

NARRATIVAS E MÔNADAS: potencialidades para uma outra compreensão de currículo

Maria Inês Petrucci Rosa
Universidade Estadual de Campinas

Tacita Ansanello Ramos
Rede de Educação do Estado de São Paulo / Unicamp

Bianca Rodrigues Corrêa
Universidade Estadual de Campinas

Admir Soares de Almeida Junior
PUC-MINAS / UNICAMP

Resumo

Inspirados nos escritos de Ivor Goodson que preconizam as potencialidades entre currículo, narrativa e futuro social, ensaiamos aqui formas de se pensar essas articulações, propondo o uso das mônadas (Walter Benjamin) como aporte metodológico para uma outra compreensão de currículo. Na primeira parte do artigo, abordamos noções de currículo e narrativa as quais selecionamos para nossas tessituras teórico-metodológicas. Procuramos, a seguir, definir as mônadas e, a partir disso, apontar suas possibilidades na imaginação de um outro conceito de currículo. Para isso, por fim, abordamos algumas situações de currículos de formação de professores como experiências ocorridas em cursos de licenciaturas.

Palavras-chave: currículo; narrativa; mônada; formação de professores

NARRATIVES AND MONADS: POTENTIALITIES FOR ANOTHER UNDERSTANDING OF CURRICULUM

Abstract

Inspired by Ivor Goodson's writings that advocate potential among curriculum, narrative and social future, here we rehearsed ways of thinking these joints, suggesting the use of monads (Walter Benjamin) as input to another methodological understanding of curriculum. In the first part of the article, we discuss notions of curriculum and narrative which select for our theoretical and methodological weaving. We define monads, and from this, pointing out its possibilities to imagination another concept of curriculum. For that, finally, we approach some situations of curricula for teacher education as experiences occurred in teacher courses degree.

Keywords: *curriculum; narrative; monad; teacher education.*

Discutindo currículo e narrativa com Sexta-Feira¹

- *O que é esporte?* pergunta Sexta-Feira.

O “mestre” responde:

- *Esporte é uma guerra sem armas e batalhas, sem sangue. Mas é mais ainda: o esporte envolve valores como cavalaria e espírito esportivo. São crenças [valores] complicadas e levam anos para aprendê-las em escolas.*

Já próximo de terminar a construção da “pista”, Sexta-Feira comenta:

- *Nunca entenderei! Não temos essas escolas, aliás, escolas nenhuma.*

A pista estava concluída. Robson Crusoe se posiciona em uma das “raias” e responde:

- *Não se preocupe, vou mostrar-lhe! Mostrarei o que é o esporte. Primeiro faremos uma corrida. Direi: “Preparar, atenção, já!”. Depois do “já!” correremos e veremos quem é o vencedor, após ultrapassarmos a linha final.*

Sexta-Feira havia ocupado a outra “raia”, mas ainda queria saber mais sobre o esporte:

- *O melhor? O mais rápido?*

Já tomando a posição de partida, e um pouco impaciente com tantas perguntas, Robson Crusoe responde:

- *Sim. Mas o importante não é ganhar ou perder...*

Um pouco mais curioso e confuso, Sexta-Feira pergunta:

- *E o que é?*

Ainda mais impaciente Robson Crusoe responde:

- *O importante é como você o faz, como corre..*

Sexta-Feira:

- *Ah... entendo...*

Robson Crusoe volta-se então totalmente para a linha de chegada e diz:

- *Preparar, atenção, já!*

A corrida tem início. Robson Crusoe sai em disparada, buscando tomar a frente de Sexta-Feira desde o início do pequeno trajeto. Já sexta-feira parece não se preocupar com a largada rápida de seu “mestre” e corre de forma mais lenta, com passadas largas e sorrindo ao longo do percurso. Ao final da corrida, ajoelhado de cansaço, Robson Crusoe percebe que o companheiro não se “esforçou” para chegar primeiro, e afirma irritado:

- *Deixou-me ganhar. Você não tentou!*

Sexta-Feira responde com surpresa:

- *Você ganhou?*

Ainda bastante ofegante o “mestre” responde:

- *Sim! Cheguei primeiro!*

Sexta-Feira então resolve argumentar:

- *Mas você disse que o importante é como se corre. Eu corri lindamente! Apreciei cada passada. Já você não pareceu apreciar a corrida. Seu corpo estava triste, sem falar na sua respiração! Ele não dizia: “Obrigado” Ele dizia: “Ei! Isso dói! O que pensa que está fazendo comigo?”*

Já quase refeito do cansaço da corrida, mas bastante confuso com a resposta do companheiro, Robson Crusó responde:

- *Sexta-Feira... Como disse você não frequentou uma escola... Talvez essa sua visão de esporte seja muito sofisticada... Esqueça o que eu disse. O importante é vencer!*

O que podemos aprender com Sexta-Feira sobre Currículo e Narrativa?

Tradicionalmente, a imagem de currículo associada à raiz etimológica da palavra curriculum (scurrere) leva à visualização de uma pista, um percurso, um caminho. Ainda é comum, encontrarmos definições que o associam a uma pista, um percurso formativo, caminho pré-determinado a ser percorrido. Essa pré-determinação relaciona-se tanto ao “formato” desse percurso - geralmente imaginado como linear e constituído por etapas e séries - quanto ao modo como se espera que se execute a corrida, isto é: há sempre um modo “correto”, mais eficiente e competente de correr.

A palavra currículo passou a ser utilizada no final do século XVI para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. Segundo Goodson (2001), essa origem encontra-se associada ao emergir de uma preocupação com a seqüência da escolarização.

No episódio acima, a pista/currículo é construída pelas duas personagens; porém, ao longo desse processo, Robson Crusó - que em outro trecho do filme havia se autodenominado “mestre” - busca “domesticar” o “espírito selvagem” de Sexta-Feira, apresentando-lhe uma “maneira correta” de correr.

Ivor Goodson (2007), em seu artigo “Currículo, narrativa e futuro social” discute, baseando-se nas proposições de Zygmunt Bauman (2001) e Gregory Bateson (1979), três diferentes tipos de aprendizagem e busca relacioná-las a modelos curriculares. Para o autor, boa parte dos currículos baseia-se em uma estrutura de aprendizagem primária que privilegia aprendizagens de conteúdos do currículo formal de maneira prescritiva. No texto, Goodson propõe que passemos de uma perspectiva curricular prescritiva para um currículo que possibilite aprendizagens narrativas e de gerenciamento da vida.

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescritiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (GOODSON, 2007, p. 242)

Nesse ponto cabe mais uma questão: quais são os outros sentidos possíveis de

serem construídos para a experiência da corrida/formação?

Sexta-Feira demonstra que, mesmo no contexto de práticas curriculares prescritivas, é possível aos sujeitos imprimir significados para um percurso e/ou uma experiência que se pretende que seja única para todos. Mais do que isso, o diálogo produzido pelas personagens é uma rica narrativa que nos instiga a pensar na possibilidade de reconstruirmos o (nosso) percurso (formativo) e, com isso a própria experiência da corrida.

Podemos relacionar o currículo escolar tradicional à forma como Robson Crusó expõe sua concepção de corrida: uma pista linear que possui início e fim, um corredor com etapas e delimitações. No entanto, Sexta-Feira nos possibilita outras formas de olhar e entender o que vem a ser uma corrida e, conseqüentemente, diferentes formas de currículo.

Construir outro currículo, que questione prescrições e determinismos, centrando-se nas mudanças e na busca por uma identidade narrativa que emerge no trajeto, busca e sonhos, todos eles centrais na contínua elaboração de uma missão de vida, é um assunto que ainda começa a ser tratado no campo de estudos curriculares, principalmente por Ivor Goodson (2007).

Nesse sentido, uma grande quantidade de planejamento curricular se perde quando os atores não são envolvidos; por isso, considerar o aprendizado como localizado na história de vida é compreendê-lo contextualmente e historicamente, incluindo as histórias do coletivo.

Para Goodson, as histórias de vida, as narrativas representam mais do que memórias de tempos passados, por revelarem o poder atualizador da memória, bem como a possibilidade de se reconhecer no docente a consciência de seu potencial e a presença de sonhos que inspirem suas práticas e a construção de sua identidade profissional (MOREIRA, 2008, p.10)

A imagem da linha ou da pista traz em si a idéia de continuidade, de coesão e contigüidade entre os elementos. A linearidade pressupõe uma ordem em que cada elo se articula com o próximo numa seqüência. Partindo da crítica de Walter Benjamin ao paradigma da linearidade², é possível pensar que esta é uma configuração artificialmente conduzida sob os critérios de uma organização baseada na relação de causa e efeito, onde, os acontecimentos são deslocados de sua configuração original e inseridos numa “linha” que sugere coesão entre os elementos.

A organização linear traz a impressão de ser “natural” por denotar uma ordem aparente. No entanto, tal arranjo exclui outras possibilidades de articulação entre os elementos do vivido, elementos que, embora não estejam contíguos numa visão linear, podem ter outros pontos de contato.

Isso potencializa ainda mais a possibilidade de pensarmos em outras formas de produção de currículo, que se afastem de uma concepção linear e evolutiva. Para Goodson (2007), uma dessas outras formas de se pensar currículo, é através da aprendizagem narrativa:

(...) um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida³ (GOODSON, 2007, p. 248)

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

A aprendizagem narrativa, através da construção de um currículo narrativo, pode ser vista como central para o entendimento e estabelecimento de uma maneira diferente de se aprender e de determinar a forma como esse aprendizado pode ser feito.

Se considerarmos a dimensão política e até mesmo cultural do papel exercido contemporaneamente pela escola, é possível considerar que um currículo que guarde para si uma estrutura pré-definida, sem relações com as vidas das pessoas, não resistirá. Essa crise já está deflagrada e, nesse contexto, a aprendizagem narrativa – definida como o *aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo* - pode ser uma das saídas.

No novo futuro social nós devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Aí sim seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar do futuro social de seus alunos (GOODSON, 2007, p. 251)

Pensar em formas de ensino e construção de currículo que tenham como particularidade sua constituição pelas narrativas de vida possibilita outras maneiras de conceber a educação.

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

Enfatizar a potencialidade de um currículo tecido pela e nas narrativas torna-se promissor quando pensamos, juntamente com Benjamin, que o narrar está atrelado ao saber aconselhar, sendo este aconselhamento entendido menos como uma forma de saber responder perguntas e mais como uma maneira de se dar sugestões.

O aprender a ser um ser social possuidor de sonhos, incompletudes e experiências pode ser evidenciado por um currículo construído por essas experiências narradas, representando um passo para o inverso do que Benjamin (1994) caracterizou como o mundo em que vivemos hoje: um sistema maquinário que nos impele a partir para frente, a começar de novo, a construir com pouco.

Nesse contexto, a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência através das memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos.

Na rememoração, emergem o ato de viver, o entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões. Produzir narrativas, nesse sentido, não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas por aquilo que chamamos aqui, inspirados na leitura de *A Infância em Berlim por Volta de 1900* (Benjamin, 1994), de *mônadas*, que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis. Do nosso ponto de vista, a construção de mônadas permite uma outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilita estilhaçar formas lineares de pensamento. Segundo Georg Otte:

Benjamin critica esta linearidade postulando a necessidade de um “choque” que interrompe a linha, possibilitando assim a formação da da “mônada”, ou seja, de uma formação espacial que substitui a ordem temporal-linear das coisas. (OTTE, 1994, p. 65).

O que são Mônadas?

Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro.

As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa

também ser contado por um de seus fragmentos. Segundo Galzerani (2002):

No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas ‘mônadas’ ou miniaturas de significados – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibniz. Tais centelhas de sentido(...) podem ter a força de um relâmpago. (GALZERANI, 2002, p. 62)

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

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

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

Considerando o fato de que elas não são estáticas e contém em si mesmas a centelha da mudança, as mônadas revelam o princípio da universalidade dinâmica. Não são corpos materiais, mas, na própria definição de Leibniz, consistem em “autômatos incorpóreos” que, não obstante a sua imaterialidade, estão profundamente conectados ao mundo dos corpos.

Articulando a perspectiva de união entre diversidade e unidade, expressa por Leibniz, à imagem proposta por Benjamin, Gagnebin apresenta as mônadas como miniaturas de sentido, imagens exemplares finitas nas quais se circunscreve um sujeito que diz de si, mas não somente, abrindo espaço a “*algo outro que não si mesmo*” (GAGNEBIN, 2004, p. 80). Tais imagens são capazes de reter o fluxo do tempo “*na intensidade de uma vibração*”.

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

É nessa tensão entre o particular e o universal que a mônada de Benjamin se inscreve:

“a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.” (BENJAMIN, 1994, p. 70).

O olhar para a mônada se direciona não para o seu caráter fragmentário, mas para a sua potencialidade de relações através dessa especificidade que, num mosaico de outras particularidades, configura uma totalidade.

Schneider afirma que:

“mesmo que em espaço e tempo as coisas sejam percebidas como separadas umas das outras, isto apenas se constitui num efeito de superfície, pois no todo o fragmentário forma uma unidade implícita e encoberta” (SCHNEIDER, 2005, p. 281).

A mônada encontra-se, dessa maneira, numa constante abertura de significados e de conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do tempo. Em cada mônada, estão presentes todas as outras. As palavras de Leibniz conectam a sua “Monadologia” à apropriação da imagem das mônadas por Benjamin: cada uma delas é, a seu modo, um “espelho do universo”, que harmoniza em si o infinito e o particular.

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

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

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

Práticas curriculares narradas: a potencialidade das mônadas

Nesse trabalho, trazemos duas experiências para pensarmos a construção de mônadas: a primeira delas refere-se à construção a partir de narrativas (histórias contadas) e a segunda através de imagens fotográficas. Para contextualizarmos nosso ensaio, estamos definindo um currículo a ser pensado: os currículos de formação de professores ou, mais especificamente, as licenciaturas.

A literatura vem apontando, no Brasil, desde o início da década de 90, inúmeras questões relativas aos modelos de profissionalização docente vigentes nas universidades. O foco do problema parece estar na perspectiva da racionalidade técnica, que prima por uma valorização do campo cognitivo-racional com diferenciações drásticas entre teoria e prática, o que produz processos de formação docente esvaziados, como inúmeras pesquisas já têm demonstrado. (Geraldi, Fiorentini e Pereira, 1998).

Investir em outras formas de se pensar a formação docente também pode ser uma saída para o currículo das licenciaturas. Por isso, nesse sentido, trazemos situações ocorridas em estágios curriculares de programas de formação de professores tecendo-as com a nossa proposta de se pensar nas mônadas como expressão do currículo como narrativa.

Narrativas em forma de mônadas

As mônadas que serão abaixo apresentadas foram construídas a partir de escritas de narrativas de vida e memórias escolares de professores em formação inicial, numa experiência de estágio, tendo em vista uma aproximação mais significativa com os fazeres do cotidiano escolar. (Rosa e Ramos, 2008)

Procurando romper com a usual forma de produção de conhecimento herdada da modernidade e calcada principalmente no olhar, na visão, (Veiga-Neto, 2002) formadores de professores propuseram aos estagiários das licenciaturas⁴ que reconhecessem seu ambiente de estágio – a escola – tendo como referência os odores presentes nela. Essa proposta é inspirada em Peter Burke, que em seu trabalho “Uma história cultural dos odores” afirma:

(...) ainda lembro vivamente de um odor da minha infância, o cheiro azedo que impregnava as ruas dos bairros pobres por onde eu passava a caminho da escola. Marcel Proust, como não poderia deixar de ser, dava muita atenção aos odores assim como ao sabor de sua célebre madeleine, e alguns anos, caminhando por Hong Kong tive o que se poderia chamar de experiência proustiana. (BURKE, 2004)

Nessa perspectiva e com a intenção de exercitarmos a possibilidade da escrita de histórias narrativas a partir dos odores, foram propostas aos alunos estagiários de uma turma de licenciatura, as seguintes questões: Que odores são sentidos no ambiente da

escola onde se realiza seu estágio? Que memórias são acionadas a partir desses odores?

Cheiros diferentes de uma escola revisitada

Ao chegar, antes mesmo de passar pelo portão, senti aquele cheiro de terra molhada misturada à poeira da estrada e ao cheiro de mato, o mesmo odor que eu percebia, quando aluna, ao chegar pela manhã naquela mesma escola. Entrando na escola, fui direto à sala dos professores para me encontrar com o professor coordenador do meu estágio, e mais uma vez me deparei com um odor característico, uma mescla de cheiro de café com fumaça de cigarro.

Após conversar com o professor e ser apresentada ao corpo docente, fui caminhar pela escola. Percebi algumas mudanças físicas da época em que estudava lá, nova disposição das salas, novos equipamentos, etc. A biblioteca também sofreu algumas modificações, porém, devido ao grande número de livros antigos da sua coleção, ainda conserva o cheiro de livro velho. Saindo da biblioteca, fui passear pelas salas de aula, mas nenhum odor que percebi por lá me fez lembrar momentos de minha vida escolar. (Joana)

Odores reconhecidos

Devo confessar que há apenas três odores que consigo reconhecer em alguma escola que eu consiga me lembrar da minha época escolar. Vou começar com o mais desagradável deles: o banheiro. O primeiro tipo de banheiro coletivo que utilizei foi justamente na escola e parece que independente do tempo que passe e do lugar da escola, alguns odores desagradáveis não parecem mudar. Não sei se um banheiro feminino possui esse mesmo tipo de odor que o masculino, mas a primeira sensação de cheiro ruim num banheiro coletivo foi justamente no colégio e na escola onde estou estagiando, isso não é diferente. O segundo odor não é tão desagradável, mas está longe de ser agradável também, que é a poeira da biblioteca. Espirros e ataques de tosse eram freqüentes quando eu estudava na biblioteca do meu colégio, sendo assim eu só fazia isso quando era realmente necessário, preferindo muito mais estudar em casa do que no colégio.

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

A ausência dos odores

Ao entrar na sala de aula do colégio de estágio a ausência de odor permanecia; apenas pude sentir o cheiro de salgadinho que um aluno comia enquanto a aula não se iniciava. Este cheiro me fez lembrar a cantina da escola em que estudei, onde se vendiam salgados. Este odor me recordou os intervalos em que eu comia um delicioso salgado de milho o qual nunca mais encontrei em nenhum outro estabelecimento. E as conversas divertidas com minhas amigas. Após o término da aula, fui embora e ao sair para o pátio do colégio pude sentir um odor de crepúsculo; um frescor e certo cheiro de que o

orvalho iria começar a cair. Este cheiro me lembrou muito quando freqüentei algumas aulas do cursinho à noite na minha escola. Ao voltar para casa, conclui que atualmente a presença de odores é mais ausente em relação ao passado. Estamos tão focados com o sentido da visão (a estética) que renunciamos nosso olfato. (Ítala)

Mônadas fotográficas

Ainda focalizando um currículo de formação de professores, tendo em mente as narrativas como produtoras de subjetividades, apresentamos agora algumas reflexões iniciais acerca da possibilidade de tomarmos as imagens fotográficas como mônadas. Além disso, pretendemos discutir possibilidades de utilização das imagens fotográficas para a construção de múltiplos olhares para o cotidiano escolar.

As discussões e reflexões sobre a presença das imagens na sociedade contemporânea são numerosas e abarcam diferentes campos de conhecimento⁵. As imagens são superfícies que buscam representar algo. Para Flusser (2002), as imagens pretendem representar algo que está “lá fora no espaço e no tempo”. Para o autor as imagens são o resultado de um esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. As imagens têm sua origem na imaginação. “*Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens*” (FLUSSER, 2002, p.7).

De um modo geral, podemos considerar que vivemos em um contexto social onde as imagens se fazem presentes em cada um e em todos os meios de comunicação humana. As imagens povoam o universo da comunicação humana desde a fala até informática.

Por outro lado, é inegável a consideração de que prevalece entre nós o consumo de imagens como uma das principais formas de interação no/com o mundo. Nossas vivências com diferentes imagens sejam elas fotográficas, televisivas ou cinematográficas, se dão, na maioria das vezes, de forma fragmentada, fugidia, espontânea, enfim, de modo automatizado.

Numa atualização de algumas reflexões de Benjamin, Flusser (2002), argumenta que as imagens são mediações entre o homem e o mundo. “*O homem “existe”, isto é, entretanto o mundo não lhe é acessível imediatamente*” (FLUSSER, 2002, p. 9)

As imagens têm o propósito de representar o mundo. No contexto social contemporâneo as imagens deixam de ser *mapas do mundo*, que expressa a experiência coletiva, e se transfiguram em *biombos*, que representa uma vivência individual.

O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. Tal inversão da função das imagens é idolatria. (FLUSSER, 2002, p. 9)

Nesse sentido, é possível pensarmos numa experiência formativa dos sujeitos que se concretiza através de sua mediação e interação com as imagens? É possível reconstruirmos o lugar das imagens entre nós? Mais especificamente, é possível tomarmos as imagens fotográficas como elementos potencializadores de uma reflexão de sentidos estendida e alargada? A fotografia pode instaurar um movimento reflexivo de *sentir o que se vê e pensar o que se sente*? De que modo mônadas fotográficas podem nos auxiliar a (re)pensar o currículo?

Antes de discutirmos as relações entre a produção de mônadas fotográficas e o currículo narrativo, pensamos ser importante apresentar algumas considerações sobre a natureza da imagem fotográfica. Bruno e Samain (2006) baseando-se nas proposições de Phillipe Dubois, apresenta-nos uma instigante compreensão da fotografia. Para ele:

A imagem *fotográfica* é uma *inscrição*, uma marca, uma pequena queimadura de luz sobre nitratos de prata; sempre o *índice* de um real, e que não existiria sem o seu referente. Posso tocar a imagem fotográfica, apalpá-la. Ela tem uma textura, um peso, uma materialidade, mesmo se ela é, também, achatada, bidimensional, corte e golpe no tempo e espaço. (BRUNO e SAMAIN, 2006, p. 54)

Nessa perspectiva, a imagem fotográfica pode ser tomada como uma possibilidade mimética do real e, ao mesmo tempo, uma (des)construção do real (Dubois, 2007).

Ainda em relação à natureza das imagens fotográficas, tomaremos emprestados alguns eixos interpretativos de Bruno e Samain (2006) por entendermos que os mesmos auxiliam-nos na proposição de tomarmos as fotografias como mônadas. São eles: toda imagem (um desenho, uma pintura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem em vídeo...) é portadora de um pensamento, isto é, carrega consigo e veicula um pensamento, pelo menos do autor que a fez; toda imagem, por sua vez, nos faz pensar e sempre nos oferece algo para pensar: por vezes um estrato/peça do *real*, ou uma faísca de *imaginário* para sonhar; toda imagem é “*uma forma que (se) pensa*”, isto é, independente de nós, as imagens seriam *formas* que, entre elas, se comunicam e dialogam. (p. 28)

Maurício Lissovsky (2006), em um instigante texto que trata das relações entre a fotografia e a História nos escritos de Walter Benjamin, desafia-nos a entendermos a fotografia como um objeto que contrai o acontecimento e o exprime na forma cristalizada da mônada. A imagem fotográfica como mônada expressa algo que se encontra “lá fora” no espaço-tempo. Condensa as dimensões de tempo: passado, presente e futuro. A fotografia é, ao mesmo tempo, irrupção e congelamento. Ainda segundo Lissovsky:

Na fotografia, os dois modos da temporalidade – a fugacidade e a interrupção – evidenciam-se como o problema das condições de visibilidade: problemas de aura e da centelha. A foto oscila entre aquilo que lhe escapa e isto que nela se infiltra. (LISSOVSKY, 2006, p. 26)

No tocante ao processo de leitura e interpretação das imagens fotográficas, dada a sua natureza, o significado da imagem encontra-se na superfície e pode ser captado por um golpe de vista. Para Flusser (2002) deve-se permitir a vista “vaguear” pela superfície da imagem. Para o autor:

Ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o “antes” se torna “depois”, e o “depois” se torna o “antes”. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronicidade *imagética* por ciclos. (FLUSSER, 2002, p. 8)

No entanto, esse processo garante apenas a apreensão superficial do significado da fotografia. Se procurarmos capturar aquilo que escapa e aquilo que se infiltra na imagem fotográfica, devemos “mergulhar” na fotografia.

Barthes (1984) destaca a multiplicidade de leituras da imagem fotográfica e o modo como uma imagem pode animar seu espectador. Na relação que se estabelece entre a fotografia e o espectador, dois movimentos distintos se apresentam: um da imagem em direção ao observador e outro do observador em direção a imagem. Ao primeiro movimento, Barthes denominou *studium*.

O *studium* se refere aos pontos sensíveis, às marcas que partem da fotografia e atingem o espectador, chamando-lhe a atenção. No segundo movimento, denominado *punctum*, a ação/reação parte do espectador e o leva a acrescentar alguma coisa à foto.

Segundo Barthes “O *punctum* é aquilo que eu acrescento à foto e que, no entanto, já lá está.” (BARTHES, 1984, p.82) É da tensão entre o *studium* e o *punctum* que acontece uma nova leitura da imagem.

Gostaríamos de acrescentar, ainda nos baseando em Bruno e Samain (2006), que as imagens fotográficas também podem ser tomadas como telas, fundos vazios capazes de engendrar, ora formas visuais, ora verbais, ora escritas. Para os autores, a palavra nasce da imagem e a escrita é uma imagem. Parece-nos muito importante, portanto, atentarmos para o poder de enunciação das imagens articuladas às palavras.

Partindo dessas reflexões iniciais, apresentamos a seguir um conjunto de imagens fotográficas produzidas no contexto de uma disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Educação Física. Essas imagens fazem parte de um *Caderno de Docência Digital* em formato de blog, que os alunos produziram ao longo do estágio no segundo semestre de 2007.

As fotografias foram apresentadas aos estagiários e solicitou-se aos mesmos que produzissem um arranjo visual que os permitissem contar sua experiência e aprendizagem no estágio a partir das imagens. O convite que fazemos é de tomarmos tais imagens, associadas às narrativas da experiência vivida pelos estagiários no contato cotidiano com as crianças, como mônadas.

Arranjo Visual – Estagiária Lúcia



Narrativa de Lúcia

Nós pretendíamos trabalhar o tema esportes de raquete com as crianças. Fizemos a escolha e o planejamento em sala de aula e sugerimos o tema aos alunos. Foi uma novidade para eles. A primeira foto me lembra a aula que fizemos em sala. Como não havia raquetes para todos, pedimos aos alunos que trouxessem papelão e construímos uma raquete para cada um deles. Essa foto me lembra a empolgação das crianças em construir seu próprio material. Dessa forma, todos poderiam participar.

Essa foto já apresenta os alunos realizando algumas práticas. Nessa foto as meninas estão jogando tênis de mesa com o material que foi construído por elas. Os alunos perceberam que não era preciso ter o material oficial para se jogar.

No dia do tênis de mesa também não tinha mesa para todo mundo, então algumas meninas jogaram no chão. Nesse dia, alguns alunos esqueceram em casa ou perderam as raquetes. Eles pegaram algumas garrafas PET que estavam jogadas na quadra e construíram/improvisaram raquetes. Eles jogaram e participaram como se estivessem com as raquetes de verdade.

Nessa outra foto dá pra ver no rosto das alunas a alegria que elas estavam de participar da aula. O que me chama mais atenção nessa foto é a fisionomia das crianças. Essa aluna aqui então... Veja como ela está toda empolgada!

Nessa outra foto dá pra ver a mesma coisa. Veja a concentração dos alunos. Veja como eles estão concentrados na atividade.

Nessa foto a gente vê os desenhos dos alunos. Pedimos para eles registrarem as aulas e eles fizeram desenhos que representaram as aulas que foram trabalhadas com eles.

Já a última foto me lembra os momentos em que nós dávamos nossas aulas. Era comum os alunos das demais turmas ficarem de janela das salas nos observando por um bom tempo. Às vezes até as professoras ficavam observando. Acho que as aulas chamavam atenção por serem diferentes, apresentarem temas diferentes.

No início do estágio nós pensávamos que seria muito difícil trabalhar dessa maneira. Nós imaginávamos que seria muito difícil desenvolver essa proposta numa escola pública. Achávamos que os alunos não se interessariam, mas nós decidimos insistir e com o tempo percebemos que era possível que os alunos e até mesmo as professoras se envolveram.

Arranjo Visual do Estagiário Hermano



Narrativa de Hermano

Bom, essa primeira foto aqui me lembra o lugar, a escola. Outro dia eu estava visitando nosso blog e vi essa imagem, e me lembrei do espaço que utilizamos. Me lembrei das surpresas que tive nesse espaço... coisas que aconteceram que nós não esperávamos... coisas que surgiam de uma hora para outra. Então, eu vejo essa imagem e me lembro... como ficou marcado esse lugar por tudo o que aconteceu aqui

Essa segunda imagem; acho que é da segunda aula. Nós trabalhamos a construção das raquetes. Nós fomos para essa aula com dúvidas se os alunos iriam aceitar uma aula em sala, se eles iriam se envolver com a construção das raquetes. Quando a aula terminou percebemos que eles se envolveram. Então, essa foto mostra os alunos construindo as raquetes. Algumas crianças fizeram raquetes com mais detalhes. To olhando aqui... alguns alunos fizeram bordas coloridas, outros preencheram as raquetes com três camadas de papelão...outros colocaram cabos mais longos. Foi um processo criativo dos alunos.

Aqui, nessa foto dá pra ver duas alunas praticando com as raquetes.

Nessa outra foto os alunos estão utilizando as raquetes que construíram e jogando tênis de mesa.

Ah! Nessa foto aqui eu estou vendo os alunos com as raquetes de Badminton e me lembro como eles ficaram surpresos com esse material. Para muitos era a primeira vez que tinham contato com essa material... como eles ficaram eufóricos para praticar,

para jogar, para rebater com a bola, foi impressionante!

Essa outra foto também mostra os alunos jogando... nós dividimos a quadra com cones e entregamos as raquetes para eles. Me lembro que nessa aula cada dupla estava rebatendo com bolinha de plástico, com a “petequinha” do badminton, outros rebateram até com bolinhas de papel.

Nossa intenção é que todos pudessem vivenciar o movimento, a prática.

Essa outra foto eu me lembro bastante. Nessa aula acho que não tinha raquete para todos os alunos. Alguns alunos ficaram sem raquete. Nós íamos fazer um rodízio. Daí eles pegaram uma garrafa que estavam no canto da quadra, amassaram e começaram a jogar. Quando eu vi, tentei chamá-los para a atividade mas eles disseram: “Professor aqui tá legal!” Foi criatividade deles. Lembro-me que ficamos surpresos.

Já essa última foto é mais do período final do estágio. Nós pedimos aos alunos para desenharem o que eles haviam aprendido em nossas aulas, do que eles mais gostaram. Surgiram vários desenhos. Nessa foto o aluno desenhou uma das aulas em que nós utilizamos cones para dividir os campos de jogo. Nessa aula, alguns alunos jogaram com as raquetes, outros com as mãos, eles jogaram como quiseram.

Quanto a minha aprendizagem no estágio em primeiro lugar nós escolhemos o tema em sala de aula com os alunos. Na faculdade não tivemos a disciplina Esportes de Raquete. Então, nós tivemos que estudar um pouco, para falar para os alunos sobre os esportes de raquete: como poderíamos trabalhar na escola as diferentes modalidades. Eu me envolvi bastante com o tema. Por outro lado, alguns alunos nos marcaram. Nós comentamos sobre isso até hoje. Como foi nosso contato com os alunos, a surpresa e o envolvimento com o tema. Então foi assim: eles aprenderam e nós aprendemos junto com eles. Foi uma troca, entendeu?

Arranjo Visual do Estagiário Silvio



Narrativa de Sílvia

Bem a primeira imagem selecionada me traz bastante lembrança... a escola. Ele me remete para o cenário de nosso trabalho. Desde o primeiro contato pudemos perceber que é uma escola de portas abertas. Isso nos chamou muita atenção. É uma imagem fantástica e me faz lembrar que quando dávamos aulas os outros alunos acompanhavam nossas atividades da janela. Essa é uma imagem das mais fortes.

Num segundo momento podemos perceber pela foto que a Educação Física não acontece somente no pátio ou na quadra. Nós conseguimos realizar algumas atividades em sala. Nós levamos os materiais para sala e os alunos escolheram o tema a ser trabalhado. A foto seguinte apresenta a criação do material a ser utilizado pelos alunos. Isso é muito interessante. Nesse momento, nós fomos meios “armados” para a aula, pensando: “Será que os meninos vão gostar disso?” Apesar deles terem escolhido o tema?” Nós estávamos inseguros. Mas os alunos nos surpreenderam. Eles demonstraram que gostaram da proposta. Isso nos desarmou e nos fez pensar na necessidade de acreditarmos mais em nossas propostas.

Em seguida nós temos imagens da prática. Os alunos vivenciaram o tênis de mesa, o badminton. Muitos deles não conheciam essas praticas e puderam vivenciar e experimentá-las.

A gente pode perceber o sorriso de muitos, aquele prazer de praticar o que foi proposto.

E uma última foto que selecionei e acho muito marcante é essa que demonstra como os alunos são capazes de criar. Como eles são capazes de improvisar e transformar uma garrafa de PET numa raquete para participarem da atividade. Eles queriam participar e arrumaram um jeito para isso. Isso me chama muita atenção. Eu destaco a primeira e a última foto. Na primeira a escola de portas abertas, num cenário ao mesmo tempo assustador e acolhedor. Já a última foto mostra o quanto os alunos são capazes e estão dispostos a interagir, com vontade de participar.

No estágio eu aprendi que é possível aprender e que é possível ensinar. Mais do que o conteúdo que foi ensinado, eu acredito que o maior aprendizado é acreditar que é possível ensinar. Se nós tivermos coragem de encarar, de enfrentar, o trabalho é produtivo e vale a pena. É possível o aprendizado, é possível o ensino, é possível o trabalho em equipe. O que mais fica é isso... algo que vai além do conteúdo que foi ensinado.

Algumas pistas

O conjunto de mônadas expressa uma aprendizagem narrativa, na medida em que possibilita a construção de percursos formativos mais flexíveis.

Na epígrafe desse artigo, Robson Crusóe ao tentar responder a Sexta-Feira que a importância da corrida não estava na possibilidade de ganhar ou perder, mas sim na maneira como ele a realizaria, instaura a possibilidade de Sexta-Feira, retomando relações pessoais e coletivas, construir uma outra forma de percorrer o mesmo trajeto.

Com essa inspiração, queremos afirmar que o currículo narrativo pode permitir que

diferentes trajetórias sejam realizadas quando relações pessoais e coletivas se articulam, sem perder de vista a dimensão histórica e social do conhecimento a ser construído. Tal entrecruzamento possibilita o enraizamento de experiências articulando, através da narrativa, saberes das trajetórias de vidas individuais e o conhecimento socialmente instituído. No nosso caso, evidenciamos como isso pode se dar em diferentes contextos de programas de formação de professores, pois são narrativas produzidas no contexto dos estágios curriculares de licenciaturas.

Sem a intenção de restringir uma possibilidade de significações ao explicar o que foi dito ou até mesmo de fazer releituras que movam nosso olhar apenas para uma significação do que foi narrado, as mônadas em momentos diferentes possibilitam o trabalho e construção de um currículo que leve em conta as dimensões pessoais, sociais e históricas, que não tem a prescrição como fator determinante. Um currículo permeado por histórias de vida avança além de processos formativos prioritariamente focados em processos de racionalidades. Parece-nos a emergência de um currículo mais potencializador de diferentes estéticas, que incluem sentimentos, escolhas, rememoração e transformação do passado revisitado a partir das experiências presentes.

Várias formas de compreensão podem ser resultadas da leitura dessas mônadas, mas certamente o entrecruzamento de tempos, de significados, a forma como tais experiências tornam-se significantes para se pensar no currículo escolar, apresentam-se como alternativa para outros desenhos curriculares nos diferentes níveis de ensino.

Nessa modalidade de currículo, é possível depreender também o hiato, a travessia necessária que se faz entre o *ser aluno* e o *ser professor*, intervalo tensionado por memórias e emoções recuperadas e ressentidas pela ausência de algo que não existe mais. “*Saindo da biblioteca, fui passear pelas salas de aula, mas nenhum odor que percebi por lá me fez lembrar momentos de minha vida escolar.*” (Joana)

Nas mônadas apresentadas, sejam elas palavras ou imagens, noções e sensibilidades a respeito de uma formação docente que tenha por base outras formas de *ser professor*, traz a significação de um currículo narrativo como forma de expressão de um leque de experiências vividas e entrecidas no diálogo com outros. “*No estágio eu aprendi que é possível aprender e que é possível ensinar. Mais do que o conteúdo que foi ensinado, eu acredito que o maior aprendizado é acreditar que é possível ensinar.*” (Silvio)

A construção de mônadas que guardam consigo peculiaridades de histórias de vidas e memórias, possibilita a assunção de que processos formativos podem ser realizados por currículos que propiciem encontros “consigo mesmo e com o outro” engendrando, conforme defendido por Goodson, uma outra forma de se pensar a formação de professores e junto com isso, reinvenções do cotidiano da escola.

Notas

¹ O trecho foi retirado/adaptado do diálogo entre Robson Crusóe e o “nativo” Sexta-Feira, presente no filme *O Homem Sexta-Feira (Man Friday)*, uma das várias adaptações cinematográficas do romance Robson Crusóe. No trecho escolhido os protagonistas estão numa praia da ilha e procuram construir uma “pista” de corrida de velocidade utilizando folhas de coqueiros. O filme é do ano de 1975 e tem direção de Jack Gold. O ator Peter O’toole interpreta Robson Crusóe e Richard Roundtree é Sexta-feira.

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

³ A expressão “missão de vida” utilizada por Goodson (2007) relaciona-se às trajetórias de vida e escolhas presentes que determinarão a construção de um futuro que ao mesmo tempo é individual e social. Os sonhos, trajetões e buscas que emergem na contínua elaboração de uma missão de vida são centrais para se pensar na construção de um currículo narrativo.

⁴ Nas mônadas, tanto narrativas como fotográficas, os nomes dos estagiários são fictícios.

⁵ Neste texto dialogamos com o campo da Antropologia Visual e com autores como Walter Benjamin, Roland Barthes

Referências

- BARTHES, R. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BATESON, G. *Mind and nature: a necessary unity*. New York: Batam Books, 1979.
- BAUMAN, Z. *The individualized society*. Cambridge: Plity Cambridge Press, 2001.
- BURKE, P. Uma história cultural dos odores. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 15 fev. 2004. Caderno Mais. Disponível em: [www. http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1502200405.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1502200405.htm). Acesso em 10 de abril de 2008.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BRUNO, F; SAMAIN, E. Imagens de Velhice, Imagens da Infância: formas que se pensam. *Caderno Cedes*. Campinas, Vol.26, n. 68, p.21-38, jan./abr. 2006
- DUBOIS, P. *O ato fotográfico e outros ensaios*. 10ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2007. FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GERALDI, C. M. G. *et al. Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 4 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2001.
- _____. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.
- LEIBNIZ, W. Os Princípios da Filosofia Ditos a Monadologia. In: *Coleção Os Pensadores*. 1ª edição. Vol XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- LISSOVSKY, M. Sob o signo do “clic”: fotografia e História em Walter Benjamin. In: Bianco, Bela-Feldman; Moreira Leite, Miriam L. (Orgs). *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 5ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2006
- MOREIRA, A.F.B. Prefácio in: *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. GOODSON, I. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OTTE, G. Linha, Choque e Mônada - Tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin. *Teses*, Belo Horizonte, v. 1994, p. 65-78, 1994.
- ROSA, M. I. P. e RAMOS T. A. 2008. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente.

Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, Rio de Janeiro, set/dez, 2008.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Correspondência

Maria Inês Petrucci Rosa – Professora da Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

E-mail: inesrosa@unicamp.br / minespetrucci@gmail.com

Tácita Arsanello Ramos – Professora de Física da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo e Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Bianca Rodrigues Corrêa – Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Admir Soares de Almeida Junior – Professor de Educação Física na Rede Municipal de Belo Horizonte, do Curso de Educação Física da PUC-Minas e Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
