constatação abria caminho para novas formas de expressão historiográfica. No entanto, Ricoeur aponta uma especificidade da narrativa histórica,

pois esta precede de pesquisa e sua explicação incorpora a problematização e a crítica, diferente da narrativa de ficção.

Ricoeur vai buscar na filosofia aristotélica um dos pilares da constituição de sua teoria narrativista. Aristóteles, na caracterização da tragédia, nos fornece elementos de uma noção de narrativa, sob o ponto de vista filosófico. Para o filósofo grego, a tragédia, enquanto representação de uma ação, deveria ser regulada por três categorias (totalidade, completude e extensão apropriada)⁴. Mas essas categorias só conseguem dialogar dentro de uma concordância narrativa, ou como afirma Paul Ricoeur, dentro de uma “composição da intriga”, que se dá pelo desenrolar das ações, caracterizada pela ausência do acaso e pelo inesperado, o que proporciona ao leitor ou espectador a aprendizagem da experiência vivida. Assim, ao estabelecer uma lógica das ações humanas, a narrativa tem a função de imitação criadora (*mimese*) de ações reais.

Utilizando a concepção cosmológica de tempo em Aristóteles, considerado como o movimento dos corpos, que oculta o tempo da alma, bem como a concepção psicológica de tempo em Santo Agostinho, que oculta o tempo do mundo, Ricoeur concebe o tempo histórico como um tempo intermediário entre o tempo cosmológico (de Aristóteles) e o tempo psicológico (de Santo Agostinho), sendo assim, os historiadores não poderiam realizar seu trabalho privilegiando apenas uma dessas concepções, já que a narrar é configurar ações humanas dentro da experiência temporal.

Em relação à narrativa histórica, Ricoeur constata uma separação dentro do campo historiográfico entre a História, enquanto um saber acadêmico e científico, e a competência de se narrar uma história. Isso o leva a apontar a necessidade de aproximação entre conhecimento histórico e a narrativa através do que ele denomina de “intencionalidade histórica”, ou seja, daquilo que dá sentido às ações humanas. O elo entre História e narrativa seria o que Ricoeur chama de “composição da intriga”⁵

⁴ A totalidade da ação está relacionada à ideia de unidade, ou seja, ela se define em decorrência de seus elementos internos. Mas para que a totalidade seja atingida é necessário que a ação tenha completude, isto é, um começo, um meio e um fim. Esses dois elementos (totalidade e completude) precisam somar-se à extensão, pois toda a ação dramática necessita estabelecer uma relação temporal a fim de ser comportada pela memória (Aristóteles, 1966).

⁵ O que Paul Ricoeur denomina “composição da intriga” consiste na trama dos fatos a partir da atividade mimética, de “imitação criadora”, sob a forma narrativa. Partindo da *Poética* de Aristóteles, o autor recupera os conceitos *muthos* e *mimese* (imitação criadora e representação da ação) na

(um por causa do outro), que não deve ser confundida com a sequência cronológica (um depois do outro), o que permite distinguir a História da crônica, garantindo à primeira uma inteligibilidade própria. Ao colocar em intriga as ações representadas, o historiador permite que o tempo vivido possa ser restituído e a experiência do tempo possa ser reconfigurada.

Essa concepção de narrativa em Ricoeur pressupõe uma redefinição de alguns conceitos importantes para a História, como, por exemplo, o conceito de evento, que para o autor não corresponde à curta duração, ou ao acontecimento factual de caráter positivista, mas sim, refere-se àquilo que produz mudança dentro de uma narrativa. O evento, portanto, não é mais definido pela extensão de tempo, mas pelo seu poder de transformação no interior da narrativa. Visto dessa forma, Ricoeur afirma que mesmo a temporalidade de longa duração é constituída de eventos, e onde existem eventos, existe narrativa.

Desse modo, Ricoeur irá insistir na ideia de que o discurso do historiador é um discurso narrativo e a consciência dessa narratividade na História contribuiu decisivamente para o retorno, ao discurso historiográfico, de elementos como o sujeito, o vivido, a sensibilidade e a ação humana. Por abstrair-se desses elementos durante tanto tempo, a historiografia pareceu abstrair-se do próprio homem. A narrativa, ao permitir a construção do enredo, anula o determinismo histórico, pois, ao operar com as dimensões do humano, recupera elementos que vão muito além do caráter puramente lógico e objetivo que também a constitui. Assim, a composição da narrativa histórica implica, segundo Ricoeur, em:

Compreender uma sucessão de ações, de pensamentos, de sentimentos que apresentam ao mesmo tempo determinada direção, mas também surpresas (coincidências, reconhecimentos, revelações). A partir

configuração narrativa do texto. Ricoeur expande o conceito de *mimese* e a diferencia em três categorias; assim a *mimese* I corresponderia à prefiguração do campo da ação, a *mimese* II, que tem a função de mediação entre o mundo real e o mundo do leitor e a *mimese* III, que marca o encontro do texto com o leitor. Para Ricoeur, a composição da intriga está necessariamente relacionada com uma pré-compreensão do mundo e da ação, seja pelas suas estruturas simbólicas ou inteligíveis. Portanto, "(...) imitar ou representar a ação é, primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e ao seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária". (RICOEUR, 1994, p.101)

desta perspectiva, a conclusão de um enredo histórico nunca é dedutível ou previsível⁶.

Em *Memória, História e Esquecimento* (2007), Ricoeur caracteriza três “fases” da operação historiográfica: a fase documental, relacionada à memória como testemunho e como documento, a fase explicativa/compreensiva, que orienta-se à exploração dos recursos para a pesquisa do historiador, e a fase representativa, que expressa o resultado do processo historiográfico. Ricoeur declara: “com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental” (ibid., p.170). Assim, o historiador escreve sobre o passado em três momentos temporais distintos: o momento da prefiguração, o da configuração e o da refiguração, e esse percurso, segundo o autor, revela a autonomia epistemológica da ciência da história e a condição de autossuficiência da própria história.

Ricoeur (2007) também atenta para a carga de intencionalidade presente no trabalho do historiador, pois toda escrita é antes de tudo um produto cultural, carregado de implicações ideológicas. No entanto, quando o historiador leva em conta suas intencionalidades, e o quanto elas interferem na sua relação com o objeto de pesquisa, ele não estaria deixando de produzir conhecimento, mas sim, se apropriando de uma consciência em relação à dimensão humana do ofício que exerce.

A partir das reflexões de Ricoeur, a compreensão da especificidade da narrativa, sobretudo da narrativa histórica, ganhou novos contornos. Ao articular conhecimentos da teoria da história, da hermenêutica e da teoria literária, Ricoeur ressignifica a noção de narrativa, trazendo uma nova dimensão ao caráter narrativo do conhecimento histórico, o que permitiu pensá-lo como um conhecimento híbrido, que integra elementos tanto da História ciência quanto da história relato, resultando no que o autor denomina “refiguração” do tempo, que corresponde ao encontro do mundo do texto com o mundo do leitor. Os estudos de Ricoeur, portanto, fizeram com que o velho dilema historiográfico da objetividade e subjetividade, que a narrativa histórica, enfrentava encontrasse uma solução.

⁶ RICOEUR, 1986, p.177, In: Barros, J. A. *Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico*, *Revista de História e Estudos Sociais*, v. 9, abril de 2012, p.4.

1.5 - História oral e narrativa: interfaces

Durante muito tempo, as fontes orais sofreram uma recusa por parte dos historiadores, que alegavam a impossibilidade de serem aplicadas regras científicas a elas, uma vez que, carregados de subjetividade, os relatos orais poderiam gerar visões distorcidas da realidade, já que as experiências individuais expressam visões particulares que não permitem generalizações. A esse respeito, Freitas declara:

Um dos aspectos mais polêmicos das fontes orais diz respeito a sua credibilidade. Para alguns historiadores tradicionais os depoimentos orais são tidos como fontes subjetivas por nutrirem-se da memória individual, que às vezes pode ser falível e fantasiosa. No entanto, a subjetividade é um dado real em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas, ou visuais. O que interessa em história oral é saber por que o entrevistado foi seletivo, ou omissivo, pois essa seletividade com certeza tem seu significado. Além disso, este século é marcado pelo avanço sem precedente nas tecnologias da comunicação, o que abalou a hegemonia do documento escrito. (FREITAS, S. M. In: THOMPSON, P. 1992, p.18)

Depois de enfrentar muita resistência, a história oral começou a penetrar na comunidade acadêmica a partir dos anos setenta do século passado, com a terceira geração da Escola dos *Annales*. Essa abertura para o uso da oralidade estava em consonância com as várias transformações que ocorriam nos diferentes campos da pesquisa histórica, como a incorporação de novos temas, novas problematizações e novos enfoques. Essas transformações geraram, entre outras questões, uma discussão sobre o papel das fontes históricas e, neste contexto, os debates em torno da história oral fizeram com que ela passasse a ocupar um novo espaço no cenário historiográfico.

Entendemos por história oral um conjunto de procedimentos metodológicos que busca recuperar os registros do passado a partir da subjetividade dos sujeitos. Inserida dentro de um campo multidisciplinar, a história oral protagonizou uma ampla discussão em relação à sua definição como técnica, fonte de pesquisa ou

metodologia⁷. Permitindo um acesso direto às fontes testemunhais, através da técnica de entrevistas (que nos últimos anos conta com o desenvolvimento significativo do aparato tecnológico para a gravação dos depoimentos), a história oral trouxe uma dimensão viva à historiografia ao centrar-se no testemunho do vivido. Segundo Thompson:

A história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos. (idem, 1992, p.17)

A história oral vem ganhando cada vez mais abertura nos círculos acadêmicos, nos últimos anos tem-se ampliado consideravelmente os estudos nesse campo, pois muitas produções na área da História passaram a utilizar como fonte de pesquisa os dados coletados através das entrevistas.

Portanto, a história oral emerge como possibilidade teórico-metodológica de registrar as experiências de indivíduos e compartilhá-las com a coletividade. O uso da oralidade como fonte vem trazendo novas perspectivas à historiografia. A história oral está centrada na memória humana, entendida não somente como a lembrança do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto social, de tal forma que suas lembranças são influenciadas por esse contexto, pois, na perspectiva de Halbwachs (1990), toda memória é uma memória coletiva.

É através das recordações que vão se construindo as narrativas daqueles que vivenciaram determinadas situações no passado e que não encontraram no texto escrito o meio de registro de suas experiências, assim, através dos relatos orais dessas memórias, é possível ampliar as leituras de uma dada realidade. É importante lembrar que as narrativas (sejam elas orais ou escritas) são sempre

⁷ "A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados." (ALBERTI, V. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p.17)

fragmentos de uma experiência, já que elas representam um determinado olhar diante de uma multiplicidade de pontos de vista. Segundo Benjamim, as mais relevantes narrativas escritas “são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (1996, p.198). Esses narradores anônimos são aqueles que vivem e relatam suas experiências no dia a dia, que modelam os fatos vividos e criam histórias a partir deles.

O reconhecimento da singularidade e da subjetividade dos depoimentos orais reforça a ideia de que não há neutralidade no processo de construção histórica, nem tampouco a possibilidade de se atingir verdades inquestionáveis. O que se busca com os relatos orais e com as narrativas, portanto, é seu lugar de pertencimento dentro do pensamento científico.

CAPÍTULO 2:

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOB NOVOS OLHARES

Como promover a leitura múltipla e complexa da realidade, por parte de nossos alunos, se um dos grandes problemas enfrentados pelos professores em sala de aula é a visão fragmentada, reducionista e linear na qual os eventos históricos são muitas vezes apresentados? As concepções históricas e as correntes historiográficas de diversas tendências elaboram alguns sistemas explicativos da História como, por exemplo, o Positivismo, o Materialismo Histórico, a Escola dos *Annales*. Diante dessa diversidade, o professor de História naturalmente faz sua escolha dentro de uma concepção historiográfica que mais se relacione com sua formação, com suas leituras, suas visões de mundo, etc. Na prática cotidiana, acaba sendo natural que a visão do professor torna-se a visão do aluno e que as limitações impostas pela sua formação teórica se reflitam em suas práticas, limitando também as múltiplas possibilidades da leitura histórica que os educadores deveriam estimular os alunos a fazerem.

O presente capítulo tem por objetivo discutir a emergência de novas formas de pensar e fazer ciência a partir de uma complexidade de questões apresentadas pela turbulenta realidade que nos cerca. Quais as lentes para se “ler o passado” nos dias de hoje? Para responder esta questão, vamos analisar em que medida o pensamento complexo pode contribuir na construção de visões mais abrangentes sobre os processos históricos e possibilitar o estabelecimento de relações com outras áreas do conhecimento.

Ainda no presente capítulo, será apresentada uma trajetória sucinta do paradigma indiciário, tentando demonstrar sua importância como modelo epistemológico e como uma possibilidade teórico-metodológica na construção da narrativa histórica. Por fim, procuraremos apresentar a concepção de rede como metáfora para a construção do conhecimento e como essa concepção pode nos ajudar a pensar a importância da narrativa histórica diante da incidência dos novos paradigmas.

Mais uma vez, é preciso salientar que apesar do foco deste estudo estar atrelado ao conhecimento histórico, as discussões aqui propostas não se limitam

apenas a essa área de conhecimento, pois o momento de mudança paradigmática implica em novas formas de se ver o mundo, e o próprio conhecimento, em sua dimensão mais geral.

2.1 - O conhecimento e a mudança de paradigma

Segundo Vasconcellos (2002), a palavra paradigma tem sua origem no termo grego *parádeigma*, que significa modelo, padrão. Levando-se em conta que os paradigmas fornecem os modelos necessários para a organização e entendimento da realidade, podemos observar que a construção de paradigmas é uma necessidade humana para orientar nossas escolhas e nossa leitura sobre o mundo. Funcionando como uma espécie de lente, os paradigmas permitem a separação daquilo que é considerado “certo” e “errado”, ou daquilo que é aceito ou não pela comunidade científica e pela sociedade em geral.

Thomas Kuhn, em seu livro *A estrutura das revoluções científicas* (2001), considera paradigmas “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p.13). De acordo com Kuhn, o progresso científico só ocorre quando, a partir de novas descobertas, os paradigmas vigentes são questionados e substituídos por novos paradigmas. Nessa perspectiva, por trás do fazer científico existe uma série de crenças teóricas e metodológicas que delimita seu campo de atuação e orienta os critérios de investigação científica. De tempos em tempos, ocorrem mudanças dessas crenças e valores, gerando crises e transformações. Assim, a revolução científica define-se como um período de mudança de paradigma e com ela muda-se a forma do homem olhar o mundo (KUHN, 2001).

Na definição de Edgar Morin, paradigmas são “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso” (2011, p.10). Constituídos por um certo número de relações lógicas e precisas entre vários conceitos, os paradigmas são responsáveis por regular e controlar os discursos e são culturalmente inscritos nos indivíduos.

Como exemplo do controle da lógica do discurso regulada pelo paradigma, Morin se utiliza da Revolução Científica do século XVII⁸. A passagem da visão geocêntrica (ptolomaica)⁹ para a visão heliocêntrica (copérnica)¹⁰ do mundo representou, segundo Morin, uma oposição entre duas visões baseadas, ora na rejeição, ora na seleção dos dados. Aquilo que os geocêntricos rejeitavam como dados inexplicáveis era justamente no que os heliocêntricos se baseavam na formulação do novo sistema. Apesar desse novo sistema basear-se nos mesmos elementos do antigo (os planetas), o que ocorreu foi uma mudança total da visão do mundo. “A simples permutação entre Terra e Sol foi muito mais do que uma permutação, já que foi uma mudança do centro (a Terra) em elemento periférico e de um elemento periférico (o Sol) em centro” (MORIN, 2011, p.10).

A Revolução Científica do século XVII representou uma ruptura com uma ideia de ciência pautada na contemplação da natureza e do homem como centro absoluto do universo, provocando, portanto, uma mudança paradigmática. A partir daí, a abordagem empírica da ciência passa a distanciá-la dos dogmas da Igreja, até então fortemente enraizados na cultura europeia ocidental. O desenvolvimento científico passa a ter como base principal as ideias do filósofo René Descartes (1596-1650), para o qual o mundo era demasiadamente complicado para ser alcançado pela razão humana, assim, o método científico deveria possibilitar a simplificação dos fenômenos para melhor compreendê-los. Os critérios de disjunção, redução e abstração, cujo conjunto Edgar Morin denominou “paradigma da simplificação”, passaram a constituir a base que fundamentou toda a ciência moderna e que, apesar de possibilitar grandes progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica, gerou e continua a gerar “erro, ignorância e cegueira” (MORIN, 2000).

⁸ Tendo o empirismo como fundamento, a Revolução Científica representou uma ruptura com as práticas científicas medievais, cuja fonte de conhecimento baseava-se na fé. Os cientistas mais importantes desse período foram Nicolau Copérnico, Galileu Galilei, René Descartes, Francis Bacon e Isaac Newton.

⁹ Cláudio Ptolomeu foi um astrônomo, matemático, físico e geógrafo grego, que viveu no século II, responsável pela elaboração da teoria geocêntrica, que considerava a Terra como centro do universo. A teoria geocêntrica foi a base do conhecimento científico sobre o universo até o início da Idade Moderna.

¹⁰ Nicolau Copérnico foi um cientista polonês que viveu entre os séculos XV e XVI cujos estudos resultaram na elaboração da teoria heliocêntrica, que passa a considerar o Sol como centro do Universo. A divulgação dessa teoria deu origem à Revolução Científica.

Desse modo, nos últimos quatro séculos, assistimos ao desenvolvimento de uma ciência pautada na ideia de racionalidade, na qual os fenômenos naturais são objetivados e reduzidos a partes mensuráveis e observáveis, e onde o conhecimento é encarado como passível de ser apreendido de maneira absoluta e como portador de certezas inquestionáveis.

Segundo o método cartesiano, era necessário promover a disjunção das partes constituintes de um dado elemento e isolar cada uma delas, a fim de tornar possível a compreensão do seu funcionamento. A análise de cada parte, como se fosse o todo, garantiria, segundo a lógica cartesiana, o entendimento dos fenômenos mais complexos. Dessa forma, o método analítico, pautado na lógica racionalista e numa concepção linear e mecânica do universo, foi durante muito tempo interpretado como a única abordagem válida para se atingir o conhecimento.

A separação sujeito-objeto, preconizada pelo método cartesiano, resultou na fragmentação do pensamento e da ação (*homo sapiens* – que conhece e sabe e *homo faber* - que age e faz). Essa visão a respeito do homem influenciou profundamente o pensamento filosófico ocidental. Antônio Damásio (1996) afirma ter sido essa separação entre corpo e mente o “grande erro de Descartes”. Segundo Damásio:

A compreensão cabal da mente humana requer a adoção de uma perspectiva do organismo; que não só a mente tem de passar de um cogitum não físico para o domínio do tecido biológico, como deve também ser relacionada com todo o organismo que possui cérebro e corpo integrados e que se encontra plenamente interativo com um meio ambiente físico e social. (idem, 1996, p.101)

Os estudos de Descartes foram de fundamental importância para o desenvolvimento da Ciência, sobretudo pela superação de um pensamento anterior pautado nas especulações de natureza religiosa, e representou uma verdadeira revolução para a época (início da Modernidade). A Revolução Científica do século XVII lançou as bases da ciência moderna e estende sua influência até os dias de hoje. A concepção disjuntiva do pensamento cartesiano foi, portanto, decisiva para que a Ciência pudesse se desenvolver e os esforços contemporâneos no sentido de sua superação não significam eliminá-la ou diminuir o grau de sua importância no

mundo, já que o enfoque analítico continua sendo fundamental para a construção do conhecimento.

No entanto, o modelo cartesiano parece não ser mais suficiente para explicar ou solucionar os problemas fundamentais que hoje a humanidade enfrenta. Superar a aparente objetividade do conhecimento, aprender a lidar com as incertezas de um mundo que caminha para direções cada vez mais imprevisíveis, religar razão e emoção, mente e matéria, são questões emergentes diante da construção de uma visão mais global da realidade humana.

A superação da visão cartesiana apareceu nos estudos da teoria quântica quando os cientistas perceberam que nenhum objeto pode ser observado de maneira neutra, já que o observador pode afetar e influenciar o resultado do objeto observado. A constatação da existência de interrelações e interdependências entre os fenômenos físicos se estende aos fenômenos sociais. A reintrodução do sujeito no processo de observação científica requer uma rearticulação das relações entre sujeito pensante e objeto pensado, e isso só torna-se possível a partir de uma visão multidimensional da ciência e do ser humano. A complexidade da vida humana e do mundo contemporâneo, portanto, não condiz com uma visão simplista e fragmentada que ainda persiste nem algumas explicações científicas, ao contrário, exige a união de partes ainda não comunicantes da ciência e o aprendizado para lidarmos com a incompletude e incertezas do conhecimento.

Frente a essa realidade, a escola, de modo geral, parece ainda manter-se como reduto de uma concepção de mundo pautada na ideia de simplificação do conhecimento. A ideia de disciplinarização, fortemente presente nas escolas, ainda representa o despedaçamento do saber e dificulta a superação da fragmentação do conhecimento. A maioria das escolas vive hoje o dilema de reconhecer a necessidade de incorporar novas questões ao seu currículo, sobretudo, as que envolvem princípios éticos e valores, mas, ao mesmo tempo, continua presa a um modelo disciplinar, que muitas vezes engessa a forma de se conceber o ensino.

O esgotamento do modelo cartesiano de ciência leva à conformação de um novo discurso científico em relação ao anterior. Assim, sem romper com o paradigma anterior, o filósofo Edgar Morin vai buscar na ideia de complexidade o meio para superar o discurso cartesiano e “civilizar nosso conhecimento” (MORIN,

2011). Dessa forma, Morin alerta para a necessidade de uma tomada de consciência radical em relação ao que ele chama de “uso degradado da razão”, resultante de um processo mutilador de organização do conhecimento que cada vez mais revela sua incapacidade de reconhecer e lidar com a complexidade do real.

2.2 - O paradigma da complexidade

Situadas as bases do pensamento racional e simplificador que caracterizou a ciência moderna, a proposta será apresentar os elementos que ampliaram a discussão em direção a um novo modelo de conhecimento. O paradigma da complexidade será analisado aqui não em contraposição ao pensamento simplificador, mas sim, como elemento de superação do mesmo, uma vez que a ideia de simplificação, como anteriormente explicitado neste estudo, torna-se insuficiente para lidar com as contradições insuperáveis de um mundo cada vez mais repleto de paradoxos, conflitos e incertezas.

Segundo Morin, a ideia de complexo¹¹ relaciona-se com tudo aquilo que não pode ser reduzido a uma explicação clara. Ao contrário do conhecimento simplificador, que procura conhecer isolando seu objeto e ignorando aquilo que o liga a seu contexto, o conhecimento complexo reconhece o que liga ou religa o objeto ao contexto em que ele se inscreve (MORIN, 2010a). O paradigma da complexidade nasce, portanto, da emergência da ideia de reintegração do todo, de unir aquilo que estava separado, de estabelecer uma relação dialógica entre o todo e as partes, rompendo-se com a ideia do todo como a soma das partes e construindo em seu lugar a noção do todo como alguma coisa a mais, na medida em que a totalidade gera elementos que não existem nas partes separadas.

Quanto ao conhecimento científico, Morin (2011) declara que sua concepção ainda está baseada na ideia de simplificação e eliminação da aparente complexidade. Morin chama a atenção para o fato da ausência de uma herança

¹¹ Morin declara que chegou ao termo *complexidade* no final dos anos sessenta, através da teoria da informação e dos sistemas e também da cibernética. A partir daí, o termo passou a ser usado desvinculado de seu sentido original (complicação, confusão), incorporando a ideia de ordem, desordem e organização, de modo complementar e ao mesmo tempo antagônico. O termo então teria tornado-se um macroconceito, passando a ocupar um lugar central no discurso do autor. (MORIN, 2011)

filosófica e científica ao termo complexidade, muitas vezes visto como sinônimo de confusão, incerteza e desordem. “A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução” (MORIN, 2011, p.6). Torna-se necessário, portanto, ter clareza a respeito do sentido que o termo complexidade adquire. Em primeiro lugar, a ideia de complexidade não elimina a noção de simplicidade, ao contrário, ela integra os modos simplificadores de pensar, aprofundando, através da multidimensionalidade, a visão sobre o real. Em segundo lugar, complexidade não é sinônimo de completude, uma vez que o conhecimento completo é impossível de ser atingido, pois em sua constituição vigora o princípio da incerteza.

A ideia de complexidade surge de um conjunto de novas relações que vão se organizando a partir da consciência das incertezas, do inacabado, do reconhecimento de outros elementos, além da razão, como vitais para a compreensão dos problemas humanos. O pensamento complexo, na mesma medida em que aspira a ideia de totalidade, também reconhece a impossibilidade dessa totalidade, pois “essa é a via dialógica intrínseca ao espírito de complexidade” (MORIN, 2010a, p.213).

Para pensar a complexidade Morin (2011) estabelece três princípios básicos: a dialogia, a recursividade e o holograma.

a) Dialogia: o princípio da dialogia reconhece o antagonismo e a complementaridade no interior da unidade, assim, se tomarmos o par ordem-desordem, verificamos que pelo princípio da complexidade a ordem não anula ou supera a desordem e a desordem, por sua vez, também não significa a anulação da ordem; apesar de antagônicas elas não se excluem. A dualidade ordem-desordem garante um movimento contínuo de organização, desorganização e reorganização da vida e da sociedade. A esse respeito, Morin declara:

Viver é, sem cessar, morrer e se rejuvenescer. Ou seja, vivemos da morte de nossas células, como uma sociedade vive da morte de seus indivíduos, o que lhe permite rejuvenescer. Mas à força de rejuvenescer, envelhecemos e o processo de rejuvenescimento desanda, se desequilibra, efetivamente, vive-se da morte, morre-se da vida. (MORIN, 2011, p.63)

b) Recursividade: Esse princípio considera que somos simultaneamente produzidos e produtores e reconhece que todos os processos são ao mesmo tempo causas e causadores de novos processos, rompendo com a ideia de determinismo linear de causa e efeito. Esse fenômeno, segundo Morin, pode ser observado no exemplo dos indivíduos, da espécie e da reprodução, pois ao mesmo tempo em que os indivíduos são produtores de um processo de reprodução, são também produtos dele. Na sociedade essa ideia também é válida, já que ela é produzida pelos indivíduos e, uma vez produzida, retroage sobre esses mesmos indivíduos e os produz. Dentro da lógica do princípio da recursividade o que se adquire do conhecimento das partes regressa sobre o todo e vice-versa.

c) Holograma: O terceiro princípio, o hologramático é, segundo Morin, derivado da própria imagem de holograma, em que o menor ponto da imagem contém quase a totalidade da informação do objeto representado. Entre as partes e o todo se estabelece uma relação em circuito, em que o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes se retroalimentam. Quando pensado dentro da ótica social, o indivíduo, como parte, não está somente dentro da sociedade, mas carrega consigo a totalidade do seu entorno, através da cultura, das tradições e dos valores que recebe ao longo da vida. Conforme Morin:

Desde a infância a sociedade, enquanto todo, entra em nós, inicialmente através das primeiras interdições e das primeiras injunções familiares: de higiene, de sujeira, de polidez e depois as injunções da escola, da língua, da cultura. (MORIN, 2011, p.75)

Esses três princípios constituem os fundamentos da complexidade e expressam a ideia do tecer em conjunto (do latim *complexus* – aquilo que é tecido em conjunto), isto é, a ideia de que todas as coisas na realidade estão interligadas e relacionadas com tudo, como numa grande tessitura interrelacional que segue o movimento constante de organização, desorganização e reorganização.

Dessa forma, o mundo da ordem, da regularidade e da linearidade idealizado pela ciência moderna, já não pode ser atingido, visto que elementos como desordem e incerteza também são componentes da realidade que nos cerca. O

conhecimento sobre a partícula atômica é exemplar em relação à construção de verdades absolutas e certezas inabaláveis, pois sabemos hoje que o átomo não é uma unidade elementar indivisível, mas se constitui como um sistema muito mais complexo que a física de Newton poderia supor.

Pensando a temporalidade histórica na perspectiva do pensamento complexo, podemos evidenciar a ligação antagônica e complementar, de ordem e desordem, de movimento dialógico entre passado, presente e futuro. O estudo do passado possibilita a resignificação do nosso olhar sobre o presente que, conseqüentemente, também modifica nosso olhar sobre o passado e reorienta nossa visão sobre o futuro.

De fato existe um jogo retroativo entre presente e passado, no qual não somente o passado contribui para o conhecimento do presente, o que é evidente, mas igualmente no qual as experiências do presente contribuem para o conhecimento do passado e, por meio disso, transformam-no.
(MORIN, 2010b, p.12)

Pela ótica da complexidade, a realidade não deve ser concebida dentro de uma visão unidimensional; não se pode compreender a dimensão econômica de uma dada realidade, por exemplo, sem levar em conta a dimensão demográfica, psicológica, antropológica da mesma. A multidimensionalidade permite captar a riqueza dos fenômenos e compreender que nenhuma realidade se define de maneira simples, pois na sua conformação atuam diversas forças. No entanto, a visão multidimensional não significa a busca pela totalidade, já que não podemos escapar das incertezas, quando conscientes da não existência de um saber total e absoluto.

Em relação ao homem, sempre analisado de uma maneira disjuntiva pelas ciências humanas, o paradigma da complexidade também propõe uma visão multidimensional, onde a razão aparece aliada às emoções, sentimentos e intuições, pois no ser humano atuam forças biológicas, psicológicas, espirituais, sociais, culturais, históricas, etc. Daí ser essencial, para se conhecer o indivíduo, levar em conta além do aspecto racional, suas dores e paixões.

Ao tecer considerações sobre a educação, Morin (2000) afirma que todo o conhecimento traz consigo o risco do erro e da ilusão e que esses elementos fazem parte do processo cognitivo da mente humana. Segundo o autor, o conhecimento é resultado da tradução e da reconstrução, por meio da linguagem e do pensamento, de todas as nossas percepções. Esse conhecimento, por sua vez, também comporta a interpretação, ou seja, a subjetividade do conhecedor e sua visão de mundo, e logo está sujeito ao erro e à ilusão. Dessa maneira, encarar o conhecimento pela via da complexidade é compreendê-lo não como a cópia do real, mas sim, como a tradução do real, sendo, portanto, passível de imprecisão e incompletude, pela impossibilidade de se atingir a precisão e a totalidade do saber.

Ao contrário da visão racionalista e mecanicista, para qual o erro e a ilusão descaracterizava o conhecimento, para o pensamento complexo eles o constituem. A verdadeira racionalidade dialoga com o real, incorpora a subjetividade, a afetividade, o mistério e, principalmente, reconhece suas insuficiências (MORIN, 2000).

2.3 - O paradigma indiciário

Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala. (GINZBURG, 2007, p.7)

Como forma de responder à contradição que se estabeleceu na historiografia, a partir da segunda metade do século XX, entre racionalismo e irracionalismo, entre história e ficção, o historiador italiano Carlo Ginzburg foi buscar no modelo (ou paradigma) indiciário uma nova forma de abordagem histórica, como tentativa de contornar as agruras enfrentadas pelo historiador que, diferentemente do cientista da natureza, não trabalha com provas irrefutáveis e com fenômenos passíveis de repetição ou temporalmente reversíveis.

É importante frisar que o conhecimento indiciário apresenta raízes muito antigas, confundindo-se com a trajetória da existência do próprio homem. Segundo

Ginzburg, o caçador teria sido o primeiro indiciarista da história, pois, como forma de garantir sua sobrevivência, ele desenvolveu habilidades muito peculiares como de farejar, observar e interpretar sinais da natureza. É esse tipo conhecimento, de origem muito remota, que Ginzburg denomina de venatório ou indiciário. Segundo ele, “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas, uma série coerente de eventos. ‘Decifrar’ ou ‘ler’ as pistas dos animais são metáforas” (1989, p.152).

Em seu livro *“Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história”* (1989), Ginzburg descreve o paradigma indiciário, a partir do chamado “método morelliano”. O médico italiano Giovanni Morelli, utilizando o pseudônimo de Ivan Lermolieff, um imaginário pesquisador russo de artes plásticas, publicou em alemão, no final do século XIX, uma sequência de estudos sobre a pintura italiana onde propôs um novo método para a identificação da autoria de muitas obras. Segundo Morelli, para se descobrir a real autoria dessas obras, seria necessária uma atenção especial aos detalhes, aos “pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés.” (id., ibid., p.143).

A pesquisa sobre o método morelliano levou Ginzburg a associar esse método às práticas médicas. Citando o psicanalista Sigmund Freud, o historiador italiano observa a utilização do método indiciário como técnica na psicanálise médica, onde os elementos pouco notados e despercebidos, e os sintomas pouco relevantes, permitiam diagnosticar enfermidades inacessíveis a uma observação direta.

Ginzburg também aponta que na literatura policial do final do século XIX, sobretudo na produção do escritor Arthur Doyle Conan (que antes de tornar-se escritor havia sido médico), o método indiciário era a forma de investigação utilizada pelo personagem Sherlock Homes.

Signos para Morelli, sintomas para Freud e indícios para Sherlock Holmes mostram que, nos três casos, a utilização da semiologia médica permitia a abordagem dos processos investigativos sob uma outra ótica. Trazendo a discussão para o campo da história, a ideia de decifrar a realidade é proposta por Ginzburg como uma nova forma de se fazer a análise histórica, questionando as

interpretações tradicionais e abrindo espaço para a construção de interpretações alternativas que possam se contrapor às classicamente aceitas.

A produção historiográfica de Carlo Ginzburg revela uma preocupação com o método de investigação e com a utilização de uma documentação mais ampla como processos inquisitoriais, atas judiciais, iconografia, mitologia e cultura material. Além disso, o historiador faz uma série de incursões interdisciplinares, cujo trabalho de reconstrução histórica resulta da confluência de diversos dados de origens variadas, que apontam para novos indícios, possibilitando a constituição de um complexo quadro de realidades.

Narrar, a partir dos indícios seria, portanto, passar de fatos aparentemente insignificantes ou de pouco valor (pistas, sinais, detalhes), para uma realidade complexa, não diretamente observável.

Podemos observar que é exatamente esse percurso que Ginzburg realiza na obra *“O queijo e os vermes”* (2006). Não se pretende neste trabalho fazer uma discussão historiográfica da obra em questão, nem tampouco aprofundar a análise do viés teórico-metodológico que norteou o trabalho desse historiador, o que seria muito pertinente, mas que fugiria do propósito deste estudo, no entanto, achamos necessário evidenciar alguns elementos presentes na obra que possam exemplificar a maneira pela qual o método indiciário possibilitou ao autor reconstruir a vida do moleiro Menocchio, e a partir daí redimensionar as migrações culturais existentes entre as diferentes classes sociais europeias do século XVI.

Na obra referida acima, Ginzburg conta a história de um moleiro, Domenico Scandella, conhecido por Menocchio, habitante de uma pequena aldeia no norte da Itália que, em 1583, foi condenado pelo Tribunal do Santo Ofício por ter proferido palavras heréticas e ofensivas contra Jesus Cristo. Menocchio não acreditava na virgindade de Maria e defendia ideias próprias a respeito da doutrina cristã, não reconhecia qualquer autoridade na hierarquia da Igreja, além disso, tinha uma forma particular de definir Deus. Afirma Menocchio: “Deus não é nada além de um pequeno sopro e tudo o mais que o homem imagina. Tudo o que se vê é Deus e nós somos deuses. O céu, a terra, o mar, o ar, o abismo e o inferno, tudo é Deus” (id., *ibid.*, p.35).

A história se passa no século XVI, no contexto da Reforma Protestante, da criação e difusão da imprensa e do movimento renascentista. Ginzburg chega até Menocchio através da análise dos anais da Inquisição. Ao longo de toda a narrativa, o autor utiliza fragmentos do processo inquisitorial, que resultou na condenação de Menocchio à fogueira.

A escassez de relatos sobre as condições de vida das classes subalternas, à qual Menocchio pertencia, configurou-se num fator que dificultava a apreensão dos elementos que definiam e norteavam o comportamento desse grupo. Mais agravante ainda era o fato de que a pouca documentação existente sobre esse grupo social não havia sido produzida por esse próprio grupo, e sim por indivíduos pertencentes às classes dominantes¹², logo, era necessário pensar em uma categoria de análise que pudesse superar a ideia de aculturação das classes subalternas.

Desse modo, durante o desenvolvimento de uma exaustiva pesquisa sobre a vida do moleiro Menocchio, o historiador italiano, atento às pistas deixadas pela documentação, percebe que não se tratava simplesmente da vida de um homem pertencente a uma categoria social inferior, cuja mentalidade estaria ligada à religiosidade oficial da época, mas, ao contrário, as ideias heréticas de Menocchio eram resultantes de um processo de "circularidade cultural"¹³ entre as culturas das classes dominante e subalterna. Ginzburg nos revela a vida de Menocchio a partir da relação que o moleiro estabeleceu entre a cultura escrita e a cultura quase que exclusivamente oral da classe camponesa europeia do século XVI.

A perspicácia com que Ginzburg analisou os rastros deixados pelos documentos inquisitoriais permitiu ao autor romper com a ideia de primazia de uma mentalidade hegemônica sobre uma mentalidade dominada, mostrando a existência de um movimento mais complexo de reciprocidade e confronto entre os diferentes níveis culturais. As ideias heréticas do moleiro representam a complexidade inerente à constituição dos processos mentais e culturais, oriundos de relações estabelecidas

¹² Sobre esse aspecto Ginzburg declara: "Porém os termos do problema mudam de forma radical ante a proposta de estudar não a 'cultura produzida pelas classes populares' e sim a 'cultura imposta às classes populares'". (2006, p.13)

¹³ Segundo Ginzburg a cultura popular, quase que exclusivamente oral, não se define apenas por oposição à cultura letrada das classes dominantes, mas também pelas relações que ela estabelece com a cultura dominante. Esta última, por sua vez, também seleciona e incorpora, à sua maneira, elementos provenientes da cultura popular. É essa relação dialógica entre os dois níveis culturais que o autor chama de "circularidade cultural" (2006, p.10).

entre indivíduo e sociedade. Ao rejeitar categorias cristalizadas de análise, Ginzburg busca no particular os indícios e os sinais que permitem compreender a relação dialógica existente entre as diferentes culturas, rompendo assim com visões totalizantes e simplificadoras de algumas análises históricas.

O olhar sobre temas considerados marginais (como a vida pouco importante de um moleiro para a história oficial), o rompimento com categorias de análises totalizantes (que anulam a singularidade), o trabalho com fontes históricas alternativas (como os processos inquisitoriais), e o cuidado na observação dos sinais particulares para o entendimento dos fenômenos mais gerais, revelam a força da narrativa de Ginzburg como um modo de se fazer história na qual a riqueza e a complexidade das relações sociais podem ser contempladas.

No entanto, o trabalho com casos particulares, como a vida do moleiro Menocchio, pressupõe o trabalho com evidências fragmentárias que naturalmente geram lacunas difíceis de serem preenchidas. A esse respeito, o historiador italiano, ao comentar sua pesquisa para a elaboração da obra referida, afirma que a existência de lacunas no interior da documentação não se constituiu em fator impeditivo na construção de sua narrativa, ao contrário, as lacunas foram vistas como elementos que faziam parte dessa documentação e puderam oferecer as pistas necessárias para a compreensão histórica.

Os obstáculos postos à pesquisa eram elementos constitutivos da documentação, logo deviam tornar-se parte do relato; assim como as hesitações e os silêncios do protagonista diante das perguntas dos seus perseguidores – ou das minhas. Desse modo, as hipóteses, as dúvidas, as incertezas tornavam-se parte da narração; a busca da verdade tornava-se parte da exposição da verdade obtida (e necessariamente incompleta). O resultado ainda podia ser definido como 'história narrativa'? Para um leitor que tivesse um mínimo de familiaridade com os romances do século XX a resposta era óbvia. (GINZBURG, 2007, p.265)

Portanto, o saber indiciário, do qual Ginzburg se utiliza em suas análises, inscreve-se dentro de uma nova maneira de se pensar e produzir o conhecimento histórico. Marginalizado, por não estar de acordo com os critérios de cientificidade do paradigma racional da ciência moderna, onde o método experimental implicava na quantificação e repetibilidade dos fenômenos, o saber indiciário, por não afeiçoar-se

às abstrações e generalizações e trabalhar com elementos imponderáveis, transita entre o universo do racionalismo e do irracionalismo, abrindo espaço para a imaginação histórica.

Já apontamos no capítulo 1 deste estudo, o desconforto causado no meio acadêmico pela ideia de aproximação de história e ficção, uma vez que, no entender de alguns historiadores, essa aproximação poderia colocar em xeque a cientificidade do conhecimento histórico, no entanto, cabe aqui uma reflexão. Será que o fazer histórico, a partir de sinais particulares, torna a história menos passível de plausibilidade científica? Sabemos que a busca pelas certezas e pelas verdades universais tem encontrado cada vez menos espaço dentro da própria Ciência; as limitações do paradigma da modernidade, como já anteriormente discutido, tornaram-se insuficientes para explicar a complexidade do mundo. As particularidades, as incertezas, as contradições e a subjetividade são hoje encaradas como elementos constituintes do conhecimento e não como impossibilitadores dele, como acreditava o pensamento cartesiano. Afinal, como afirma o educador espanhol Antoni Colom: “(...) a realidade nos é apresentada absolutamente indeterminada, por isso nos é impossível o conhecimento exato da mesma. Se quisermos então conhecer a realidade, devemos alcançar uma compreensão do incerto (...)” (2004, p.91).

Assim, acreditamos que a importância do paradigma indiciário está em seu potencial de promover um novo olhar ao fenômeno estudado, explicitar as singularidades da narrativa histórica e torná-la universal. Esse movimento que parte da singularidade, que se inicia no particular em busca da universalização, é uma das características do modo narrativo, segundo Jerome Bruner. Nessa perspectiva, podemos estabelecer uma relação entre o método indiciário e o modo narrativo, pois, através da ideia de “particularidade genérica” (BRUNER, 2001), o conceito de narrativa, nos dias de hoje, pôde se ampliar para além da mera descrição dos fatos, como ocorria nas narrativas de tradição positivista.

2.4 - O conhecimento em rede

O conhecimento é como uma grande teia, uma grande rede de significações. Os nós são os conceitos, as noções, as ideias, os significados; os fios que compõem os nós são as relações que estabelecemos entre algo – ou um significado que se constrói – e o resto do mundo. (MACHADO, 2004, p.17)

Os novos avanços científicos e culturais colocam a instituição escolar diante de novos desafios. O principal deles diz respeito à organização escolar, pautada na disciplinarização do conhecimento. Sem abandonar aqui a ideia de especialização, e sua importância ao longo da construção da Ciência, é necessário ressaltar que ela só tem sentido dentro da realidade escolar atual quando pensada sob a ótica do trabalho coletivo e colaborativo. Segundo Ulisses Araújo, cabe ao especialista perceber as limitações de sua área de estudo reconhecendo a dimensão complexa dos fenômenos: “O grande avanço do pensamento complexo é coordenar, em uma mesma perspectiva, os aspectos parciais e de totalidade da realidade, é abandonar o disjuntivo ‘ou’ e adotar o conjuntivo ‘e’ no pensamento sobre os fenômenos” (id., 2003, p.73-74).

Diante dessa lógica, o papel do professor deixa de estar centrado na transmissão do conhecimento, passando a atuar muito mais como mediador e construtor de sentidos desse conhecimento. O aluno, por sua vez, também tem seu papel alterado, deixando de ser um mero receptor de conteúdos para se tornar sujeito de sua própria formação.

Para que a mudança desses papéis possa se efetivar, é necessário pensarmos na ideia de conhecimento como uma rede de relações, como nos sugere o trabalho de Machado (1995). A metáfora da rede como representação do conhecimento encontra-se relacionada à incidência dos novos paradigmas dentro do ambiente escolar e, por isso, ela será aqui analisada, apoiando-se nas ideias de Machado.

Sabemos que o conhecimento torna-se de fundamental importância nos dias de hoje; vivemos inseridos numa economia em que o conhecimento tornou-se o principal fator de produção e o elemento central de constituição do preço final dos

produtos mais expressivos da atualidade (MACHADO, 2004). Dissemina-se rapidamente a ideia de que vivemos na “sociedade do conhecimento”, e cada vez mais os termos conhecimento e informação são tomados como sinônimos. De fato, vivemos numa era de grande disseminação e generalização da informação, mas o processo de criação do conhecimento é bem mais complexo que o mero domínio da informação, pois envolve o ato de refletir, abstrair e a reelaborar aquilo que chega até nós.

Segundo Machado (2006), conhecer na perspectiva cartesiana seria encadear os fatos e essa imagem de cadeia ainda é bastante dominante no cenário educacional. Assim, o encadeamento dos conteúdos escolares segue uma ordem considerada necessária, que vai daquilo que se julga mais simples até o mais complexo. Dessa forma, considera-se que o rompimento dessa cadeia comprometa o processo de aprendizagem. Diante disso, a rigidez dos programas escolares acaba engessando o trabalho pedagógico e comprometendo outras possibilidades de construção do conhecimento. A ideia de rede apresenta-se como uma saída possível diante do impasse vivido por muitas escolas entre cumprir os programas e promover novas formas de produção do conhecimento.

A ideia de conhecimento como uma rede de significações apresenta, de acordo com Machado (2006), as seguintes características:

a) Acentrismo: a rede não apresenta um centro, logo podemos construir o percurso a partir de qualquer ponto, assim “dependendo dos olhares e dos contextos o centro pode estar em qualquer parte” (id., ibid., p.131). A multiplicidade de vias existentes na rede, portanto, possibilita relacionar os diversos significados entre si.

b) Metamorfose: a rede está em permanente estado de atualização, o feixe de relações que constitui o significado está em constante construção, ora incluindo novas relações ora eliminando outras.

c) Heterogeneidade: o feixe de relações que se estabelece na rede extrapola a natureza disciplinar, pois as significações são constituídas de relações heterogêneas já que “raros são os conceitos realmente significativos que não envolvem naturalmente relações referentes a diversas disciplinas” (id., ibid., p.133).

O conhecimento em rede, no entanto, não abandona a ideia de disciplinarização escolar, afinal, é dessa forma que as escolas estão estruturadas, mas o encadeamento, a linearidade e a ordenação dos conteúdos dentro das disciplinas não se constituem como o caminho único e pré-determinado na construção do conhecimento.

A rede, como metáfora para a representação do conhecimento, implica, portanto, superar a ideia de linearidade e hierarquização do conhecimento, passando a encará-lo como um conjunto de relações diversas, pois, segundo Machado:

(...) compreender é apreender o significado; apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos; os significados constituem, pois, feixes de relações (...). (MACHADO, 1995, p.138)

Nessa perspectiva, portanto, conhecer o significado é estabelecer relações a partir de diversos centros de interesses.

Em relação ao conhecimento escolar, Machado afirma que a ideia de rede conduz a uma prática docente que amplia os caminhos possíveis na organização e construção do conhecimento para além do encadeamento linear e da hierarquização dos conteúdos. A liberdade de caminhos na construção do conhecimento não elimina o encadeamento de ideias, mas amplia o emaranhado de relações que podem se estabelecer entre os diferentes significados de um objeto.

Dessa forma, se não há único um caminho para a apreensão dos significados, e se o feixe de relações que compõe a rede perpassa as mais variadas disciplinas, a ideia da necessidade de se estudar determinados conteúdos antes de outros, e a crença na existência de disciplinas mais ou menos importantes, passa a não apresentar mais nenhuma sustentação. As disciplinas deixam de ser o eixo principal da organização escolar e passam a ser o meio através do qual torna-se possível a construção da teia de significações. No entanto, para mover-se nessa teia é fundamental um mapeamento que ordene e oriente o caminho a ser seguido, assim a rede não despreza ou dispensa as disciplinas, pois são elas que irão

articular os percursos. Desse modo, o quadro de disciplinas, segundo Machado, “desempenha sempre o papel de mapeamento da rede” (2006, p.134).

Logo a ideia de rede, para o referido autor, está diretamente associada à ideia de mapa e a importância do mapa, nessa perspectiva, se dá na medida em que é ele que irá situar o que é relevante e o que é irrelevante na construção do conhecimento.

A ideia de rede não abandona a linearidade cartesiana, mas a engloba e a amplia, uma vez que dentro dela não existe um caminho pré-estabelecido a ser percorrido. Como o conhecimento em rede pressupõe navegar num mar de relações que se estabelece continuamente, o ato de conhecer passa então a se associar à ideia de entrelaçar e enredar, como uma trama que vai se compondo por uma série de pontos (nós) e que se ramificam, criando a possibilidade de múltiplas trajetórias na construção dos significados.

Em sua teoria da inteligência coletiva, o filósofo Pierre Lévy (1998) aponta a existência de um espaço natural da inteligência coletiva: o espaço do saber. Esse novo espaço antropológico¹⁴, segundo o autor, está baseado nos saberes dos indivíduos e na valorização desses saberes. Nele, “o saber, os conhecimentos vivos, as competências dos seres humanos estão prestes a serem reconhecidos como a fonte de todas as riquezas” (id., ibid., p. 22). Dentro desse espaço, os indivíduos estão em estado de permanente aprendizagem, o conhecimento é transmitido por toda parte, e novos conhecimentos são gerados na medida em que as ideias são compartilhadas, a partir da mediação das ferramentas de tecnologias informacionais.

Lévy caracteriza a inteligência coletiva como uma forma de se pensar e compartilhar o conhecimento a partir da utilização de redes abertas como a Internet, onde os próprios usuários produzem conteúdo, através de um processo interativo e compartilhado. “É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente

¹⁴ Em sua obra *“Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço”* (1998), Pierri Lévy apresenta três espaços antropológicos anteriores: o espaço Terra, que abrange a linguagem, a técnica e a religião; o espaço Território, caracterizado por inovações sócio-culturais como a agricultura, a cidade, o Estado e a escrita e o espaço da Mercadoria, composto pelo fluxo veloz das informações, mercadorias, capitais e mão de obra. Na perspectiva do autor, esses espaços antropológicos emergem das relações humanas e constituem-se como espaços de significação, construídos a partir de constantes interações. A existência de cada um desses espaços se dá através de um processo de sucessão e sobreposição, de modo que o espaço que se projeta atualmente é o espaço do Saber, onde a inteligência coletiva se desenvolve.

valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (id., ibid., p.28). Desse modo, a sala de aula constitui-se, por excelência, como um espaço de construção da inteligência coletiva, onde as novas tecnologias da informação podem potencializar a mobilização das competências individuais e favorecer o surgimento de novas competências, ampliando as nossas possibilidades cognitivas e favorecendo o surgimento de uma nova cultura do aprendizado.

A inteligência coletiva nos remete diretamente à ideia de rede, cujos nós desenham e redesenham continuamente diversos mosaicos, num processo crescente de descentralização do saber. Mas para navegar dentro dessa rede, ou espaço do saber, Lévy aponta a necessidade de um mapa que oriente os caminhos e facilite as escolhas e as ações dos indivíduos, para que estes não corram o risco de perder de vista aquilo que realmente é fundamental, dentro da jornada que buscam percorrer, já que são consideráveis os perigos de desvio de rota quando nos deixamos seduzir pelo “canto das sereias”, e de ficarmos à deriva, como muitas vezes acontece, quando navegamos pela internet e não temos claro os objetivos de nossa pesquisa.

Como “instrumento de navegação”, neste mar desconhecido do universo informacional, Lévy propõe o “cinemapa”, ou seja, um mapa móvel em constante reconfiguração e atualização, constituído por diversos centros de interesse, onde a fixidez é sempre momentânea e que “só adquire, a cada instante, seu sentido e seu valor em uma configuração geral” (id., ibid., p.164).

Dentro da prática pedagógica, a ideia da existência de múltiplos centros de interesses amplia as possibilidades do trabalho do professor, já que as “portas de entrada” para a abordagem dos mais variados conteúdos se ampliam consideravelmente. No entanto, é fundamental que nesse processo o professor consiga mapear aquilo que é relevante para o trabalho em curso e o que será priorizado dentro do projeto desenvolvido e, nesse sentido, parece bastante pertinente a ideia de um “cinemapa”, que se atualiza de acordo com os sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas experiências, sejam elas pessoais ou coletivas. Por não tratar-se de um roteiro pré-fixado e ou de rotas previamente traçadas, o

“cinemapa” permite ao professor avaliar e a elaborar novas estratégias ao longo da navegação.

Em consonância com a ideia de um “cinemapa”, enxergamos o uso da narrativa, na prática pedagógica, como uma espécie de fio condutor no mapeamento das relevâncias dentro da rede de conhecimento e na atribuição de significados aos assuntos ensinados, para que os alunos consigam estabelecer relações com outros contextos e ampliar a rede de conhecimentos, e para que novas redes, ainda que embrionárias, comecem a se compor.

No âmbito escolar, o conhecimento em rede constitui-se como uma estratégia que vai além da compartimentação disciplinar, que retira a escola de seu isolamento e a conecta com o mundo externo, fazendo com que as dimensões intra e extraescolar tornem-se difíceis de serem separadas, tamanha a interrelação que a rede favorece. Não se pode perder de vista que a disciplinarização do saber acontece dentro da escola, mas que o conhecimento, por sua natureza, não é compartimentado. Os temas realmente fundamentais dentro da escola são aqueles que transbordam as fronteiras disciplinares.

É importante lembrar que na infância, antes de iniciarmos nosso processo de escolarização, já nos apoderamos da linguagem verbal e, dessa forma, somos introduzidos na vida escolar já levando uma rede de significações anteriormente criada, cabendo ao professor, portanto, a função de propiciar situações de aprendizagem que possam ampliar cada vez mais essa rede.

Nesse sentido, Machado (2009) agrupa as competências do professor em sua ação docente em três grandes eixos: mapeamento/tessitura; mediação/fabulação e autoridade/tolerância.

a) Mapeamento/tessitura: A ideia de rede aparece associada à ideia de navegação e para navegar na rede, como já analisado anteriormente, é imprescindível dispor de um mapa, que nos oriente em relação àquilo que venha a ter maior ou menor importância, tendo em vista o projeto que se pretende construir e as metas que se quer alcançar. Cabe ao professor mapear as relevâncias e fazer as escolhas necessárias quanto ao projeto que espera desenvolver. Como o mapa é uma forma de representação do espaço, as distorções acabam sendo inerentes, por

isso, a concepção do mapa pressupõe a definição de uma escala que irá adequar o currículo aos projetos que se quer viabilizar, assim, compete ao professor a escolha de uma escala adequada.

A adoção da ideia de mapa, como um elemento de orientação para se navegar na rede, garante a liberdade de movimento dentro dela, ao mesmo tempo em que minimiza qualquer desvio de rota. Ela também exige do professor um compromisso com o caminho escolhido, pois é ele quem orienta os alunos na escolha do percurso, tendo em vista o projeto que se quer desenvolver.

Depois de mapear, o professor exerce o papel de tecelão, estabelecendo o percurso entre as diversas relações para compor ou ampliar a rede de significações, o que irá favorecer a construção do conhecimento pelos alunos. Ao tecer o percurso, o professor situa o aluno dentro da rede, diante de infinitas possibilidades de relações que poderiam estabelecer-se. A tessitura dos pontos de referências, portanto, tornam o percurso seguro em relação à construção dos significados daquilo que se considera relevante dentro do projeto em curso.

b) Mediação/fabulação: A ação de mediar está na responsabilidade do professor de interceder junto aos conflitos que possam se estabelecer em relação aos interesses dos alunos, quanto à construção de novas relações, ou ampliação das já existentes, dentro da rede de significações. Quanto maior clareza no significado das ações do professor e das atividades propostas, maiores serão as chances de o aluno sentir-se comprometido com o projeto em curso e, portanto, reconhecer-se como parte constituinte de seu processo de aprendizagem.

Por fim, compete ao professor a ação de fabular, ou seja, de desenvolver uma narrativa que permita estabelecer as relações entre os diferentes significados e que favoreça a construção de sentidos ao percurso trilhado.

c) Autoridade/tolerância: A autoridade do professor se dá através de sua capacidade de argumentação e convencimento, diante dos conflitos de interesses que permeiam as relações que se estabelecem na sala de aula. A ausência da capacidade de argumentação e convencimento implica no desvio da ideia de autoridade, o que pode resultar em práticas autoritárias por parte do professor, criando-se, como consequência dessas práticas, um ambiente onde os alunos

apenas executam ordens, sem que se entenda seu sentido ou que se reflita sobre sua importância.

Por outro lado, o processo de convencimento exige o exercício do diálogo, da negociação e, sobretudo, da tolerância. Como uma competência do professor, a tolerância envolve a disponibilidade para o saber ouvir, para o esclarecimento dos procedimentos esperados dos alunos nas atividades propostas e para o acolhimento das ideias pertinentes ao trajeto a ser percorrido. O exercício da tolerância nos leva a reconhecer a existência do outro e a respeitá-lo. Sua ausência, contudo, redundaria em práticas autoritárias que comprometem seriamente o exercício democrático em sala de aula.

Caracterizadas as competências do professor, torna-se importante discutir a representação e a reciprocidade de papéis que professores e alunos estão sujeitos dentro da sala de aula. De acordo com as ideias de Machado (2008a), o trabalho em rede envolve, por parte de professores e alunos, a responsabilidade de assumir papéis de protagonistas ou de coadjuvantes, dependendo das circunstâncias e das etapas em que os projetos vão sendo desenvolvidos.

Desse modo, entre alunos e professores estabelecem-se relações ora de simetria ora de assimetria. Cabe ao professor, por exemplo, assumir o papel de protagonista ao construir o mapa de relevâncias dos projetos que se pretende desenvolver com os alunos, é ele quem irá definir o que é relevante na constituição dos contextos trabalhados. O mesmo ocorre quando o professor exerce a ação de fabular, pois é ele quem irá conduzir a composição de uma narrativa que crie a estrutura necessária na construção dos significados entre as relações estabelecidas. Essas duas ações (mapear e fabular) exigem o estabelecimento de uma relação assimétrica com os alunos, pois o papel do professor é muito maior na condução dessas ações.

Por outro lado, entre professor e aluno define-se uma relação de simetria quando a etapa do trabalho diz respeito às ações de tecer e mediar, pois nesses dois momentos é fundamental que o desejo do aluno seja ouvido e ele seja motivado a discutir e participar das escolhas que lhe parecer mais adequadas aos seus interesses, para que possa construir ativamente o caminho a ser percorrido dentro do contexto escolhido.

Assim, Machado afirma:

Ao procurar caracterizar a ação do professor, que se desenvolveria em torno do eixo autoridade/tolerância, recorremos a quatro verbos indiciários: mapear, tecer, mediar, fabular. Dois desses verbos representam ações que poderiam, eventualmente, ser classificadas como simétricas, ou ações entre iguais: mediar e tecer; os outros dois, contudo, traduzem ações assimétricas, ordenadas, onde a liderança do professor é fundamental: mapear e fabular. (MACHADO, 2008a, p.83)

Michael Polanyi em seu livro *Personal Knowledge*¹⁵ expressa que cada um de nós sabe muito mais sobre qualquer tema do que consegue explicitar. Representando o conhecimento pessoal como um *iceberg*, Polanyi afirma que a parte emersa é passível de explicitação, mas aquilo que está submerso corresponderia à dimensão tácita do conhecimento, que dá justamente sustentação àquilo que está emerso. Quando pensado no contexto escolar, isso significa que um aluno pode conhecer muito mais daquilo que consegue explicar em palavras. Na perspectiva de Polanyi, a organização do conhecimento escolar valoriza a dimensão explícita, ou seja, aquilo que pode ser verbalizado, ainda que não tenha sido vivenciado pelos sujeitos. Segundo Polanyi, a interação e a mescla das dimensões tácita e explícita do conhecimento constituem um elemento imamente da existência humana.

Apoiando-se nas ideias de Michael Polanyi acerca da dimensão tácita do conhecimento, Machado (2006) declara que nas práticas escolares predomina uma excessiva valorização da dimensão explícita do conhecimento, principalmente nos processos avaliativos, onde privilegia-se a linguagem lógico-matemática nas avaliações dos conteúdos disciplinares, em detrimento dos conteúdos não explicitáveis, ou as motivações inconscientes que sustentam esses conteúdos.

A finalidade da educação, para Machado, consiste em construir significados e a narrativa desempenha um papel central nesse processo. O significado é sempre construído através de uma história, de uma narrativa, mas as narrativas que de fato cumprem sua função de construir significados são aquelas capazes de transmitir

¹⁵ POLANYI, M. *Personal Knowledge*, New York: Cambridge Univ. Press., 1958 In: MACHADO, N. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2006, p. 138-139.

uma moral, um valor, um ensinamento, de uma maneira essencialmente tácita. Segundo Machado, as histórias:

Quanto mais tacitamente for apreendida, mais facilmente impregnará a teia de significações dos alunos. É preciso contar uma boa história para lograr semear a moral da história. E, decididamente, não funciona dedicar-se apenas à moral, deixando a história em segundo plano, ou dispensando-a como invólucro desnecessário, ou perda de tempo: como seres humanos, nós não funcionamos assim.¹⁶

Portanto, acreditamos que a imagem do conhecimento como uma rede de significações, bem como a valorização da dimensão tácita do conhecimento, contribuem para um olhar mais completo e mais complexo sobre o processo educativo e em compasso com as questões que se colocam no mundo contemporâneo. Pensar a narrativa dentro dessa rede de significações é vê-la como um elemento fundamental na construção dos roteiros que irão nos orientar na construção dos sentidos daquilo que vamos nos apropriando ao longo da vida.

¹⁶ MACHADO, N. *Imagens do conhecimento e ação docente no Ensino Superior*. In: *Cadernos de pedagogia Universitária* 5. São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, junho de 2008b, p.57.

CAPÍTULO 3:

NARRATIVA E EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo abordar em que medida o saber narrativo é uma maneira de se construir conhecimento histórico, de se atribuir sentido ao passado. No entanto, apesar do conhecimento histórico possuir uma lógica narrativa, pois está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo (RÜSEN, 2001), entendemos que a narrativa não se limita à construção de conhecimento apenas no âmbito da História. Partindo do pressuposto de que todo o conhecimento, em qualquer ciência, só efetiva-se quando faz sentido, e que esse sentido constitui-se como forma de tornar presente o passado, então é necessário definir que esses sentidos são históricos. Portanto, construir sentidos, em qualquer área do conhecimento, é estabelecer um diálogo constante com o passado.

Sendo assim, apesar deste trabalho ter como foco a discussão da narrativa como forma de construção do conhecimento histórico, é importante salientar a preocupação de não restringir a discussão em torno do saber narrativo apenas a esse campo. Pretende-se, ao contrário, buscar na narrativa o caminho possível na superação da fragmentação do conhecimento e da ideia de disciplinarização, ainda presentes no ambiente escolar. Portanto, encaramos a disciplina de história como um meio de construção de significados e não como um fim em si mesma, já que não é seu conteúdo isolado o que importa, e sim o modo como a história e as outras disciplinas se articulam internamente, e entre si, na construção do conhecimento.

Tendo como suporte teórico do presente capítulo as concepções do psicólogo Jerome Bruner, que analisa a narrativa sob o aspecto do desenvolvimento cultural, procuraremos demonstrar a importância da narrativa como elemento constituinte das relações humanas, passível de ser compreendida e interpretada.

Neste capítulo, procuraremos ainda analisar em que medida o saber narrativo está atrelado ao pensamento complexo, ao paradigma indiciário e à ideia de rede, e como é possível construir uma visão do conhecimento histórico, e do conhecimento de modo geral, que dê conta de princípios como subjetividade, multiplicidade, incertezas, rede de significados, entrelaçamento de saberes, que

possam contribuir para a ampliação de uma nova visão sobre a educação. Para viabilizar tal propósito, pretende-se estabelecer um diálogo entre as ideias de Jerome Bruner, Edgar Morin, Carlo Ginzburg e Nílson Machado, objetivando alinhar os principais pontos discutidos neste estudo.

3.1 - A narrativa como objeto de estudo

O modo narrativo leva a conclusões não sobre certezas num mundo primitivo, mas sobre as diversas perspectivas que podem ser construídas para tornar a experiência compreensível. (BRUNER, 1997a, p.40)

Desde os tempos mais remotos, quando os seres humanos registravam seus sentimentos e emoções nas paredes das cavernas, até nesses novos tempos de realidades virtuais, a narrativa sempre se fez presente na vida dos seres humanos. A narrativa é um saber com o qual interagimos o tempo todo em nosso cotidiano: jornais, filmes, imagens, histórias em quadrinhos, textos de ficção, publicidade, todos esses elementos nos contam, diariamente, muitas histórias. Desde a mais tenra idade, somos introduzidos a esse mundo através dos contos de fadas, e jamais o abandonamos ao longo da vida, apenas vamos adaptando as histórias que ouvimos, criamos e contamos aos diferentes momentos de nossa existência.

O universo de informações, na qual estamos mergulhados, vem alterando profundamente a maneira como contamos as histórias. Em termos históricos, muitos antropólogos, sociólogos e filósofos se debruçaram no estudo desse saber, e mais recentemente os psicólogos, sobretudo os ligados à área de psicologia cultural¹⁷, também passaram a se dedicar ao estudo dos processos de pensamento que dão origem a uma narrativa.

¹⁷ Sobre a definição de psicologia cultural Bruner esclarece: “Parece-me que uma Psicologia Cultural impõe duas exigências intimamente relacionadas com o estudo do si-mesmo. Uma delas é que tais estudos devem focalizar os significados em cujos termos o si-mesmo é definido tanto pelo indivíduo como pela cultura na qual ele participa. (...) A segunda exigência, então, está em sintonia com as práticas nas quais os significados do si-mesmo são atingidos e colocados em uso. Esta, com efeito, nos oferece uma visão mais distribuída do si-mesmo.” (BRUNER, 1997b, p.101)

O psicólogo Jerome Bruner é um dos autores mais importantes na compreensão da narrativa sob o aspecto do desenvolvimento cultural. Em seu livro *Realidade mental, mundos possíveis* (1997a), Bruner analisa o papel que a narrativa desempenhou no próprio processo de evolução da cultura humana. Nessa obra, o autor afirma que existem duas maneiras diferentes e complementares de se atribuir significado às experiências vividas: uma é através do pensamento lógico (argumentação) e outra através do modo narrativo. Ele não considera que exista uma hierarquia entre essas duas formas, ao contrário, elas seriam complementares, por se tratarem de duas formas de pensamento que, de maneiras distintas, possibilitam ao ser humano a aquisição de experiências no processo de construção da realidade.

Em seu mais recente trabalho *Fabricando histórias: literatura, direito, vida* (2014), Jerome Bruner reconsidera essa separação entre as duas formas de pensamento: o lógico (paradigmático) e o narrativo. Nessa obra, Bruner afirma ter cometido um equívoco no passado ao separar essas duas formas de pensamento. Sua conclusão é a de que existe sim um pensamento paradigmático, fundamentado em premissas, que definem as coisas como são, e que existe também um pensamento narrativo, que se dirige ao mundo não para as coisas como são, mas para aquilo que as coisas poderiam ter sido. Segundo Bruner, o mundo paradigmático, austero e definido, convive com o mundo narrativo, sombriamente desafiador. Estes dois mundos, não seriam dois, como acreditava no passado, pois de fato não há uma separação entre eles, já que o pensamento narrativo abarca o pensamento paradigmático; sua conclusão, portanto, é a de que os dois constituem um só pensamento.

O filósofo francês Jean-François Lyotard, no livro *A condição pós-moderna* (2003), aponta a existência de diferentes tipos de saberes na sociedade e os agrupa em dois grandes modelos: o saber científico e o saber narrativo. Para o autor, o saber científico é uma espécie de discurso, mas não é o único, por isso ele não representa a totalidade do conhecimento. A relação do discurso científico com o discurso narrativo permite compreender que a existência do primeiro é tão necessária quanto à do segundo, pois ambos são constituídos de enunciados expressos em diferentes situações discursivas. Segundo o autor, a ciência, desde sua fundação, sempre buscou no discurso narrativo sua legitimação. “O discurso

científico não pode saber e fazer saber que ele é o verdadeiro saber, sem recorrer a outro saber, a narrativa” (LYOTARD, 2003, p.64).

O saber narrativo, no entanto, está diretamente relacionado com a dimensão subjetiva da experiência humana, narrar é partilhar com o outro as experiências vividas, mas essa partilha não se esgota em si mesma, pois àquele que comungou das experiências alheias abre-se a possibilidade de interagir com elas, de recriá-las e até mesmo de recontá-las de acordo com os sentidos que lhe atribuir. A respeito do significado da palavra experiência e o saber da experiência na relação entre o conhecimento e a vida humana, o pensador espanhol Jorge Larrosa afirma:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2002, p.27)

A experiência e o saber da experiência, portanto, por constituírem-se como algo singular e irrepetível tornam-se, quando compartilhados, elementos de aproximação e identificação das ações humanas, ao permitirem que as histórias contadas possam ser reelaboradas e recontadas de acordo com os sentidos que cada um de nós atribuiu a elas. Bruner (2001) destaca que a narrativa toca o leitor que a recebe. No âmago da narrativa está a intenção de “iniciar e orientar uma busca de significados entre um espectro de significados possíveis” (id., ibid., p.26). Dessa forma, ao narrarmos nossas experiências vamos criando uma comunidade de

sentidos com aquilo que nos aproxima e, ao mesmo tempo, construindo nossa identidade pessoal.

A narrativa possibilita, assim, a compreensão da complexidade das histórias contadas, pois permite a reconstrução das experiências vividas. Bruner aponta que é preciso desenvolver a habilidade narrativa para que ela se torne um instrumento de produção de significados, cabendo à educação o papel de recolocá-la no processo de aprendizagem.

Em sua abordagem psicocultural da educação, Bruner (2001) afirma que é preciso levar em conta o saber da criança e ajudá-la no processo de reconhecimento daquilo que ela sabe sobre determinado assunto, pois é só “externalizando” o conhecimento adquirido que o aprendizado se concretiza, que construímos nossa identidade e que encontramos nosso lugar dentro da cultura à qual pertencemos. “É por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo” (id., ibid., p.XI), diz o autor, para o qual todas as experiências humanas são estruturadas na forma de histórias, onde:

Representamos nossas vidas (para nós mesmos e para os outros) na forma de narrativa e onde nos identificamos e construímos nossas identidades. É de extrema importância desenvolver uma sensibilidade narrativa, ou teremos problemas em identificar nossa personalidade e nosso lugar no mundo. (id., ibid., p.45)

3.2 - Narrativa e construção do conhecimento

Como a narrativa poderia dar conta dos saberes científicos? É possível, através do narrar, nos aproximarmos da ideia de construção de uma realidade para além daquela historicamente aceita? Para respondermos a essas questões, é necessário refletirmos sobre o sentido da aprendizagem.

Para Bruner, o verdadeiro sentido da aprendizagem se dá quando conseguimos captar as ideias fundamentais e os princípios gerais que dão estrutura a uma determinada matéria. O ensino, quando pensado em termos de princípios básicos, permite ao aluno o estabelecimento de conexões entre aquilo que aprendeu e aquilo que irá encontrar depois, tornando o conhecimento adquirido passível de ser

utilizado em outros contextos, pois a conexão estabelecida entre os fatos aprendidos permite que aquilo que foi compreendido não caia no esquecimento. “Aprender os princípios gerais ou fundamentais assegura-nos de que a perda da memória não significa uma perda total, pois com o que nos fica (o princípio geral) podemos reconstituir os pormenores, quando for necessário” (BRUNER, 1972, p.22).

Bruner defende que qualquer assunto pode ser ensinado a qualquer criança, e em qualquer estágio de seu desenvolvimento, desde que seja feito através de meios intuitivos, de uma linguagem adequada e, sobretudo, que parta de aspectos imaginativos em confrontação com dados concretos.

Um currículo deverá, conseqüentemente, ser construído em torno dos grandes temas, princípios e valores que uma sociedade considera merecedores da preocupação contínua de seus membros [...]. Se se concorda, por exemplo, em que é desejável dar às crianças uma consciência do sentido da tragédia humana e um senso de compaixão por ela, não será possível, numa idade precoce adequada, ensinar a literatura de tragédia de maneira a iluminar, sem contudo atemorizar? Há muitos modos possíveis de começar: pelo relato dos grandes mitos, pelo uso de clássicos infantis, pela apresentação e comentário de filmes previamente selecionados [...]. E não precisamos esperar que se obtenham todos os resultados das investigações para começarmos a agir, pois um professor hábil pode também experimentar, tentando ensinar o que, intuitivamente, lhe parece correto para crianças de diferentes idades, corrigindo-se no correr do tempo. Com o tempo, alguns irão longe no sentido de versões mais complexas da mesma espécie de literatura, ou simplesmente voltarão a empregar alguns dos mesmos livros anteriormente usados. O que importa é que o ensino posterior se construa sobre prévias reações à literatura, que procure criar uma compreensão cada vez mais explícita e madura da literatura de tragédia. (BRUNER, 1972, p.27-28)

Um modelo de aprendizagem baseado em histórias, que privilegie a imaginação e a intuição humanas, permite, portanto, que qualquer conteúdo possa ser trabalhado no espaço da sala de aula. No entanto, cabe ao educador aproveitar o potencial que os alunos trazem e valorizar a curiosidade natural da criança (BRUNER, 1972). Para que esse processo ocorra de modo satisfatório, a escola não deve perder de vista que a aprendizagem de um novo conceito envolve a interação com aquilo já aprendido e, nesse sentido, as experiências e vivências dos alunos são elementos essenciais para novas aprendizagens.

Bruner (1997b) procura demonstrar que a narrativa é o modo mais coerente do ser humano compreender tanto a cultura quanto a si mesmo e que ela está presente em nosso cotidiano, pois estamos sempre contando histórias sobre nós aos outros e a nós mesmos, além disso, vivemos a maior parte de nossas vidas imersos num mundo que é construído e que obedece às regras da narrativa. Nesse sentido, a narrativa antecede a formulação lógica de um pensamento e, mesmo o conhecimento científico, só atinge sua devida compreensão se for enunciado no contexto de uma história.

Desse modo, a narrativa configura-se para Bruner (1997b) como uma forma singular de organizar a experiência humana. Por constituir-se a partir das experiências vividas, a narrativa permite a criação de novos significados e de novas realidades, redimensionando as relações que os seres humanos podem estabelecer uns com os outros tanto no passado, mas, sobretudo, no momento presente. A narrativa pode oferecer uma espécie de *insight* de como as experiências vividas são muito próximas das que nos circundam no presente, afinal ela sempre está tratando do gênero humano, e não de um aspecto isolado do passado, podendo, assim, ajudar na compreensão da ambivalência humana ao incorporar os lapsos e as contradições, ao explorar tanto o mundo possível quanto o mundo real.

Logo, a ideia deste estudo não é substituir um saber pelo outro (o científico pelo narrativo), mas sim, apresentar a ideia do uso da narrativa como elemento que dá legitimidade ao saber científico, pois este só pode ser construído a partir do relato de experiências vividas. Ambos saberes se retroalimentam ao estabelecerem uma trajetória que vai do particular ao geral, do singular ao plural, da rigidez à mobilidade.

Na perspectiva de Connelly e Clandinin (1995), teóricos americanos dedicados ao estudo sobre as narrativas, existe uma diferença entre narrativa e história. Enquanto a história é constituída pelo fenômeno, pelo acontecido, a narrativa se ocupa com o método que a investiga e a descreve. Desse modo, a narrativa pode ser eficaz tanto como instrumento de pesquisa quanto como método, pois ela permite ao pesquisador captar a experiência humana. Assim, para ambos os teóricos, o uso da narrativa como método de investigação justifica-se pelo fato de que somos narradores e personagens de nossas histórias e das histórias dos outros.

Nesse sentido, a narrativa constitui-se no estudo das diferentes maneiras de como os seres humanos experienciam o mundo. Para Connelly e Clandinin, portanto, ela é uma prática social na medida em que é no exercício do ato de narrar e ouvir histórias que os indivíduos vão progressivamente criando sentidos de si mesmos, dos outros, de suas experiências e do contexto no qual estão inseridos.

Nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individualmente e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa (...) é o estudo da forma pela qual, nós, os seres humanos experimentamos o mundo. Desta ideia geral se deriva a tese de que a Educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; e que, tanto os professores, como os alunos, são contadores de histórias e, também, personagens nas histórias dos demais e em suas próprias. (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.11)

Considerando que ensinar é promover situações em que os alunos possam aprender, podemos pensar, então, que o professor pode assumir o papel de um narrador de histórias. Dessa maneira, quando o professor-narrador conta histórias, ele evoca uma realidade que é histórica, mas a forma pela qual o professor-narrador conta a história, ou seja, a forma como enuncia seu discurso, conduz ao universo do imaginário. Assim, podemos afirmar que a narrativa cumpre uma dupla função: possibilita o desenvolvimento cognitivo ao mesmo tempo em que projeta mundos, sejam eles possíveis ou imaginários.

Brockemeier e Harré (2003) apresentam a narrativa como um paradigma alternativo, constituído por um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas, cultural e historicamente transmitidas, e afirmam que através dela podemos nos aproximar da experiência humana, a partir do momento que compreendemos os contextos mais amplos, complexos e diferenciados dessas experiências. Para esses autores, a narrativa consiste em um modo específico de construção e constituição da realidade em uma determinada cultura, cujo potencial indica “um outro caminho para o movimento dos ‘novos paradigmas’ e de um aprimoramento do método científico pós-positivista” (id., ibid., p. 525).

Retomando Bruner, é importante salientar sua preocupação em investigar a existência de elementos universais nas realidades construídas pelas narrativas. A

proposta de uma interpretação narrativa da realidade é, segundo Bruner, a busca de um conjunto mínimo de características universais que podem ser aplicadas às diferentes leituras de mundo que as pessoas realizam. Para o autor, existem alguns padrões normativos que possibilitam, portanto, uma interpretação narrativa da realidade.

Analisaremos os padrões normativos apresentados por Bruner a partir de 5 pares de polaridades, que no nosso entender estabelecem um diálogo entre si no processo de construção da narrativa, permitindo o equilíbrio de sua estrutura e garantindo sua coerência na produção dos significados. É importante salientar que Bruner apresenta os padrões normativos como um conjunto de características aplicadas às possíveis leituras de mundo e não como pares de polaridades que dialogam entre si. Elucidamos que essa é maneira como interpretamos as categorias normativas propostas por Bruner e a qual optamos para examinar o dialogismo dos processos culturais nos quais as possibilidades narrativas se estruturam.

O gráfico a seguir apresenta esses padrões normativos, propostos por Bruner (2001), a partir da relação dialógica entre as polaridades, conforme nossa interpretação:

Interpretações narrativas da realidade

1º par de polaridades:

- **Estrutura de tempo (tempo local):** O tempo na narrativa segue um "modelo mental", pois é determinado pelos significados das ações humanas que o narrador atribuiu ao contá-la.

Quando compreendemos a narrativa como um modo de pensamento, percebemos o quanto ela é determinante do ritmo de nossas ações, pois são os sujeitos, enquanto narradores das histórias, que elaboram a temporalidade, a ordem, o lugar e o significado daquilo que é narrado.

- **A extensibilidade histórica da narrativa:** O enredo, os personagens e o contexto de uma história estão sempre em expansão, apesar de nosso esforço em tentar estabilizar nossas histórias para garantir uma continuidade limitada. As narrativas não se contêm em si mesmas, pois carregam consigo o potencial de ultrapassarem seu próprio conteúdo, de modo que as histórias acabam por estabelecer relações intercambiáveis com outras histórias e com outros contextos.

Segundo Bruner, “a vida não é apenas uma única história autossuficiente após a outra, cada uma narrada sobre sua própria base. O enredo, os personagens e o contexto parecem continuar a se expandir” (2001, p.137).

2º par de polaridades:

- **Particularidade:** A narrativa se realiza no particular.
- **Generalização:** Apesar de se realizar no particular, a narrativa preenche uma função genérica.

Segundo Bruner, a narrativa lida com o campo do particular, daquilo que diz respeito ao sujeito, mas ela não se restringe ao indivíduo porque seu apelo é sempre universal. Desse modo, as funções dos personagens e dos acontecimentos dentro de uma história derivam de funções mais universais que orientam o modo de estruturação das narrativas particulares.

3º par de polaridades:

- **As ações têm motivos (micromotivação):** Na narrativa as ações são intencionais, a narrativa busca "motivos", e não causas, por isso, ela preserva certo elemento de liberdade da ação e do fluxo dos eventos.

As ações dos protagonistas, segundo Bruner, são determinadas por intencionalidades inerentes aos sujeitos da narrativa.

- **A centralidade do problema (macromotivação):** As histórias contadas sempre surgem a partir de um problema que não é definido nem histórica nem culturalmente, pois expressa um tempo e uma circunstância determinada, por isso as histórias mudam e suas interpretações também.

Embora a narrativa seja flexível e maleável, permitindo que muitas versões diferentes possam ser contadas, existe nela um aspecto central que a determina e que garante sua identidade original, fazendo com que algo sempre permaneça presente na sua mensagem.

4º par de polaridades:

- **Composição hermenêutica:** Nenhuma história possui uma única interpretação, pois seus significados são múltiplos. A narrativa incita o leitor/ouvinte a criar seus próprios textos.

Segundo Bruner, a significação no interior da narrativa é construída a partir da perspectiva do narrador durante o ato narrativo, o que torna a narrativa sujeita a uma multiplicidade de compreensões e significados. A sequencialidade dos eventos narrados e sua significação se estruturam de acordo com a forma pela qual a narrativa é enunciada e em consonância com outras histórias já narrativizadas. Sobre esse aspecto Bruner afirma que: “nenhuma história possui uma interpretação exclusiva” (2001, p.132).

- **Negociabilidade inerente:** Por possibilitar diferentes interpretações, a narrativa torna viável a flexibilidade necessária na negociação cultural.

Para Bruner, a narrativa dá forma para as coisas do mundo real e é a partir dos modelos narrativos da realidade que moldamos nossas experiências diárias. Contar histórias, nessa perspectiva, é ver o mundo através da história e o compartilhamento das histórias comuns, ao longo do tempo, acaba por criar uma comunidade interpretativa, fazendo com que essas histórias sejam aceitas de maneira verossímil.

5º par de polaridades:

- **Canonicidade implícita:** A narrativa muitas vezes parte dos cânones tradicionais, mas caminha no sentido de nos fazer enxergar aquilo que antes não tínhamos percebido, ou fazer o óbvio nos parecer estranho novamente.

Toda história narrada estabelece um diálogo entre aquilo que é culturalmente instituído e aquilo que é interpretado, recriado ou reinventado. A narrativa permite o rompimento com as convenções aceitas, abrindo espaço para a reinterpretação e a recriação do narrador, que se torna autor e autoridade das histórias narradas. Para Bruner, a narrativa “consiste em tornar estranho aquilo que é familiar e ordinário (...) ela oferece mundos alternativos que lançam nova luz sobre o mundo real (...). Ela explora os dilemas humanos sob o prisma da imaginação”. (2014, p.19).

- **Multiplicidade de referência:** O tema na narrativa está sempre aberto a algum questionamento, pois é constituído de ambiguidades, já que as referências que cria tornam-se da forma pela qual o sentido se expressa.

O ato de narrar é sempre único e está constantemente aberto a novas possibilidades, tanto na sua enunciação quanto na sua recepção. Bruner afirma que contar e compartilhar histórias nos torna mais hábeis para imaginar “o que aconteceria se...”. Dessa forma, transitando entre o real e o imaginado, a narrativa cria a própria referência dos fatos narráveis.

Em *Atos de significação* (1997b), Bruner apresenta os elementos constitutivos de uma narrativa e a maneira como podemos identificá-los. São eles:

a) Sequencialidade: maneira como os eventos, personagens e estados mentais são encadeados dentro da narrativa. É da relação desses elementos dentro de uma sequencialidade que se configura o significado da narrativa.

b) Indiferença factual: está intimamente ligada com a ideia de sequencialidade, pois é somente dentro da sequência do enredo que os fatos adquirem relevância.

c) Ligação entre o excepcional e o comum: para Bruner, a força da narrativa está em tornar aceitável e comum aquilo que é considerado desviante e excepcional.

d) Dramaticidade: como elemento dinamizador na narrativa, o *problema* se constitui como o ponto de desequilíbrio e de desarmonia, no qual a narrativa irá se desenrolar e alcançar o seu desfecho.

Portanto, no processo de construção do conhecimento e de produção de significados em contextos culturais, nos quais os indivíduos estão inseridos, a narrativa torna-se o dispositivo para mantermos nossa percepção sobre o mundo. Bruner (1997b) assinala que o colapso de uma cultura acontece quando há um empobrecimento dos recursos narrativos, já que ela é constantemente reformulada pela capacidade narrativa do indivíduo de conceber novas maneiras de ser, sentir e pensar.

Na prática pedagógica, o uso das narrativas pode representar uma mudança significativa na maneira como podemos mobilizar os saberes, pois ao permitir uma abertura para a reflexão sobre o processo vivido, tornando-o dinâmico, mesmo depois de acontecido, acaba gerando a possibilidade de sua reelaboração e de sua apropriação e, conseqüentemente, favorecendo a produção de significados aos conteúdos aprendidos.

3.3 - A narrativa fílmica

A produção fílmica passou a ganhar destaque na construção do conhecimento histórico e do saber escolar a partir dos anos setenta do século XX, dentro do contexto das concepções dos *Annales*, de renovação da produção

historiográfica, quando novas fontes passam a ser incorporadas àquelas já tradicionalmente consagradas pela Escola Metódica, possibilitando o desenvolvimento de novas temáticas e novas abordagens da história. Essas transformações provocaram mudanças significativas na prática pedagógica e dentre elas destaca-se a incorporação dos recursos audiovisuais, em especial o cinema, como meio didático de construção do conhecimento (ABUD, 2003).

Muito embora a utilização dos recursos audiovisuais já estivesse disseminada nas práticas escolares em épocas mais remotas, é só a partir de 1970 que passa a existir uma preocupação mais contundente com a metodologia de sua utilização.

Durante muito tempo, a imagem em sala de aula foi utilizada como um mecanismo de confirmação e de ilustração da fala do professor ou do texto didático, de modo a conferir maior credibilidade ao tema estudado. Pouco se pensava na problematização da imagem enquanto uma construção social e historicamente determinada.

É importante salientar que os filmes, enquanto veículos transmissores de mensagens que traduzem valores culturais, sociais e ideológicos de uma dada realidade, devem estar submetidos a questionamentos e desconstruções como qualquer outro documento histórico que possa ser utilizado pelo professor. Além disso, a linguagem imagética, como um recurso com características próprias, mobiliza uma série de operações mentais para a inteligibilidade do filme, o que produz efeito sobre a aprendizagem histórica e permite ao aluno a construção de uma consciência histórica. Segundo Abud (2003), o uso das imagens em sala de aula:

Processa, ainda, outros símbolos amplamente culturais e sociais, mediante os quais apresentam uma certa imagem do mundo, que devem possibilitar ao aluno que desenvolva a análise crítica do mundo no qual vive. Além disso, acarreta outras instâncias de referências, como comportamentos, moda, vocabulário. As imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. A imagem fílmica situa-se em relação à outra, ausente, que se relaciona com a realidade que se supõe representada. (ABUD, 2003, p.188)

Ademais, a utilização da linguagem fílmica como recurso pedagógico não deve deter-se única e exclusivamente a seu conteúdo. Segundo Napolitano (2003), há a necessidade de se analisar os elementos de *performance* no filme como os cenários, a construção dos personagens e dos diálogos, a montagem, o roteiro, os argumentos, os planos, os enquadramentos, a trilha sonora, ou seja, há que se analisar a obra fílmica em sua totalidade, como um produto cultural complexo.

A história sempre esteve muito presente no cinema, são muitas as produções cinematográficas que retratam ou têm como temas os fatos históricos. Os assim chamados “filmes históricos” constroem um discurso histórico específico, resultante de uma determinada leitura sobre o passado, a partir de escolhas feitas no presente sobre o passado que se quer representar. Segundo Morettin:

Se não conseguirmos identificar, através da análise fílmica, o discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando para suas ambiguidades, incertezas e tensões, o cinema perde a sua efetiva dimensão de fonte histórica. (id., 2007, p.64)

A produção cinematográfica, com temática histórica, dialoga com diferentes temporalidades: o passado que se busca representar, o presente em que o filme é produzido e o momento em que o filme é assistido, e se constitui, por essa e por outras razões ligadas à sua produção, cuja discussão foge à proposta deste trabalho, um artefato cultural bastante complexo. Segundo Saliba:

(...) todo o esforço do professor de humanidades, ao utilizar-se do filme no processo de ensino, dever ser, portanto no sentido de mostrar ao máximo que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido também ele irradia um processo de pluralização de sentidos ou de verdades e, da mesma forma como na História, é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente. (SALIBA, 1993, p.94)

Os discursos históricos enunciados nos filmes refletem os valores da época em que tais filmes são produzidos e no caso dos filmes históricos, cujo foco reside na abordagem de uma outra temporalidade, existe a confluência de diversos

discursos que se entrecruzam e resultam numa determinada leitura sobre o passado.

É importante salientar que a obra cinematográfica, sobretudo a de temática histórica, não tem o compromisso com a história enquanto ciência academicamente instituída, pois quase sempre se constitui de grandes produções que visam atingir o grande público, de modo que o impacto de sua difusão e a rentabilidade da obra são mais determinantes que seus critérios de cientificidade. Apesar disso, essas obras são produtos portadores de um saber histórico que acaba informando o grande público sobre o passado e produzindo uma forma particular de conhecimento histórico. A produção cinematográfica permite o estabelecimento de um debate historiográfico, ao mesmo tempo em que ela própria representa um conhecimento socialmente produzido. Desse modo, Saliba alerta que:

Desvelar o processo de construção fílmica implica uma complexa análise de dados que vão desde a produção industrial do filme – toda aquela série de dados cinematográficos essenciais para subsidiar a compreensão dos conteúdos latentes do filme – até a compreensão de como a história (isto é, os dados históricos, com todo o seu rol de significações) é construída no interior da narrativa fílmica. [...] a história como uma luta política no presente, como história que se faz e, nesse sentido, o filme, da mesma forma que a própria historiografia, também produz um conhecimento histórico. (SALIBA, 1993, p.100)

Uma das potencialidades da utilização da narrativa fílmica como recurso didático é o intenso efeito de realidade que as imagens provocam no espectador, fazendo com que os filmes acabem moldando a forma como vemos a história. Embora o que se veja na tela de cinema não seja a realidade histórica, há que se considerar que a obra cinematográfica gera a produção de uma cultura histórica que opera na consciência dos sujeitos. Nesse sentido, a obra fílmica pode constituir-se como uma porta de entrada ou como um meio de acesso na construção do conhecimento.

Ao produzir novas abordagens e induzir novos olhares, o cinema, como possibilidade de forma narrativa, pode contribuir na atribuição de um significado do passado para ao momento presente. Para Rüsen (2007), o convencimento de uma narrativa histórica está na forma como ela atinge os sujeitos, sendo capaz de suprir

as carências de orientações latentes na cultura histórica. Portanto, as narrativas cinematográficas, com sua força estética e retórica, podem modelar novos olhares históricos e permitir a construção de novos significados na vida prática dos indivíduos.

CAPÍTULO 4:

NARRADORES DE JAVÉ: O ENTRECRUZAMENTO DAS NARRATIVAS

Meu trabalho é de responsabilidade, verdadeiro. E o mundo de hoje também não é mais como antigamente, no tempo do rascunho da Bíblia, quando só bastava um homem, um feixe de capim e um jumento, pronto, se tinha uma boa história! Hoje, não, contar uma história hoje é difícil. (Antônio Biá em Narradores de Javé)

Para compreender melhor o papel da narrativa no processo de construção do conhecimento escolhemos a obra cinematográfica *Narradores de Javé*.

A escolha do filme de Eliana Caffé para este exercício de reflexão sobre a narrativa justifica-se por tratar-se de uma obra que faz alusão a várias questões epistemológicas como o ofício do historiador, a veracidade do conhecimento histórico, o papel do narrador, os usos e funções da memória e da oralidade, o valor da ciência. Dessa forma, enxergamos o filme como exemplo do processo de construção da narrativa e das questões que giram em torno dessa construção e que, apesar de situar-se no mundo ficcional, pode nos fornecer referências concretas na compreensão do papel da narrativa no mundo da história.

A relação entre esses dois universos, o ficcional e o histórico, assemelha-se, segundo Umberto Eco, a uma espécie de jogo. Segundo ele: “ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real” (1994, p. 93).

Como a estrutura do discurso fílmico em *Narradores de Javé* se dá em torno da narrativa, ou mais especificamente do encaixe de diversas narrativas, o filme estabelece essa espécie de “jogo narrativo” entre ficção e realidade, a que se refere Eco, e que aqui nos interessa na medida em que esse jogo pode funcionar como uma alegoria para a compreensão das intersecções entre o mundo ficcional e o mundo histórico.

4.1 - Apresentando *Narradores de Javé*¹⁸

Javé é um povoado no interior da Bahia ameaçado de inundação pelas águas de uma represa, em virtude da construção de uma barragem próxima dali. Diante disso, os moradores, pessoas simples do sertão, reúnem-se para discutir o que poderiam fazer para salvar a cidade da destruição e concluem que o registro da história do povoado poderia ajudá-los a convencer as autoridades a transformar Javé em patrimônio cultural, o que salvaria o povoado da inundação. A memória dos moradores sobre a fundação e a história do povoado constitui-se no patrimônio da cidade e o registro dessas memórias será feito por Antônio Biá, um homem esperto, perspicaz, beirando a malandragem, mas que sendo o único alfabetizado do povoado, e por sua dívida moral com a cidade, em função dos seus escritos, ficará incumbido dessa tarefa.

Biá trabalhava na única agência de correios de Javé, ameaçada de ter suas atividades encerradas pela ausência de movimento, já que a maioria da população, por ser analfabeta, não escrevia nem recebia cartas. Na iminência de perder seu emprego, Biá passa então a escrever cartas aos conhecidos de outras cidades caluniando os moradores locais, justificando, com isso, a movimentação da agência de correios e, portanto, a necessidade da continuidade de seu funcionamento. Dessa forma, foi graças à difamação do povo de Javé, que Biá conseguiu manter seu emprego, logo se tornando uma pessoa não grata aos olhos dos moradores do povoado.

Assim, para resgatar seu prestígio junto aos moradores de Javé, Antônio Biá recebe a missão de escrever a grande história do povoado. O trabalho de Biá, portanto, será de transcrever as memórias dos moradores sobre as origens e as histórias de Javé de maneira “científica”, como forma de garantir a sobrevivência material do local e a preservação da história daquele povo, por isso, o livro com as

¹⁸ *Narradores de Javé* é uma obra cinematográfica, lançada em 2003, com direção de Eliana Caffé, que junto com Luís Alberto de Abreu também é autora do roteiro do filme. Foi rodado entre junho e setembro de 2001, em Gameleira da Lapa, cidade do interior da Bahia. Esse filme acumulou mais de 20 prêmios concedidos em festivais nacionais e internacionais. Com duração de 102 minutos o filme tem em seu elenco os atores: José Dumont, Nelson Xavier, Gero Camilo, Rui Rezende, Luci Pereira, Matheus Nachtergaele, Nelson Dantas, Silvia Leblon, Altair Lima e vários moradores da própria cidade de Gameleira da Lapa.

memórias da cidade passa a ser referido pelos moradores como o “livro da salvação”.

Essa incumbência dada a Biá passa a dotá-lo de certa autoridade junto à população e, desse modo, ele vai transitando pela cidade colhendo os depoimentos dos moradores. Entre pequenas anotações e alguns rabiscos, o livro ao final não é escrito e Javé segue seu destino traçado pelos interesses políticos e econômicos e é engolido pelas águas da represa.

4.2 - *Narradores de Javé e os caminhos da Memória*

Segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (1990), a memória deve ser entendida como uma construção social, como um fenômeno coletivo, sendo assim, ela é modelada pelos grupos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, a memória individual se estrutura dentro de uma memória coletiva, pois o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido dentro de um grupo de referência do qual já fez parte, ou que estabeleceu algum tipo de “comunidade afetiva”, que o permite atualizar uma identificação com o modo de pensar do grupo e assegura seu pertencimento a ele.

Assim, para Halbwachs, as nossas lembranças não são exclusivamente nossas, mas sim resultantes de uma memória coletiva “ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (id., 1990, p.30). Todas as experiências, por mais particulares que sejam, são resultantes de uma (con)vivência social, mesmo que não tenhamos consciência disso. Nesse sentido, o trabalho de memória abrange o diálogo entre o indivíduo e um outro, que pode estar presente fisicamente ou estar internalizado. Ao narrar uma experiência, portanto, revelamos os indícios do contato com os grupos aos quais pertencemos ou com que estabelecemos algum contato ao longo da vida.

Em relação à lembrança como fruto de um processo coletivo, há uma sequência no filme em que o personagem Antônio Biá sugere uma votação para que as pessoas escolham entre duas versões diferentes a respeito da figura mais importante na história de Javé. Diante de tal dilema, a personagem Deodora lembra

aos moradores a importância de Mariadina e o papel fundamental da figura feminina na história do povoado, minimizando, assim, a figura de Indalécio (considerado o grande herói de Javé); já na narrativa do personagem Firmino, o papel de Mariadina é pouco expressivo, já que em suas lembranças Mariadina aparece como uma mulher insensata e transtornada, muito distante da imagem de heroína, como na história de Deodora. Além disso, na versão de Firmino, Mariadina não fazia parte do bando de Indalécio, e este, ao contrário do final heróico, teria morrido vitimado de um transtorno intestinal.

As lembranças dos personagens Deodora e Firmino são ao mesmo tempo resultantes de um processo que para Halbwachs (1990) é de reconhecimento e reconstrução. O reconhecimento, nesse caso, é a identificação dos personagens com algo já visto ou já vivido no passado e a reconstrução mostra que o sentido do resgate dos acontecimentos e vivências do passado, para cada um deles, insere-se num quadro de preocupações e interesses atuais. Desse modo, tanto o reconhecimento quanto a reconstrução permitem a localização das lembranças dentro de um quadro de referências comuns aos indivíduos pertencentes a um determinado grupo social.

No trabalho de construção da memória de Javé instala-se, entre os moradores, uma espécie de confronto em torno da visão do momento presente com as experiências vividas no passado, ou com opiniões formadas a partir do depoimento de outros, e assim cada personagem vai contando sua história como fonte de testemunho, com base nos interesses pessoais, e reivindicando para si a verdade sobre o passado.

Resulta daí o estabelecimento de um impasse em torno das diferentes versões sobre as origens de Javé. O personagem Firmino faz a seguinte sugestão à Biá para o registro da história no livro: *“Se eu fosse o senhor, botava a minha, que é a história de fato, seu Biá”*, mas, logo em seguida, Deodora contesta: *“A sua não, a minha história, que eu tenho até as provas.”* Na tentativa de construção da memória da cidade, Biá propõe então uma votação para a escolha de uma das versões sobre o passado do povoado. Mas a personagem Maria vota nas duas e é o próprio Biá que em sai em sua defesa argumentando: *“Mas acontece que as duas histórias têm sentido. Não se pode tirar uma sem o prejuízo da outra”*.

Esse diálogo evidencia a importância do outro no trabalho de memória e o quanto as lembranças são construídas através de um fundamento comum. Aqui percebemos a memória como uma construção coletiva, de acordo com a perspectiva de Halbwachs (1990), pois é o grupo que vai dando corpo às memórias e enriquecendo a narrativa na medida em que, ao interferir na história do outro, novos elementos são acrescentados e outros modificados; o passado, portanto, é continuamente reconstruído e ressignificado, de acordo com as necessidades do presente. Nesse movimento de reconstrução do passado busca-se estabelecer a unidade e a recomposição de tudo aquilo que no processo histórico do grupo representou uma quebra ou uma ruptura, de modo a preservar o valor da memória para os grupos sociais.

O caráter plural da narrativa permite que ao formular seus relatos os indivíduos possam modular, confrontar, adaptar e acomodar vários elementos que se movem no eixo passado/presente, indivíduo/outro. Nas lembranças dos moradores de Javé, os fatores psíquicos e sociais relacionam-se de maneira dinâmica e apontam a complexidade da constituição de uma memória coletiva.

As diversas narrativas contidas no filme permitem-nos perceber a fragilidade histórica no cruzamento entre o real e o imaginário, já que através do filme podemos entender a memória como um organismo vivo, marcado pela subjetividade e afetividade, pois, segundo Benjamim, “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (1996, p.37). Ou seja, as lembranças de um acontecimento do passado não se circunscrevem apenas ao fato evocado, mas deslocam-se no tempo e no espaço, fazendo transbordar os sentidos diante do ato de lembrar.

Ao evocarem lembranças e imaginarem um passado épico para Javé, os moradores vão construindo a memória daquela localidade. Entre lembranças e esquecimentos, a partir dos anseios individuais e coletivos, o passado vai sendo recriado como uma estratégia de resistência diante da ameaça de desaparecimento do povoado. Como mostram os narradores de Javé, a memória é dinâmica, resultante de uma dupla relação entre lembrança e esquecimento, pois segundo Ecléa Bosi:

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho (...). A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (BOSI, 1994, p.55)

No sentido benjaminiano, podemos afirmar que os moradores de Javé são artesãos que imprimem suas marcas nas histórias narradas. Zaqueu, ao começar a contar a história de Javé, afirma:

Eu mesmo, que não sou das letra posso contar um rebuliço que uma escritura foi capaz de fazer. Ó, foi um caos. O caos mais, mais...cês nem vão querer ouvir...então vão escutando...aconteceu no Vale do Javé... povoado onde eu nasci e cresci. Foi quando caiu em cima de nois a maior desgraça que um povo pode vivê pra vê.

Assim, Zaqueu parece não precisar de testemunhas que venham confirmar a verdade dos fatos narrados, conforme esclarece Halbwachs: “Para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível.” (1990, p.31)

As narrativas em *Narradores* são, portanto, narrativas de memória. O saber do narrador está ligado à sua própria experiência e às experiências do outro, sendo resultante da interação de elementos do passado com o presente e também com o futuro. Conforme afirma Benjamin:

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. (...) Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando. Tal é a memória épica e a musa da narração. (BENJAMIN, 1996, p.211)

4.3 - Narradores de Javé e os caminhos da História

Em seu ensaio intitulado *Sobre o conceito de História* (1996), Walter Benjamin faz uma crítica à ideia de progresso como sendo uma marcha sempre progressiva em direção a um futuro melhor. “A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia de progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha” (id., *ibid.*, p.229).

O discurso do progresso e a marcha inexorável da história estão presentes a todo o momento no filme e são usados na narrativa como justificativa para a inundação da cidade e a construção da represa. A progressão infinita se funda no esquecimento do passado e Benjamin opõe essa ideia à memória, como condição de mudança e de revolução, desse modo, o filósofo propõe uma ruptura com discurso estabelecido e, tomando como base a história, até então escrita apenas pela perspectiva dos vencedores, sugere que se assuma a visão dos derrotados e oprimidos.

O foco narrativo do filme demonstra justamente esse aspecto da filosofia benjaminiana: uma história a partir da visão dos humildes moradores de uma cidade prestes a desaparecer. Tomando-se a crítica de Benjamin à noção de “um tempo vazio e homogêneo”, o longa-metragem nos apresenta a ideia de um tempo histórico marcado pelo vivido, carregado de significações e provido de sobressaltos, complicações e descontinuidades. A notícia do desaparecimento da pobre cidade confirma a ideia da existência de um tempo mítico ao qual a memória dos moradores está ligada.

A composição da narrativa do personagem Biá segue o que Benjamin chama de “forma artesanal de comunicação”, onde o narrador “deixa sua marca” na história contada, já que, para o autor, a narrativa adquire uma dimensão existencial, pois o ato de ouvir e contar histórias envolve uma relação de intersubjetividade, onde passado e presente se articulam e transcendem o mundo em que os personagens estão envolvidos. “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (id., *ibid.*, p.205).

Essa imagem do narrador benjaminiano nos aproxima do personagem Biá na maneira como este lida com as histórias que ouve dos moradores do vilarejo.

Quase como um “Homero do sertão”¹⁹, o personagem Antônio Biá justifica os “floreiros” que faz em sua narrativa da seguinte maneira:

Uma coisa é o fato acontecido, outra coisa é o fato escrito; o acontecido tem que ser melhorado no escrito de forma melhor para que o povo creia no acontecido.

A força evocativa com que Biá narra as histórias ouvidas dos moradores de Javé deixa as marcas de sua presença para quem as ouve, pois, com muita facilidade e destreza, ele vai narrando as histórias, de modo que os limites entre ciência e invenção deixam de existir. Nas histórias que Biá ouve e reconta, saber o que é a verdade, ou não, perde a razão de ser, pois o que importa é a capacidade que essas histórias têm de mobilizar o leitor e fazê-lo sentir-se junto ao narrador, uma vez que, no sentido benjaminiano, “quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIM, 1996, p.213). Desse modo, a forma peculiar de Biá narrar as histórias que ouve nos aproxima do seu mundo particular, das suas experiências e daquilo que aprendeu das experiências dos outros. Mas, ao mesmo tempo, também nos sentimos em companhia do narrador quando ouvimos cada morador de Javé contar suas experiências vividas ou ouvidas do passado, na tentativa de imprimirem suas marcas na história do povoado.

Exercendo o papel do grande narrador de Javé, vários moradores passam a oferecer suas histórias para que Biá pudesse registrá-las, na tentativa de terem suas memórias preservadas e poderem ser citados no livro, contribuindo, assim, com “salvação” da cidade. Biá, em contrapartida, imbuído da autoridade que passou a ter em função do seu ofício, passa a deliberar acerca das histórias que deveriam ou não ser incluídas no livro salvador. Nas palavras de Biá: *“A história pode ser de vocês, mas a escrita é minha”*. O papel de Biá, portanto, assemelha-se ao do historiador, que necessita fazer escolhas na construção de sua narrativa histórica. Ironicamente, no entanto, esse historiador, do qual espera-se um comprometimento com a história científica do povoado, já havia sido expulso dali justamente por fantasiar histórias sobre os moradores. Essa relação conflituosa que se estabelece em torno da figura

¹⁹ A expressão “Homero do sertão” aparece na capa do DVD do filme ao referir-se ao personagem Antônio Biá, interpretado pelo ator José Dumont.

de Biá revela a complexidade em torno do fazer histórico, na medida em que pressupõe uma objetividade na aproximação com o passado, mas, ao mesmo tempo, não pode isentar-se da subjetividade de quem vai de encontro a ele.

A impossibilidade de isenção e imparcialidade na construção da narrativa não se limita apenas àquilo que Biá pretende registrar no livro, mas a forte presença da oralidade nos relatos dos moradores acaba por relativizar o compromisso com a veracidade histórica, na medida em que é à memória que os moradores recorrem para contarem a história de Javé.

Ancorados na tradição oral, os limites do povoado de Javé eram cantados. Através do canto, e não de documentos escritos, sabia-se até onde as terras de Javé chegavam e atestava-se sua posse pelos moradores que lá viviam. Mas as divisas cantadas não foram capazes o bastante para garantir a legitimidade da posse daquele território pelos seus moradores. Desse modo, o personagem de Antônio Biá representa o papel do historiador que, incumbido de recuperar a história oral do vilarejo, fará o registro da pluralidade de histórias que habitavam unicamente a memória dos habitantes de Javé.

Ao colocar em questionamento os modelos de interpretação da história, *Narradores de Javé* aponta caminhos na construção do conhecimento histórico. Em nosso entendimento, o filme problematiza que o importante não é saber qual a versão da história sobre as origens de Javé é a mais correta, e sim perceber as relações entre os fatos narrados e os significados construídos em torno deles para seus moradores.

Assim como os moradores vão reconstruindo o passado e atribuindo significado a ele, na medida em que narram suas histórias, nós professores, consequentemente, também vamos atribuindo novos significados ao trabalho em sala de aula, na medida em que nos apropriamos de histórias narradas. Dentro de um pensamento metalinguístico, podemos afirmar que o filme propõe um olhar sobre a história, mas também um olhar sobre sua própria importância dentro da história. Seguindo essa linha de pensamento, também podemos refletir sobre como se dá o processo de construção da narrativa do filme em questão, mas, ao mesmo tempo, também podemos tentar compreender a construção da narrativa no interior do

próprio filme. Há, portanto, um duplo movimento a se considerar: a narrativa do filme e a narrativa no filme.

O filme também nos mostra como a “história oficial”, em seu projeto hegemônico, sempre tende a silenciar outras visões sobre o mesmo acontecimento, que nos embates pela preservação da memória foram vencidas por forças político-ideológicas. Ao suscitar a reflexão sobre as diferentes formas de se narrar uma história, o filme nos leva ao questionamento acerca da relativização da versão oficial dos fatos históricos, já que uma mesma história pode ser experienciada e relatada de diferentes formas.

Assim, se a história se faz presente nas narrativas corriqueiras da vida simples de homens e mulheres em seu cotidiano, há que se levar em conta que ela pode ser narrada e interpretada de várias maneiras. Como anteriormente analisado, enfatizamos aqui que, ao registrar as histórias do vilarejo, Antônio Bia, no papel do historiador, diante da variedade de histórias relatadas, percebe a necessidade de se fazer uma escolha para compor sua narrativa, assim como o historiador também faz escolhas na composição de seus relatos.

Biá não consegue escrever o livro porque registrar uma versão oficial de Javé significava anular outras versões sobre os mesmos acontecimentos, anulando, portanto, o campo de disputas pela permanência da memória. A busca da sistematização de uma história sempre acaba por silenciar outras possibilidades de apreensão das histórias. Diante dessa dificuldade, Biá reconhece: *“não se pode retirar uma sem o prejuízo da outra”*.

Quando abandonamos uma visão totalizante da história, para dedicarmos nosso olhar aos “pormenores negligenciáveis,” é possível perceber que as narrativas (no caso, a dos moradores de Javé) são construções sociais carregadas de significados, que emergem da vivência dos personagens e, por isso, reveladoras da forte presença de sujeitos sociais, que se constroem e reconstroem cotidianamente na dinâmica da vida social.

Assim como Ginzburg foi buscar na vida simples do moleiro Menocchio os indícios para a compreensão da maneira de pensar da classe camponesa no século XVI, podemos, em *Narradores de Javé*, a despeito de seu caráter ficcional, também

nos apropriar do processo de elaboração da memória no interior de comunidades cuja oralidade está organicamente ligada às experiências coletivas, constituindo-se no patrimônio histórico-cultural dos habitantes que a elas pertencem.

Nossa necessidade de reconstruir o passado não é tanto para buscar o que aconteceu, mas para entendermos o mundo que está a nossa frente, isso pode ser evidenciado, no filme, quando os moradores de Javé, depois de verem a cidade submersa, aparecem caminhando, seguindo Biá, na derradeira tentativa de registrarem suas memórias, agora não mais para salvar a cidade da inundação, já que Javé foi engolida pelas águas da represa, mas para estabelecerem e manterem um elo entre o passado (o desaparecimento de Javé) e o presente (a nova vida que se descortina, carregada de incertezas).

A propósito do processo de reconstrução do passado, e das relações que se estabelecem entre presente e passado, é preciso salientar que estas questões sempre foram alvo de preocupação dos historiadores, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. A discussão sobre a impossibilidade de neutralidade do documento histórico, e a consequente ruptura com a concepção positivista de documento-verdade, levou o historiador francês Jacques Le Goff a afirmar que todo documento é monumento²⁰, pois é fruto de escolhas de quem o elabora havendo, portanto, uma intencionalidade de quem o fabricou.

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. (LE GOFF, 1996, p.548)

Sendo assim, é somente através da análise do documento, como monumento, que se torna possível ao historiador utilizá-lo cientificamente. Le Goff aponta a importância da valorização de todo material histórico para além do registro escrito. Podemos observar que no filme a trama gira em torno da necessidade do

²⁰ Na tradição positivista o monumento era visto como um material historiográfico caracterizado pelo “poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas” (LE GOFF, 1996, p. 536) por meio de testemunhos em sua maioria não escritos. Já o documento, testemunho essencialmente escrito, era considerado mais legítimo por ser entendido como registro ou “prova” que testemunhava a factualidade dos acontecimentos do passado, o que lhe conferia um caráter neutro e imparcial.

testemunho escrito dos moradores de Javé, pois somente ele garantiria o valor científico e legitimaria a história daquele povoado. O argumento narrativo do filme aponta um conceito tradicional de documento, como na perspectiva de Le Goff, uma vez que seus personagens, principalmente Zaqueu, lembram que os testemunhos que serão registrados no papel devem estar de acordo com os moldes científicos. Assim, Zaqueu declara:

Se Javé tem algum valor, são as histórias das origens, os guerreiros lá do começo que vocês vivem contando e recontando. E isso, minha gente, isso é patrimônio, isso é história grande.

Vamos colocar no papel os enredo, gente! Desencavar da cabeça os acontecimentos de valor. Botar na escrita, fazer uma juntada de tudo que é importante pra provar pras autoridades por que Javé tem de ter tombamento!

Científico é...é... é coisa assim...com “sustança” de ciência...versada, assim, nas artes e práticas... (...).

Científico é...ó, é assim, como assim...é...é que não pode ser as patacoadas mentirosas que ocês inventam! Essas patranha duvidosa que ocês gostam de dizer e contar.

Conforme discussão anterior, os documentos são elaborados no contexto das relações de poder e por mais que sejam reconhecidos como “científicos” há sempre uma intencionalidade implícita nos registros históricos. Assim, cada morador dá um tom diferente à sua narrativa, mostrando, com isso, como uma mesma história pode ser contada de diferentes formas.

As narrativas de Javé vão adquirindo um caráter monumental porque carregam a intenção perpetuar uma memória coletiva e construir um passado glorioso para Javé. O personagem Biá, ao querer imprimir um estilo poético às histórias narradas pelos moradores, também vai monumentalizando a história de Javé. A busca pelo registro do passado do povoado, no entanto, mostra-se conflituosa, porque esse passado só existe em relação à temporalidade presente e futura. Assim, é a sensação de perda do passado, e a ausência de perspectivas futuras, o que motiva os moradores de Javé a narrarem suas histórias da maneira que lhes façam sentido.

O embate entre o ocorrido e o inventado exemplifica, através do filme, que produzir história não é uma tarefa de fácil articulação e desmonta a ingênua ideia de que há uma memória comum a todos.

A problemática da verdade na ação histórica foi uma discussão proposta por Ricoeur em *História e Verdade* (1968). Nessa obra, Ricoeur fala de uma “verdade limitada da história dos historiadores” (id., ibid., p.10), e indaga se a história que interessa ao ofício dos historiadores é um conhecimento que se presta à verdade, de acordo com os postulados do pensamento científico.

Em *Tempo e narrativa* (1994), Ricoeur nos lembra que “o passado só pode ser reconstruído pela imaginação” (p.125), e que a reconstrução desse passado ocorre por meio da narrativa. Nesse sentido, portanto, a história se aproxima da literatura já que, segundo Ricoeur, o acontecimento histórico não é apenas o que aconteceu, mas o que pôde ser narrado.

Portanto, as histórias que os moradores de Javé puderam narrar e a que Zaqueu se refere como “patacoadas mentirosas” também compõem o universo de documentos da qual a história é construída.

Em *Narradores de Javé*, podemos perceber como a apreensão do passado é conflituosa visto que ele não pode ser apreendido em sua totalidade. O passado nos abre frestas a partir das marcas e reminiscências que ele nos deixa no tempo presente. Em alusão à afirmação de Antônio Biá de que “*uma terra vale pelo que produz, mas vale mais pelo que esconde*” não podemos nos esquecer que é também daquilo que se esconde, que o conhecimento histórico é produzido.

4.4 - Narradores de Javé e os caminhos da Narrativa

Narradores de Javé é uma obra cinematográfica composta por três narrativas encaixadas: na primeira, que corresponde à sequência inicial do filme, narrada pela própria câmera, há a história de um rapaz que acaba de perder a embarcação; na segunda narrativa aparece a figura de Zaqueu (Nelson Xavier) que conta a saga do povoado de Javé ao rapaz que perdeu a embarcação e aos outros companheiros que estão em volta da mesa de um pequeno bar. Na imagem de um

contador de histórias, ou de “causos”, desenvolve-se a narração cuidadosa de Zaqueu. Essa imagem de Zaqueu, mostrada no filme, nos remete ao que Benjamim caracteriza como o “narrador arcaico”, que busca nas experiências transmitidas de pessoa para pessoa a fonte para as histórias contadas e cuja existência é cada vez mais rara nas sociedades contemporâneas (BENJAMIM, 1996). A terceira narrativa é composta pelas diversas histórias contadas pelos moradores de Javé a Antônio Biá, para que pudessem ser registradas no “grande livro da salvação”.

Esse encaixe de narrativas pode ser observado nos contos de *As mil e uma noites*, conforme análise de Todorov (2006). Nesses contos, há passagens em que uma história é encaixada em outra e o elo entre elas é o surgimento de um novo personagem. Esses novos personagens, que vão surgindo ao longo dos contos, foram denominados por Todorov como “homens-narrativa” e, segundo ele, a cada novo personagem que surge, uma nova história é gerada. Nas narrativas encaixantes, uma narrativa vai contando a história de outra narrativa, criando redes ilimitadas que se constituem numa longa tradição de histórias narradas. A relação desse encaixe de narrativas é explicada por Todorov da seguinte maneira:

A narrativa encaixante é uma narrativa de uma narrativa: contando a história de uma outra narrativa, a primeira atinge seu tema essencial e, ao mesmo tempo, se reflete nessa imagem de si mesma; a narrativa encaixada é ao mesmo tempo a imagem dessa grande narrativa abstrata da qual todas as outras são apenas partes ínfimas, e também da narrativa encaixante, que a precede diretamente. (TODOROV, 2006, p.126)

No caso de *Narradores de Javé*, podemos perceber que a estrutura de encaixe de narrativas segue a própria lógica da construção da experiência de memória, feita de lacunas e esquecimentos, mas também da recuperação de elementos que dizem muito do narrador e do outro. No filme, cada morador/narrador introduz uma nova versão da origem de Javé, revelando a diversidade de relações que esses narradores possuem com a memória. Há, no entanto, um narrador maior no filme, Zaqueu, e é ele quem conta a memória da comunidade aos presentes em torno da mesa do bar. É através desse narrador maior que conhecemos cada uma das histórias narradas pelos moradores de Javé. Todos os personagens chegam até nós pelo olhar de Zaqueu e são construções de sua narrativa. É, portanto, dentro da

narrativa de Zaqueu, que as outras narrativas se organizam e se inserem no enredo do filme.

Colocada a questão de como se estrutura a narrativa no filme, passemos agora a discutir o conteúdo dessas narrativas. Se “fabricar histórias é o meio para nos conciliarmos com as surpresas e estranhezas da condição humana” (BRUNER, 2014, p.100) é preciso então que nos aproximemos dessa fábrica de histórias que é Javé, na tentativa de compreender a importância do ato de narrar.

Talvez tenha sido justamente a percepção de que as narrativas que ouvia serem frutos da necessidade dos sujeitos de narrarem suas histórias e imprimirem suas marcas, lembranças e afetos nas histórias contadas, obrigando Antônio Biá a caminhar por territórios incertos, que o tenha impossibilitado de escrever a grande história de Javé, reconhecendo talvez, na escrita, aquilo que Larrosa (2004) denominou como o “aprisionamento da narrativa”, na medida em que o ato de escrever representaria a imposição do silêncio e o fim da beleza de se narrar histórias. Além disso, a tentativa mal-sucedida de Biá em registrar os depoimentos no livro evidencia a dificuldade em se transpor, para a linguagem escrita, as narrativas oralizadas, já que elas não seguem uma sequência cronológica dos acontecimentos. O tempo da narrativa não está circunscrito a uma ordenação cronológica, pois a memória, com sua temporalidade própria, transita incessantemente entre o momento vivido e o passado, como se estivesse sempre à espreita, pronta para realizar-se.

A problemática da dualidade que se estabelece entre o oral e o escrito, e entre o senso comum e o conhecimento instituído, é um ponto fundamental no filme para entendermos as histórias narradas. A pergunta que se coloca aqui é porque a história de Javé só teria valor se estivesse escrita? A valorização da escrita em detrimento da oralidade e a intensa necessidade em transformar a vulnerabilidade dos relatos orais em algo escrito refletem a supremacia da racionalidade moderna e sua tendência em desprezar as culturas de tradição oral, colocando-as numa condição de inferioridade e primitivismo em relação à cultura escrita, bem como, em desconsiderar os sujeitos e suas identidades diferenciadas, ao pretender homogeneizar os discursos. Sobre este aspecto, o próprio personagem Biá, diante dos relatos tão distintos e fragmentários dos moradores, declara:

O que nós somos é só um povinho ignorante que quase não escreve o próprio nome, mas inventa histórias de grandeza para esquecer a vidinha rala, sem futuro nenhum. Vocês acham que os homens vão parar a represa e o progresso por um bando de semianalfabeto, não vão não. Isso é fato, é científico.

A ambivalência entre o domínio da escrita e a manutenção das culturas orais, no entanto, não encontra sustentação para o trabalho de Biá, pois é justamente à memória dos moradores que Biá recorre para escrever a história de Javé. A ignorância dos moradores em não saberem escrever o próprio nome não invalidava a riqueza das histórias que tinham para contar.

Percebemos, assim, que se instala em Javé uma tensão entre o escrito e o narrado. Antônio Biá, em seu propósito de “florear” as histórias contadas pelos moradores, atribui novas qualidades a elas. Dessa forma, a partir das descrições ouvidas pelo personagem Vicentino sobre Indalécio, o grande herói da história de Javé, Bia transforma-o num herói engenhoso e destemido, como um Odisseu do sertão, pois para escrever a grande “odisseia de Javé” era necessário ter um herói com as mesmas qualidades dos gregos antigos. Mas Vicentino se recusa a aceitar os “floreios” de Biá, que por sua vez também não aceita escrever a narrativa de Vicentino da forma que é relatada, criando-se assim uma desarmonia entre a história contada e a história escrita. Citamos o diálogo do filme:

Sr. Vicentino: – O senhor não vai escrever o que eu disse?

Biá: – Precisa melhorar essa parte da história.

Sr. Vicentino: – O senhor tá querendo inventar, é?

Biá: – Inventar não, só florear um bocadinho.

Sr. Vicentino: – Pois o senhor me faça o favor, escreva exatamente o que eu ditei!

Não era só a construção da hidrelétrica que estava em jogo em Javé, mas entre os moradores do povoado estabeleceu-se uma espécie de disputa em torno do desejo e do interesse de cada morador em ter sua memória registrada, numa tentativa de garantir suas raízes e identidade. Como afirma Ricoeur: “ao se lembrar de algo, alguém se lembra de si” (2007, p.107), ou seja, lembramos aquilo que nos interessa, de acordo com as exigências e circunstâncias do mundo real e do momento histórico vivido. Assim, podemos compreender como o herói das histórias

da origem e fundação de Javé variava de acordo com cada um dos moradores que narrava sua história.

É através da rememoração, da busca das origens e do contato com o passado que os moradores de Javé tomam consciência de que possuem uma história e que são sujeitos de sua própria história. O desaparecimento do povoado representou um novo recomeço. A destruição material permitiu que os moradores se reconstruíssem historicamente e construíssem um conhecimento acerca do passado da comunidade. De descendentes dos heróis do passado, os moradores de Javé tornam-se protagonistas de uma nova história, que se inicia após a inundação e o desaparecimento do povoado.

O filme nos permite ver a sociedade refletida nos indivíduos e estes refletidos na sociedade, numa espécie de relação dialógica, onde o resultado final (a construção da grande narrativa de Javé) é mais que a soma das partes (cada uma das narrativas contadas pelos moradores). Nesse ponto, nos aproximamos das ideias de Morin (2011) quando este afirma que o real é constituído por intermináveis relações entre as partes que o constituem, e que vivemos inseridos numa rede de relações extremamente complexa. Nas histórias narradas no filme, em última instância, a busca pela verdade das origens de Javé torna-se muito menos importante diante da dimensão simbólica que cada uma das histórias revela, ao possibilitar aos sujeitos a transformação de si e do seu mundo diante da atribuição de novos sentidos às experiências do passado.

A legitimação do conhecimento científico, no filme, faz com que tanto os argumentos técnicos dos engenheiros na construção da barragem, quanto o registro da história de Javé, tivessem que passar pela análise e aprovação das autoridades competentes. Nesse jogo de forças o argumento lógico acaba prevalecendo e a cidade é sucumbida pelas águas do “progresso”. Assim, Zaqueu recorda:

As águas subiram ligeiro, mas teve gente que teimou até o fim. Espremidos no pé da represa olhavam sem crer no que os olhos iam vendo...era como estar se revirando vivo dentro da própria sepultura.

Para Ginzburg, o tipo de rigor da ciência moderna não é apenas inatingível, mas também indesejável, quando o que está em jogo são as experiências cotidianas. Assim, tanto a subjetividade daquele que observa a realidade (ou a ouve, como no caso de Biá), quanto a subjetividade de quem é objeto de investigação (como os moradores que narram suas histórias), constitui-se numa importante via de construção do conhecimento.

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 2011, p.179).

Através das pistas e indícios da fala dos moradores de Javé, é possível compreender a realidade de maneira mais complexa. “Quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos” (GINZBURG, 1989, p.169). Os efeitos, no caso de *Narradores*, é a percepção que os moradores de Javé vão construindo a respeito de si mesmos e do sentimento de pertencimento àquele lugar, revelando um forte vínculo entre memória e afetividade.

Ginzburg estabelece um paralelo entre o paradigma indiciário e os fios em que são tecidos os tapetes. Para se chegar a uma trama densa e homogênea, é preciso percorrer o tapete com os olhos em várias direções (GINZBURG, 1989). Da mesma forma, podemos pensar que a densidade da trama que envolve os moradores de Javé não pode ser explicada somente pela razão; para entendê-la é necessário mergulhar na pluralidade de histórias e de visões que emergem da simplicidade e da sensibilidade desses moradores que, em última instância, correspondem às contradições reais da vida cotidiana. Em Javé, as palavras são os fios que tecem a complexa rede de narrativas, que entre ficção e experiência, imaginação e realidade, apontam as várias direções por onde caminha a memória coletiva de um grupo social.

O filme mostra a crença dos moradores de Javé na supremacia do registro escrito sobre a linguagem oral, daí a esperança depositada no livro salvador, que libertaria Javé de seu trágico destino, mas é justamente a grande diversidade de histórias contadas que impossibilita a concretização da narrativa. No entanto,

sabemos que não seria a “escritura” da história de Javé que iria salvar o vilarejo da inundação, posto que o problema não estava na oralidade do vilarejo, mas sim, em decisões políticas que fugiam aos desejos de seus habitantes.

É preciso lembrar que o motivo pelo qual Zaqueu passa a contar história do povoado de Javé é disparado pelo personagem Souza, quando este repreende sua mãe com a seguinte afirmação: “*Fecha esse livro mãe...depois de velha resolveu aprender a ler*”. Essa declaração leva Zaqueu a mostrar a Souza a importância de se ler e escrever, contando a ele, e as outras pessoas que estavam no bar, a história de Javé e ressaltando todo o tumulto que a falta da escrita gerou aos moradores do povoado. Mas, ao mesmo tempo em que Zaqueu ressalta a importância da escrita, é à sua própria memória que ele recorre para narrar a história de Javé.

Apesar do empenho dos moradores, o filme encerra-se com o povoado inundado pelas águas da represa. O tão almejado livro com as histórias de Javé não é escrito, uma vez que a palavra enunciada, ao ser transposta para a escrita, não conseguiu capturar o contexto de sua fala, evidenciando o papel primordial da oralidade na comunicação humana. Simbolicamente, o resgate do único objeto concreto que restou do povoado – o sino da igreja – é o elemento que aglutina os moradores do antigo povoado em torno de um novo recomeço, pois o que ficou para eles foi o forte o sentimento de pertencimento àquela comunidade.

Aos moradores de Javé restou seguirem suas vidas e conviverem com os medos e as incertezas do rumo de suas histórias depois do desaparecimento do povoado. Em última instância, as sociedades contemporâneas também convivem com um mundo de medos e incertezas. A sensação de ver a vida reduzida a pó e a perda de referenciais de tempo e espaço nos atinge de alguma forma. O mundo da ordem e das certezas, tão fortemente almejado pelos padrões modernos, hoje convive com seu revés. A convivência com esse incômodo que nos aflige foi definida pelo filósofo Zygmunt Bauman como o “mal-estar da modernidade”. As águas que inundam Javé não poderiam então ser a alegoria do momento histórico que vivemos: a “liquidez” contemporânea?

Na sequência final do filme, depois da cidade já inundada pelas águas da represa, Antônio Biá se redime diante do desaparecimento do povoado e finalmente

começa a escrever a grande história de Javé. A fala final de Zaqueu (*in off*) finaliza o filme:

O tempo passou e o povo de Javé não teve tempo de fazer mais nada. E um dia elas vieram...as águas...desde então essa é a história de Javé que se conta, mas que também pode ser lida e relida por essa serra e por essa grotta sem fim. Tá assentada em livro, correndo o mundo para nunca ser esquecida. É isso e não tem mais que isso. Quem quiser que escreva diferente. (Zaqueu)

4.5 - Narradores de Javé e a interpretação narrativa da realidade

O psicólogo Jerome Bruner defende em seus estudos que as pessoas necessitam de histórias para darem sentidos as suas experiências no mundo, dado que as questões humanas não se explicam somente pela via lógica e racional e, tampouco, podem ser explicadas em sua totalidade pelo olhar da ciência. Como o próprio autor afirma: “nem o conhecimento testado do empirista, nem as verdades auto-evidentes do racionalista descrevem o motivo pelo qual as pessoas comuns realizam a extração de sentido de suas experiências (...) tratam-se de questões que precisam de uma história” (2001, p.127).

Para Bruner, a proposta de uma interpretação narrativa da realidade compreende verificar, dentro das possibilidades narrativas presentes na cultura, a existência de um conjunto mínimo de características universais que possam ser aplicadas às leituras de mundo realizadas pelas pessoas. Como já apresentado no capítulo 3 deste trabalho, Bruner identifica alguns padrões normativos que possibilitam uma interpretação narrativa da realidade. Retomamos aqui a síntese desses padrões normativos com o objetivo de analisar cada um deles a partir do filme *Narradores de Javé*, como um exercício de reflexão do potencial da narrativa na atribuição de sentidos às experiências humanas.

Os padrões normativos de interpretação narrativa propostos por Jerome Bruner (2001) à luz do filme *Narradores de Javé*:

1) Estrutura de tempo (tempo local): O tempo na narrativa segue um "modelo mental", pois é determinado pelos significados das ações humanas que o narrador atribuiu ao contá-la.

Em *Narradores*, no momento em que Zaqueu começa a contar sua história, Javé existe apenas em sua lembrança. Toda a narrativa de memória, por ele construída, diz respeito a um passado que ele quase não esteve presente. Assim, a narrativa de Zaqueu transita a todo o momento entre o vivido e o imaginado, e dentro dessa narrativa maior outras histórias estão inseridas, cada qual seguindo o tempo da memória daquele que narra.

2) Particularidade genérica: A narrativa se realiza no particular, mas ela preenche uma função genérica.

As histórias contadas pelos moradores de Javé são expressões da particularidade de cada um dos sujeitos que narram essas histórias, mas em todas elas é possível perceber como se parecem, pois manifestam-se como versões particulares de algo mais geral e comungam seus sentidos dentro de uma estrutura narrativa mais abrangente.

3) As ações têm motivos (micromotivação): Na narrativa as ações são intencionais, a narrativa busca "motivos", e não causas, por isso, ela preserva certo elemento de liberdade da ação e do fluxo dos eventos.

As narrativas dos moradores de Javé são motivadas por visões de mundo, crenças, desejos, valores, afetividades que compõem o universo mental de cada um que narra sua história. Esses valores revelam-se no tom que cada narrador imprime às histórias narradas. Os fatos são narrados conforme os vestígios de memória que resta a cada morador, abrindo-se, assim, espaço ao campo do imaginário. O fluxo das histórias contadas desenrola-se dentro de um espaço sem limites ou compromissos com o que realmente aconteceu. Daí a familiaridade com a qual os moradores se apossam dos fatos, conferindo uma liberdade de ação que garante a possibilidade do contar e do recontar.

4) Composição hermenêutica: Nenhuma história possui uma única interpretação, pois seus significados são múltiplos. A narrativa incita o leitor/ouvinte a criar seus próprios textos.

Em *Narradores*, é justamente essa multiplicidade de entendimentos e interpretações que impossibilita Antônio Biá de escrever a grande história de Javé. O emaranhado de vozes, proferidas fora dos limites rígidos entre o imaginado e o vivido, gera uma multiplicidade de interpretações da história do povoado, não importando tanto, para quem narra, a veracidade dos fatos, pois o que vale é a impressão de quem acredita no que conta ou ouve as memórias de Javé. Isso fica evidenciado na própria fala de Antônio Biá em relação às diferentes interpretações das histórias que ouvia: “*As duas histórias têm sentido, não se pode contar uma sem prejuízo da outra*”. Assim, as múltiplas interpretações das histórias sobre Javé ocorrem muito mais por referência a outras histórias do que por aspectos racionais do mundo observável.

5) Canonicidade implícita: A narrativa muitas vezes parte dos cânones tradicionais, mas caminha no sentido de nos fazer enxergar aquilo que antes não tínhamos percebido, ou fazer o óbvio nos parecer estranho novamente.

No filme, podemos identificar o sino do povoado como um elemento praticamente presente em todas as narrativas dos moradores. Apesar de configurar-se como um objeto culturalmente e cotidianamente presente na vida dos habitantes de Javé, ele adquire uma carga simbólica no estabelecimento do elo entre passado e presente. Concebido e relatado como imagem sagrada, o sino é um objeto presente antes mesmo da fundação do povoado, acompanhando todo o sofrimento dos moradores. Nos momentos mais dramáticos das histórias narradas, o sino também está presente e, ao final, os moradores o salvam das águas que inundam Javé, figurando como um elemento aglutinador dos moradores, agora desterrados em função da inundação do povoado e marcando o início de um novo recomeço, novamente como símbolo de origem de um novo lugar onde os moradores se estabeleceriam.

Desse modo, o sino da pequena igreja de Javé, como cânone tradicional, ativa uma memória oral-linguística entre os moradores do povoado que os levam de

encontro a um mundo no qual as pessoas não são donas de suas origens e de seus destinos, sendo preciso estranhar novamente aquilo que parecia tão familiar e reelaborar o sentido dos acontecimentos vividos, através de suas lembranças e recordações.

6) Multiplicidade de referência: O tema na narrativa está sempre aberto a algum questionamento, pois é constituído de ambiguidades, já que as referências que cria tornam-se da forma pela qual o sentido se expressa.

Observamos que as narrativas dos moradores de Javé se constroem no imbricamento entre o vivido e o imaginado. Cada narrador externaliza, por via de sua história, aquilo que guardou para si, seja através do que tenha vivido, ouvido ou imaginado. Ao narrarem suas histórias, os habitantes do povoado vão atualizando o passado, construindo um sentido ao presente vivido e imaginando como será o futuro.

7) A centralidade do problema (macromotivação): As histórias contadas sempre surgem a partir de um problema, que não é definido nem histórica nem culturalmente, pois expressa um tempo e uma circunstância determinada, por isso, as histórias mudam e suas interpretações também.

Observamos em *Narradores*, que é a salvação do povoado das águas da represa, evitando seu desaparecimento, o que mobiliza os moradores a lutarem pelo seu tombamento. Contando as histórias que conhecem sobre as origens e o passado da cidade, os narradores vão de encontro as suas próprias origens e o trabalho de resgate da memória possibilita, em última instância, que os moradores reconheçam-se como indivíduos pertencentes àquela comunidade. É a memória da comunidade, fundada na experiência e que se realiza através da narração, o que se constitui como o centro do problema nas narrativas de Javé. Por mais que as histórias narradas fossem marcadas pela individualidade dos narradores, aos quais é atribuída a autoridade sobre a memória da comunidade, e por mais que não se conseguisse construir uma narrativa única que abarcasse a memória de todo o povoado, é em torno do trabalho de rememoração que se constrói a narrativa em *Narradores de Javé*.

8) Negociabilidade inerente (abertura na interpretação): Por possibilitar diferentes interpretações, a narrativa torna viável a flexibilidade necessária na negociação cultural.

Compreender as narrativas contidas no filme é compreender também a sociedade na qual estamos inseridos e, em última instância, é compreender a nós mesmos, já que a narrativa fala sobre as coisas do mundo e dos homens dentro de uma estrutura multitemporal. Nas narrativas de Javé, podemos identificar problemas que estão no cerne da realidade brasileira. A problematização de situações do cotidiano, vividas por muitos moradores em alguns lugares do interior do Brasil, faz com que o conteúdo dessas narrativas tenha uma reverberação e um apelo social, pois todas as histórias narradas, por mais que estejam no campo da ficção, nos permite analisá-las como manifestações reais de problemas da realidade social brasileira, pois o vale de Javé pode simbolizar qualquer comunidade ribeirinha que hoje está submersa – ou poderá ficar – em decorrência da construção de barragens ou hidrelétricas em território brasileiro.

9) A extensibilidade histórica da narrativa: O enredo, os personagens e o contexto de uma história estão sempre em expansão, apesar de nosso esforço em tentar estabilizar nossas histórias para garantir uma continuidade limitada.

Em *Narradores*, assistimos a um intercâmbio de histórias e observamos como uma história pode ser contada de várias formas. Todas essas histórias dizem muito do mundo ficcional de Javé, mas dizem também de um mundo real; seus personagens se constituem como caricaturas de muitos tipos possíveis da realidade brasileira, por isso, o conteúdo das narrativas dos moradores de Javé extrapola o contexto ficcional.

4.6 - *Narradores de Javé*: complexidade, indiciarismo e conhecimento em rede

O percurso até aqui construído culmina, no presente tópico, com a intenção de estabelecer os pontos de intersecção entre narrativa, complexidade, indiciarismo e conhecimento em rede, tendo como pano de fundo o filme *Narradores de Javé*.

Primeiramente, pensamos nos elementos de composição do saber narrativo que estão em consonância com os aspectos presentes em cada um dos conceitos estudados neste trabalho. O gráfico abaixo apresenta nossa tentativa de organização desses pontos de intersecção:

Podemos observar, portanto, a partir do gráfico proposto, que a narrativa abarca elementos presentes em cada das teorias tratadas neste estudo.

Assim, se tomarmos o filme *Narradores de Javé* como exemplo de narrativa, podemos estabelecer esses pontos de intersecção da seguinte maneira:

- As histórias contadas em Javé são compostas de memórias; portanto, é através das pistas e das lacunas dessa memórias que todas as narrativas são construídas;
- Como a memória do povoado é marcada por diferentes perspectivas interpretativas, a história de Javé é construída dentro de uma rede de significações que está em constante transformação/atualização;
- Cada narrativa dos moradores é parte da história de Javé, mas ao mesmo tempo carrega a totalidade da história da comunidade, através dos valores e tradições que cada narrativa veicula;
- O exercício de memória, em sua dinâmica subjetiva e imparcial, é o que garante a existência do grupo;
- As narrativas dos moradores dialogam com as diversas polaridades: passado/presente; mito/tradição; verdade/invenção. Nas histórias narradas as polaridades são complementares e não antagônicas ou excludentes, já que são definidas dentro de seus contornos simbólicos;
- O passado de Javé só existe em função do presente, ao mesmo tempo que o presente é o resultado desse passado; o que leva a uma operação constante de negociação entre essas duas temporalidades de maneira recursiva. Passado e presente são causas e causadores do processo de construção da memória em Javé.

**NARRADORES
DE JAVÉ**

O filme dialoga com diversas polaridades, que se complementam e constroem os sentidos das histórias narradas.

As diversas polaridades que se complementam permitem o estabelecimento de uma rede de significações, na qual podemos transitar e construir diferentes significados, tanto para as histórias narradas como a partir delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma realidade que se transforma rapidamente, onde as coisas não são feitas para durar por muito tempo e mesmo as relações humanas tornam-se cada dia menos duradouras. Se, de um lado, temos um progresso tecnológico frenético (com os processos de automação, a microeletrônica, a nanotecnologia), uma rápida expansão demográfica e urbana e um aumento vertiginoso do consumismo, por outro, estamos assistindo a um assustador crescimento das diferenças de classes e a uma ameaça mundial das diversas formas de vida, fruto de um sistema que prioriza o desenvolvimento econômico a qualquer custo. De fato, nunca houve na História um crescimento econômico tão rápido quanto nas últimas décadas, no entanto, os desequilíbrios sociais são maiores a cada dia.

Diante de um processo de mercantilização crescente, milhares de pessoas ao redor do mundo sofrem os efeitos devastadores de decisões tomadas por uma minoria que acumula o capital. Entre a pobreza como realidade para a maioria, e as promessas de felicidade pelo consumo para todos, assistimos a um processo de desumanização que tem como resposta o aumento desenfreado da intolerância de toda ordem e a elevação constante nos índices de violência.

O contraponto desse contexto é a percepção de que a modernidade tecnológica nos traz a possibilidade de eliminarmos qualquer tipo de fronteira no processo de comunicação. A internet e os meios digitais provocaram o surgimento de novas formas de relacionamentos pessoais e sociais e se transformaram em instrumentos que aceleraram o processo de globalização econômico e cultural. As consequências positivas e negativas desse processo podem ser observadas nas mais diferentes áreas. A sociedade em rede é o resultado das diversas transformações oriundas da modernização tecnológica e seus efeitos acabam afetando, em maior ou menor grau, todos os grupos sociais nas mais variadas regiões do planeta. É notório o descompasso existente entre o desenvolvimento científico e tecnológico e a melhoria das condições de vida da maioria dos seres humanos.

Diante de tal cenário, é preciso refletir um pouco sobre o papel do educador nos dias de hoje. Machado (2006) nos lembra que um valor de extrema importância

associado ao profissional da educação é o profissionalismo, que muito além de significar apenas uma competência específica, pressupõe um envolvimento com as tarefas educacionais e um comprometimento pessoal na construção de valores sociais.

O termo educação (do latim *educare*) carrega uma dupla dimensão: uma ligada à ideia de conservação daquilo que se julga valioso, e outra ligada à ideia de transformação em direção ao novo (MACHADO, 2006). Nesse sentido, os projetos educacionais, muito além de formar indivíduos para o mercado de trabalho, devem viabilizar condições para que as pessoas possam mobilizar os conhecimentos construídos na realização de seus projetos pessoais e coletivos. Com isso, os sujeitos tornam-se o centro do processo educativo, a partir do reconhecimento e do respeito aos projetos pessoais de cada um. Os projetos, pessoais e coletivos, no entanto, prescindem de uma escala de valores socialmente acordados ou almejados, voltados para a construção do bem comum. Segundo Machado, projetos e valores estão relacionados à dupla dimensão educativa de conservação/transformação, ou seja, “os projetos estão para as transformações assim como os valores estão para as conservações”. (MACHADO, 2006, p.33)

Diante da ideia de que projetos e valores são as metas do processo educativo, o professor, em sua prática pedagógica, deve propiciar situações de aprendizagem que reconheçam e valorizem, portanto, as competências individuais de cada um.

A preocupação com a construção de valores, dentro do ambiente escolar, torna necessário encararmos as disciplinas escolares como um meio para viabilizarmos as construções desses valores, e não como um fim em si mesmas, significando, com isso, “o deslocamento do foco das atenções dos conteúdos disciplinares para os projetos das pessoas” (id., *ibid.*, p.144). Assim, o professor, independentemente da disciplina que leciona, deve estar compromissado com a diversidade de projetos existentes no interior da sala de aula. Isso nos leva a repensar a própria concepção de conhecimento a partir de uma rede de relações, arquitetadas de maneira tácita ou explícita, na qual a realidade é tecida. Nessa perspectiva, conhecer passa a pressupor apreender o significado e vê-lo em suas mais diversas relações.

O ato de conhecer, diante dessa concepção, aparece associado à construção de uma rede conceitual de significações, a partir da qual os diferentes significados de um objeto são estabelecidos dentro de uma trama de relações. Isso nos leva a reconhecer a narrativa como um elemento imprescindível, através da qual os significados dos objetos podem ser construídos, valores podem ser semeados e projetos individuais e coletivos viabilizados.

O percurso até aqui traçado por este estudo nos leva a retomar nossas propostas iniciais a fim de avaliarmos os objetivos alcançados nesta trajetória, bem como as questões não respondidas e que podem tornar-se o ponto de partida para futuras investigações.

Tendo como objeto de estudo o saber narrativo e as potencialidades desse saber para a construção do conhecimento, sobretudo para a construção do conhecimento histórico, pudemos averiguar que o caráter narrativista sempre foi intrínseco à produção do conhecimento histórico. Narrar a história, como vimos, sempre foi o ofício do historiador, o que mudou, ao longo do tempo, foi o sentido do ato de narrar.

Vimos que a crise do paradigma científico vem propiciando a emergência de novos saberes pautados na ideia de multiplicidade, de não hierarquização, de mobilidade constante, de subjetividade. Diante disso, a narrativa, como elemento agregador dessas questões, vem ganhando cada vez mais espaço entre os diversos discursos produtores de saber.

A discussão acerca do pensamento complexo, do paradigma indiciário e do conhecimento em rede, nos permitiu avaliar a importância do saber narrativo em consonância com as transformações na maneira de se conceber e se construir o conhecimento. Pensamos que a próxima etapa neste estudo seria a avaliação de práticas pedagógicas pautadas no uso da narrativa para conseguirmos delimitar as reais dimensões de seu potencial. Acreditamos que isso possa constituir-se no ponto de convergência para pesquisas futuras.

Bruner (2001) indaga sobre o que se ganha e o que se perde quando extraímos sentido do mundo contando histórias sobre o mesmo. Quando pensamos no ensino da História, quais as contribuições do saber narrativo para uma

compreensão que vá além dos pressupostos científicos, permitindo um entendimento do mundo e dos homens?

Alguns modelos de pensamento situaram o conhecimento histórico dentro de um devir que orientava os homens e a própria História, como se houvesse leis imutáveis que condicionassem inexoravelmente o homem ao progresso. Tal narrativa se mostrou insuficiente para orientar o caminho dos historiadores. É notório o grande esforço da comunidade acadêmica, sobretudo nas últimas décadas, de se ampliar a análise histórica em torno dos problemas sociais, econômicos, culturais, ambientais, éticos, estéticos, etc. No entanto, tal jornada sugere a necessidade de se evidenciar aquilo que do homem lhe é próprio: a subjetividade.

Ao contrário do que se pensava há tempos atrás, a construção do conhecimento histórico não se dá apenas por aquilo que é dito (ou escrito, como no caso dos documentos históricos escritos, que por muito tempo foram vistos como portadores de verdades), mas principalmente pelo não dito, pelo ocultamento, pela pausa, pelo indício, pelo detalhe, pelo mascaramento, e por tudo aquilo que se considerava de menor valor para se atingir o conhecimento, mas que hoje sabemos ser muito mais revelador e passível de múltiplas interpretações, pelo seu caráter subjetivo, afetivo e sensível. Quando abrimos mão da busca por grandes verdades trilhamos caminho para o encontro com verdades possíveis e aprendemos a aceitar a fluidez humana como parte integrante da própria natureza do homem.

Desse modo, entendemos a narrativa como sendo essa verdade possível, já que o pensamento narrativo permite que a realidade seja construída, estruturada e contada de uma forma significativa. Por partirem das experiências vividas, as narrativas singularizam-se na fala do narrador, mas tornam-se plurais para quem as ouve ou estabelece algum contato com elas, pois cada um de nós pode construir novos sentidos às histórias contadas.

Diante de uma realidade tão incompreensível, acreditamos no potencial da narrativa como meio de dar novos sentidos a ela, torná-la mais suportável, menos cruel e mais prazerosa. Como educadores, temos o compromisso de tornar o mundo menos áspero e acreditar na construção de uma sociedade em que todos possam se realizar, e para que os sujeitos se realizem é preciso preservarmos a capacidade humana de contar histórias que, no limite, significa preservarmos a nossa própria

existência. Por isso, por mais que nosso foco de discussão tenha girado em torno da construção do conhecimento histórico, a crença na narrativa, como elemento construtor de significados, se estende a uma prática pedagógica para além do conteúdo disciplinar.

Como professora de história, recorrentemente, sou questionada por meus alunos com a indagação do que poderia ter acontecido se o rumo de determinada história tivesse sido outro.

– “Professora, e se o arquiduque Francisco Ferdinando não tivesse sido assassinado, teria ocorrido a Primeira Guerra Mundial?”

– “E se o Brasil tivesse sido colonizado pela Inglaterra, nós seríamos um país desenvolvido?”

– “E se a Guerra do Peloponeso não tivesse acontecido, a Grécia teria conseguido resistir à invasão macedônica?”

– “E se os inconfidentes mineiros não tivessem sido denunciados, o Brasil poderia ter se tornado independente naquele momento?”

A aproximação entre história e ficção permitiu que as fronteiras entre o real e o imaginado se tornassem mais flexíveis, abrindo espaço para que novas possibilidades históricas pudessem ser criadas, a partir de um ponto divergente que a indagação do “e se” nos coloca.

Alguns historiadores vêm se dedicando a escrever um tipo de história baseada em possibilidades que não se concretizaram na prática. Essa história imaginária ou “contrafactual” procura conjecturar como teria sido o desenrolar de determinado acontecimento caso este tivesse seguido uma via alternativa. Apesar de bastante controversa, por sua natureza especulativa, o exercício de imaginar um outro curso para determinada história torna-se bastante atraente nos dias atuais, talvez porque as dúvidas e incertezas de nosso tempo, que colocaram em xeque a ideia de progresso, abra cada vez mais espaço para imaginarmos outros possíveis rumos que a história poderia ter tomado, ou porque os conceitos de realidade e ficção já não nos pareça pólos tão opostos como tempos atrás, ou talvez ainda

porque os historiadores de hoje têm mais liberdade para lidar com os critérios de imparcialidade e objetividade, tão caros aos meios acadêmicos, que os do passado.

Pessoa Jr. (2000), em relação ao ensino de Física declara: “Não poderíamos fazer uso das histórias possíveis que não se realizaram, como forma de encontrar maneiras mais didáticas de ensinar Física?” (id., *ibid.*, p. 201). Podemos nos indagar se a mesma premissa também não é válida para o ensino de História.

Vemos que as narrativas contrafactuais poderiam representar um exercício intelectual interessante no ensino de História, pois para analisar outros caminhos possíveis é preciso primeiramente apropriar-se das noções e conceitos que classicamente definem e orientam os processos históricos. Além disso, parece-nos um exercício que estimula a imaginação, que nos torna mais hábeis a imaginar, “o que aconteceria se...”, conforme defende Bruner (2001), e que oferece uma maior possibilidade de ação diante do conhecimento.

Talvez a história contrafactual represente um caminho possível na construção de narrativas, pois, ao promover um exercício imaginativo, permite que o sujeito possa construir seu próprio entendimento da história e confrontá-lo com as visões academicamente aceitas, por isso, apontamos que o estudo das narrativas, sobretudo, as que estimulam a imaginação histórica, como as contrafactuais, seja um caminho possível na construção de um ensino de História mais dinâmico e dotado de sentido para nossos alunos. Futuras pesquisas que tenham como objeto de investigação experiências de ensino com narrativas contrafactuais, talvez possam elucidar este caminho.

Encerro este estudo retomando Bruner em sua obra *Fabricando histórias: direito, literatura e vida* (2014), onde o autor chama a atenção para a importância da narrativa na prática da Medicina. O autor relata que na Escola de Medicina da Columbia University, em Nova York, foi criado o Programa de Medicina Narrativa em resposta à percepção de que parte do sofrimento e até mesmo das mortes de muitos pacientes eram causadas pelo fato dos médicos ignorarem, na maioria dos casos, o que os pacientes relatavam sobre suas doenças.

Os pesquisadores constataram que essa atitude de negligenciamento dos médicos em relação à fala dos pacientes era traduzida em sensação de abandono,

levando muitos desses pacientes a perderem as esperanças e a desistirem de lutar pela vida. Nesse estudo, os pesquisadores verificaram ainda que era justamente nas histórias relatadas pelos pacientes que escondiam-se os indícios que poderiam servir de baliza para orientar um tratamento mais eficiente, tanto do ponto de vista biológico quanto do psíquico.

Desse modo, a medicina narrativa vem constituindo-se como a prática de ouvir o que o paciente tem a dizer e só depois decidir o que fazer a respeito do tratamento do paciente. Os médicos envolvidos com o estudo da medicina narrativa observaram que, desde a implantação do programa, houve uma redução no número de mortes causada por “incompetências narrativas” na Escola de Medicina da Columbia University.

Vemos assim, que para além da compreensão de nossa própria existência, contar história tem o poder de resgatar vidas...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia. *A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino*. In: *Revista de História*. Franca, 2003, v. 22, nº 1.
- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ARAÚJO, Ulisses. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Porto Alegre: Globo, 1966.
- BARROS, J. A. *Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico*, *Revista de História e Estudos Sociais*, v. 9, abril de 2012. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/212591883/Paul-Ricoeur>. Acesso: 18 de julho de 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras escolhidas, v.1). São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo: Contexto, 1997.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRAGA, Elizabeth. *Esquecer para lembrar e ser*. In: MENEZES, M. C. (Org.) *Educação, Memória e História*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMT, 1999.
- BROCKMEIER, Jens e HARRÉ, Rom. *Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma alternativo*. In: *Psicologia: reflexão e crítica*, 2003, 16 (3), p. 525-535. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a11.pdf>. Acesso: 12 maio de 2014.
- BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

- _____. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed, 1997a.
- _____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997b.
- _____. *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. São Paulo: Editora Letra e voz, 2014.
- BURGUIÉRE, André (Org). *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales 1929 - 1989: A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- CAINELLI, Marlene e SCHMIDT, Maria A. *Pensamento e ação no magistério - Ensinar História*, São Paulo: Scipione, 2004.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- COLOM, Antoni J. *A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CONNELLY Michael e CLANDININ, Jean. *Relatos de experiência e investigação narrativa*. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que cuente – Ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: Editorial Alertes, 1995.
- DAMÁSIO, Antônio. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- ECO, Humberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- EISNER, Elliot. *Estrutura e mágica no ensino de arte*. In: BARBOSA, Ana M. (Org.). *Arte e Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GAGNEBIN, Jeanne. M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

- _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. *Relações de Força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- HARTOG, François. *Tempo e história: como escrever a história da França hoje? História Social*, Campinas, nº 3, 1996, pp.127-154.
- HOBBSBAWN, Eric. *A era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Edusp, 2001.
- LARROSA, Jorge B. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº. 19, jan-abr, 2002, pp. 20-28, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003. Acesso: 15 de março de 2014.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LÉVY, Pierre. *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*, São Paulo: Editora Loyola, 1998.
- LUCINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de História*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna: um relatório sobre o saber*, Lisboa: Gradiva, 2003.
- MACHADO, Nílson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Educação: projetos e valores*, São Paulo: Escrituras, 2006.

- _____. *Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância*. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- _____. *Imagens do conhecimento e ação docente no Ensino Superior*. In: *Cadernos de pedagogia Universitária 5*. São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, junho de 2008b.
- _____. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004.
- _____. *Educação: competência e qualidade*. São Paulo: Escrituras, 2009.
- MORETTIN, Eduardo. *O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro*. In: CAPELATO, M. H. et al (Orgs.). *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007. pp.39-64.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- _____. *Meu caminho/Edgar Morin; Entrevistas com Djénane Kareh Tager*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.
- _____. *Para onde vai o mundo?* Rio de Janeiro: Vozes, 2010b.
- NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13 nº 25/26, set., 1992.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PÁTARO, Ricardo. *O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade*. Campinas: Dissertação apresentada na Faculdade de Educação/UNICAMP, 2008.
- PESSOA JR., Osvaldo. *Histórias contrafactuais: o surgimento da Física Quântica*. In: *Estudos Avançados*, v. 14, nº 39, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n39/v14a39a13.pdf>. Acesso: 29 de agosto de 2014.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Bento Prado Jr. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- RICOEUR, Paul. *História e Verdade*, Rio de Janeiro: Editora Forense, 1968.
- _____. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- _____. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.
- SALIBA, Elias Thomé. *A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica*. In: *Coletânea Lições Com Cinema*, São Paulo: FDE, 1993.
- SERRES, Michel. *A grande narrativa do humanismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- SMOLKA, Ana Luísa. *A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. Educação e sociedade*. Campinas, ano XXI, nº 71, julho de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2013.
- STONE, Lawrence. *O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história*. *Revista de História*. Campinas, nº 2/3, 1991.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado - História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TODOROV, Tzvetan. *As Categorias da Narrativa Literária*. In: *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.
- _____. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- TUCÍDIDES. *A guerra do Peloponeso*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus, 2002.
- WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 2001.