

FACON – PÓLO A CASA TOMBADA  
JULIENE CODOGNOTTO

## **Narrativa e Escuta n(d)o Chão da Escola Pública**

**Se você presta atenção, se você tem quem escute, quando você sai de um dia na escola, você tem litros de histórias pra contar**

SÃO PAULO, 2019

FACON – PÓLO A CASA TOMBADA  
JULIENE CODOGNOTTO

## **Narrativa e Escuta n(d)o Chão da Escola Pública**

**Se você presta atenção, se você tem quem escute, quando você sai de um dia na escola, você tem litros de histórias pra contar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à FACON – Pólo A Casa Tombada para obtenção do diploma de pós-graduação em A arte de contar histórias – abordagens poética, literária e performática.

Orientador: Prof. Dr. Giuliano Tierno

SÃO PAULO, 2019

FACON – PÓLO A CASA TOMBADA  
JULIENE CODOGNOTTO

# **Narrativa e Escuta n(d)o Chão da Escola Pública**

**Se você presta atenção, se você tem quem escute, quando você sai de um dia na escola, você tem litros de histórias pra contar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à FACON – Pólo A Casa Tombada para obtenção do diploma de pós-graduação em A arte de contar histórias – abordagens poética, literária e performática.

Orientador: Prof. Dr. Giuliano Tierno

**Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

---

Prof. Dr. Claudio Andres Barría Mancilla

SÃO PAULO, 2019

**Agradecimentos**

Agradeço, dando graças e também responsabilidade por tudo que está aqui:

Ao Danilo Monteiro, sua escuta e seu amor.

À Violeta Aires Monteiro, seu movimento e suas ideias de árvore e flor.

Ao Giuliano Tierno, cuja companhia me desestabiliza e inspira, desde o Centro Cultural São Paulo.

Aos amigos do Centro Cultural São Paulo, com quem e onde aprendi desde antes sobre o público e o comum.

Às pessoas parceiras da turma X da pós-graduação n'A Casa Tombada, que se tornou uma comunidade de trocas afetivas profundas.

À amiga Celina, mestra da educação popular e do olhar para a necessidade do outro.

Ao amigo Marcelo, que me inspirou a desconfiar da/ na educação.

À artista e educadora Liz Nátali, de quem veio a inspiração inicial e com quem as partilhas ainda são ar.

À artista e educadora Patrícia Torres, parceira de transformar as lutas diárias pela educação pública em arte e a arte em luta diária pela educação pública.

Aos artistas e educadores Natália e Felipe, com quem partilhamos histórias e nos fortalecemos no choro e no riso.

Às colegas e aos colegas da USP e da Unesp, com quem pensei e experimentei a arte e a educação antes do mergulho.

A todas e todos colegas educadores de escolas públicas, especialmente aos que muito me ensinaram na EMEF Amorim Lima e na EMEF Ibrahim Nobre, mais especialmente ainda a todas e todos que lutam nas escolas e nas ruas pela valorização do professor e da educação pública, contra o desmonte deste espaço-tempo.

Às família engajadas no cuidado de fazer escola pública.

À minha mãe, junto em cada passo, desde dentro. Ao meu pai, no exercício de amor e apoio, inclusive naqueles pontos em que somos diferentes. Às minhas irmãs e meus sobrinhos, por poder sentir que a vida é laço e companhia.

Aos convidados para serem leitores destas palavras pela generosidade de serem escuta e por tanto terem inspirado meu caminho: Cláudio, por seu olhar de desvio e resistência, sua determinação de ocupar os espaços – todos – com toda a força do comum; e Luiza, mestra nas palavras e no existir, a melhor escutadora e inventora de comum que conheço.

## **Narrativa e Escuta n(d)o Chão da Escola Pública**

**Se você presta atenção, se você tem quem escute, quando você sai de um dia na escola, você tem litros de histórias pra contar**

## **Resumo**

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a educação pública, partindo de relatos de experiência de uma arte-educadora atuando como Professora de Arte de Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública da rede municipal de ensino da zona oeste da cidade de São Paulo.

Além de articular relatos do cotidiano escolar à contribuição teórica de pesquisadores da educação, experimenta também pensar a arte de contar histórias neste contexto específico, tanto no sentido de trabalhar a contação de histórias como recurso pedagógico, quanto no sentido da escuta e sistematização das histórias que acontecem neste ambiente e podem ser contadas e organizadas, destacando a escola como um dos espaços em que a narrativa se faz viva e necessária no ambiente urbano hoje.

**Palavras-chave:** educação pública; arte-educação; contação de histórias

## **Resumén**

Este artículo presenta una reflexión acerca de la educación pública, basada en relatos de experiencia de una artista y educadora que actúa como maestra de arte en una escuela pública del sistema escolar municipal de la ciudad de São Paulo.

Además de articular historias de la vida escolar cotidiana al aporte teórico de los investigadores del ámbito de educación, también trata de pensar el arte de contar historias en este contexto específico, tanto en el sentido de trabajar con la narración como un recurso pedagógico, como en el sentido de escuchar y sistematizar historias que pasan en este lugar, y que se puede contar y organizar, destacando a la escuela como uno de los espacios en los que la narración se hace viva y necesaria en el entorno urbano actual.

**Palabras clave:** educación pública; arte-educación; cuentacuentos

## **Sumário**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
> ar-que-ó-lo-go.....	8
<b>1. atenção .....</b>	<b>11</b>
> pequeno pedaço de história de escola.....	12
<b>2. quem escute.....</b>	<b>13</b>
> eu não vou gritar/ a história salva? .....	16
> os cavalos, o saci, a câmera e a pequena contadora.;.....	16
> o chapéu de escutar.....	17
> eu vou sentar, eu vou escutar.....	18
> professora, é verdade que...? .....	18
<b>3. um dia na escola.....</b>	<b>20</b>
> fora de lugar.....	23
<b>4. histórias pra contar.....</b>	<b>26</b>
> tocando o rio.....	30
> professora de histórias.....	31
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>36</b>

## Introdução

Contar na escola, contar a escola, contar e a escola: a partir desses assuntos é que se desenham as reflexões e criações deste texto, tecido com as linhas de uma experiência de quatro meses vivida com os primeiros anos de uma escola pública na zona oeste de São Paulo, em 2017. Trata-se da minha primeira experiência como educadora na educação formal, após dez anos de atuação como jornalista no campo da cultura. Ingressei na rede municipal de ensino de São Paulo com o cargo de Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Arte, por meio de um concurso público realizado no primeiro semestre de 2016 e convocado somente um ano depois, resultado da organização dos educadores aprovados no concurso em um movimento intitulado Convoca Já.

Neste texto, dialogam aquelas e aqueles que li com aquelas e aqueles a quem escutei; pessoas que pesquisam educação, filosofia e a arte de contar histórias com crianças de seis e sete anos que me receberam com a tarefa (tácita) de me ensinar a ser professora.

O propósito que me move é partilhar histórias nem edificantes, nem distópicas, brotadas diretamente do chão da escola pública, aquela que é *para todos*, e refletir sobre as histórias partilhadas – e sobre a narração, a escola, a educação, na perspectiva do contar para organizar a vida e também para torná-la pública e comum, contribuindo para uma ideia da escola como espaço público de construção e partilha do comum.

**> Algumas perguntas para um começo tateante:**

... *lugar*...

Onde contamos histórias?

Há lugar para contar histórias no nosso lugar e tempo?

Há lugar para contar histórias em São Paulo, 2017, 2018, 2019?

A escola é um lugar entre outros para contar histórias na cidade?

O mesmo lugar onde contamos histórias também é lugar de surgimento de histórias?

... *gente*...

Quem conta histórias na escola?

Há quem escute?

Quem precisa escutar?

... *entre*...

Por que contar histórias na escola? Quais histórias contar?

Por que contar histórias da escola? Quais histórias há na escola para contar?

Quais histórias é preciso contar?

**> Uma história para um começo tateante:**

## Ar-que-ó-lo-go

Até onde um buraco pode nos levar?

“E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim mas superpovoada – de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?”  
(GALO, 2004, p. 170)

Em 1º de setembro de 2017, entrei na escola pública pela primeira vez como professora.

No meio do segundo semestre.

Meu cargo era de Professora de Artes para o Ensino Fundamental II e Médio. Minha atribuição era Módulo (aquele professor que fica de plantão para substituir os professores ausentes ou para auxiliar os professores presentes).

No entanto, uma escola é um ser vivo. Eu, que tinha trabalhado dez anos como jornalista, escrevendo sobre coisas que não necessariamente tinha vivido, vinha em busca de estar mais próxima dos acontecimentos. Encontrei um lugar realmente repleto de acontecimento.

A necessidade presente que havia na escola não era de uma professora de Artes para Fundamental II e Médio, era de uma professora para atuar junto aos alunos do primeiro ano, pois duas professoras estavam em licença médica ao mesmo tempo - uma com o braço machucado e a outra com a perna machucada. Criança e professor se machucam muito, precisa de cuidado.

Então fui.

Minha tarefa de primeiro dia: ficar com as crianças no parquinho. Tudo isso, só isso.

Então fui.

Com os maiores ouvidos do mundo, fui me chegando para ouvir aquelas crianças, conhecê-las, me aproximar delas.

Conheci o André.

O André estava muito concentrado cavando um buraco na areia, de maneira bem delicada.

Oi. O que você tá fazendo?

Oi. Esse aqui é o meu sítio arqueológico. Quando eu crescer, eu vou ser ar-que-ó-lo-go!

Que susto! Achei que fosse só um buraco. Então o André foi me contando as preciosidades que ele tinha desenterrado naquele pedacinho de escola. Cada cacareco saído dali ganhava um grande sentido.

André me ajudou a pensar naquele dia e me ajuda agora. **Para desenterrar preciosidades, especialmente em terrenos muito pisados, é preciso delicadeza, infância**

**e persistência. É preciso ser um pouco ar-que-ó-lo-go para encontrar no chão da escola as histórias que a fazem, que nos fazem.**

(Enquanto escrevo, minha cabeça voa. Bate uma saudade profunda daquelas crianças. Especialmente de uma voz. Minha cabeça - será o coração? O ouvido? - desenterra com delicadeza um som, um jeito de falar, de quando um dos meus pequenos amigos dizia "Juuuu". A lembrança é um acontecimento que ecoa.)

\*\*\*

Quando, em 2016, decidi prestar concurso para trabalhar como educadora em escolas da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, saltando de dez anos de experiência como jornalista na área da cultura pública, meu horizonte de expectativas poderia ser definido por: quero comer a realidade, estar no acontecimento. Hoje, isso talvez possa ser traduzido assim: quero chegar de um dia de trabalho e em vez de contar os dinheiros que recebi em troca da minha vida passando, contar o que me passou, o que me aconteceu. Quero me alimentar de histórias, para que a minha vida aumente, não como acúmulo, mas como intensidade.

Um trabalhador que retorna do seu dia de trabalho vazio de histórias pode ser comparado a um soldado que volta de uma guerra, em que vendeu seu corpo e tudo que havia de vivo nele. Essa condição, no tempo-espaço em que vivemos, sob o sistema capitalista em sua expressão neoliberal globalizada, é mais comum do que desejamos, é predominante.

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. [...] No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha, não mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável (BENJAMIN, 1987, p. 198).

Trabalhadores de todas as habilidades e especialidades vendem seu corpo por dinheiro, seu tempo por dinheiro, sua capacidade de contar sua própria história por dinheiro. A experiência do mundo está em risco, aparecendo somente na resistência desesperada ou esperançosa de quem, apesar de tanto, alcança, força, produz, aceita um momento de pausa. Nas palavras de Jorge Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do

encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2015, p. 26).

A escola, em sua proposta original, poderia ser justamente esse espaço em que uma pausa é possível, se pensarmos na forma-escola, na ideia de escola como “tempo livre”, que trataremos mais demoradamente ao longo dessa reflexão. No entanto, muitas vezes esse tempo do exercício reservado pela escola é atropelado também pelo tempo da produtividade, de uma série de intervenções externas, de uma tentativa de controle e sistematização de todos os processos e, claro, do cansaço do mundo do trabalho, que ali também se impõe ao professor como trabalhador, invariavelmente em condições de trabalho muito distantes das ideais. São inúmeros os fatores que impedem a pausa, a interrupção, o gesto de dar-se tempo e espaço. No entanto, somente por meio desse gesto, somente dedicando atenção, é que é possível perceber a quantidade de acontecimentos que se vive numa escola.

## **1. Atenção**

*Que possibilidades tem a escola de produzir uma educação da atenção que tenha características, ritmos e conteúdos diferentes da tecnocultura dominante? (DUSSEL, 2017, p. 102)*

Perceber o que nos passa requer uma atitude que pode parecer quase heróica, muito embora seja mais passiva do que qualquer coisa. Perceber. É preciso estar consigo, antes. É preciso estar.

Uma das práticas antigas e precárias da escola é o controle da presença dos estudantes. A presença como ir à escola ou não ir. A chamada. Mas quem controla a presença como estar ou não estar? Quem sabe da presença verdadeira de uma educadora ou de um educador? Quem chama e o que chama a presença na escola?

Cada pessoa que passou por uma escola, viveu ali muitas horas de sua vida e muito provavelmente não terá dificuldades em juntar meia dúzia de histórias marcantes vividas neste espaço – muito possivelmente, a maior parte das histórias contadas terá acontecido nas horas e espaços livres, fora da sala de aula e da grade curricular, ou em pequenas desobediências e desvios da rotina, do “mesmo”. Não é o “mesmo” que nos dá histórias. Por outro lado, só verá aquilo que escapa ao mesmo, quem estiver na presença, quem estiver de olhos, ouvidos e desejos abertos, quem se colocar como “sujeito da experiência”, que, na definição de Larrosa, nos remete a uma suspensão de juízo, projeto, pressa, saberes anteriores e excessos diversos; uma suspensão à qual a escola poderia ser ambiente propício.

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é "ce que nous arrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happen to us", o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2015, p. 25).

Passar seis horas em uma escola pode ser comparado a um atropelamento. A intensidade de tantas pessoas reunidas em um território limitado e interagindo constantemente de muitas formas é barulhenta, caótica, viva. Deste atropelamento pode resultar uma espécie de torpor ou até mesmo adocimento. Pode resultar também um estado novo de presença, que se traduziria numa percepção apurada, capaz de distinguir acontecimentos singulares em meio ao “mesmo”, capaz de organizar, internamente antes, os

fios da vida emaranhados nos corredores. Capaz de bordar os fios de vida, costurando o comum ao contar as histórias da escola. Contar *para* organizar. Organizar *para* contar. Contar *como* organizar. A experiência, a própria história. Contar e organizar a vida mesma, pulsante, ao alcance da atenção singular humana disposta a tocá-la.

*Pequeno pedaço de história de escola:* conta o assistente de direção da escola em que trabalho que, recentemente, ele propôs em uma reunião de educadores, realizada ao final de um dia de aulas, que eles partilhassem relatos de algo que “deu certo” naquele dia. Exaustos, tiveram muita dificuldade nos primeiros minutos em encontrar algo que tivesse dado certo em um cotidiano de tanta demanda e tanta tragédia humana. Mas não mais do que os primeiros minutos. Relato após relato, as histórias de escola começaram aparecer, como se o fio da atenção de uma educadora que olhou com mais calma e amor para o que tinha vivido puxasse o fio da atenção da outra, como a memória se borda e se emaranha. Na terceira reunião já não era difícil organizar para contar. Contar para organizar. Partilhar.

## 2. Quem escute

Nos primeiros dias de escola, minha lembrança é de euforia misturada a muita dificuldade. Mas o que cabe partilhar aqui é a seguinte imagem: eu voltando a pé da escola, com a sacola carregada de livro-sucata-desenho-bilhete e a cabeça - a cabeça tão carregada de histórias que, antes de me livrar do peso dos livros-sucatas-desenhos-bilhetes, eu precisava despejar vigorosamente alguns litros de história sobre meu companheiro, que tomava café e escutava.

Posso compreender que era também por ter quem escutasse minhas histórias de escola que me foi possível organizar o que estava vivendo de modo a aprender com os acontecimentos e a simplesmente perceber e guardar tanta explosão de vida.

No ambiente escolar, são poucos os momentos em que as educadoras e os educadores encontram espaço para narrar suas histórias uns aos outros, ainda que haja constantemente reuniões, pois reunir-se nem sempre significa encontrar tempo e ambiente para narrar-se e partilhar. Desse modo, ambientes externos, como espaços de estudo e formação, são extremamente importantes à educadora (e ao educador) que pretende aprender com aquilo que vive e conseguir contar sua história de/na escola. Evidentemente, me refiro aqui a ambientes formativos presenciais e aprofundados, muito diversos da perspectiva de formação superficial e industrial, destinada exclusivamente a gerar pontuações responsáveis por definir as progressões na carreira dos docentes. Tal indústria é, aliás, movimentada pela política pública equivocada, que define a progressão na carreira de maneira mais quantitativa do que qualitativa.

Ainda internamente na escola, há muita necessidade de se pensar e se discutir escuta. A escuta, aliás, importa tanto ao campo da narração artística de histórias, como às conversas sobre a escola. Escuta como fonte de aprendizagem, escuta como empatia, escuta como diferença, escuta como reciprocidade, escuta como entrega, escuta como concessão, escuta como envolvimento, escuta como encontro, escuta como silêncio.

Qual o silêncio necessário à escuta no ambiente escolar? Pergunta fundamental, uma vez que existe nesse ambiente uma busca por silêncio que raramente se ocupa em entender: qual silêncio é necessário ao encontro? Qual silêncio é propício à escuta? Diante de quê se faz silêncio?

Em diversos momentos a estrutura escolar atual exige que educadoras e educadores exerçam um papel de controle dos corpos das e dos estudantes, de diversas maneiras. A exigência do silêncio, quando se distancia de um propósito claro e de um encontro verdadeiro, encosta nesta função de controle, que além de quebrar possibilidades de envolvimento, também gera frustração de parte a parte, já que o silêncio constante sequer deveria ser desejado de tão inatingível e opressor que pode ser. Por outro lado, a conquista do silêncio, até mesmo quando resulta de medidas que podem ser percebidas como

autoritárias, inaugura para os estudantes um respiro, um espaço, um vazio a preencher, portanto, uma oportunidade.

Talvez o que haja de mais interessante para investigar neste ponto seja a reciprocidade: aquele que solicita ser escutado está também pronto a escutar?

Em artigo no livro *Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje*, Luciana Hartmann trata sobre a contação de histórias e as crianças, e pergunta: “Por que nos preocupamos tanto em contar para elas e tão pouco em escutar o que elas têm pra contar?”. (HARTMANN, 2017, p.86)

Em anos de experiência como contadora, ela revela que a escuta para o que as crianças têm a dizer e contar está aumentando e diversos especialistas têm apurado o olhar sobre o assunto. Ela cita, por exemplo, a contadora e pesquisadora Gilka Girardello, referência no que tange à importância pedagógica da contação de histórias, que também dedicou-se à escuta das crianças e afirma que “as culturas falam também pela voz de suas crianças, basta que saibamos escutá-las”. (HARTMANN, 2017, p.90) Luciana termina seu artigo com um convite: “vamos conhecer melhor esses pequenos contadores?”. (HARTMANN, 2017, p.97)

Qualquer pessoa que tenha experimentado contar histórias para crianças na realidade da escola pública muito provavelmente notou o imenso interesse demonstrado pelas crianças *em escutar*, acompanhado de uma também imensa dificuldade *em escutar*. Parece difícil para os pequenos que sua empolgação com algo não extravase por meio de palavras, gritos, risadas, expressões corporais barulhentas, agitação. Mais tarde, nós educadores também nos queixaremos dos jovens que, ao contrário, nunca demonstram sua empolgação. Assim, a nossa busca é de como aproveitar e validar a empolgação dos pequenos, sem prejudicar que seja possível ouvir o que precisa ser ouvido. E como saber o que realmente precisa ser ouvido? Muitos especialistas em contação de histórias e mediação de leitura aconselharão que a história oferecida precisa estar em primeiro lugar e ser contada sem interrupções do início ao fim. Sim, a história é importante, é o entre, é aquilo que trazemos do mundo para oferecer. No entanto, apenas a presença plena do educador e sua atenção amorosa permitirão perceber quais interferências precisam ser acolhidas e até mesmo quando a história oferecida por ele não é mais aquilo de mais importante que está acontecendo naquele encontro. Evidentemente, haverá um esforço para que a história seja comunicada com eficácia, de maneira digna, inteira, interessante, viva. No entanto, o equilíbrio só pode ser percebido em cada ocasião. Haverá momentos em que será preciso parar tudo e conversar sobre o ato de ouvir histórias e a importância de não interferir demais, sempre abrindo bastante espaço para comentários e debates ao final. Mas haverá também dias em que outra história, trazida pelas crianças, poderá sobrepor-se àquela, com impacto fundamental ao encontro e

precisará encontrar espaço para existir. Isso para ficar nos momentos em que o educador é quem conta a história. Outras inúmeras possibilidades se abrem quando a atividade tem como objetivo justamente que os estudantes contem histórias. Sim, a dificuldade de escuta costuma ser ainda maior quando as crianças precisam escutar um colega do mesmo tamanho, que muitas vezes fica tímido no meio da história ou fala bem baixinho, mas cabe lembrar que a prática, o exercício, a repetição, a insistência fazem parte do fazer escola.

Durante os meses em que contei histórias para as crianças nesta escola, estava também estudando a arte de contar histórias na pós-graduação, cujo ciclo este texto tem a função de finalizar. Durante um dos encontros, conversamos sobre a escuta durante uma narração e sobre não ter a intenção desesperada de chegar a absolutamente todas as pessoas que estão no ambiente. Mencionamos a arte da palhaçaria para perceber que o jogo do palhaço depende de estabelecer uma relação de escuta e parceria um a um, em outras palavras, quando se quer atingir a todo custo alguém que não está demonstrando interesse, corre-se o risco de perder a atenção daqueles que já estão com você; por outro lado, quando o contador (palhaço, artista, performer) estabelece uma relação profunda e verdadeira com algumas pessoas ou mesmo com uma única pessoa, esse acontecimento tem potencial de atrair a atenção das demais, inclusive daquelas mais desinteressadas inicialmente. E, ainda, se não atrair, tudo bem. Quando nos prendemos à ilusão de chegar a todas as pessoas, abandonamos o acontecimento e a história em nome de uma pretensão pouco útil. Esse aprendizado trouxe leveza aos meus encontros de contação de histórias com as crianças, de modo que, durante a história, algumas dela ficavam próximas, mas brincando de outras coisas, observando a paisagem, correndo. Era a necessidade que tinham naquele momento. Mas a maior parte das crianças estabelecia um elo com a história e com a pequena comunidade de ouvintes de histórias que se formava ali. E, muitas vezes, estes que estavam distantes acabavam, pouco a pouco se aproximando. Outras vezes, não. E tudo bem.

Três camadas sobre a ideia de escuta nos importam aqui: a escuta dos estudantes quando o professor conta uma história, a escuta do professor e dos colegas quando um estudante conta uma história e, ainda, a escuta que o professor recebe quando narra as histórias que vive no chão da escola, de modo que possa organizar os incontáveis acontecimentos de cada dia no ambiente escolar, partilhar e fazer memória.

### **Eu não vou gritar/ A história salva?**

Como percebi a potência da história no momento em que a potência me escapava

Meu trabalho na escola pública começou com uma sorte: as minhas primeiras aulas foram sempre acompanhadas de outras professoras mais experientes. Mas chegou o dia em que eu fiquei sozinha com a turma pela primeira vez. Sozinha, sozinha não, pois estava acompanhada de uma estagiária que tinha como função acompanhar especificamente uma estudante com deficiência.

Comecei criando com eles uma roda, brincando com a canção: “toda vez que eu dou um passo, o mundo sai do lugar...”. A proposta era simples: quando a canção diz “passo”, marcar a pisada no chão; e quando a canção diz que o mundo sai do lugar, “fazer uma loucurinha no meio da roda e depois voltar”. Acontece que o mundo nunca mais voltou ao seu lugar e a loucurinha virou uma grande loucura coletiva. Sem saber o que fazer, me lembrei que tinha prometido a mim mesma: “eu nunca vou gritar” com as crianças na escola. Em seguida, vi um menino correndo pela sala, com uma boneca como refém: isso mesmo, ele a segurava com uma chave de braço, fazendo com a mão a forma de uma arma apontada para a cabeça da boneca, como se a tivesse seqüestrado. Foi meu primeiro grito como professora da rede municipal de São Paulo.

Depois de salvar a boneca, ainda sem conseguir tranquilizar o ambiente, ouvi a estagiária me dizer que havia apostilas de **matemática**, que eles gostavam muito e eu poderia utilizar. Pareceu muito curioso a professora de arte ser salva por uma atividade de matemática. Respondi: Não. Eu vou contar uma história.

Ela me ajudou a formar um “bolinho”, um formato que já era uma prática da professora de sala, com as crianças sentadas perto umas das outras, no meio da sala. Eu puxei uma cadeira e contei uma história que eu não tinha preparado para aquele momento, mas que tinha escutado uma amiga contar e gostado muito. No instante em que a história começou, a tranquilidade tomou o ambiente e as crianças ficaram atentas e silenciosas, ansiosas pela escuta. Fiquei muito impressionada. Claro que eu sabia do poder de contar uma história e acreditava nele, mas aquela manifestação foi realmente muito convincente. Desde então passei a planejar minhas aulas com a contação de histórias como eixo de todas as atividades. Foi o dia em que a professora de arte foi salva, não pela matemática, mas pela história. E provavelmente o dia em que nasceu uma “professora de histórias”.

### **Os cavalos, o saci, a câmera e a pequena contadora**

Como uma intervenção externa e inoportuna pode abrir espaços de escuta inéditos

Vinícius gostava de cavalos! Amava cavalos! Um dia, no fim de uma história, ele me pediu que na próxima trouxesse uma história sobre cavalos. Para a semana seguinte, o plano era uma história de saci. Mas é claro que o saci me daria essa licença de incluir cavalos na história de saci para que ela também fosse uma história de cavalos.

Estávamos em roda, sentados nas cadeiras da sala, já no meio da história de sacis e cavalos. Sabe quando você conquista aquele silêncio precioso que vem do interesse verdadeiro? Quem trabalha em escola sabe que nessa hora, via de regra, sempre acontece alguma coisa. Aconteceu. Uma câmera profissional na porta de vidro da sala, voltada para nós. Evidentemente, os pequenos ficaram muito curiosos e vários deles correram para a porta. Sem saber do que se tratava, eu fiz um gesto de tentar nos aproximar mais e melhorar a concentração na história, pedindo que todos descessem das cadeiras e se sentassem no chão, mantendo a roda, mas chegando mais pertinho uns dos outros – e, claro, saindo da mira daquela câmera indesejada.

Com a história seguindo e os estudantes envolvidos, aconteceu uma segunda intervenção. A equipe de filmagem abriu a porta, entrou e começou a filmar a aula mais de perto, o que incluía um microfone direcional enorme sobre as cabeças das crianças que se manifestavam.

Sem dúvida, a maneira como essa interação aconteceu foi a pior possível, no sentido do planejamento da escola e da costura das parceiras – havia uma conversa da produtora com a direção, mas nenhuma conversa ou preparação dos professores e estudantes. Um equívoco que ocorre em muitas escolas, por falta de comunicação adequada. No entanto, no nosso caso, o que eu achei que seria a perda da história do cavalo e do saci para sempre, se tornou uma surpresa positiva. Com a filmagem, os estudantes ficaram mais engajados em participar da história, como se de algum modo compreendessem que seu “papel” no filme era o de crianças criativas e interessadas. E eles desempenharam esse papel com muita desenvoltura. Aquela distração que parecia botar a perder a potência da história e a minha presença como educadora e a das crianças como ouvintes, ao contrário do esperado, despertou uma presença e uma escuta mais atenta em todos nós.

Ao longo da história, com bastante interesse, fomos seguindo um caminho estimulante de construir juntos detalhes da narrativa. Até que a Giovana, muito estimulada pelo cavalo, pelo saci, e pela câmera, levantou e pediu pra contar uma história. Eu disse sim. No meio da roda ela começou uma daquelas histórias sem pé nem cabeça. Nem saci, nem cavalo. Nada da Giovana dar uma sequência à história que a gente conseguisse compreender. Mesmo assim, todos os colegas e eu fizemos o esforço de compreender a história, fizemos perguntas a ela, a ajudamos a nomear o tubarãozinho que ela nos apresentou e ficamos afeiçoados a ele. Num certo momento, pedi que ela encaminhasse a história para o final, para que depois eu pudesse também terminar a história do saci. Ela se enrolou um pouco, mas encontrou um final e foi aplaudida pelos colegas. A história do saci também chegou ao fim. E o filme ficou bem bonito - eu imagino, porque também nunca tivemos retorno de o que foi feito dessas imagens tão íntimas, capturadas por uma câmera intrusa, cuja presença, contraditoriamente, foi responsável por potencializar o encontro naquela manhã.

## **O chapéu de escutar**

Uma expedição

“Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.”  
(BARROS, 1993)

“O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.” (BARROS, 2016)

As primeiras escolhas de histórias para contar com as crianças foram mais espontâneas: histórias que eu gostava, que já tinha contado, que já tinha ouvido e gostado. Aos poucos, estabeleci um plano, um mapa, que começava com histórias de animais, fazendas, florestas e depois chegaria nas histórias de cidades, para finalmente saltar para histórias de viagens. Era uma trilha.

Foi em meio às histórias de florestas, quase chegando na transição para as histórias de cidade que criamos uma invenção fantástica. Com dobradura, fizemos um chapéu (a dobradura pra fazer chapéu é metade da dobradura pra fazer barco – foi uma criança que me ensinou, mas você pode descobrir isso no Youtube também. As duas são bem fáceis de fazer). Mas esse chapéu não era um chapéu comum. Era um chapéu que, além de chapéu, era o Incrível Ampliador de Escuta. Bastava colocá-lo junto aos ouvidos, como um funil, e direcionar para o mundo para começar a escutar sons de floresta na escola.

Saímos com nosso chapéu de expedição, navegando a escola, e utilizamos nossa invenção para ouvir a floresta – vento, terra, passarinhos... até onça eles ouviram! E cada um imitava um som que tinha ouvido para deixar gravado e registrado.

Na volta, desenhamos os sons que tínhamos escutado, enquanto escutávamos as gravações e conversávamos sobre como a cidade também é cheia de floresta. Como a escola

é cheia de cidade que é cheia de floresta. Como a escola é cheia de caminhos, sons, possibilidades.

Como inventamos máquinas, engenhocas, histórias para descobrir e escutar melhor a gente mesmo e a escola como forma?

### **Eu vou sentar, eu vou escutar**

Quando uma regra aparece, seu inverso também aparece

Eu não tinha uma música de abrir e fechar o momento de contar histórias. Até hoje não tenho. Talvez um dia eu venha a ter. Não sei. Não encontrei. Mas nessa época, eu precisava convidar as crianças a sentarem-se perto da Árvore da História, e perto de mim, para ouvirem uma história. Precisava convidá-las a ficarem sentadas e escutando num ambiente que era cheio de outras atrações, era o espaço do parque, das brincadeiras do intervalo... muitas diversões, muitos convites.

Então, um dia improvisei um canto: “eu vou sentar, eu vou escutar, a história já vai começar!”. Eles aprenderam rápido e eu passei a usar esse início toda vez que ia contar uma história, acompanhada pelos mais atentos.

Até um dia que o Lucas cantou: “não vou sentar, não vou escutar, a história não vai começar!”. O Lucas entendeu que a canção que eu cantava não era simplesmente uma canção, mas também um pequeno mecanismo de controle. E quando a gente identifica um mecanismo de controle, principalmente se for pequeno, nosso ato mais humano é colocá-lo em questão. O Lucas me mostrou que toda regra traz com ela a possibilidade da rebeldia. Todo sim traz a possibilidade do não. Garantir a possibilidade do não é uma coisa que a escola não sabe fazer muito bem.

### **Professora, é verdade que...?**

O dia em que a curiosidade substituiu a obediência

Eu já tinha desistido de que todos os estudantes estivessem plenamente conectados com as histórias ao mesmo tempo. Eu contava, oferecendo o melhor de mim, e me conectava com aqueles que estavam ali, junto, interessados, vivos. Outras crianças, muitas vezes, tinham dificuldades de se concentrar na história ou simplesmente não tinham esse desejo e preferiam correr por aí. Tudo certo.

Um dia, eu contei aos estudantes uma história de minha autoria sobre um rio que passa embaixo da escola. A história era uma ficção a partir de uma realidade: havia um rio encanado que passava num cantinho da escola, por baixo da terra. Com muita atenção, era até possível até ouvir o rio. Muitos ficaram bastante impressionados, até porque na história o rio levava uma menina para passear pela cidade e a viagem era muito divertida.

Depois do fim da história, as crianças já estavam se encaminhando para o recreio quando dois meninos vieram correndo, ofegantes:

\_ Professora! Não é verdade, não é que... não é que... conta pra ele! Ele não tá acreditando em mim! Não é verdade que tem um rio que passa aqui embaixo da gente? Não é que tem um rio passando aqui embaixo agora? Não é? Não é? E que chama “rio do silêncio”?

O amigo não estava ouvindo a história, porque tinha preferido brincar de outra coisa, mas ao ouvir isso do colega tinha ficado muito animado, mas não estava conseguindo acreditar.

\_ É verdade, ué. Acabei de contar a história.

O amigo ficou um pouco chateado de não ter ouvido a história e muito curioso sobre o rio de verdade.

\_ Tudo bem, na semana que vem tem mais história. E um dia a gente vai lá na nascente conhecer esse rio de verdade.

O rio do silêncio. O som do silêncio.

Na próxima semana, ele ficou escutando a história. Por curiosidade, não por obediência.

### **3. Um dia na escola**

Para tratar da escola pública como lugar de história em diversos aspectos, importa refletir sobre este espaço a partir do que ele representa desde seu conceito até as múltiplas realidades de sua concretude.

Tratamos aqui especificamente da escola pública, na perspectiva de que o espaço público é *para todas* as pessoas. Com Jorge Larrosa, no artigo *Bens comuns e espaços públicos*<sup>1</sup>, pensamos a escola como este *para todas* que nos diz: “para todos em geral e para ninguém em particular, quer dizer, para qualquer um”. Este conceito inicial nos exige nos perguntar se a concretude da escola realiza o *para todas*, se as práticas da escola estão de fato sintonizadas a este conceito de público, ou como sugere Larrosa: “Em que medida esses lugares [a escola, a biblioteca, o museu] devem mudar seus tempos, seus espaços, suas materialidades e seus procedimentos para serem verdadeiramente *para todos*?” (LARROSA, 2014, p.16).

Se o teatro é o lugar de onde se vê, a escola pode ser pensada como o lugar de ver o outro, ou de ver-se com o outro. O encontro. Mas o encontro, seja no teatro, na narração artística, na escola, precisa igualmente ser cuidado, preparado, fomentado, colocado como foco da nossa ação.

Ainda no sentido de pensar a escola nos nossos tempos, tanto Jorge Larrosa, quanto Jan Masschelein e Maarten Simons, autores do livro *Em defesa da escola*, nos oferecem a ideia de bem comum.

Em Larrosa, vemos as seguintes definições:

Os bens comuns são de todos, quer dizer, de ninguém e de qualquer um, não podem ser apropriados nem privatizados, nem possuídos, nem partidos, nem repartidos, somente compartilhados. Os espaços públicos são *para todos*, quer dizer, acessíveis incondicionalmente a todos em geral e a ninguém em particular. (...) Os espaços públicos são também um bem comum e os bens comuns criam espaços públicos. (LARROSA, 2014, p. 18)

Além disso, ele também destaca o público como espaço de publicizar, tornar público, fazer chegar a todos, comunizar. Caracterizamos aqui o espaço escolar como um espaço de histórias comuns, que são de todos e de ninguém, que são da nossa comunidade e que não podem ser partidas ou privatizadas, mas podem e precisam ser compartilhadas. Essas são as histórias que nos interessam, porque são histórias que ao mesmo tempo contam e criam bens comuns, espaços públicos, “tempo livre”, mundos novos.

---

<sup>1</sup> O artigo *Bens comuns e espaços públicos. Materiais para pensar a igualdade e a diferença na arte, na cultura e na educação* integra o caderno 1 (*O Público e o comum: experiências em acessibilidade cultural*) da Coleção *Cadernos do Laboratório Mais Diferenças de Arte, Cultura e Educação Inclusivas*, coordenada por Jorge Larrosa e realizada pela OSCIP Mais Diferenças. Oferece elementos fundamentais para discutir o público e o comum, além de apresentar exemplos contemporâneos de imagens que ajudam a pensar a questão. Está disponível online em: <http://cadernoslmd.org.br/>.

Já os autores Jan Masschelein e Maarten Simons apresentam o sentido da escola como “tempo livre”, para ser dedicado ao estudo e ao exercício, a ser oferecido para quem não teria esse direito na sociedade, ou seja, à classe trabalhadora. Também eles percebem a relação da escola como espaço público e como espaço da partilha de bens comuns: “A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013).

A obra *Em defesa da escola* propõe uma discordância em relação às críticas à escola, muitas vezes procedentes, de que se trata de um ambiente que não se adaptou à passagem do tempo e segue reproduzindo estruturas arcaicas e disciplinadoras, limitadoras. Sem negar que o que está sendo feito da escola pode aproximá-la do risco de tornar-se o que não é, ou seja, de deixar de ser esse espaço do tempo livre, do exercício e da partilha dos comuns e tornar-se em outros projetos de dominação pelo conhecimento, os quais eles nomeiam “domesticação”, eles afirmam, por outro lado, que a “escola como forma” preserva papéis fundamentais e que é preciso perceber de onde costumam vir algumas das críticas que desejam não seu aprimoramento, mas sua destruição.

Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” de transformar o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 10)

O potencial da escola descrito pelos dois autores interessa aqui para pensarmos como há muito a ser feito no ambiente escolar em direção a essa função de oferecer o conhecimento como bem comum capaz de renovar o mundo, e também nos ajuda a perceber que aquilo que está errado na escola talvez não esteja em sua origem ou determine sua sina, mas reflita algo que está errado com a sociedade de modo geral e que os muros da escola podem reproduzir e proteger ou desconstruir, exercendo sua prerrogativa de suspensão da sociedade para abrir espaço ao experimento. Garantir a suspensão em relação ao meio de origem do estudante pode ser uma maneira de garantir espaço para que os estudantes exerçam a igualdade pedagógica, para que possam “elevar-se acima de si mesmos”, para que seja possível “expandir o mundo, assim como conhecer outras perspectivas diferentes das do seu próprio mundo”, como anuncia Inés Dussel em artigo no livro *Elogio da escola* – ruenião de textos de vários autores que discutem e aprofundam as ideias de *Em Defesa da Escola*. (DUSSEL, 2017, p.154).

Contar a escola e contar na escola podem significar, de algum modo, rever a origem da forma escola definida neste livro, inclusive percebendo e narrando os desvios, os equívocos, os projetos de controle, de modo que seja possível,

a partir da raiz do “tempo livre” e do “exercício”, exercitar nossa capacidade de contar e, ao contar, imaginar, inventar, reinventar.

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-lo uma questão pública.” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 11)

A escola como o lugar *de todas*. É este o lugar de partida e de chegada das histórias que este trabalho quer escutar, contar, memorar.

Os desafios se colocam não no sentido de recuperar uma escola de outrora, uma forma-escola original, mas no sentido de justamente explorar a precariedade da escola como movimento, como oportunidade de experimentação e invenção constantes, como a resistência de manter um espaço-tempo de igualdade, fora do espaço-tempo corrente na sociedade. Sobre isso, Inés Dussel nos oferece valiosos pensamentos, que sobram e ecoam.

O primeiro, sobre a precariedade da escola e a importância de nos perguntar como podemos manter a instituição escola em condições tão adversas às suas premissas:

.... elogiar a precariedade da escola para insistir que é necessário dotá-la de condições de certa durabilidade, condições que na atualidade parecem cada vez mais difíceis de se conseguir. Se a proposta político-epistemológica da escola moderna se baseava nas operações de suspensão, de corte, de profanação, de equalização horizontal, seria preciso então chamar a pensar o que se poderia fazer, o que poderíamos fazer para que possa perdurar como montagem precária, ainda que seja um pouco mais, até que surja alguma outra instituição que substitua o seu relevo, e embora essa estabilidade esteja sempre à beira de sua destruição, que é também o da afirmação de sua vida e potência (DUSSEL, 2017, p.106)

O segundo nos convida à proposição, à imaginação, à decisão do que trazer do mundo para este exercício de suspensão e profanação que esse espaço poderia garantir como pouco outros espaços ou talvez nenhum outro. E, ainda, lembra de modo breve, mas fundamental, que esse repensar passa por um trabalho que considere, ative e envolva toda a comunidade escolar:

Seria preciso revisar essas perspectivas críticas, sem cair na nostalgia da velha escola, inútil e irrelevante nessas novas condições; mais do que isso, é preciso pensar propositivamente, com vistas no futuro, imaginando o que do mundo queremos trazer à ação de profanação, que convites podemos fazer para esse encontro, que arquitetura e que disciplina ajudam melhor na suspensão, que formas a

escola toma ou pode tomar para atuar como esse espaço de iguais. E ainda que não tenha tratado deles nesse texto, esse repensar passa de maneira central por um trabalho com os professores, as famílias, os estudantes, experimentando e expandindo novas formas de fazer escola nessas condições. (DUSSEL, 2017, p. 107)

E o terceiro retoma a ideia da precariedade da escola, ressaltando seu permanente movimento, sua função de apresentar o mundo, de um modo que permita sua problematização e reinvenção pelas novas gerações e, ainda, passa pela importância do exercício de “deter-se”, sobretudo em tempos de fluidez e da lógica dominante de “passar” pelo mundo, da pressa que atrapalha a experiência, o exercício, a repetição, a escola.

Na época da informação “sem fim”, do arquivo para-humano da cultura, talvez a escola seja o espaço para aprender a cortar, a deter-se, a criar uma série distinta, e exercitar-se nisso. Profanar é problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado. Seria preciso ensinar a perdurar nesses gestos, e daí o valor do exercício cotidiano. O elogio da precariedade da escola passa por apreciá-la, cuidá-la, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberta, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros. (DUSSEL, 2017, p. 109)

Nessa escola em que se pode imaginar novos futuros, nos caberia pensar de que modo as histórias – e quais histórias – podem ajudar a criar novas montagens.

### **Fora de lugar**

Como dois sonoros fracassos em sala de aula nos conduziram até o caminhar

“... pensar acerca do seu caráter precário, instável, sempre por fazer, e também sempre a ponto de ser destruída.” (DUSSEL, 2017)

Era o fim de uma manhã em que eu estava feliz. Tinha conseguido realizar uma atividade divertida e interessante com uma das turmas do primeiro ano: aquecimento vocal. Um assunto que sempre tinha me parecido um pouco chato e muito técnico nas aulas de teatro tinha acabado de se transformar num jogo divertido, que ainda por cima me ajudava a manter a voz saudável para as aulas seguintes.

Mas a escola é vida viva e uma experiência nunca se repete exatamente igual. Tentei aplicar a mesma ideia com a outra turminha de primeiro ano, mas desta vez estávamos na última aula da manhã, quando o Sol e as emoções ficam mais intensos. O agravante é que estávamos numa sala no segundo andar da escola, de onde geralmente é mais difícil pedir socorro em caso de necessidade.

Alguns estudantes começaram a demonstrar desinteresse pela proposta e se colocaram em uma posição de enfrentamento, “testando” a minha autoridade como professora,

conforme se costuma dizer na escola sobre esse tipo de postura. Entre eles, uma estudante era filha de uma professora da escola e costumava ter uma excelente relação comigo. Mas nesse dia, ela se sentou em cima da carteira, cruzou os braços e não quis saber se sentar na cadeira e seguir as instruções da atividade.

Movidos por uma espécie de revolta, os estudantes começaram a imitá-la e todos se sentaram nas mesas e começaram um coro: “nas mesas! Nas mesas! Nas mesas!”. Era uma situação engraçada, completamente imprevista. Então eu decidi dançar enquanto eles cantavam. Com a dança, alguns riram, os ânimos voltaram a se acalmar, tudo virou um jogo e eu voltei a pedir para que eles se sentassem nas cadeiras. Pensando agora, vejo que a atividade era perfeitamente realizável ali onde eles reivindicavam poder estar, sentados extraordinariamente em cima das carteiras. Mas na hora, não percebi isso, e insisti na minha regra inicial. Eles se sentaram nas cadeiras, mas rapidamente alguns escaparam para debaixo das mesas. Primeiro em cima, agora embaixo. Engatinhando bem rápido, eles percorriam a roda de carteiras por baixo e é claro que nenhuma concentração seria possível com tanta correria. Quando fui interceptá-los em seu caminho maluco, dois deles subiram na mesa. Antes que eu pudesse pedir que descessem, um pequeno veio chorando, contando que outra criança tinha dado um soco em seu rosto, mas sem querer. Fiquei sem reação. Rapidamente, uma criança ajudou – elas são tão rápidas para se rebelarem coletivamente quanto para oferecer ajuda em momentos de urgência – e se ofereceu para acompanhar o amigo até a sala dos professores para colocar gelo (o que seria das escolas sem o gelo?!). A roda de carteiras tinha sido montada por mim de um jeito que eu estava presa no meio dela. Inexperiência. As crianças também estavam, mas deram um jeitinho e saíram por baixo das carteiras para ir até o gelo. Então, eu me voltei para o outro lado e na minha direção vinha chorando muito um dos meninos que estava em cima da mesa. Ele me contou que tinha descido correndo e batido a barriga na quina da mesa. Ele me abraçou forte e ficou chorando contra a minha barriga. Sem poder me mexer muito, eu fiz carinho nos seus cabelos e meu olhar procurou socorro em volta. Encontrei então aquela primeira estudante que tinha iniciado a rebelião do “na mesa!”. Ela sorriu. E eu pedi: vamos cantar uma música juntos pra ele se acalmar? Ela foi a primeira a puxar uma música: “avião sem asa, fogueira sem brasa, sou eu assim sem você...”. Os demais acompanharam. Pedi para eles se aproximarem e todos fizeram uma roda em volta da criança chorando, cantando baixinho pra ele. Depois de Claudinho e Buchecha, ainda terminamos a aula cantando Alecrim Dourado, que teria sido, aliás, o encerramento planejado por mim para a proposta de aquecimento vocal.

Semanas mais tarde, em um dia bem quente, a professora de sala me pediu para dar uma aula que ela tinha preparado. Como assim? Assim: nós dividíamos a turma em duas turmas menores, e como a primeira turma tinha tido uma atividade importante de alfabetização com ela, seria interessante a segunda turma ter a mesma atividade, para não produzirmos um desequilíbrio. Eu não me lembro exatamente da atividade, mas ela tinha a ver com sentar quietinho e copiar uma coisa que eu ia escrever na lousa. E o lugar para isso era uma sala de aula bem normal - essas quadradas com tudo quadrado - janela, lousa, carteiras, porta, tudo. Aquela mesma sala da tragédia do aquecimento vocal.

Cada tragédia traz um aprendizado, e foi com essa que eu aprendi que eu estava completamente fora de lugar, procurando cumprir algum papel que não me cabia, que eu não desejava e, claro, não poderia. E aqui o fora de lugar significa tanto lugar-lugar mesmo: aquela sala; quanto lugar-função: a intenção de, como professora de arte, assumir a aula planejada pela professora pedagoga e alfabetizadora.

Bem, eu tentei. No meio dos acontecimentos, uma das crianças decidiu que era um gato. O gato começou a caminhar como gato pela sala, miando alto e ameaçando às vezes arranhar quem mexesse com ele. Não foi possível ignorar a presença do gato. Também não tive presença para jogar com ele, em cena, como ele propunha. Então eu obriguei a criança a “sentar no seu lugar”. Não foi tão simples, demorou bastante, foi difícil, mas ele sentou e abriu

o caderno e estojo para me obedecer. Então, o colega do lado viu que ele tinha trazido dinheiro para a escola (uma ou duas moedas de um real) e denunciou, exigindo minha atenção, porque aquilo para ele era muito relevante. Então, o gato voltou a aparecer e circular por aí e eu peguei o dinheiro do gato. O gato veio me arranhar e cobrar o dinheiro e eu condicionei: “quando você sentar e fizer o que eu estou pedindo, eu te devolvo”. O gato, com um olhar um pouco desconfiado de si mesmo, pegou um lápis de cor com a mão e me ameaçou com o lápis de cor como se fosse me furar com ele. O gato tinha 7 anos. Achando aquela ameaça inadmissível, eu peguei o lápis, as coisas dele e ele pela mão e expulsei daquele lugar. Eu expulsei uma criança de 7 anos da sala de aula. Quando acabou a aula, eu encontrei aquela criança sentadinha na porta do lado de fora, porque ele simplesmente não sabia o que fazer naquela situação, nunca tinha sido expulso da sala.

Mais tarde, na saída da escola, o gato estava, como sempre, esperando o transporte escolar até mais tarde. Preocupada se eu o havia traumatizado pra sempre, me aproximei. Ele estava na horta, vendo umas plantinhas junto a uma funcionária da escola. Quando me viu, ele deu um pulinho de alegria e ficou empolgadíssimo em me mostrar a plantinha que ele tinha plantado e me contar coisas sobre ela. Nenhuma mágoa aparente.

Eu só voltei àquela sala meses mais tarde para transformá-la num cinema para assistir à série Juro que vi com os estudantes. Nos outros dias, eu, o gato e as crianças saímos andando pela escola para procurar nosso lugar. Lugar-lugar e lugar-função.

Foi assim, porque tudo tinha dado muito errado, e porque a gente não gostou e não aceitou que tinha que ser assim, e porque a gente ousou sair, e porque havia um espaço (é sempre bom lembrar a realidade de muitas escolas públicas que são puro concreto, sem qualquer possibilidade de fora, de respiro, de sol, de terra, de experimentar); enfim, por tudo isso, que nós buscamos e encontramos outro jeito de ouvir histórias: ao ar livre, ao pé de uma árvore, sentados nas suas raízes, essas engenhocas de conectar terra e ar, profundo e leve, ouvindo passarinhos e ônibus freando.

Para escolher qual árvore, um detalhe de afeto: a Violeta, minha enteada, estudante dessa escola, me apresentou tempos antes essa árvore como sendo sua árvore preferida e eu confiei na sensibilidade dela. Aquela árvore torta e forte, cheia de raízes aconchegantes (meio durinhas, é verdade), passou a se chamar então A Árvore da História. Mas só pra mim e praquela turminha de primeiro ano, porque o *para todas* da escola não pode significar repetir tudo com todas as pessoas, e também precisa permitir experiências únicas, íntimas, singulares. Que outras turmas e propostas venham e dêem outros nomes e outras histórias à Árvore da História.

PS: Para a Violeta, ainda é a Preferida, onde ela come salada de macarrão ou pão com presunto e queijo ou bolo de cenoura com as amigas todo dia.

## 4. Histórias pra contar

Contar histórias na escola é uma prática bastante freqüente, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. A contação acontece de muitas maneiras, em diversas circunstâncias e com variados objetivos, muito embora não esteja especificamente prevista na grade curricular ou nas matrizes de saberes.

Uma vez ouvi de um ativista da cultura que as histórias eram a única maneira de preencher o abismo entre gerações. Considerando que a escola é o espaço de encontro entre gerações, em que uma nova geração está sendo constituída como nova, recebendo boas vindas e tempo e espaço para se inventar, essa ideia cabe bem ao contexto e nos ajuda a entender por que as histórias são tão importantes para partilhar saberes inaugurais.

Há muitas razões que justificam a importância da prática narrativa na escola. No livro *Baús e chaves da narração de histórias*, Gilka Girardello e Geoff Fox, em um artigo conjunto, oferecem algumas respostas bastante contundentes sobre essa questão:

Há muitas razões práticas para contarmos histórias a grupos de crianças, dentro e fora da escola. Alguns podem dizer que o prazer que as crianças sentem é razão suficiente, mas as professoras às vezes precisam de outros argumentos para se justificarem diante da direção da escola e das famílias. As fontes de tal prazer – essa profunda satisfação – já ficaram implícitas no que dissemos sobre a necessidade básica que o ser humano tem de histórias. O prazer também é útil e poderoso em termos educacionais. As histórias não apenas ajudam a gerar aquele senso de comunidade colaborativa que é crucial em toda sala de aula, como também abrem um leque de formas valiosas de ensinar. A narração pode ser memorável até para crianças que têm dificuldade de absorver informação por escrito (GIRARDELLO e FOX, 2014, p. 125)

Uma das afirmações dos autores chama bastante atenção ao dialogar com uma questão que trago neste trabalho sobre a escola como lugar de criação do comum.

O narrador oferece a história como quem oferece um presente. Talvez seja por isso, por essa troca de presentes, que as turmas onde se contam histórias regularmente acabam criando um forte sentido de comunidade. (GIRARDELLO e FOX, 2014, p.22).

A escola, este espaço *para todas* pode recorrer a muitas maneiras de apresentar a *todas as pessoas* o mundo, para que possam exercitar-se em sua relação com ele e as histórias são uma maneira de apresentar coisas do mundo e ainda produzir um senso bastante específico de comunidade, pois além de outras partilhas, aquelas pessoas passam a ter histórias em comum, de todas elas, para todas elas, uma experiência comum, que não é uma

exclusividade, não é um privilégio, ao contrário, que tem valor justamente por ser de todas.

As relações na escola são um tema bastante complexo, uma vez que, no tratamento dado contemporaneamente à forma-escola, os educadores são cobrados para que realizem o controle dos corpos, e trabalham como mediadores de uma situação sempre tensa e conflituosa entre a instituição e os estudantes, muitas vezes comparável ao controle realizado em prisões, sobretudo porque o público é, majoritariamente, o mesmo: negros, pobres, periféricos, pessoas a quem a elite da sociedade eliminaria, se pudesse, mas sem essa possibilidade opta por excluir e controlar.

Nesse contexto, numa escola “domesticada” (nas palavras de Jan Masschelein e Maarten Simons, que definem como domesticação da escola alguns elementos que impedem a escola de “fazer escola”) também por uma política de controle de corpos (corpos que, aliás, são sempre em excesso em relação ao ambiente e aos recursos disponíveis), encontramos grande relevância no que nos lembra Geoff:

O valor social da narração de histórias na sala de aula é reconhecido há muito tempo; em 1910, Sara Cone Bryant escreveu que as histórias relaxavam “a tensa atmosfera da escola”, estabelecendo “uma relação feliz entre a professora e as crianças”. (GIRARDELLO e FOX, 2014, pag. 122)

É no mínimo curioso e pouco usual falar em “relação feliz” na escola. Algumas palavras não são vistas com bons olhos no campo da pedagogia escolar, porque parecem desvalorizar esse espaço como científico e profissional. É o caso da felicidade e do amor. Entretanto, há que se perceber que o encontro didático pressupõe um vínculo e este vínculo é de afeto, de afetar-se mutuamente, é de parceria e reciprocidade. Assim, melhor e mais produtivo que seja um vínculo feliz e de amor, do que, como é recorrente, que seja de autoritarismo, controle, ódio, violência e desgaste. As histórias podem, sim, contribuir imensamente para este vínculo positivo e construtivo do saber, porque além de “relaxar” a atmosfera da escola, pressupõe uma relação de escuta e parceria necessárias a este vínculo positivo. Desse modo, retomamos aqui a ideia da troca de presentes, como substituta de uma imposição de verdades ou tarefas, em que a prática escolar pode acabar se resumindo.

Ainda no sentido da criação de uma comunidade, passamos pela ideia de identidade ou de conhecimento de si e de suas raízes:

É certo que os contos tradicionais podem dar as crianças um sentido mais forte de suas próprias raízes culturais. (...) Também acreditamos que existe um valor real no fato de as crianças brasileiras ouvirem sobre as tradições de outras culturas. (...) As crianças não vão só aprender sobre outros povos; já que aprendemos não só através da semelhança como também da diferença, elas poderão aprender muito

sobre suas próprias identidades culturais – sobre os valores que elas têm em comum com outros grupos e também sobre aqueles que diferem de uma cultura para a outra. (GIRARDELLO e FOX, 2014, pp. 123 e 124)

Além de nos ajudar a perceber a relevância de contar histórias na escola, Gilka e Gioff também tocam na questão de quais histórias contar. A escolha do repertório é um assunto recorrente e complexo relacionado a contar histórias, dentro ou fora da escola. Temos algumas pistas importantes para nos ajudar nesse dilema. As primeiras contribuições, ainda dos mesmos autores, apresentam a constatação de que cada contador é único, em seu jeito de contar e em suas escolhas, não havendo uma receita padronizada que possa ser utilizada nem para a performance, nem para o repertório:

Enfatizamos que o gosto pessoal do narrador - sua certeza de que história merece ser ouvida – é o primeiro fator de uma narração bem sucedida. (GIRARDELLO e FOX, 2014, p. 133)

Não existe um único jeito de ser um bom contador de histórias. Cada um de nós tem seu estilo pessoal, em termos das histórias que escolhe e da maneira de contá-las. (GIRARDELLO e FOX, 2014, p. 145)

A ideia de que cada contador é um bom contador de um jeito muito específico pode ser expandida ao educador de maneira geral. Há muitas maneiras de ser um bom educador, e a única maneira possível a cada um é mergulhando em si, na própria história, na própria verdade, nas próprias paixões, nos próprios interesses. É bastante perceptível na realidade escolar – e nas memórias e experiências de cada um (procure as suas memórias pessoais de escola, por exemplo) – que os professores mais queridos pelos estudantes, que marcam suas vidas e têm eficácia em ensinar, são professores de disciplinas, métodos, jeitos muito diversos entre si, mas que tem em comum serem pessoas interessantes, únicas, apaixonadas por aquilo que contam e ensinam. Assim, o que dizem Gilka e Gioff sobre o contador vale para pensar o fazer do educador em muitas dimensões, inclusive na escolha dos assuntos a tratar e da maneira de tratá-los.

Sobre a questão do repertório do contador de histórias, Maria de Lourdes Patrini, em *A Renovação do Conto*, também afirma, com outras palavras, a escolha das histórias como uma questão que passa pelo sujeito e sua trajetória e suas paixões: “O conto nos escolhe tanto quanto nós o escolhemos” (PATRINI, 2005, p. 118) e, citando a contadora Paraline Gay-Para, “O conto só inserir-se-á no repertório do contador quando este lhe corresponder à essência (PATRINI, 2005, p. 123).

Já Luciana Hartmann, em seu texto sobre escutar as crianças, do qual já tratamos aqui, traz uma janela muito interessante quando coloca a questão: o que as contam crianças? E responde: “Como os adultos, os velhos, os

adolescentes e quaisquer outros seres humanos, as crianças contam de tudo”. (HARTMANN, 2017, p.91)

Essa simples afirmação nos faz compreender novamente a arte da narração como necessidade e prática humana e que, portanto, não precisa estar associada com certas barreiras pedagógicas, no caso da escola, como seria o caso de escolher histórias que cumpram diretamente objetivos de aprendizagem ou habilidades específicas, conferindo assim uma função utilitária à história para além da sua função em si. Escolher histórias exclusivamente como forma de atender a uma expectativa pedagógica pode reduzir a experiência da narração. É possível afirmar, na contramão dessa ideia de colocar a história em função de um objetivo de aprendizagem, que qualquer história selecionada pelo narrador para ser contada na escola inaugura um exercício muito relevante e possibilita aprendizados fundamentais, desde que selecionada com paixão, contada com verdade e preparada com cuidado.

A seleção das histórias e estratégias de partilha destas também passa pelo contato e compreensão do educador em relação à comunidade escolar de que faz parte. Em seu texto *A politização e popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos*, que integra o livro *Elogio da Escola*, Inés Dussel contribui ao pensamento dos autores de *Em Defesa da Escola*, trazendo exemplos de escolas latinoamericanas. É o caso de uma escola que decidiu tocar o hino em ritmo de cumbia numa certa ocasião. A novidade fez alguns estudantes mais resistentes tirarem o fone de ouvido e prestar atenção. A este respeito, ela comenta:

Tocar a cumbia no ato público poderia ser considerado uma estratégia de popularização; contudo, em outro contraponto com o que assinalam Masschelein e Simons, seria preciso pensar se não é um feito que é necessário para das as boas-vindas, para poder começar a trabalhar em e com a ambivalência dos setores populares em direção à cultura e escrita e suas instituições. (DUSSEL, 2017, p.152)

Na conclusão de seu artigo, a especialista ainda aponta para o fato de que, nos casos apontados, a popularização e a politização podem ser pensadas não como domesticação da escola, mas, ao contrário, como condições para que haja escola.

... a política e a aproximação ao mundo próprio dos alunos não são o que restringe ou domestica a escola; ao contrário, são condições importantes para que haja escola, para que nela se realizem essas operações que podem transformá-la em um espaço-tempo democrático, público, renovador, como definem Masschelein e Simons. Seria preciso, também, pensar o lugar da experimentação nessa forma de pensar a escola, para dar lugar aos que arriscam e acreditam, por uma vontade política,

estratégias que busquem aproximar mundos e derrubar fronteiras. Em uma época em que os muros voltam a estar na moda do discurso político, isto parece cada vez mais necessário. (DUSSEL, 2017, pp. 154 e 155)

Há diversos pontos muito relevantes nesse argumento e bastante coerentes com a realidade escolar que demanda cada vez mais experimentação e vontade política para que a escola tenha chances de se realizar como escola.

Precisamente, trago esse pensamento neste ponto do trabalho para ajudar a desenhar uma reflexão final sobre repertório: quando nos perguntamos sobre que histórias contar na escola e que histórias contar da escola, a escolha passa, como vimos, por questões muito pessoais do educador-contador, pela paixão pela história, sem a qual a narração não teria sentido, pela necessidade do contador de contar, pela ideia de contar “de tudo”, como fazemos os humanos em nosso convívio social, sem restrições ou limites artificiais, e passa também por essa interessante proposta exposta por Dussel da aproximação do mundo próprio do estudante.

Esse procedimento requer cuidado para que não seja um processo de simplesmente oferecer ao estudante sempre aquilo que ele já tem, já conhece, já aprova, mas pode ser um gesto fundamental de boas-vindas à cultura letrada o de procurar aproximar-se do mundo próprio do estudante e trazer dali aquilo que será colocado no entre, que chamará ao interesse, que será problematizado, questionado, profanado, aquilo em que deter-se.

É fundamental, como nos trouxeram Gilka e Gioff, ouvir de tudo, histórias de si e histórias de outros, pois tudo isso nos ensina, no entanto, considerando o contexto em que se faz escola nas periferias do Brasil e tomada pela minha recente e ainda curta experiência como “professora de histórias”, arrisco que experimentar histórias próximas ao mundo próprio do estudante é uma prática ainda pouco comum – menos comum, por exemplo, do que a narração de fábulas européias – e que poderia produzir resultados muito interessantes no que tange a esse grande e constante desafio de despertar o interesse e relaxar a tensão em um ambiente geralmente tão hostil ao estudante. Sugiro essa experimentação não para parar nas histórias sobre si ou para deter-se em si de maneira egocentrada e limitante, mas justamente para convidar os jovens a partirem de si e do que já é comum naquela comunidade e caminharem no sentido de inventar-se como nova geração e imaginar outros mundos. Para convidar é preciso movimentar-se em direção ao outro.

### **Tocando o rio**

A história de uma louca visita à brecha

Desde antes do meu início como professora, o assunto dos rios escondidos de São Paulo atraía minha atenção e minha paixão. Fucei histórias de rios, histórias de pessoas que

conheceram os rios vivos, histórias de pessoas que mantêm rios vivos, e com a companhia do grupo Trem de Cordas, cantamos e contamos algumas dessas histórias num projeto apresentado em seis escolas em 2016.

Perto da escola onde aconteceu meu início como professora de histórias, a história de um rio tinha um episódio bonito de se contar: sua nascente. Era o encontro do meu início com o início do rio. A nascente desce rio, o Rio Iquiririm, que alguns dizem que significa “rio do silêncio” ou “som do silêncio”, brota de dentro da Universidade de São Paulo, por meio de uma brecha num muro. Ali poderia ser um não-lugar, um lugar ignorado, um pequeno pântano incompreensível no canto de um bairro. Mas o trabalho voluntário de um grupo de cidadãos criou um lugar. A nascente. Banquinho, jardinagem, mudas, um pequeno lago e um singelo pedaço de madeira colocado junto ao fio de água nascente que inaugura o rio, para que ele caia de um jeito outro, admirável. Uma plaquinha pra contar a história. Uma escada precária, mas charmosa, com a função de ligar o lugar à rua. Uma pintura no chão que levava simbolicamente o rio até o bueiro em ondas azuis, lembrando que aquele rio, vivo, havia sido enterrado em tubulações escuras que o forçavam um caminho escondido.

Neste caminho forçado, “o som do silêncio” passava embaixo da minha casa e embaixo da escola.

Com essa força de pisar o rio em casa e no trabalho, criei a história *Ela saiu de casa e caminhou na direção do rio*, e ela ficou, por um tempo, guardada comigo.

Quando planejei o percurso das histórias com as crianças do primeiro ano, o rio escondido tornou-se o elo entre as histórias de floresta e as histórias de cidade. Então, um dia contei essa história às crianças. Depois, fomos ao cantinho da escola onde diziam que o rio passava e ficamos por ali, bem quietinhos, tentando escutar o rio. Chamamos o rio – “Iquiriiiiiiiiim”, depois paramos e escutamos. Nesse dia, as crianças escutaram o rio passando entre pedras, embora ele estivesse dentro de um cano, e escutaram até pegadas de onça e outros bichos, embora o muro. Porque pra escutar o rio é só ir.

Com parceria das professoras do primeiro ano, do professor de capoeira da escola, de meus companheiros de vida e arte, e de mães de estudantes, organizamos uma visita à nascente. 50 crianças, 7 anos, caminhando cinco quarteirões de ansiedade até o rio que elas tinham imaginado, chamado, escutado. Uma loucura. Muitas dificuldades. Alguma apreensão pelo tamanho da responsabilidade. Um piquenique.

Em grupos de cinco crianças cada vez, subimos a escada entre a cidade e a floresta. Passamos a pequena ponte. Tocamos a água da nascente.

É uma experiência difícil, demandante e corajosa organizar saídas da escola, sobretudo com crianças pequenas. Mas sabemos que, embora a escola seja um espaço fundamental de separação do mundo, de tempo e espaço próprios reservados exclusivamente ao exercício de tocar o mundo, não há nada como sair e tocar o mundo.

Nesse dia, tocamos o mundo. Ainda era escola, fora da escola. Ainda era tempo reservado, espaço reservado. Ainda era uma proposta *para todas*. Ainda era muro. Mas mergulhamos na brecha.

## **Professora de histórias?**

Uma história de portão

Essa pequena história aconteceu num dia nublado, quando o fim do ano já se aproximava. Eu estava chegando à escola, ainda com muito sono, 7 horas da manhã, toda a semana pela frente, mais um dia...

Ela também estava chegando pra aula. De longe, me viu e, puxando a mãe, que também era professora da escola, correu pra me dar um abraço.

Antes de chegar no abraço, ela gritou:

— A professora de histórias!!!

As histórias não são uma disciplina escolar, não fazem parte da grade, do currículo, das diretrizes. Minha disciplina de formação, contrato e atribuição é Arte. Mas para ela e para mim - eu descobri naquele dia no portão - era isso mesmo que eu era nesse tempo: professora de histórias!

## Considerações finais

Contar na escola, contar a escola, contar e a escola: nestas linhas refletimos sobre diversos aspectos desse assunto, nos debruçando sobre a atenção, a escuta, a forma escola, o repertório, o tocar o mundo.

Minha experiência como “professora de histórias” foi especialmente oportuna para estas reflexões, porque aconteceu simultaneamente à minha formação como contadora de histórias e pensadora da narração contemporânea em ambiente urbano n’A Casa Tombada. Ir a’A Casa, ouvir, partilhar, praticar, pensar junto era um respirar, um inspirar em meu cotidiano de professora iniciante. Era um casamento raro entre a formação e a atuação profissional. Por isso foi necessário que o encerramento do ciclo na pós-graduação tratasse deste período formador. Eu estava na escola todas as manhãs, exceto às terças, quando estava na escola-casa-tombada, espaço de suspensão, profanação, espaço de deter-se, para depois reinventar o mundo, em novas e precárias montagens.

As histórias partilhadas aqui mostram como o caminho na educação pública é tateante e experimental e como ainda há espaço, nesse lugar constantemente atacado e agora mais ainda alvo preferencial de políticas e práticas de ódio, para experimentar o novo, abrir caminho, estar junto. Espero ter demonstrado, entretanto, que nada acontece num mar de rosas, pois a escola está em um contexto político agressivo e sufocante, e seus muros não são capazes de proteger e suspender tudo, ao contrário, muitas vezes são utilizados justamente pela lógica perversa do controle e da exclusão. Espero ter deixado explícito que essas histórias não são de heroísmo, mas de tentativa, e também não são de celebração ingenua da escola como espaço de perfeição, que não é. Espero, sobretudo, ter mostrado com a teoria e a prática, que a escola é um espaço *para todas* as pessoas e por este simples princípio, ainda que observados os muitos obstáculos, é uma oportunidade de nos contituirmos como uma civilização que encara o desafio de conviver, de existir na diferença, partindo da igualdade. Espero, ainda, ter despertado para o fato de que a construção do *comum* pode ser nossa resistência aos tempos de ódio, na escola e em outros espaços, mas na escola nomeadamente, porque eu sua forma original é de produção de comum, de comunização que se trata.

Na introdução deste texto, tecemos algumas perguntas, às quais é importante retornar:

### **lugar**

*A escola é um lugar entre outros para contar histórias na cidade?*

*O mesmo lugar onde contamos histórias também é lugar de surgimento de histórias?*

A percepção de que a partilha de experiências está em baixa num mundo com excessos de todos os tipos é também a percepção de urgência de criar espaço-tempo para essa partilha. Vimos nas conversas com as crianças e os teóricos que a escola não só pode ser este espaço de narrar a vida e de encontrar as histórias a contar, como, aliás, **precisa** ser espaço de histórias, para que seja possível “fazer escola”, neste sentido do encontro, do espaço-tempo de exercício, de tocar o mundo, de profanar, de demorar-se e sobretudo de abrir espaço para que uma nova geração se construa. Sem histórias e partilha de histórias estas tarefas talvez não sejam possíveis.

## **gente**

*Quem conta histórias na escola?*

*Há quem escute?*

*Quem precisa escutar?*

Neste sentido, trabalhamos a ideia de que todo ser humano deseja e precisa narrar, narrar-se e ouvir. Pensamos a importância de escutar as crianças como autoras, compreender seus pensamentos e também a necessidade de qualificar a escuta, uma escuta de qualidade, que precisa também ser recíproca. Neste tópico, consideramos também a necessidade de que educadoras e educadores tenham espaço para narrarem-se na escola e fora dela, como mecanismo de organização da vida, como forma de apurar sua percepção, como encontro fortalecedor da prática. É preciso que as histórias na escola encontrem escuta e que as histórias da escola encontrem também ambiente propício para saírem dos corpos dos educadores e ganharem o mundo.

## **entre**

*Por que contar histórias da escola? Quais histórias há na escola para contar?*

*Quais histórias é preciso contar?*

Estas talvez tenham sido as questões mais experimentadas neste texto. Especialmente no item 4 – Histórias pra contar, tratamos da escolha do repertório como algo complexo que precisa aliar a paixão do narrador com a necessidade de tocar e convidar o outro, aproximar-se do que já há de comum ali onde a escola existe e usar este comum como ponto de aproximação e ponto de partida. Ponto de encontro. Além disso, durante todo o trabalho as histórias que o pontuaram são histórias de escola que precisam ser contadas. Por quê? Porque assim construiremos o objetivo de que a escola seja

comunizada, se torne de fato, cada vez mais, uma questão comum, pública, de todas as pessoas.

\*\*\*

*Quando, em 2016, decidi prestar concurso para trabalhar como educadora em escolas da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, saltando de dez anos de experiência como jornalista na área da cultura pública, meu horizonte de expectativas poderia ser definido por: quero comer a realidade, estar no acontecimento. Hoje, isso talvez possa ser traduzido assim: quero chegar de um dia de trabalho e em vez de contar os dinheiros que recebi em troca da minha vida passando, contar o que me passou, o que me aconteceu. Quero me alimentar de histórias, para que a minha vida aumente, não como acúmulo, mas como intensidade.*

\*\*\*

É assim que tem sido. Cada dia de trabalho é um rio de histórias. Não é possível contar todo o rio de histórias todos os dias. Sequer é possível perceber os acontecimentos como histórias. Mas é possível, com a insistência da pausa, recolher alguns acontecimentos e narrando-os, plantá-los no mundo.

No início desta escrita, destaquei, com Benjamin e Larrosa, a dificuldade de “parar”, nas circunstâncias políticas e sociais em que vivemos. Não é uma dificuldade banal. É uma dificuldade produtora dos mais profundos adoecimentos da nossa época: ansiedade, depressão, síndrome do pânico. Não é uma dificuldade banal. Para enfrentá-la, é preciso resistência. Para resistir, é preciso comum. Esta reflexão só se faz possível como momento de parar, reconhecer e partilhar experiências, porque ela é comum. Ela tem meu nome, mas é comum. Considero que a finalização deste ciclo de pós-graduação e essas linhas presentes são resultado da insistência em produzir o comum – na Casa Tombada, na EMEF Amorim Lima, na EMEF Ibrahim Nobre, nas lutas constantes dos professores e servidores municipais de São Paulo, nos coletivos artísticos, na amizade, no afeto.

## Referências

- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BARROS, Manoel de. **O livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2016.
- BENJAMIN, Walter. “O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.
- DUSSEL, Inés. **Sobre a precariedade da escola**. In: Elogio da escola. Organização Jorge Larrosa; tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- DUSSEL, Inés. **A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos**. In: Elogio da escola. Organização Jorge Larrosa; tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)
- GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. In: Educação e Realidade. São Paulo: 2002.
- GIRARDELLO, Gilka e FOX, Geoff. **A narração de histórias na sala de aula**. In Baús e chaves da narração de histórias. Org. Gilka Girardello. Florianópolis: SESC/SC, 2004. (Coleção Milbocas)
- HARTMANN, Luciana. **Estes contadores tão desconhecidos: as crianças**. In: Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. Organização: Giuliano Tierno, Letícia Liesenfeld Erdtman. São Paulo: A Casa Tombada, 2017.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Bens comuns e espaços públicos: materiais para pensar a igualdade e a diferença na arte, na cultura e na educação**. In O Público e o comum: experiências em acessibilidade cultural. Cadernos do Laboratório Mais Diferenças de Arte, Cultura e Educação Inclusivas. São Paulo: 2014 (Coleção Cadernos do Laboratório Mais Diferenças). Também disponível em versão acessível no site: <http://cadernoslmd.org.br/>. Acesso em Agosto de 2019).
- MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.