

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

NAIRIM LIZ BERNARDO MARQUES

Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas: errâncias no Cieja Paulo
Emílio Vanzolini

São Paulo
2023

NAIRIM LIZ BERNARDO MARQUES

Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas: errâncias no Cieja Paulo
Emílio Vanzolini

Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Cênicas, apresentado ao
Departamento de Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Co-orientadora: Profa. Dra. Verônica Gonçalves Veloso

São Paulo
2023

Nome: Nairim Liz Bernardo

Título: Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas: errâncias no Cieja Paulo
Emílio Vanzolini

Aprovada em: ____/____/____

Banca:

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Dedicatória

A todos aqueles que já me chamaram de professora
Pelo reconhecimento e pela confiança os agradeço.

Agradecimentos

À minha mãe, a primeira educadora que conheci, e ao meu irmão, a primeira pessoa que ajudei a aprender a ler. Mirian e Lucas foram os primeiros a caçar palavras comigo quando as professoras da Educação Infantil me davam essa tarefa. Lembro-me de nós sentados no chão juntos a muitas revistas. Minha mãe me ensinava a identificar as palavras e eu ensinava ao meu irmão o formato de cada letra, para que me ajudasse nessa missão.

À minha tia Sueli, que me ensinou o prazer de contar e de ouvir histórias.

A todas as minhas professoras e professores, que tanto me ensinaram e me incentivaram.

Às amigas e aos amigos que fiz no curso de jornalismo, que são meus companheiros de vida e que sempre me incentivaram a ingressar em um outro curso.

A Letícia, que ouviu todas as minhas histórias e me conta todas as dela.

A Bibi, que muito conversou comigo sobre esse projeto, gentilmente fotografou e filmou a caminhada orientada, compondo meu grupo de errantes.

À professora de Arte Marília e a todos os outros educadores do Cieja Paulo Emílio Vanzolini, que me receberam de braços abertos e confiaram no meu projeto.

Às alunas e aos alunos do Cieja, que sempre se preocupam comigo, me desejam boa sorte e muito gentilmente aceitaram colaborar na minha pesquisa. Sem eles, nada disso seria possível.

A Malu, que me ensinou muito sobre ser professora, fazendo crescer e sedimentar-se em mim a vontade que há anos já existia.

A Verônica Veloso, que em seu primeiro ano como professora do Departamento de Artes Cênicas da USP disse que sentiria que estaria se formando como docente quando os estudantes da sua primeira turma se formassem. Agora que chegou a minha vez, fico feliz por ter contado com sua co-orientação.

A Ana Lúcia Scachetti, jornalista e pedagoga que conheci no período em que fui estagiária da Nova Escola e que muito admiro, por aceitar o convite de discutir minha pesquisa.

Às minhas amigas e aos amigos do curso de Artes Cênicas, com quem compartilhei alegrias, tristezas, conselhos e surtos sobre o início da carreira docente.

A todos aqueles que torceram por mim.

RESUMO

Este trabalho se refere a uma investigação de práticas de errância urbana com as caminhadas orientadas realizadas com estudantes adultos e idosos do ciclo de alfabetização do Cieja Paulo Emílio Vanzolini, localizado no bairro do Cambuci, na capital paulista. Ao longo da realização do projeto, desenvolvido em aulas expositivas em sala de aula e em aulas práticas no entorno da escola, alunos e professora observaram como o caminhar pela cidade, prática cotidiana para a maioria dos adultos, pode se transformar em prática estética e política e como isso contribui para a interpretação dos acontecimentos sociais, para a leitura da palavra escrita e para a expressão oral.

Palavras-chave: Caminhar. Errância. Deriva. EJA. Alfabetização

SUMÁRIO

PRÓLOGO	9
Sobre a minha (péssima) relação com o andar	9
1. CALÇANDO OS SAPATOS	14
1.1 Ponto de partida: o Cieja Paulo Emílio Vanzolini	14
1.2 Diga-me com quem tu andas	17
1.3 Que caminhadas são essas	23
2. AQUECIMENTO	26
2.1 O que limita seu direito de ir e vir?	26
2.2 O que essa conversa tem a ver com arte	30
2.3 Por onde andam os artistas	41
3. LEVANTANDO A BUNDA DA CADEIRA	47
3.1 Vamos dar um rolezinho?	47
3.2 Ler a palavra para ler o mundo	53
4. A CABEÇA VAI MAIS LONGE QUE OS PÉS	62
4.1 Propondo outras errâncias	62
5. COMO ANDAMOS	70
REFERÊNCIAS	72

PRÓLOGO

Sobre a minha (péssima) relação com o andar

Aprendi a andar com um ano de idade. Um andador me ajudou nessa tarefa (mas recentemente descobri que pode ter me atrapalhado, já que o andador atrapalha muito a auto percepção da criança no processo de aprendizagem motora) (e recentemente descobri que talvez tenha atrapalhado, pois o andador atrapalha a autopercepção da criança no processo de aprendizagem motora), mas dele não me resta nenhuma lembrança na cabeça, apenas nas fotos e nos relatos de minhas parentes. E assim fui andando pelos cômodos da casa, pelo quintal de minha avó, pelas creches, pelo parquinho que frequentava todo sábado, pela escola e pelas ruas de minha cidade natal. Todos esses espaços eram pequenos, mas eu, por ser menor ainda, considerava-os gigantes.

Eu andava normalmente, mas o primeiro incômodo surgiu durante um dos passeios curtos que minha mãe fazia comigo e com meu irmão pelo centro da cidade; eu tinha cerca de cinco ou seis anos de idade. A caminhada era curta porque nós também morávamos no centro, o que deixo aqui sublinhado para demonstrar que até as distâncias curtas começaram a me desestabilizar de alguma forma. Lembro-me de estar a alguns poucos quarteirões de casa após ter andado por cerca de 15 minutos. Paramos na beira da calçada para esperar nossa vez de atravessar a rua e eu disse para minha mãe: minha perna está coçando muito. Ela disse que já ia passar. Quando paramos, passou.

Uma vez, uma professora de Educação Física disse que era normal sentirmos a perna pinicar quando não estamos acostumadas a caminhar. Eu me culpei por ser sedentária. Mas a verdade é que, mesmo em períodos da vida em que caminhei bastante, aquela sensação horrorosa continuava lá. O que eu descrevi pela primeira vez aos seis anos como uma coceira continuou e continua acontecendo. Hoje, aos 27, descrevo como a sensação de mil agulhas muito finas sendo enfiadas ao mesmo tempo nas minhas coxas e pernas. Em algumas ocasiões, quase já chorei no meio da rua por conta disso. Só para quando eu paro.

Tirando isso, que ocorre com frequência, mas nem sempre, eu andava bem. Até que uma professora de Educação Física chamou a atenção de minha mãe para

o fato de eu não estar andando tão bem assim. Eu tinha 11 anos quando conheci o Dr. Wilson. A partir daí, 16 anos de consultas, exames de RX, ressonâncias magnéticas e tomografias computadorizadas. Quatro cirurgias. Três parafusos no pé esquerdo e um pino no pé direito. Uma cicatriz pequena, uma média e outra enorme. Milhares de reais gastos em palmilhas ortopédicas feitas sob medida.

Eu tenho pé plano. Alguns chamam de pé chato, mas eu não gosto dessa palavra. Por conta disso e de problemas que já estavam passando para a minha coluna e poderiam se agravar muito com o tempo, fui submetida a cirurgias corretivas. A primeira foi feita em meu pé direito em dezembro de 2007. Pela primeira vez, passei todo o meu período de férias usando gesso, sem poder tocar o pé no chão e com muletas machucando minhas axilas. Em dezembro de 2008, a mesma história. A cirurgia do pé direito não deu certo, a dor não passava. Assim, em julho de 2009, passei por uma nova cirurgia. Voltei das férias escolares ainda de gesso e muletas e minha mãe tirou férias-prêmio para poder me levar para a escola. Minha turma mudou de sala para que eu não precisasse subir escadas, mas no curso e inglês isso não era opção, por isso interrompi meus estudos por um semestre.

Essa segunda cirurgia no pé esquerdo também não deu muito certo. Em dezembro de 2014, já uma estudante universitária, passei por mais uma, mais invasiva do que as outras. Uma parte de um osso foi cortada e três ossos foram “colados”. A dor foi tanta que passei dois dias tomando morfina por um cateter colocado nas minhas costas.

Eu fico muito triste quando alguém repara e faz qualquer comentário sobre o meu modo de andar ou sobre como meus pés ficam quando estou parada. É como se as cirurgias não tivessem conseguido “consertar” o que aquela professora de Educação Física viu em mim quando eu tinha 11 anos. E por falar em Educação Física, por conta das cirurgias (e da falta de inclusão, uma constante nas escolas), parei de participar das aulas no 7º ano. Mas o que sinto mais falta é do meu equilíbrio. Antes de tudo isso, eu fazia aulas de ginástica rítmica e conseguia me sustentar sobre um pé só por muito tempo. Após as cirurgias, todo o meu senso de equilíbrio mudou e não consigo mais.

É como se eu não conhecesse mais meus pés. Tantos anos após a última anestesia geral e raquidiana e eu ainda não sinto a lateral esquerda do meu pé

esquerdo. A sensibilidade nunca voltou ao que era antes. Eu nunca voltei a andar como andava antes. Na última vez que corri, eu tinha uns 11 anos.

Por isso tudo, gosto de andar bem devagarinho e sozinha. Quando ando bem devagarinho e sozinha, as mil agulhas não entram nas minhas coxas e pernas. Quando ando bem devagarinho e sozinha, não preciso que minha mãe ou outra pessoa me leve. Quando ando bem devagarinho e sozinha, não preciso andar no ritmo de ninguém, ritmo diferente do qual meus pés se sentem confortáveis.

Acontece que, aos 15 anos, comecei a fazer teatro, e quem já fez sabe que nas aulas de teatro estamos sempre andando pelo espaço. Em 2014, escrevi o seguinte no relatório final do laboratório Do Jogo à Cena, ministrado pela professora Verônica Veloso:

“Abra os dedos”

Antes de falar mais especificamente sobre os jogos que experimentamos durante o semestre, gostaria de falar sobre as nossas caminhadas. O nada simples ato de caminhar vem acompanhado de tantas especificações e instruções da professora que se torna ele mesmo um jogo: pés paralelos e bem articulados, dedos abertos, movimentos bem articulados, joelhos flexionados, braços soltos, costas vivas, topo da cabeça para cima, quadril bem encaixado. Jogo individual e para benefício próprio.

E não para por aí. Além das questões de postura há os diferentes tipos de caminhada: muito lento, lento, normal, rápido, muito rápido, em sincronia com o grupo, com passos curtos e rápidos, com o apoio na ponta dos pés, no calcanhar, na lateral. Caminhadas retas e caminhadas curvas. Muitas caminhadas. Confesso que essa tarefa sobre a qual nos debruçamos de modo investigativo, prático e complexo me causou certa aflição no início dos trabalhos. Em resumo, meu pé dói. E ele não dói por isso ou aquilo. Ele dói de andar. E, para o meu curto limite de quem já passou por quatro cirurgias, andamos demais. E apesar disso, ainda não marquei minha consulta ao ortopedista.

Creio que aprendemos bastante durante todas essas caminhadas, mas o mais impactante para mim foi ter aprendido algo muito simples. Durante uma das aulas, a professora Verônica se aproximou de mim e me orientou a deixar os dedos mais abertos e esticados no chão. Fiquei muito espantada pois nunca havia percebido que, em geral, é assim mesmo que as pessoas andam e que eu tendo a contrair os dedos. Testei o conselho e faz mesmo uma diferença enorme.”

Além de me ensinar a abrir os dedos, Verônica foi a primeira a me contar sobre artistas que faziam do caminhar sua pesquisa e prática artística. Em suas aulas, ouvi falar dos *flâneurs*, das derivas e de performers cuja ação era ficarem paradas no espaço. Gostei de tudo. Em 2023, quando conversei com ela sobre a ideia que tinha para o meu TCC, ouvi-a dizer entre risos: “Justo você que reclamava tanto de andar vai fazer um TCC sobre deriva”.

Eu também acho engraçado o destino ao qual minhas caminhadas me levaram. Talvez, se eu andasse mais rápido ou “melhor”, não teria chegado aonde cheguei. Cheguei ao Cieja Paulo Emílio Vanzolini e lá encontrei pessoas com quem gostei de andar.

“Se a palavra procurada não estiver lá, pergunta a um camarada ou fala com o animador cultural, teu camarada também.”¹

Segundo Caderno de Cultura Popular, da etapa da pós-alfabetização, da República Democrática de São Tomé e Príncipe

¹ Trecho extraído do Segundo Caderno de Cultura Popular, da etapa da pós-alfabetização, da República Democrática de São Tomé e Príncipe. Após se tornar independente do jugo colonial português em 12 de julho de 1975, o governo do país passa a organizar uma frente de alfabetização de jovens e adultos da qual os educadores brasileiros Paulo Freire e Elza Freire tornam-se assessores. O referido trecho é parte do material didático do país africano e encontra-se na página 32 do livro *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*, no qual Paulo Freire reflete sobre esse processo de alfabetização de jovens e adultos. O animador cultural, nesse caso, é o professor alfabetizador.

1. CALÇANDO OS SAPATOS

1.1 Ponto de partida: o Cieja Paulo Emílio Vanzolini

Por onde você tem andado? Quais ruas, avenidas, estradas e outras vias levam você aos seus locais de vivência? E ainda mais importante do que isso: o que o faz calçar os sapatos para ir aonde tem que ir? Você tem sapatos? Você quer ou você precisa ir? Você realmente pode ir e vir? Caso não fosse necessário ir para onde quer que você esteja indo, para onde seu desejo o levaria e o que faria lá?

As perguntas são simples, mas ao mesmo tempo podem parecer inusitadas. A maioria das pessoas vai e vem, mas, justamente por estar tão habituada aos trajetos diários, não reflete sobre como os locais que frequenta surgem em sua vida e sobre como se deslocam de um a outro. A pé, de ônibus, de carro, de metrô, de trem, de avião, de navio ou de foguete? De dia, de tarde, de noite, de madrugada ou num tempo em que não há tempo? Com vontade, com preguiça, com pressa, devagar, rápido, rápido demais ou se arrastando? Sozinho ou acompanhado? Comendo, com fome, conversando, em silêncio, usando o celular, ouvindo música ou ouvindo o mundo?

Parte do título deste trabalho, “Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas”, foi retirada da canção *Yayá Massamba*, escrita por Roberto Mendes e Capinan e interpretada por Maria Bethânia no álbum *Brasileirinho*, de 2003. Utilizando algumas expressões de línguas de matriz africana, a letra narra por meio de linguagem poética a história de um deslocamento: o tráfico negreiro. O deslocamento aqui apresentado é forçado, violento, totalmente desconfortável, inteiramente desumano, feito no porão de um navio, em meio às intempéries do Oceano Atlântico, atravessando a calunga grande² e a morte e em direção a uma terra desconhecida. É o deslocamento que fez com que o Brasil seja o que é hoje (além de outros deslocamentos realizados por outras pessoas em situações muito mais favoráveis do que essas). É o deslocamento que fez com que eu, mulher negra, existisse aqui no mundo e aqui no Brasil e daqui ouvisse e me emocionasse tanto com essa música. E daqui de mim, de onde sou e estou, escolhesse esses versos como título da minha pesquisa.

² No cosmograma bakongo, a Kalunga é a linha que divide o mundo físico do mundo espiritual, o dos vivos do dos mortos. Ela também é representada pelo mar, um grande cemitério a conectar os dois mundos.

Encontrei o Cieja Paulo Emílio Vanzolini em um mapa. Antes de caminhar até lá, liguei. O motivo do meu contato era saber se seria possível acompanhar as aulas de Arte como estagiária não remunerada, requisito da disciplina Projeto de Conclusão de Curso I, do curso de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, no qual sou estudante desde 2019. Liguei como um gesto de fé em que me aceitassem como estagiária e que eu conseguiria alugar o apartamento que eu queria, localizado relativamente perto da escola. Em uma cidade como São Paulo, é preciso lutar para diminuir as distâncias.

O Cieja Paulo Emílio Vanzolini, localizado no bairro do Cambuci, em São Paulo (SP), oferece aulas que correspondem ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – e conta com 31 turmas. A estrutura é organizada em módulos de 1 a 4, e não em anos escolares (como acontece nas escolas de Educação Básica). As aulas acontecem em formato reduzido e os alunos passam, no total, 2 horas e 15 minutos por dia na escola, tendo três aulas de 45 minutos cada. O presente projeto foi elaborado para ser realizado com os alunos do primeiro módulo, que corresponde à etapa de alfabetização. Devido a outros projetos promovidos pela escola, uma das aulas desse trabalho também foi realizada com alunos dos outros módulos (o que será detalhado nos capítulos seguintes).

Segundo a publicação *CIEJAs na Cidade de São Paulo: Identidades, culturas e histórias*, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs)

[...] são equipamentos públicos municipais criados para garantir direitos aos jovens e adultos que não puderam estudar na intitulada “idade certa” e atuam na direção de cumprir as três funções principais da Educação de Jovens e Adultos previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade, quais sejam: *reparar, qualificar e equalizar* as aprendizagens. (SÃO PAULO, 2021, p. 7)

Os CIEJAs são oriundos dos antigos Centros Municipais de Ensino Supletivo – CEMES. Um dos princípios da Lei Nº 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – era erradicar o analfabetismo no país, estendendo a Educação Básica a todos os cidadãos. Para atender à demanda por Ensino Fundamental Supletivo na Cidade de São Paulo, o Decreto nº 33.894, de 16 de dezembro de 1993, institui os CEMES, cujo modelo de ensino era semipresencial.

Foi por meio do Decreto nº 43.052, de 4 de abril de 2003, que os CEMES passaram a denominar-se Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs e a oferecer o ensino completamente presencial. Ainda assim, o caráter de

instabilidade continuava rondando os CIEJAs, pois, apesar da mudança no nome, continuava vigente o caráter de projeto de ensino da Rede Municipal, o que tornava sua continuidade dependente de uma avaliação e de uma autorização de funcionamento emitidas anualmente. Por isso, em 2007, os gestores dos CIEJAs reuniram-se e elaboraram o documento *Projeto CIEJA 2008*, no qual a metodologia de projetos conduziu a propostas como: reorganização do trabalho didático por áreas de conhecimento, criação do itinerário formativo, aulas de informática e estímulo a parcerias com equipamentos ao redor das unidades, dentre outras ações (SÃO PAULO, 2021, p. 8).

Atualmente, a RME conta com dezesseis CIEJAs, cujo público são pessoas acima de 15 anos até qualquer idade, nos períodos matutino, vespertino e noturno, com jornadas de estudo de 2h15 diárias. Localizam-se nas periferias da cidade com o intuito de atender à população em maior vulnerabilidade, a qual foi sistematicamente excluída de seus direitos, visando combater, por meio do acesso à educação pública de qualidade, todas as formas de preconceito ou discriminação entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, identidade de gênero, orientação sexual, nacionalidade (imigrantes e refugiados), origem e posição social, profissão, religião, opinião política, deficiência ou outra diversidade. (SÃO PAULO, 2021, p. 7)

Essa mesma publicação tem um capítulo dedicado para cada Cieja, sendo “Diversidade e resistência” o subtítulo do que descreve a história e as ações da unidade na qual me inseri, também conhecida como Cieja Cambuci. Ao entrar na escola pela primeira vez, no dia 13 de abril de 2023, percebi um suporte com cinco bandeiras: a do Brasil, a do Orgulho LGBTQIA+, a do Orgulho Trans, a do Líbano e a do Haiti³. Ao longo da primeira semana, após passar pelas 16 turmas do período noturno, de fato conheci alunos muito diversos entre si.

Acompanhei todas as aulas com a professora Marília Gabriela Amorim Donoso, única responsável pelo componente curricular de Arte da escola. Assim sendo, ela tem contato com todas as 31 turmas do Cieja. Infelizmente, cada uma delas só tem uma aula de Arte por semana, sendo ela de apenas 45 minutos. Isso reflete não só a rotina mais corrida do modelo de ensino do Cieja, como também o

³ Referência ao projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação com a Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente, da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). Seu objetivo é oferecer o ensino do idioma Português para imigrantes enquanto política pública permanente.

pouco tempo de contato com essa disciplina que os alunos têm quando comparado com alguns outros componentes curriculares.

Ao longo de 12 semanas, acompanhei a professora Marília em todas as aulas do noturno para auxiliar não só a ela, mas também os alunos. No período em que eu estive presente durante o primeiro semestre de 2023, todas as atividades propostas giraram em torno do ver, contextualizar e fazer obras de arte visuais. Nesse sentido, comecei a refletir sobre a viabilidade de propor um projeto em que os alunos saíssem das cadeiras, e por alguns momentos duvidei que isso fosse possível nas condições que me eram apresentadas. O tempo era curto, muitos alunos se mostravam (no comportamento e em falas diretas) bastante apegados ao modelo tradicional de ensino e, além de tudo, rondava entre todos a noção de que o entorno da escola era muito perigoso à noite. Como então propor saídas do espaço escolar?

A ideia do meu projeto de conclusão de curso surgiu antes da chegada ao Cieja, mas modificou-se totalmente no contato com os alunos e com as circunstâncias. Foi no momento de decidir o que realmente iria propor que encontrei a já citada publicação governamental sobre os Ciejas na Cidade de São Paulo. Nela, estava descrito um histórico de projetos realizados pelo Cieja nas ruas. Em 2002 e 2003, foi feita a “Caminhada Ecológica”, cuja proposta era formar pessoas mais preocupadas com o meio ambiente e a sustentabilidade. Em 2006, a “Caminhada Ecológica” transformou-se em “Caminhadas Noturnas” ao centro da cidade, com convite aberto à comunidade e estudantes de todos os períodos. Já em 2019, ocorreu a primeira saída pedagógica do projeto “Bairrando em São Paulo”, que visava a atuação dos alunos na comunidade e transformação do território (SÃO PAULO, 2021). Com base nessa leitura, passei a acreditar mais na viabilidade do que tinha em mente.

1.2 Diga-me com quem tu andas

Retomemos as reflexões sobre como, de onde, para onde e por que você se desloca. Agora, coloco outras questões: o que você vê enquanto se desloca? O que escuta dos veículos, das máquinas, dos animais e das pessoas que estão ou que também passam pelo caminho? O que você lê nas placas, panfletos e outros sinais escritos da cidade? Lembre-se de que, além de ver, você também está sendo visto e

talvez até mesmo esteja sendo profundamente observado enquanto se desloca. O que os outros veem ao olhar para o seu corpo andando por aí? É possível chegar a uma resposta ou mesmo a uma suposição?

No início do período em que fui estagiária no Cieja, frequentava a escola de terça a quinta-feira das 17h30 às 22h15. Em meu primeiro dia, percebi que ela se esvaziou muito rapidamente após o fim da aula. Ainda não sabia como voltaria para casa, mas acreditava que existiria algum transporte público de fácil acesso. Um dos professores mostrou-se bastante preocupado com a minha segurança e disse que os arredores não eram seguros à noite. Sugeriu que no dia seguinte eu sásse mais rápido e fosse embora com as alunas transexuais e travestis, que sempre iam juntas. Naquele dia, voltei de Uber e as vi juntas no ponto de ônibus.

É preciso falar desse ponto de ônibus, pois, assim como a sala de aula, ele foi um local essencial para que eu entendesse e me relacionasse com o corpo discente. Ali, em inúmeras situações, conversei com os alunos sobre assuntos de nossas vidas cotidianas, como saúde, trabalho e relacionamentos. Em outras, aqueles para quem eu estava dando aula minutos antes conversavam com outros colegas sobre o que discutíamos na escola. Eu sempre fui a única pessoa do corpo de funcionários, docentes e estagiários entre os alunos no ponto de ônibus.

Ao escrever sobre a educação como prática da liberdade, bell hooks transcreve o que um de seus alunos, Gary Dauphin, escreveu sobre sua relação de professor-aluno:

As pessoas acham que para acadêmicos como Gloria [o nome que meus pais me deram] o mais importante são as diferenças; mas com ela eu aprendi principalmente sobre as semelhanças, sobre o que eu, como negro, tenho em comum com as pessoas de cor, com as mulheres, os gays, as lésbicas, os pobres e qualquer outro que queira entrar. Parte desse aprendizado eu adquiri pela leitura, mas a maior parte veio por eu estar presente na periferia da vida dela. Vivi assim por algum tempo, transitando entre pontos altos na sala de aula e baixos lá fora. Gloria era um porto seguro... Não há nada mais contrário às aulas dela do que o “noviciado” a confraria universitária, nada está mais longe da cozinha amarela onde ela costumava partilhar o almoço com alunos que precisavam de vários tipos de sustento. (HOOKS, 2013, p. 33)

As alunas com as quais mais conversei foram as transexuais e travestis. Por participarem do Programa Transcidadania⁴, precisam frequentar a escola para

⁴ Segundo descrição oficial, o Programa Transcidadania é uma iniciativa da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura da Cidade de São Paulo. Promove a reintegração social e o resgate da cidadania para travestis, mulheres transexuais e homens trans em situação de vulnerabilidade. As beneficiárias e os beneficiários recebem a oportunidade de concluir os ensinamentos

receber o benefício. Cabe dizer que, segundo a minha percepção e partindo do que elas mesmas diziam em diversos momentos, a escola e as outras atividades do programa não são vistas apenas como uma obrigação formal para a obtenção de um benefício, mas sim como a oportunidade de finalmente exercer o direito e o desejo de estudar. Devido à transfobia e outras dificuldades socioeconômicas, muitas delas foram obrigadas a abandonar os estudos quando crianças ou adolescentes e agora têm, finalmente, condições e apoio social e governamental para retomá-los.

A idade desse grupo variava entre a faixa dos 20 e a dos 50 anos. Algumas eu encontrava no ônibus de ida para escola, outras no ponto de ônibus na volta. Algumas trabalhavam como garotas de programa logo depois da aula e por isso nunca levavam seus cadernos. Outras voltavam direto para casa. Quando o inverno chegou, uma delas não tinha blusa nem sapato fechado. Ela me disse que, além de não ter dinheiro para comprar, estava acostumada a estar com pouca roupa porque fazia parte de seu trabalho exibir o corpo. Eu e outras colegas demos blusas para ela.

Elas estavam sempre juntas porque se conheciam, porque pegavam o mesmo ônibus em direção à República e também por segurança. Segundo elas, na praça em que o ponto estava, circulava um “tarado” que as assediava. Eu não pegava o mesmo ônibus; e sempre que o delas chegava primeiro preocupavam-se muito com a minha segurança. No dia seguinte, lembravam-se de perguntar se eu tinha chegado bem em casa.

Em uma ocasião, dei sinal para o ônibus que se aproximava e o motorista não parou. No outro dia, ao relatar o acontecido para Vera⁵, a mais velha, vi-a ficar totalmente indignada. Ela me olhou e disse, “Ah, ele não vai fazer mais isso não. Não pode. Quer ver?”. E quando meu ônibus chegou, ela foi para o meio da rua e o parou não apenas com o sinal usual de levantar o braço, mas com seu corpo inteiro. Emocionei-me no momento e me emociono ao escrever. Elas se preocupavam comigo, com minha segurança, com meu corpo em deslocamento pela cidade.

A partir desse contato, minha ideia de realizar derivas com os alunos começou a ganhar mais força. Além dessas e de outras interações no ponto de

fundamental e médio, ganham qualificação profissional e desenvolvem a prática da cidadania. Um diferencial do programa, que já virou destaque mundial por ser inovador, é a transferência de renda. Mais informações em: www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbti/programas_e_projetos/index.php?p=150965

⁵ O nome de todos os alunos e alunas foi alterado para a proteção de suas identidades.

ônibus, em conversas em sala de aula percebi que o corpo dos alunos estava em constante movimento, mas em uma relação com o espaço quase sempre relacionada ao trabalho. Das garotas que passavam a noite em pé na Praça da República à espera de clientes à aluna que me disse que precisava sair do trabalho porque era obrigada a subir de escada três prédios de oito andares, cada um, para limpá-los, e não tinha mais força para isso, até a outra que trabalhava como catadora de materiais recicláveis. Todos eram corpos em deslocamentos bastante específicos e difíceis pela cidade.

Mas, para mim, ainda faltava algo que unisse a todos em uma prática de deriva e que se justificasse dentro da proposta pedagógica do Cieja. A certeza do que fazer também surgiu no ponto de ônibus. Eu estava parada próxima ao outdoor que ali existe quando vi Seu Afonso, um dos alunos mais velhos do Cieja, na faixa dos 60 ou 70 anos, lendo um anúncio do McDonald's. Ele lia em voz alta, pausadamente, e a sigla *APP* (aplicativo) confundia sua leitura e o significado do que estava sendo anunciado. Ajudei-o a ler as palavras e lembrei-me de uma situação, que ele mesmo contou em sala, na qual ele havia ido pela primeira vez ao McDonald's, odiado a comida e jogado tudo no lixo. Rimos juntos.

Comecei a perceber também que quase sempre alguém me perguntava qual ônibus estava vindo. Quem indaga geralmente ainda está aprendendo a ler.

Em outra ocasião, durante uma aula de Arte ministrada pela professora Marília, a aluna Sueli reclamou diversas vezes que já estava no módulo 3, mas que ainda não sabia escrever. Ela questionava o modelo de progressão automática e insistia no fato de que, segundo sua avaliação pessoal, deveria estar no módulo 2 ou mesmo no 1. Segundo ela, seu objetivo maior ao frequentar a escola era finalmente aprender a ler e a escrever e que as outras aulas não a interessavam muito. Disse-nos ainda que atribuía o pouco que sabia ler e escrever a vídeos do YouTube, aos quais assistia durante as aulas do Cieja.

Em outra aula, Sueli levantou-se rapidamente de sua carteira e foi até o quadro. Pegou um giz e escreveu em letras enormes: BANANA. Afastou-se e leu. Apagou as duas letras N e transformou a palavra em BATATA. Afastou-se novamente e leu. Olhou para mim e perguntou se estava certo. Confirmei que sim. Apagou toda a palavra e escreveu TOMATE. Tentei perguntar o porquê de ela ter escrito esses alimentos em específico, mas ela não quis responder às minhas

perguntas. Ela só queria nos mostrar o que havia acabado de aprender em um vídeo. Sueli agora sabia escrever.

Segundo a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022*, a taxa de analfabetismo no Brasil recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022 (IBGE, 2023). Apesar da boa notícia, isso ainda representa um grande número total: 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever; destes, 54,1% (5,2 milhões) têm 60 anos ou mais. Os estados de São Paulo e de Santa Catarina ocupam o terceiro lugar com a menor taxa de analfabetismo, ambos com 2,2%.

Conhecemos bem, e há muito, o "estado ou condição de analfabeto", que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da "tecnologia" do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse "estado de analfabeto", sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo. (SOARES, 2009, p. 19-20)

Segundo a pesquisa, “Considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse” (IBGE, 2023, p. 23), o que se relaciona diretamente com o conceito de letramento. Em 1998, a educadora e linguista Magda Soares publica a primeira edição do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, importante obra para os estudos de pedagogia e para a compreensão desse conceito, na época recente, no qual define: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18).

Por muito tempo, considerou-se analfabeta a pessoa que não possuía a capacidade de escrever o próprio nome, e a mudança de critério para a capacidade de ler e escrever um bilhete simples diz respeito a uma série de mudanças sociais, segundo as quais apenas saber ler e escrever não é mais suficiente, passa a ser necessário fazer uso do ler e do escrever nos usos sociais, considerando-se que o mundo é feito por uma maioria de sociedades e culturas grafocêntricas, de acordo com Soares (2009).

Por isso, idealizei um projeto sobre caminhadas e letramento para ser feito com os alunos do módulo 1 do Cieja. É entre eles que se encontra a maior média de

idade da escola e o grupo de alunos que teve menos contato com a educação formal ao longo da vida. Como meu projeto aconteceria no início do segundo semestre, foi importante considerar que até esse momento os alunos já conseguiriam ler algumas palavras com autonomia, pois teriam saído da condição de analfabetos (antes de começarem os estudos) para a de alfabetizandos.

Infelizmente, devido a algumas mudanças em minha vida pessoal, não consegui continuar acompanhando as aulas do período noturno para realizar o projeto com as duas turmas para as quais ele foi inicialmente planejado. Passei a frequentar o Cieja às sextas-feiras pela manhã. Nesse período, também havia duas turmas de módulo 1, mas elas eram muito mais numerosas do que as da noite. Oficialmente, cada turma conta com um grupo de 20 a 25 alunos matriculados, mas, devido a diversas dificuldades, as faltas são frequentes no Cieja. Assim sendo, em cada aula eu tinha diante de mim um grupo que variava entre 12 e 18 alunos.

Além do Programa Transcidadania, uma outra iniciativa da Prefeitura levou muitos adultos de volta à escola, o Programa Operação Trabalho (POT)⁶. Era perceptível o quanto as características do corpo discente da manhã mudavam quando comparado ao do período da noite, em que havia uma presença bastante significativa de alunas transexuais e travestis. Pela manhã, a presença de homens cisgênero passou a ser muito maior.

Percebi que todas as vezes em que entrávamos em sala, eu e Marília éramos constantemente indagadas e lembradas sobre a lista de presença, mesmo que outro professor já tivesse realizado a chamada. Os alunos tinham medo de não ter sua presença registrada, pois ela é um requisito essencial para receber o benefício do Programa e para poder nele continuar. Nos dias em que foram realizadas aulas fora da escola, eles levavam um papel que um dos docentes precisava assinar e o guardavam com cuidado. A esse papel eles dão o nome de passaporte. Na prática, a assinatura de um professor atesta não só a presença do aluno no Cieja, mas garante a sua permanência no POT e, consequentemente, seu salário e sua

⁶ Segundo descrição oficial, o Programa Operação Trabalho (POT) tem como objetivo conceder atenção especial ao trabalhador desempregado, residente no município de São Paulo, pertencente a família de baixa renda, visando estimulá-lo à busca de ocupação, bem como à sua reinserção no mercado de trabalho. Dentro do POT estão sendo desenvolvidos 15 projetos, em parceria com entidades públicas ou privadas. Mais informações em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento/cursos/operacao_trabalho/index.php?p=610

subsistência. Aparece aqui algo que seria retomado de diversas maneiras em minhas aulas: a importância dos documentos e das assinaturas.

Ao longo dos próximos capítulos, retomarei algumas das situações aqui apresentadas para explicar como elas refletiram, direta ou indiretamente, na elaboração geral do projeto e em atividades propostas em sala de aula. Além dos aspectos práticos, cabe dizer que tudo isso – e muito mais, que nesse projeto não encontra espaço e que de mim não encontra jeito de sair em forma de palavras – fez surgir em mim uma forte ligação com o Cieja Paulo Emílio Vanzolini e com os alunos com os quais tive contato.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra “camarada” é um substantivo que designa “1. Pessoa que tem com outra ou outras uma relação de amizade ou camaradagem”; “2. Pessoa que partilha com outra ou outras a profissão, as mesmas funções ou a mesma coletividade”; “3. Pessoa que partilha os estudos com outra ou outras” (CAMARADA, c2023).

Os alunos do Cieja sempre perguntam sobre meus estudos, sobre minha futura vida profissional e constantemente me desejam boa sorte. Eles se preocupam comigo e eu me preocupo com eles. Eu os ajudei a ler as palavras e um pedacinho do mundo por meio do contato com a arte. Eles me ajudaram a me graduar. Por isso, considero-os meus camaradas.

1.3 Que caminhadas são essas

Este é um trabalho sobre deslocamento. O tema pode ser estudado sob diversos aspectos e por diferentes áreas de estudo, mas, por se tratar do trabalho de conclusão de curso em licenciatura em Artes Cênicas, o que será aqui exposto gira em torno do caminhar como prática estética e política. Quando a ideia surgiu em minha cabeça, uma palavra veio junta (e no início nomeava esse projeto): deriva.

Encontrei, em uma tradução de um texto de 1958 de Guy Debord, o líder dos situacionistas, a definição que inicialmente mais despertou minha atenção: “Uma ou várias pessoas que se dediquem à deriva estão rejeitando, por um período mais ou menos longo, os motivos de se deslocar e agir que costumam ter com os amigos, no trabalho e no lazer, para entregar-se às solicitações do terreno e das pessoas que nele venham a encontrar” (DEBORD, 2003, p. 87).

Debord escreve sobre as primeiras práticas de deriva realizadas pelos artistas e pensadores da Internacional Letrista e da Internacional Situacionista na década de 1950, em Paris, na França. Por meio de um intercâmbio acadêmico eu já estive em Paris e devo confessar que foi lá que a ideia desse projeto começou a se desenhar, mas para realizá-lo eu não estava na Europa, eu não tinha a Champs-Élysées ou o Quartier Latin ao alcance dos meus pés e eu não estava entre letristas e situacionistas. Eu estava no Cieja Paulo Emílio Vanzolini.

Busquei alicerce em outros trabalhos já consolidados, como os do professor e arquiteto Francesco Careri; os do Coletivo Parabelo, cujos integrantes investigam a errância em proposições artístico-pedagógicas, e os de Paola Berenstein Jacques, arquiteta e urbanista cujos textos e traduções foram bastante utilizadas por mim por proporem a revisão histórica e comparações entre errâncias; entre outros. Percebi que deriva era uma palavra entre várias outras.

A experiência errática, assim pensada como ferramenta, é um exercício de afastamento voluntário do lugar mais familiar e cotidiano, em busca de uma condição de estranhamento, em busca de uma alteridade radical. O errante vai de encontro à alteridade na cidade, ao Outro, aos vários outros, à diferença, aos vários diferentes; ele vê a cidade como um terreno de jogos e de experiências. Além de propor, experimentar e jogar, os errantes buscam também transmitir essas experiências através de suas narrativas errantes. São relatos daqueles que erraram sem objetivo preciso, mas com uma intenção clara de errar e de compartilhar essas experiências. (JACQUES, 2012, p. 23)

Durante parte das aulas realizadas com os alunos do Cieja, acreditei que estávamos fazendo derivas, mas, ao reler alguns textos e encontrar outros, comecei a me questionar. Além disso, a comparação entre a teoria e a prática tirou de mim a certeza de que o termo deriva seria o mais adequado para o que aconteceu nessa escola ao longo do segundo semestre de 2023.

Além da realização do meu projeto, outras caminhadas foram propostas por outros professores. Todos os alunos da escola foram convidados, e compareceram em peso, para uma série de saídas pedagógicas, termo amplamente utilizado no mundo da educação escolar. A influência dessas saídas em meu projeto foi perceptível para mim. As atividades realizadas foram:

- Tour turístico pelo bairro da Liberdade: nessa ocasião, os alunos foram apresentados a algumas ruas do bairro e receberam informações sobre a história da presença negra na região. Conheceram a história de figuras e

locais como a Madrinha Eunice, Chaguinhas, Largo da Força, Igreja Santa Cruz das Almas dos Enforcados e Capela Nossa Senhora dos Aflitos.

- Ocupação Milton Santos, Itaú Cultural (Avenida Paulista): conheceram, em uma visita mediada por educadores da instituição, a história e o trabalho do importante geógrafo brasileiro por meio de fotos, documentos e depoimentos de familiares, alunos, amigos e parceiros profissionais.
- Exposição Dos Brasis - arte e pensamento negro, Sesc Belenzinho: em uma visita também mediada por educadores da instituição, os alunos conheceram o espaço do Sesc e a exposição que trata sobre a forte presença negra, por vezes apagada, na história da arte brasileira.
- Caminhada da escola até o Parque da Aclimação: alunos e professores saíram juntos do Cieja e caminharam por cerca de 30 minutos até o parque. Lá, o professor de Educação Física conduziu um breve alongamento.

Com base no que realizei, no que li e no que observei, proponho a utilização de um novo termo: caminhadas orientadas. Ao contrário das flanâncias, deambulações e derivas, por exemplo, nas caminhadas realizadas pelo Cieja observei que o acaso, as surpresas, a imersão e o deixar-se perder pela cidade eram sempre evitados. Além disso, em pouquíssimos momentos os alunos puderam escolher qual direção seguir. Assim como em outros momentos da prática pedagógica, eram constantemente orientados para onde e como ir. O percurso, a duração da atividade e o comportamento que os corpos deveriam ter em cada momento também eram sempre definidos e informados pelos professores ou pelos mediadores dos espaços e raramente fugiam do uso cotidiano que fazemos dos nossos corpos.

Assim sendo, neste trabalho, irei descrever o que realizei nas aulas que conduzi a partir do termo caminhada orientada – o termo errância também será bastante empregado; e, a partir do que for relatado, estabelecerei relações com as derivas e com o conceito de errância urbana.

2. AQUECIMENTO

2.1 O que limita seu direito de ir e vir?

Você já parou para pensar em quais direitos tem como ser humano e como cidadão brasileiro? Quais direitos você conhece e sabe citar? Caso tenha pensado no direito de ir e vir (talvez porque ele esteja escrito no título logo acima), saiba que os alunos do Cieja também o citaram diversas vezes quando expostos às mesmas indagações que aqui estão. Discutir os Direitos Humanos foi uma escolha feita por eles no início do ano letivo de 2023, quando foram convidados a votar em dois temas a serem abordados ao longo do primeiro e do segundo semestre por professores de diferentes componentes curriculares.

Aqui, cabe enfatizar a necessidade de conciliar os interesses de pesquisa do professor – no caso, minha pesquisa de conclusão de curso sobre práticas erráticas – com os documentos basilares que definem o que os estudantes precisam aprender, com as burocracias que existem em torno da maioria das instituições e com o funcionamento próprio de cada escola. Por isso, as aulas do meu projeto tiveram o direito de ir e vir como disparador inicial, pois assim encontrei um modo de atrelá-lo a uma vontade que os alunos já haviam manifestado e que a escola já estava se preparando para abordar.

Coincidentemente, reformas na estrutura física da escola impediram a realização das aulas no espaço em alguns dias e a solução encontrada pelo corpo docente foi a de organizar uma série de saídas pedagógicas. Como todos os estudantes da unidade seriam convidados para essas ações, a professora Marília me convidou a dar a primeira da minha série de aulas para todas as turmas que me fosse possível (no caso, todas aquelas com as quais ela tinha aula às sextas-feiras de manhã, totalizando seis).

Antes de serem apresentados aos textos das leis, os alunos foram convidados a explicar oralmente o que significa o direito de ir e vir. Segundo muitos deles, a explicação era: “ir e vir é ir e vir para onde você quiser, ué”. Já o que se lê é que: “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. 2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país,

inclusive o próprio, e a este regressar” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Já no conjunto de regras brasileiro, o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, em seu inciso XV, diz que: “É livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” (BRASIL, 1988).

Após lerem ou ouvirem a leitura dos textos, expressaram confusão sobre a correta compreensão de alguns termos apresentados, como “residência”, “Estado”, “tempo de paz”, “qualquer pessoa”. Discutimos o que eles significavam na prática, e muitos alunos em todas as turmas demonstraram perceber, por meio da análise de sua vida pessoal e de uma análise da realidade social, que esse direito era exercido por diferentes pessoas de diferentes maneiras, segundo, principalmente, sua classe social.

Careri (2013) escreve que o caminhar foi a primeira forma com a qual a humanidade começou a transformar e a construir a paisagem, antes mesmo que o primeiro menir (pedras que são erguidas pela primeira vez na era neolítica como forma de transformar fisicamente o espaço) fosse erigido. Nesse sentido, a criação de percursos cria também uma forma de habitar o mundo e o caos, o que faz da errância a primeira arquiteta de paisagens. O caminhar faz parte da história da humanidade antes que fôssemos *homo sapiens*, é como se a ação sempre tivesse existido, o que justifica a simplicidade da resposta “ir e vir é ir e vir para onde você quiser, ué”.

Assim sendo, ao analisarmos a história da criação de tratados, leis e acordos internacionais, podemos concluir que o caminhar organizou a paisagem e moldou a natureza e as relações sociais, o que fez com que o próprio caminhar passasse a ser definido e limitado por um conjunto de regras bastante específicas, como o que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sobre o ir e vir, e na Constituição Brasileira, sobre a locomoção.

Abaixo, apresento imagens de anotações feitas pela professora Marília durante esses encontros. No Cieja, sou popularmente conhecida como sua assistente, mas durante os encontros ministrados por mim foi ela que assumiu esse papel, atitude pela qual a agradeço.

(3C) "O Estado se preocupa mais com o poder que ele exerce do que em garantir os direitos"
Afonso

"Eu pobre, mal-vestido, a segurança do shopping

"Se eu olhar em linha reta em São Paulo, parece que todo mundo ^{se} veste no mesmo padrão. Quando eu ando no metrô, eu me sinto silenciosamente observado."

Aula Nairim - Caminhada

(3A) - "Não sinto que tenho direito de ir e vir" ^{LINDINEIA}
"Quem tem mais dinheiro, tem mais vantagem" ^{TRAI}
^{LEI DA}
VADIAGEM - Entregar-se alguém à ociosidade, sem do
validez de trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios
de subsistência...

(3B) - IR E VIR → "Andar pra onde quiser" ^{EDUARDO}
"Não é pra onde quiser. É pra onde
da pra ir!" ^{WELINGTON}

VADIAR → "NÃO TRABALHAR!"
"NÃO FAZER NADA!"
"PASSEAR!"
"MULANDRAGEM"

(1A) "Direito de ir e vir é poder andar, ficar à vontade, não ser incomodado, não ser oprimido, não ser roubado."

"Ser vigiado por uma segurança por causa da cor da sua pele."

* DEPOIMENTO PIXOTE → ficou 20 anos preso porque estava com +8 em frente ao mercado para roubar. Hoje não fica mais na rua, mas não fica PRESO em casa.

Além de perceberem que ir e vir não é tão simples, nas falas dos alunos, ficou evidente o descompasso entre o que a palavra escrita sugere como direito e o que eles vivenciam em seu dia a dia. Em seus relatos, duas palavras apareceram diversas vezes e me chamaram a atenção: dinheiro e medo. Muitos deles disseram, de diferentes maneiras, que não tinham recursos financeiros para ir aonde gostariam, citando “a praia” ou outros países como destino desejado. Também reclamaram que o medo da violência urbana os impedia ou tirava a vontade de ir para os lugares onde o pouco dinheiro que tinham os permitia andar, no caso, as ruas da cidade de São Paulo.

Paralelamente, alguns alunos me disseram já terem morado ou atualmente estarem em situação de rua. Logo, o lugar que muitos temiam e, na medida do possível, evitavam era aquele no qual alguns deles dormiam e passavam a maior parte do dia. Em uma das aulas, o seguinte diálogo aconteceu. Uma aluna disse: “Eu já morei na rua por muito tempo. Agora não moro mais, porque para morar na rua tem que ter muita coragem”. Um outro, que estava em situação de rua, exclamou: “Pois eu tenho!”.

A dificuldade financeira é um ponto em comum entre o corpo discente do Cieja e por ele apontada como um forte fator limitante no direito de ir e vir, mas cabe chamar a atenção para a turma do Módulo 1 B, única entre as seis para as quais essa mesma aula foi ministrada, em que a discussão tomou um rumo diferente. A partir das respostas das alunas, conversamos bastante sobre como o machismo faz com que muitos homens proíbam as parceiras de saírem de casa e sobre como elas também não podem frequentar os espaços públicos com a mesma segurança, já que estão mais expostas ao julgamento moral e a violências físicas, como o estupro.

No dia em que a aula aconteceu, essa turma era a que tinha o maior número de estudantes mulheres e foram elas que atrelaram a questão de gênero ao debate sobre o direito de ir e vir. Quando alguns homens da turma demonstraram desacreditar do que diziam e diminuir a importância de suas reclamações, a professora Marília interveio (assim como eu também intervinha em alguns momentos de suas aulas) e pediu que só as mulheres da turma respondessem se tinham medo de andar sozinhas na rua à noite. O “sim” foi unânime.

Rapidamente, lembrei-me: *as mulheres andam mal*. Essa afirmativa é o título de um artigo da professora, artista e pesquisadora Denise Pereira Rachel, que chegou a essa conclusão ao realizar, assim como eu, aulas erráticas com alunas de

um Cieja, em seu caso, com a unidade Ermelino Matarazzo. Segundo ela, a experiência dessas aulas demonstrou que, em grande parte das vezes que as mulheres saem às ruas sem um destino certo, um lugar certo e na hora certa, podem estar sob as mais variadas ameaças do medo (RACHEL, 2019).

Nesse e em outros momentos, ficou evidente para mim mais uma faceta da natureza transversal do tema e do meu projeto. Além de relacionar o letramento à prática artística, foi preciso estabelecer diálogos com áreas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia para analisarmos um direito conhecido por todos eles, o de ir e vir, de modo amplo. Enfatizo essa percepção instigada pela pergunta/crítica feita por um aluno no final do ciclo de saídas pedagógicas promovidas pelo Cieja. Durante a discussão proposta por Marília em torno do que mais havia chamado a atenção de cada um, ele levantou a mão, aguardou sua vez de falar e perguntou: “O que essa conversa tem a ver com arte?”

2.2 O que essa conversa tem a ver com arte

Esse projeto de pesquisa se relaciona diretamente com os estudos sobre deriva e sobre errâncias urbanas, práticas geralmente estudadas pelos urbanistas e pelos artistas do corpo, geralmente relacionadas aos estudos de performance. Ao longo do meu contato com o Cieja, pude observar que os alunos têm grande dificuldade em citar (quando perguntados) expressões artísticas para além da prática do desenho e da pintura. Acredito que isso aconteça não só pelo fato de que as artes visuais são mais trabalhadas na escola, mas também por uma construção social de qual arte é mais valorizada e difundida socialmente. Entre a maioria dos meus amigos, pessoas com ensino superior completo, que frequentam espaços culturais com bastante frequência e que dominam vários códigos e convenções artísticas, também não há um entendimento do que seja um projeto de conclusão de curso sobre experiências erráticas. Afinal: “Nairim, mas você não estuda teatro?”.

Quem já fez aulas de teatro muito provavelmente experimentou um exercício bastante comum – proposto a partir dos estados de atenção, observação e presença formulados pelo bailarino e coreógrafo Klauss Vianna – que começa com o imperativo “andem pelo espaço”, no qual os participantes devem caminhar pela área

definida pelo professor sem rota pré-estabelecida e ocupando-a de forma homogênea. A partir dessa prática, podem-se desenvolver muitas outras, como:

- Observação do próprio corpo: como os pés pisam o chão, alinhamento de coluna, corpo relaxado, mas ao mesmo tempo ativo, olhar atento;
- Observação do espaço: características do espaço no qual a ação está ocorrendo, tais como a relação entre os pés e o piso, a temperatura, os sons e os cheiros;
- Observação e relação com o outro: quem está desenvolvendo a ação de caminhar, como são esses corpos, como se movimentam (jeito de andar, direção, velocidade), interação direta com o outro por meio de olhares, abraços, apertos de mão, falas e outros gestos sugeridos pelo professor-orientador.

A partir daqui, estabeleço uma série de paralelos entre o que pude observar nas aulas que ministrei no Cieja sobre o caminhar pelos espaços urbanos com os pontos apresentados acima.

Com exceção do Módulo 1 B, as outras cinco turmas para as quais a aula “O que limita seu direito de ir e vir?” foi dada assistiram ao vídeo “r0L3z1nh0” (2014)⁷. Nele, é apresentado um panorama do movimento que jovens periféricos de São Paulo (alguns rolezinhos chegaram a acontecer também em outras cidades) fizeram em comunidades de redes sociais para organizar encontros presenciais em shoppings centers da cidade. Esses passeios, que tiveram seu auge entre os anos de 2013 e 2014, foram reprimidos pela segurança privada dos locais, pela polícia militar e, em alguns casos, por liminares da justiça proibindo os rolezinhos.

O vídeo apresentado trazia entrevistas com os jovens em suas comunidades de origem, cenas deles andando em grupo no shopping, imagens dos seguranças, flagrantes da polícia agredindo-os com palavras, cassetetes e bombas de efeito moral, entrevistas com advogados de defesa e de acusação dos rolezinhos e, por fim (momento em que eu escolhi, pelo pouco tempo de aula, interromper o vídeo), a comparação crítica com a festa dos calouros da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP), que acontece todos os anos no Shopping Eldorado e nunca foi interrompida pela chegada da polícia.

Enquanto o vídeo era exibido, observei a reação de alguns alunos, que rapidamente demonstraram entender do que se tratava, reconhecer a estética

⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X1mtOeJVAU&t=241s>

periférica dos entrevistados, o bairro e o funk cantado por um deles. Tudo parecia familiar para a maioria das turmas. Em alguns momentos pausei o vídeo para ler os conteúdos que apareciam nas legendas, já que a maioria não conseguiria ler na velocidade que a mudança de telas exigia. Conversamos.

O espaço foi o primeiro ponto sobre o qual a maioria deles comentou. Inclusive, é importante salientar que a ideia de apresentar o rolezinho em minha primeira aula veio de uma conversa que tive com uma das turmas de Módulo 1 duas semanas antes. Não me recordo sobre o que suscitou a conversa, mas um aluno contou que, antigamente, referindo-se aos anos 1970 e 80, “pobre não entrava em shopping, nem mesmo nos mais populares”.

O vídeo dos jovens que utilizaram o espaço do shopping como ponto de encontro suscitou diferentes reações dos alunos. Para alguns, aquele não era o espaço apropriado para isso, uma vez que a aglomeração e a “bagunça” geradas poderiam atrapalhar as compras dos frequentadores e causar desordem. Já para a maioria, eles só estavam exercendo o direito de ir e vir. O questionamento era esse: podemos ir e vir em todos os espaços? Por que esses jovens foram impedidos de ir e vir nos shoppings?

Marcos compartilhou sua história. Disse que um dia estava parado na frente do Shopping JK Iguatemi comendo um lanche, quando um segurança se aproximou dele e disse que a entrada de funcionários era do outro lado. Marcos sequer estava dentro do shopping, mas sua presença ali foi questionada e redirecionada. Perguntamos que tipo de roupa ele vestia e como eram as roupas dos frequentadores daquele espaço.

O estudante em questão é um homem branco que na ocasião relatada estava vestindo um macacão de trabalhador. Sua vestimenta o fazia diferente do público ao qual aquele shopping era destinado: a classe alta de São Paulo, a capital mais rica do país. Observamos que os jovens envolvidos nos rolezinhos eram, em sua maioria, negros e com uma estética periférica. Chamei atenção para o fato de que todos nós sabíamos ler isso nos corpos daqueles que apareciam no vídeo. Nós não os confundíamos com brancos, não os tomávamos por ricos. Logo, nós, assim como qualquer outra pessoa no mundo, somos seres observadores. Somos corpos que observam outros corpos.

O corpo de Marcos também não foi considerado como o de um possível frequentador do shopping. Assim como ele, outros estudantes compartilharam

situações de desconforto em shoppings, como a perseguição sofrida por parte da equipe de segurança. Os alunos que compartilharam isso eram negros. Em vários momentos, as turmas foram instigadas a pensar sobre a diferença de tratamento que pessoas brancas e negras recebem nos espaços, principalmente nos shoppings e nas lojas, conhecimento empírico que eles carregam em seus corpos e em suas vivências.

Inúmeras vezes, repeti: “nós não somos ideias vagando sem forma definida por aí. Temos um corpo e esse corpo é visto”. Pedi que os alunos pensassem sobre seus corpos, sobre suas características físicas, sobre as roupas que vestiam. Um aluno negro que fazia parte do POT contou sobre o uso do uniforme (verde fluorescente) e sobre comentários sobre suas vestes e sua aparência física que ouviu dentro do Cieja e que o incomodaram. A todo momento, somos corpos que observam outros corpos e que são observados; isso estava claro. Pedi que pensassem: o que limita seu direito de ir e vir?

Em uma das turmas, a discussão mudou de rumo quando um aluno, branco, questionou e negou o racismo e o classismo que eu, a professora Marília e outros estudantes apontavam na postura dos seguranças, da administração dos shoppings e da justiça ao proibir de modo extremamente violento os rolezinhos. Vários alunos se envolveram e um deles, negro, conseguiu tomar a palavra e a atenção de todos para defender e concordar com o que o colega dizia. Segundo os dois: existe um modo determinado para se vestir e se comportar em cada ambiente e shopping não é lugar para fazer o que aqueles jovens estavam fazendo. Nas palavras de ambos: não pode! A discussão aumentou.

E a discussão não aumentou apenas nesse momento. Em outras turmas, sobre outros temas e de diferentes maneiras, era perceptível a dificuldade dos alunos de escutar uns aos outros antes de apresentar a própria opinião. Em diversos momentos, foi preciso pedir silêncio e repetir constantemente a importância de ouvir.

Segundo hooks (2013, p. 55-56),

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que incluía uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito.

Os conflitos foram muitos e, no que diz respeito a pautas identitárias, foi importante mediar e intervir diversas vezes para que falas preconceituosas não ficassem sem respostas, se cristalizassem como verdade absoluta ou permanecessem como uma opinião válida. Em alguns casos, tenho consciência de que não consegui.

Após a aula, encontrei o aluno no ponto de ônibus, onde ele continuava conversando sobre a aula com dois colegas. Ele morava em um albergue e estava sempre usando roupas sociais bastante alinhadas. Internamente, fiquei feliz pelo fato de a discussão proposta ter ressoado a ponto de que continuassem nela para além do período letivo; depois, mais feliz porque me incluíram. Ele me disse que já havia trabalhado como segurança e que por isso entendia de linguagem corporal. Disse ainda que “um segurança inteligente nunca vai abordar qualquer pessoa do nada”. Meu ônibus chegou e dei sinal. Ele me pediu desculpas por falar demais. Disse que não precisava se desculpar. Fui embora.

E pensei. Pensei que me entristecia o pedido de desculpas. Diversos alunos do Cieja já me pediram desculpas por falar muito em sala de aula, e a desculpa não era por falar algo específico, interromper um aluno ou uma das professoras. O pedido era simplesmente por falarem demais, expressarem-se oralmente mais do que um aluno *deveria*. Hooks escreve que é necessário construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual, e que para isso é preciso manifestar interesse por ouvir a voz dos alunos. Ao citar o que Paulo Freire chamou de educação bancária, aquela em que os alunos são encarados como meros consumidores pacíficos, ela diz que, ao ensinar desse ponto de vista, os professores não criam uma comunidade de aprendizado que abrace o multiculturalismo, uma vez que a fala também é um modo de expressão de subjetividade e de saberes (não tão valorizado no Ocidente) (HOOKS, 2013, p. 57).

Considerando que vivemos em uma sociedade grafocêntrica e repleta de preconceitos, é importante considerar a importância da expressão oral para as pessoas que compõem o público do Cieja. Por ainda estarem em processo de alfabetização, eles raramente escrevem em suas práticas cotidianas. Mesmo em suas conversas no Whatsapp, percebo que há pouca ou nenhuma troca de mensagens escritas; eles mandam áudios e fazem videochamadas com a mesma frequência com que uma pessoa alfabetizada manda mensagens de texto (em

muitas ocasiões, até mesmo durante a aula). Muitos vivem sós ou trabalham em empregos nos quais desempenham suas funções sozinhos, como faxineiras. Logo, as aulas são seu momento de maior troca social. Além disso, todos os alunos são estudantes de baixa renda e de pouca escolaridade. Há muitos negros, imigrantes, transexuais e mulheres, ou seja, pessoas que socialmente não são ouvidas.

Um dia, perguntei para uma turma: o que faz vocês se sentirem livres? Rapidamente, uma aluna – mulher cisgênero, negra, cerca de 50 anos, nordestina, faxineira – respondeu. “Eu me sinto livre quando eu venho para a escola. Aqui parece que eu sou uma pessoa importante”. Eu segurei muito para não chorar. Marília a abraçou e disse: “E você é importante mesmo”. Marília, meus alunos e bell hooks me ensinaram sobre a importância do ouvir e do afeto na construção de uma comunidade de aprendizagem. E ouvir aqui se relaciona também ao esforço de entender não só o que dizem, mas por quê dizem.

E o que essa conversa tem a ver com arte? Philippe Meirieu (2001) escreve sobre a arte na educação levando em consideração as particularidades da primeira infância.

É necessário que eu saiba que minhas angústias não são apenas minhas, o que as amplia, e é porque eu sinto que elas são também de outros que eu as relativizo, que eu posso dominá-las e viver com elas. A arte vai favorecer e permitir isso sob formas diversas, picturais, teatrais, musicais, etc. Todas as formas de arte possíveis são ecos dessas questões fundamentais, mas expressas de tal maneira que são “tratáveis” pelo imaginário infantil. (MEIRIEU, 2001, p. 24)

Expando suas ideias para pensarmos também sobre a relação de outras faixas etárias com a arte. Ainda segundo ele, “em matéria de educação, o essencial é a construção do sentido e a inscrição em uma perspectiva de universalidade” (2001, p. 20). Foi isso que fizemos nas aulas de Arte que compuseram esse projeto e em outros momentos das saídas pedagógicas. Por meio da fruição, da contextualização e da prática, os alunos foram convidados a pensar sobre a relação de diferentes corpos com diferentes espaços e, a partir disso, refletir sobre o que há de particular em suas experiências quando comparadas ao conceito de universalidade proposto pela ciência política, mais especificamente pelo campo dos direitos humanos.

Voltemos às aulas de teatro e ao clássico “andem pelo espaço”. Geralmente, *parar* também compõe o exercício e é tão importante quanto caminhar. No livro

Caminhar e parar (2017), a partir de sua experiência como artista, arquiteto e professor, Francesco Careri explora a experiência da pausa no ato de caminhar, os paralelos entre o ir e o ficar.

No Módulo 1 A, enquanto falávamos sobre o direito de ir e vir, sobre como nossos corpos ocupam a cidade e sobre nossa relação emocional com isso, um aluno transgênero compartilhou um relato sobre o qual escrevi logo depois que saí da escola. Compartilho abaixo o que anotei em meu bloco de notas:

Aula 1 - Direito de ir e vir, lei da vadiagem e rolezinhos

Módulo 1 - Alfabetização

Relato de Márcio sobre sua prisão

Márcio tinha 19 anos quando resolveu, com amigos, assaltar um mercado. Em suas palavras, “só eu ali era Maria-homem”. No final, a polícia chegou e seus amigos atiraram. Ele não atirou. Ele nem sabia que tinha arma. Depois de preso, assinou um documento confessando o HOMICÍDIO. Não foi ele que matou. O juiz bateu o martelo de 30 anos de reclusão. “Não fui eu, mas não tinha ninguém por mim, ninguém pra me defender. Eu não matei, nem sabia do revólver, mas todo mundo correu e só eu fiquei ali parado na porta igual um panaca. Meu erro foi ter ficado parado ali”. Hoje diz que não fica na rua nunca. Aprendeu a não ficar na rua. Seu erro foi ficar parado na rua, foi por isso que foi preso. Mas, depois de 20 anos de cadeia, ele também não consegue ficar trancado. Suas janelas estão sempre abertas e a porta de sua casa nunca é fechada com chave, apenas com um arame.

Muitos fatores me chamaram atenção no relato desse aluno. Primeiro, o fato de que ele citava como seu maior erro ter ficado parado, não o de roubar. Segundo, a reprimenda feita pelo juiz, que, de acordo com ele, disse: “Isso tudo aconteceu porque você estava na rua. Se estivesse em casa, não estaria sendo preso”. E por fim, o fato de que ele havia assinado um documento no qual constava a confissão de um assassinato. A questão aqui é: esse aluno nos contava isso em uma turma de alfabetização, na qual os alunos ainda estão aprendendo a ler e a escrever palavras simples. Logo, realmente não seria possível que ele conseguisse ler e entender o que estava assinando.

Na situação em que Márcio estava, o ficar parado foi uma falha. Erro esse que o levou a ficar parado em uma instituição penitenciária por 20 anos. Ao reencontrar sua liberdade, o trauma o levou a ficar novamente parado, em casa. Careri (2017, p. 28) escreve que “[...] para quem navega, o andar é tão importante quanto o parar. Quem levanta a âncora para uma longa viagem, além das velas e dos remos, leva certamente consigo também a âncora: a possibilidade de parar e conhecer de perto outros territórios e outras gentes”. Nas falas de Márcio, ficou evidente que o território e as pessoas que pode conhecer foram da prisão.

Além dele, outros alunos também foram ensinados a não ficar parados. Ele nos contou essa história no momento em que conversávamos sobre a conhecida Lei da Vadiagem, da qual recordei quando, semanas antes, um aluno lembrou que não podia nem mesmo ficar sentado na calçada sem ser questionado por um policial sobre o que estava fazendo parado ali. Com base nisso, apresentei a eles o texto da lei, que determina pena de 15 dias a três meses por “Entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita” (BRASIL, 1941).

Tal regra está presente na Lei das Contravenções Penais (Decreto-Lei nº 3.688), assinada pelo presidente Getúlio Vargas, em 1941, na ditadura do Estado Novo, mas remonta ao Código Penal de 1891, no qual vadio incluía a exibição pública de “exercícios de habilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação de capoeiragem”. Ou seja, uma lei para prender negros. Segundo levantamento realizado pelo jornal *O Globo* (VILELA, 2016),

Até os anos 70, era comum a prisão por vadiagem estar ligada à falta de documentos. Policiais que faziam a ronda diária pelas ruas do Rio de Janeiro, por exemplo, levavam de camburão as pessoas “flagradas” sem documentos para a autuação nas delegacias. Lá eram enquadradas por infração ao artigo 59 da Lei de Contravenções Penais. Em dezembro de 1975, balanço das estatísticas policiais da cidade mostrava que “vadiagem” era o segundo crime mais “praticado” na região metropolitana, com 1.956 casos, superando os “flagrantes de tóxicos” e perdendo apenas para lesão corporal culposa.

Embora raramente aplicada e apesar de o Senado Federal estudar retirar a vadiagem da lista de contravenções, ela ainda existe oficialmente.

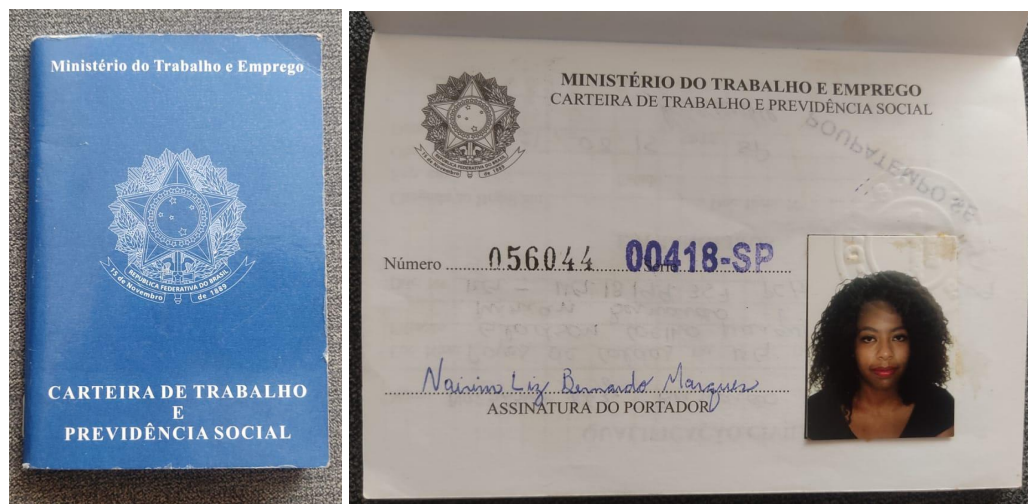
Um aluno nos disse que já trabalhara como policial e que, na época da ditadura, uma fala comum entre seus colegas era: “carteira de identidade qualquer

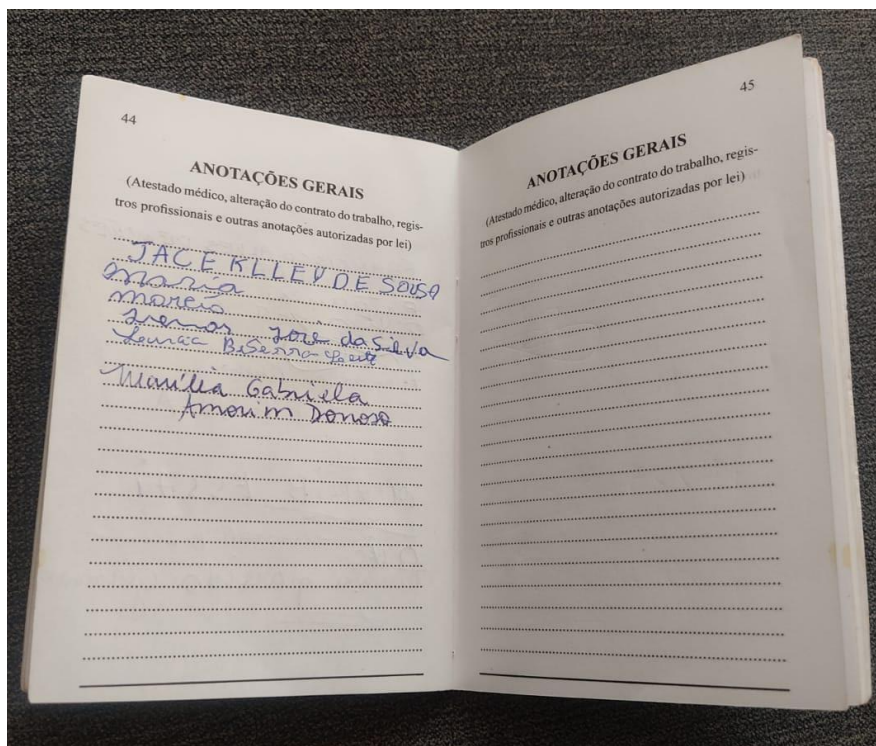
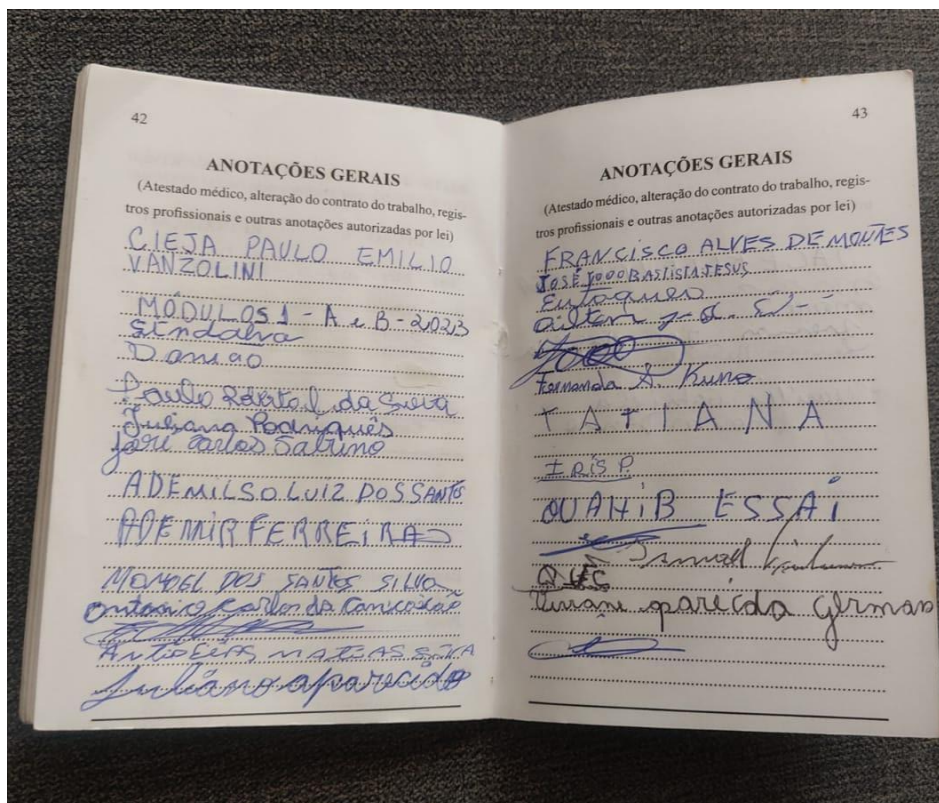
vagabundo tem, quero ver ter carteira de trabalho”. E, assim, comecei a promover com as turmas reflexões sobre o porte de documentos. O que poderia acontecer a um negro alforriado que não estivesse, a todo momento, em posse de sua carta de alforria durante o período da escravidão no Brasil? Em meados do século XX, o que acontecia com pessoas que perambulavam pelas ruas sem uma carteira de trabalho que comprovasse que estavam empregadas? Atualmente, o que as mães pedem que seus filhos negros não se esqueçam de levar ao sair de casa (dica: não é o casaco)?

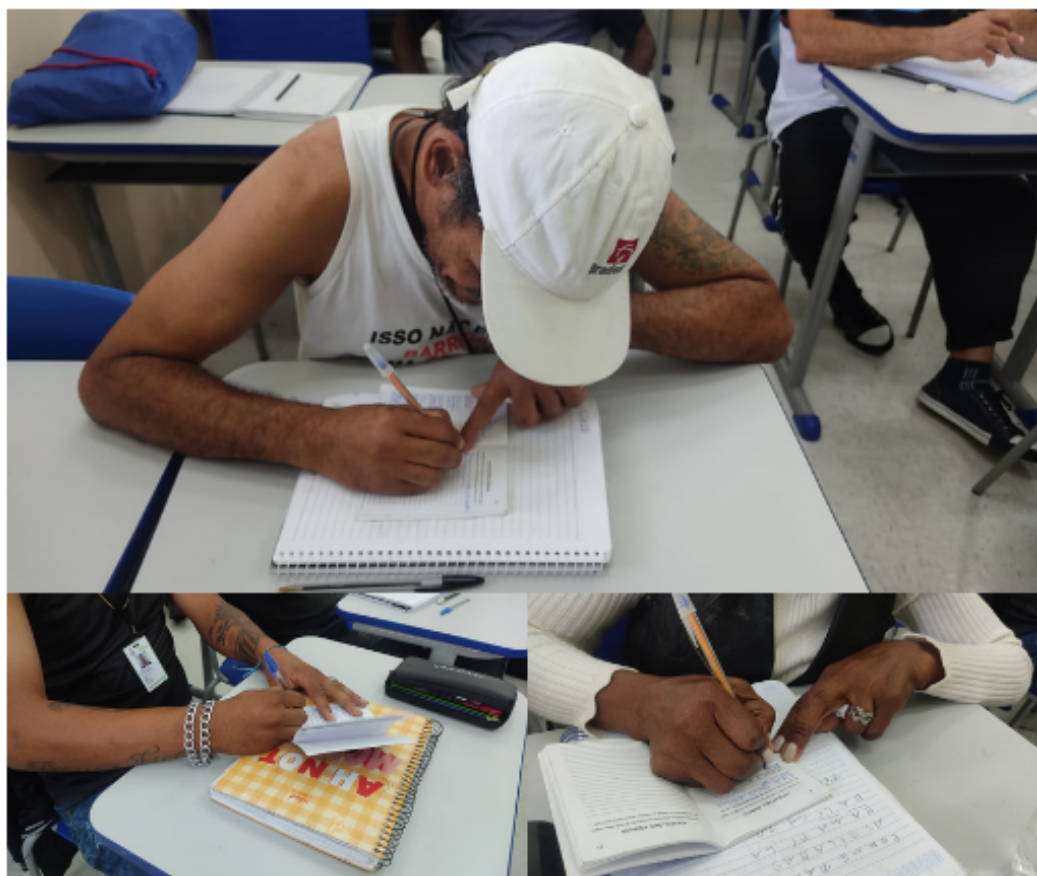
Nas seis turmas com as quais desenvolvi essas reflexões, perguntei quem tinha trabalho fixo com carteira de trabalho registrada. O número de respostas afirmativas pode-se contar nos dedos de uma mão. Em algumas turmas, a única pessoa presente com o documento assinado era a professora Marília. Declarei que tinha o documento desde 2015, mas até então sem nenhum registro. Passamos então a refletir: isso nos torna vadios? Que discurso produzimos sobre nós mesmos e sobre nossos corpos a partir dos discursos oficiais?

Antes de seguir a escrita na ordem cronológica dos acontecimentos desse projeto, exponho agora a última ação realizada com os alunos, que ocorreu apenas entre as turmas de Módulo 1, para as quais tive a oportunidade de ministrar mais aulas. Semanas após ter tido com eles essa conversa sobre os documentos, retomei o assunto com o seguinte pedido:

Todos os dias vocês lembram as professoras de fazer a chamada ou pedem que alguma delas assine um documento para comprovar que vocês estão vindo para a escola. Hoje, eu também gostaria de pedir que vocês me ajudassem a comprovar que eu vim para o Cieja e que trabalhei com essa turma. Vocês podem assinar minha carteira de trabalho?







2.3 Por onde andam os artistas

Uma importante questão que se coloca na educação diz respeito às referências apresentadas aos alunos, que, além de relevantes para o tema a ser trabalhado em sala de aula, precisam ser diversas no que tange à diversidade, como classe social, gênero, raça, sexualidade e outras características identitárias. De acordo com Moreira e Silva (1995, p. 7-8),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Por entender que a escolha dos educadores faz com que o currículo seja elaborado e efetivado, que os estudantes precisam reconhecer como pessoas relevantes também os que divergem da lógica masculina e branca, e aproveitando a

liberdade que tive para a elaboração das aulas, optei por apresentar apenas experiências de artistas não brancos e do sul global. Em todos os exemplos, mostrei uma foto do artista proponente (ou que representasse o todo, como no caso dos rolezinhos) e registros fotográficos da ação, que são práticas de caminhada como deriva, passeio e travessia.

Careri (2013, p. 74) descreve a “moderna Paris” como local em que o *flâneur* – “aquele personagem efêmero que, rebelando-se contra a modernidade, perdia o seu tempo deleitando-se com o insólito e com o absurdo, vagabundeando pela cidade” – vagueava desde o final do século XIX; como cenário das primeiras visitas dadaístas que buscavam a superação da arte; cidade de onde partiu a primeira deambulação surrealista; e local onde surgiu a deriva enquanto ação e prática estético-política e de subversão do sistema capitalista do pós-guerra.

Todas as pessoas envolvidas nesse projeto não são francesas, não são dadaístas, surrealistas ou letristas/situacionistas e não iriam caminhar por Paris ou por outro lugar da Europa. Para efeitos de comparação teórico-prática, retomo o histórico e as definições mais conhecidas sobre o conceito de deriva ao longo da escrita desta monografia, mas em sala de aula julguei importante apresentar artistas contemporâneos com os quais os alunos pudessem se identificar. Se olho para os europeus, é para que meu corpo, o corpo dos meus alunos e a paisagem urbana de São Paulo no ano de 2023 modifiquem o que eles propõem e *contaminem* suas definições iniciais.

Passamos então a realizar a fruição de trabalhos artísticos em vídeos e fotografias. Assim, pudemos ver alguns exemplos de como alguns artistas e não-artistas dialogam com as questões contextualizadas anteriormente antes de fazermos, nós mesmos, uma prática. Relaciono, portanto, esse projeto à metodologia da Abordagem Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa (1994), na qual se interseccionam três dimensões no ensino e na aprendizagem da arte: a leitura, a contextualização e o fazer artístico.

Para retomar o que havia sido discutido na aula anterior sobre a violência contra alguns corpos e sobre o porte de documentos como uma possibilidade de autodefesa do cidadão, apresentei o vídeo Perfil, de Yuri Rodrigues⁸. Pedi que os alunos prestassem bastante atenção em todos os detalhes, afinal: em uma obra de arte, podemos atribuir sentido a todo e qualquer detalhe. No vídeo, vemos um jovem

⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gj63R07xyKU>

preto da periferia da capital paulista, o bairro do Jaguaré, que apresenta seu corpo, características de sua personalidade, seus sonhos, suas referências artísticas e sua mãe, cuja voz podemos ouvir dizendo: “Filho, você precisa ter muito cuidado na rua porque você pode ser apontado pela polícia, e a polícia não vai dar mole [...] Por favor, não saia jamais sem documento” ([PERFIL] Yuri Rodrigues, 2020).

As duas turmas ficaram bastante instigadas e apresentaram muitas dúvidas sobre o vídeo, às quais revelei facilidade para responder por ser ex-namorada de Yuri. Também relatei alguns pontos de contato e de diferença entre nós: jovens negros; ele, periférico em uma grande metrópole e eu em uma cidade do interior de Minas Gerais, o que aproxima, mas não iguala a experiência social. Nesse ponto, alguns alunos se divertiram muito, dizendo frases como: “Então você só mostrou o vídeo pra gente porque você gosta dele”. Lembrei-me novamente de bell hooks, que escreve sobre o quão interessante é que os professores relacionem narrativas confessionais às discussões acadêmicas, mostrando que a experiência também faz parte do saber. “Nas minhas aulas, não quero que meus alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que compartilhem nada que eu mesma não compartilharia” (hooks, 2013, p. 35).

De modo geral, eles se identificaram com Yuri e com sua mãe em alguns pontos, mas fiz questão de enfatizar que o vídeo era um perfil, espécie de autorretrato (que Marília já havia trabalhado com eles em aulas anteriores) e, portanto, bastante pessoal. A partir desse ponto, passamos a levantar questões como: como seria um vídeo de perfil seu? Como você mostraria seu corpo? Qual lugar da cidade mostraria? Convidaria sua mãe para gravar um áudio parecido ou gostaria de falar sobre outras questões?

O objetivo foi menos o de que eles de fato compartilhassem todas as suas respostas e mais o de sensibilizar o olhar para o gesto autoral de cada artista. A partir de agora, outras perguntas apareceriam de modo recorrente: quem são os artistas, para onde andam e por quê? Meu objetivo era o de que eles conseguissem, ou ao menos tentassem, ler e interpretar os exemplos que eu apresentaria na sequência. Faz parte do senso comum relacionar práticas contemporâneas de arte à ideia de “loucura” e à “falta do que fazer”, e a ideia era justamente atribuir sentido àquilo que, à primeira vista, aparenta não ter nenhum.

O Módulo 1 B foi o único no qual, devido à discussão proposta pela própria turma, inverti a ordem que havia planejado para a aula e mostrei um exemplo de

prática de caminhada e ocupação do espaço diferente do que foi apresentado para as outras turmas, que começaram pelo exemplo dos rolezinhos. O primeiro contato dessa turma, a mais numerosa em mulheres, com uma prática de caminhada foi por meio das fotografias, da minha explicação e de uma conversa sobre a experiência conjunta “Caminhada Noturna: mulheres em marcha à meia-noite”, proposta pela artista indiana Mallika Taneja na 7ª Mostra Internacional de Teatro de São Paulo, em 2019⁹.

Em paralelo a ela, vimos registros do trabalho de Denise Rachel e do Coletivo Parabelo, que em 2015 realizaram a marcha “Em luto em luta” com uma turma do Cieja Ermelino Matarazzo após a realização de derivas com as alunas, todas mulheres. A partir disso, conversamos sobre a relação da maioria das mulheres com a rua: o medo. Ao ouvi-las, compartilhei do mesmo sentimento e recordei de quando era estagiária no período da noite e voltava com outras alunas, que por terem medo estavam sempre juntas.

[...] é possível inferir que a presença dos corpos que performam o gênero feminino nos mais diversos espaços, poderia reduzir-se a uma genitália sob um olhar onipresente, objetificante e sexista. Este parecia, então, um fenômeno inerente ao processo de socialização das mulheres, que interfere diretamente na percepção de suas relações com o espaço urbano. Um fenômeno legitimado junto à ideia moderna de cidade e ao entendimento de que as mulheres das classes abastadas deveriam se confinar aos afazeres do âmbito doméstico, a fim de garantir a decência e a pureza da estirpe, enquanto as mulheres da classe trabalhadora, tanto assalariada quanto escrava, estão expostas a todo tipo de assédio e violência ao circularem pela cidade. (RACHEL, 2019, p. 211)

O formato de ato ou protesto já era conhecido pelos alunos e pouco chamou a atenção quando comparado à marcha que as mulheres realizaram em um grande número, à meia-noite, sem cartazes, sem gritos de palavras de ordem, sem parar o trânsito. Todos os alunos que comentaram disseram que ficariam muitos surpresos caso presenciassem a ação acontecendo, afinal, “é estranho ver tanta mulher junta”, “ficaria imaginando pra onde elas estão indo”, “me perguntaria o que aconteceu para estarem na rua andando juntas tão tarde”. Ficou evidente que o corpo das mulheres em coletivo é, por si só, algo que quebra a norma e a mecânica comportamental¹⁰.

⁹ Para saber mais sobre a proposta:

<https://mitsp.org/2020/caminhada-noturna-mulheres-em-marcha-meia-noite/>

¹⁰ Referência ao que foi dito pela professora, pesquisadora e artista Eleonora Fabião sobre a arte da performance em entrevista concedida a TV Brasil. Trecho disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwsAeHp8EhU>

Vimos também fotos da “15ª peregrinação da A Noiva, Igreja do Reino da Arte” (2023), proposta por Maxwell Alexandre, no Rio de Janeiro (RJ). Sobre essa ação, os alunos voltaram a fazer comentários sobre “a praia”, lugar desejado por eles, mas de difícil acesso. Entre todas, a ação que mais chamou a atenção dos alunos e suscitou dúvidas e comentários foi a série “Notícias da América” (2012), de Paulo Nazareth. Os Estados Unidos da América, destino final do artista, era menos desejado pelos alunos do que a praia, mas o que despertou a curiosidade foi justamente o percurso.

Como já deve estar claro para você, leitor, essa monografia tem caráter bastante narrativo. Afinal, é importante para mim contar o que aconteceu durante esses encontros na expectativa de fazê-lo conhecer a comunidade de aprendizagem com a qual trabalhei e o ambiente no qual isso aconteceu. A tarefa, percebo, jamais alcançará um resultado tal que você realmente saiba tudo o que vimos, fizemos, falamos e ouvimos durante essas aulas. Do mesmo modo, precisei narrar com o máximo de detalhes possível o que foram as caminhadas que só chegavam até nós através de registros fotográficos.

Ao ouvirem o que eu dizia sobre o projeto “Notícias da América”, todos perceberam que as quatro fotos que tínhamos diante dos olhos indicavam boas pistas, mas não davam conta da complexidade da experiência. Poderia alguma forma de registro conseguir esse feito? Durante 13 meses, o artista atravessou as Américas a pé e com a ajuda de algumas caronas curtas partindo de Governador Valadares e com destino a Miami. Calçando chinelos havaianas, queria que em seus pés estivesse a poeira latina quando pisasse nos Estados Unidos. No caminho, desenvolveu outras ações performativas.

Sobre a escolha do objeto artístico a ser analisado, Barbosa (2021, p. 2017) escreve:

Qual o grau de surpresa que a obra provoca? Por quê? Esta pergunta verificaria o grau de originalidade, de inusualidade do objeto frente às normas conhecidas. O choque de reconhecimento elimina a possibilidade da obviedade do objeto e afirma o seu poder de alterar a maneira convencional do observador ver e pensar as coisas.

Após ouvir o que eu disse, alguns duvidaram. Utilizando um globo terrestre, mostrei o caminho feito por ele. Mais alunos duvidaram. Conversamos muito até que eu os convenci: sim, era real. Antes de ouvir a respeito ou ver os registros das ações

realizadas por Paulo, apresentei uma foto do artista na qual a sola de seus pés aparece em primeiro plano. Então quer dizer que aquele homem negro, de cabelos cumpridos e pé rachado era um artista? Devido à aparência dos pés, muitos alunos haviam se identificado com ele por terem pés igualmente rachados por morarem na rua, andarem bastante ou por não conseguirem se cuidar muito. Mas sendo ele um artista, quais outras relações poderíamos estabelecer ou distanciar da nossa realidade?

Paulo Nazareth é negro, assim como parte dos alunos. Ele é mineiro, assim como alguns também eram. Saiu de Governador Valadares e caminhou até Miami, como familiares e conhecidos de alguns também haviam imigrado. No caminho, o artista fez uma foto na praia com um cartaz em que se lia *Free all day*, ninguém poderia estar livre durante o dia todo na praia, mas gostaria. Ele realizou algumas ações em feiras públicas, nas quais segurava o cartaz *Llevo recados a los EUA*. Os alunos gostaram muito da boa ação e fariam o mesmo. Sobre o registro final, no qual vemos Paulo à frente de uma kombi repleta de bananas segurando a placa *My image of exotic man for sale*, ouvi comentários como “ele é louco”, “ele foi muito esperto”, “eu pegaria uma banana”, “sim, eu compraria uma banana dele caso estivesse lá”. Por fim, contei que, apesar de ser um pequeno fragmento de toda a experiência, aquelas fotografias hoje fazem parte de exposições de arte e valem muito dinheiro. Eles não mais duvidaram, pelo contrário: admiraram mais ainda a inteligência do artista.

Os alunos estavam habituados ao convite para desenhar e pintar após a apreciação de obras de arte exibidas pela professora Marília, mas o que fazer na sequência de uma aula sobre práticas que acontecem na rua? Andaríamos? E, caso a resposta fosse sim, por onde?

3. LEVANTANDO A BUNDA DA CADEIRA

3.1 Vamos dar um rolezinho?

Após as aulas expositivas, a questão que se colocava era sobre como promover uma revolta da carne do assento (MARQUES, 2017) no Cieja Paulo Emílio Vanzolini. Ao comentar a Virada Pedagógica ocorrida na prática artística do Coletivo Parabelo, que teve, entre outros espaços e públicos, o Cieja Ermelino Matarazzo como campo de estudo, o autor constata que os glúteos, sempre sentados em cadeiras, estão comprometidos e agora não são movidos senão pela razão instrumental, ou seja, “pela calculabilidade, pela utilidade e pela eficiência”. Assim, de acordo com o pesquisador, as instituições escolares criam o que podemos chamar de *Homo Sedens*.

Ao apresentar a análise que o professor e pesquisador brasileiro Norval Baitello Junior (2012) faz sobre os escritos do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, o performer e professor Diego Alves Marques declara que

[...] a primazia da visão e da audição somadas à ênfase na relação olho-mão, tornam-se as principais habilidades sensório motoras levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem em diferentes contextos escolares. Ao longo dos séculos, o processo de escolarização aparentemente transformou o assentamento e a sedação em uma espécie de lição magna, ao tomá-los como premissas indispensáveis para a aprendizagem. (MARQUES, 2017, p. 121)

Do mesmo modo, a docente Paulina Maria Caon (2021, p. 195) declara que em contextos escolares “[...] as noções de pensamento abstrato, intelectualidade e produção de conhecimento ficam em primeiro plano como esferas suspensas da corporalidade ou desincorporadas”.

Após os momentos expositivos, nos quais os alunos participaram bastante (o que me deixou empolgada), convidei-os para realizarmos nós mesmos uma prática de errância urbana que, em primeiro momento, denominei de deriva, mas que depois passei a chamar de caminhada orientada. Como o objetivo era experimentar uma prática de errância urbana e não necessariamente cumprir com todas as definições conceituais do termo deriva; e como essa experiência somou-se a outras propostas de saídas pedagógicas promovidas por outros professores do Cieja, considero que o termo caminhada orientada abarque as diferentes modalidades do que foi vivenciado por esse grupo de alunos.

Eles me perguntaram se iríamos para os Estados Unidos, como Paulo Nazareth, se passearíamos pelo shopping, que apareceu diversas vezes durante as aulas, e disseram que não queriam ir para a Praça da Sé, que também surgiu em nossas conversas. Ri de todas as suposições, do medo e da falta de vontade que alguns já expressavam sem nenhum pudor. Expliquei que não havia tempo para uma caminhada tão longa e que minha ideia era mais simples do que eles supunham.

Retomei o que muito já havíamos discutido: geralmente, as obras de arte e as práticas artísticas dizem muito sobre a vida pessoal dos artistas e/ou sobre suas escolhas políticas. Assim sendo, expliquei que a nossa caminhada seria coletiva e perguntei o que os unia todos ali, sentados juntos em uma sala de aula de segunda a sexta-feira por cerca de duas horas por dia. Nas duas turmas em que a experiência foi realizada, a mesma resposta tímida: “aprender a ler e a escrever”. Portanto, apresentei, a proposta seria que cada um pegasse seu caderno e seu lápis e, em uma volta pelo quarteirão, anotasse as palavras que lesse ou ouvisse nas ruas.

Alguns alunos se empolgaram e prontamente levantaram-se para partir para a rua; outros não demonstraram tanto entusiasmo, mas aceitaram participar. Entre todas, a reação que me chamou mais atenção foi a de Mirian. Ela é uma aluna com deficiência intelectual de aproximadamente 40 anos, mas tem um nível cognitivo e comportamental menor ao esperado para a idade. Geralmente, um professor assistente a acompanha nas aulas. Desde o primeiro momento em que Marília disse que o Cieja promoveria algumas saídas pedagógicas, semanas antes, Mirian disse em alto e bom som: “Eu não vou”. Agora, diante da minha proposta, ela repetiu a negativa e primeiro justificou dizendo que não gostava de andar; depois, frente a nossa insistência, declarou: “Eu não posso ir porque sou mulher”. Fiquei surpresa ao perceber os reflexos de nossas conversas em seu pensamento. Mais uma vez, Marília me mostrou o poder da paciência e do afeto na educação; depois de muito conversar, convenceu-a a ir caminhar conosco.

Pronto. Estávamos todos na calçada da Rua Cesário Ramalho, em frente ao número 111. A partir daí, para que lado ir? A turma 1A esperou que eu desse um direcionamento e, enquanto isso, todos, sem exceção, anotaram a primeira palavra que viram, em um prédio diante da escola: SINDICATO. Já a 1B estava muito mais dispersa e logo percebi que apenas metade havia seguido a indicação de pegar

caderno e lápis. Iam com as mãos vazias e sem esperar direcionamento algum. Apenas um aluno se deteve e disse que anotaria a palavra 'sindicato'. "Isso é importante". Para os dois grupos, expliquei que gostaria que andássemos juntos, devagar (pois havia pessoas idosas) e que a cada esquina escolheríamos em consenso para qual lado ir. No percurso, as pausas seriam importantes e necessárias para que todos observassem o entorno e fizessem suas anotações.

Sobre a apreensão da palavra lida e escrita, tratarei mais profundamente no próximo capítulo. Agora, detenho-me na análise de como os corpos reagiram individual e coletivamente a essa experiência. Em primeiro lugar, é preciso, novamente, sublinhar as características comuns do grupo: adultos de baixa renda em processo de alfabetização. Em alguns escritos teóricos sobre a errância urbana, aparecem como exemplo do Outro urbano radical: moradores em situação de rua, transeuntes, vendedores ambulantes, prostitutas, flanelinhas, catadores, etc. Lembro que muitos de meus alunos tinham ou já tiveram essas como suas profissões. Ao analisarmos a bibliografia sobre o tema, entende-se que o Outro é todo aquele que não o Eu, mas é interessante notar que são citados diretamente aqueles cujas ocupações estão distantes socialmente dos artistas e pensadores que praticam as errâncias urbanas. Afinal, é a partir desses intelectuais – a maioria branca e de classe média ou alta – que os conceitos são cunhados. Assim sendo, em primeira análise acreditei que o que eles citam como o Outro está nas circunstâncias desse projeto agindo como o errante, que parte para a rua, e não que nela é encontrado e analisado.

A saber,

O Outro urbano é o homem ordinário que escapa – resiste e sobrevive – no cotidiano, da anestesia pacificadora. Como bem mostra Michel de Certeau, ele inventa seu cotidiano, reinventa modos de fazer, astúcias sutis e criativas, táticas de resistência e de sobrevivência pelas quais se apropria do espaço urbano e assim ocupa o espaço público de forma anônima e dissensual. (JACQUES, 2012, p. 15)

Já “os errantes são, então, aqueles que realizam errâncias urbanas, experiências urbanas específicas, a experiência errática das cidades” (JACQUES, 2012, p. 19). Segundo a autora, nessas errâncias, acontece a possibilidade de experiência da alteridade urbana nos espaços banais. Assim como ela, todos aqueles que se dedicaram ao estudo do tema também dedicaram algumas ou muitas linhas ao encontro com o Outro, e em alguns casos com o Outro radical.

Mas, ao me confrontar com esses escritos e partindo da realidade concreta apresentada acima, comecei a me questionar: se o grupo com o qual eu estava já era composto por *Outros*, com quem estabeleceríamos uma relação de alteridade em um percurso de um quarteirão?

As turmas fizeram percursos diferentes, tendo a 1A passado em frente à Associação Franciscana de Solidariedade (SEFRAS), que está localizada logo atrás do Cieja. O local presta serviços de acolhimento socioassistencial a pessoas em situação de vulnerabilidade e risco social, principalmente para a população em situação de rua. Segundo Marques (2017), a *Anestésica Corporal Urbana* resulta em corpos cotidianos que circulam automática e continuamente em clausuras urbanas que controlam os regimes sensíveis são controlados, prevalecendo a relação mente-olho-celeridade. Observei isso na reação que a maioria dos alunos demonstrou ao se ver diante das pessoas que ali estavam: dó e empatia. O primeiro sentimento, vinha por se verem como Outro; o segundo, por se reconhecerem, em certa medida, como iguais.

Enquanto caminhávamos, uma dessas pessoas, que nos observava assim como observávamos a elas, perguntou (referindo-se ao nosso grupo): “O que é isso?”. Um aluno respondeu: “Escola”. Ele disse: “Que benção, ein!”. Percebi, então, o que qualquer um que nos via andando pelo quarteirão percebia: éramos um grupo que caminhava lentamente com cadernos e lápis nas mãos e, enquanto isso, escrevia. Você se lembra das minhas alunas do período noturno que por trabalharem nas ruas como prostitutas sempre saíam da escola sem seus cadernos? Ao perceber esse comportamento, me preocupei com sua relação com os estudos e com a dificuldade que teriam para realizar alguma tarefa em casa. Já diante da experiência aqui relatada, percebi que, mais do que objeto de estudo, o caderno dá à pessoa o status de estudante, de pesquisador e de quem sabe ler e escrever; status esse que era novo para o grupo que realizava essa errância (alguns estavam matriculados há apenas uma semana).

Estabelecemo-nos assim como os errantes, aqueles que, como os teóricos já apontavam, observam as pessoas em situação de rua como Outros. Afinal, mesmo o único aluno que conhecia e nos explicou o que era a SEFRAS estava ali não para solicitar auxílio, como já tinha feito, mas na condição de aluno de uma escola, que, ao praticar uma errância urbana, chamava a atenção dos transeuntes por assumir uma corporalidade, individual e coletiva, não usual.

Sobre a experiência coletiva, é certo que já aconteceram práticas exitosas de deriva em grandes grupos ao longo da história, mas parte da experiência desse projeto resultou no que Debord (2003) já alertava que poderia acontecer. Segundo ele, a melhor constituição para uma deriva é em pequenos grupos, de duas ou três pessoas; acima de quatro ou cinco pessoas seu cunho específico decai e com dez ou mais participantes “a deriva se fraciona em várias derivas efetuadas simultaneamente” (DEBORD, 2003, p. 89). Nas duas turmas havia mais de 15 errantes (uma das coordenadoras da escola e professores assistentes também participaram).

Enquanto a primeira turma esteve muito mais concentrada e, durante a maior parte do trajeto, caminhou junta, a segunda estava bastante dispersa. Além disso, as características mais diversas do grupo também se fizeram notar nas várias derivas que vi eclodirem do que, pela proposta apresentada por mim, deveria ser uma. Havia o grupo de pessoas que caminhava anotando as palavras no caderno e as que não levavam nem papel nem lápis. Algumas estavam bastante concentradas em anotar as palavras, outras conversavam sobre o que viam nas ruas e outras conversavam sobre temas não ligados à experiência. A maioria andava rapidamente e eram sempre detidos por mim, que percebia que os mais empenhados em anotar as palavras ficavam sempre muito distantes, além do fato de que, pela idade, uma aluna tinha dificuldade para andar rapidamente.

Destaco o que aconteceu com o aluno Marcelo, cuja voz ouvi pela primeira vez quando saímos da escola. Por saber que ele tem deficiência intelectual, presumi erroneamente que esse era o motivo de seu completo silêncio durante as aulas. Entretanto, quando alcançamos a rua, ele não só falou como começou a conversar comigo sem parar. Ficou evidente o quanto o espaço fechado da sala de aula condicionava sua voz ao silêncio tanto quanto seu corpo à inércia. Percebi, assim, nesse aluno e em outros, mais um efeito esperado da errância: o surgimento de outros corpos e comportamentos.

Entre outras informações, Marcelo me contou que precisava ficar muito atento aos números das casas e às placas de “aluga-se”, pois, como sua mãe é corretora de imóveis, poderia conseguir alugá-los. Em determinado momento, precisei interromper a conversa e me afastar dele para que pudesse desempenhar as outras funções às quais estava me propondo: errante-professora-mediadora-jogadora.

Vi surgir nessa errância o *espaço de performance* (MELIM, 2008, apud RACHEL, 2014, p. 117), no qual Denise Rachel aponta que o processo artístico-pedagógico atinge um limiar entre a aula de performance e a aula performática. Para a autora, a primeira “[...] se constitui em um momento de apropriação e discussão em torno da performance como linguagem artística, a partir do (re)conhecimento de trabalhos realizados por diferentes artistas” (RACHEL, 2014, p. 88). Já na aula performática, busca-se encontrar um espaço no qual “[...] não seja possível identificar com precisão início e fim, quem é artista e quem é público, quem é professor e quem é aluno, ao promover a integração entre educação, arte e vida através de um acontecimento performático” (RACHEL, 2014, p. 88).

Sobre a figura da professora-performer, a mesma autora escreve que, em suas primeiras tentativas para constituir uma aula performática, “[...] ainda era possível distinguir a figura da professora-performer dos alunos-performers, por conta da constante retomada da autoridade da professora como referência para realização e/ou entendimento do trabalho” (RACHEL, 2014, apud MELIM, 2008, p. 107). Como motivo, ela destaca a busca por aprovação ou autorização, ansiedade por “acertar” e a demanda de modelos a serem seguidos. Assim sendo, a *performance* precisou conviver com a necessidade de mediação.

Do mesmo modo, disse para os alunos que faríamos a errância juntos e que, assim como a maioria deles, eu também não conhecia o percurso. Pelas mesmas razões apontadas por Rachel, em alguns momentos esperavam que eu desse direcionamentos e, em outros, ignoravam o enunciado inicial (andar juntos e devagar), fazendo com que eu retomasse sempre o que havia enunciado. Além disso, antes que começássemos a experiência, disse que, caso não conseguissem ler ou escrever uma palavra, poderiam recorrer a mim. Nesse sentido, percebi (após a experiência) que o próprio enunciado do programa de deriva – nomenclatura utilizada pelo Coletivo Dodecafônico¹¹ para o programa de ação da deriva, usando o conceito de Eleonora Fabião (2008) de programa performativo como o enunciado da performance – me elegia como um Outro. A Outra que, apesar de não conhecer os caminhos do percurso, dominava os códigos do que era o foco nesse jogo: a leitura e a escrita das palavras. A Outra que não só já sabia, como alfabetizava. Nesse

¹¹ O Coletivo é formado por artistas de várias áreas e pesquisa, atualmente, procedimentos de deriva e o caminhar pela cidade como uma prática estética e política. Para saber mais, acesse: <https://coletivoteatrododecafonico.com/>

sentido, uma Outra radical. Conforme apresentei anteriormente, tratou-se de fato de uma caminhada orientada.

O filósofo alemão Walter Benjamin (1994) aponta que orientar-se por uma cidade não exige um grande esforço, mas que perder-se requer toda uma educação, empenho. Tal afirmação me leva ao questionamento: teríamos conseguido nos perder, nos desorientar? Apesar de não conhecermos todos os pontos pelos quais passamos, acredito que o percurso e o tempo (cerca de 30 minutos) foram curtos para experimentarmos verticalmente um desvio dos condicionamentos urbanos geográficos e urbanísticos. Entretanto, a partir do retorno dado após a errância, considero que a experiência provocou fissuras na leitura social que os alunos faziam do lugar (geográfico e simbólico) em que está a arte e os artistas. Segundo um dos alunos: “Fizemos arte porque a arte está em todo lugar, na rua, na vida”.



3.2 Ler a palavra para ler o mundo

Em minha segunda semana de estágio no Cieja, ouvi uma conversa entre duas alunas que muito me chamou a atenção. Nela, elas contavam o motivo pelo qual queriam aprender a ler e a escrever com fluência. Para uma delas, a única razão de ir para escola era, posteriormente, ingressar em um curso de cuidadores de idosos, profissão que, segundo ela, ganhava um ótimo salário. Para isso,

precisaria conseguir ler muito bem as bulas de remédio. Já a outra tinha “apenas um desejo”: aprender a dirigir; e para isso precisaria fazer a prova teórica de direção. Em suas falas (o que inclui não só as palavras, mas também o tom em que eu as ouvia dizer isso), nenhuma das duas expressava uma visão romantizada da escola ou justificava sua presença na escola pelo exercício do direito à educação. Elas estavam ali para aprender a ler e a escrever. E, mais do que isso, aprender a ler e a escrever para objetivos bastante específicos.

É certo que, ao longo dos meses em que estive presente no Cieja, ouvi outros alunos expressarem sua satisfação de estarem na escola aprendendo uma série de coisas que não sabiam e sua surpresa e encantamento com a aula de Arte, que lhes apresentava desafios nunca antes experimentados. Mas a questão da alfabetização continuava ali, sempre em primeiro plano. Quando entrávamos em uma sala para a única aula de Arte da semana, Marília e eu constantemente perdíamos alguns dos nossos poucos minutos ali esperando que os alunos terminassem de anotar o que o professor regente havia colocado no quadro, principalmente nas turmas de módulo 1. Em algumas ocasiões, enquanto ministrava sua aula, alguns pediam (com muita e também com pouca sutileza) que Marília saísse de frente do quadro. Para eles, era mais importante copiar o que outro professor ou ela mesma havia escrito do que ouvi-la e vê-la com atenção plena. Seu corpo estava, literalmente, entre eles e seu maior objeto de desejo: a palavra escrita.

No livro *Letramento: um tema em três gêneros*, SOARES (2009, p. 17) cita mudanças que o ler e o escrever provocam nas pessoas:

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística.

Os alunos estavam ali em busca dessas mudanças e eu gostaria de ajudá-los nisso, mas como fazê-lo? Cabe dizer que, como estudante de licenciatura em Artes Cênicas, eu não tinha a formação específica para ser o que se denomina professora alfabetizadora. Entretanto, em um contexto de Ensino Fundamental 1, da educação básica regular ou da EJA, todos os professores precisam se responsabilizar pelo letramento.

Fernandes e Vieira (2014) explicam que, enquanto alguns pesquisadores, como Emília Ferreiro (2011), defendem que o termo ‘alfabetização’ é suficiente para contemplar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e de sua inserção no contexto social; outros, como Magda Soares (2003) e Telma Ferraz Leal (2006), acreditam que, com equívocos conceituais e pedagógicos relacionados à alfabetização em nosso país, a distinção entre os termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ é necessária. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (2018) – documento normativo que é a referência obrigatória para a elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil – enfatiza que a alfabetização deve ocorrer em práticas sociais de leitura e escrita.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59)

Ainda durante o primeiro semestre, a professora Marília propôs para os alunos dos módulos 3 e 4 uma atividade na qual precisavam primeiro responder um questionário por escrito e depois utilizar parte de suas respostas na composição de uma obra artística visual. Mesmo que já estivessem nos anos finais do Cieja, muitos alunos ainda tinham dificuldades bastante significativas para escrever suas respostas. Por isso, passei algumas aulas sentada ao lado de determinadas alunas, ajudando-as a organizar seus pensamentos e a colocá-los no papel. A tarefa não foi fácil, pois percebi na prática a necessidade dos conhecimentos específicos (linguística, sociolinguística e psicolinguística) necessários para ensinar a língua escrita, mas gostei.

A partir dessa e de outras experiências, comecei a pensar em como a aula de Arte poderia propor não só a produção de artes visuais em que as palavras escritas aparecessem, mas também incentivar práticas corporais nesse sentido. Como já exposto anteriormente, escolhi as errâncias urbanas como dispositivo e agora estabeleço uma relação entre a caminhada orientada proposta nesse projeto e a ideia de deriva como jogo.

Ao abordar a experiência urbana da alteridade em errâncias urbanas que tiveram o caminhar como prática estética e política ao longo da história, Jacques

(2012) aborda uma das questões centrais dos situacionistas: a questão do jogo. A autora escreve que, antes de ser uma técnica, procedimento ou método de apreensão e estudo da cidade, a deriva era tida como uma distração, a construção de situações e a psicogeografia¹² como um jogo. No primeiro número da revista da Internacional Situacionista, o próprio movimento é descrito como um jogo.

De acordo com ela:

As derivas são errâncias construídas que seguem a lógica do desvio, são construções de jogos a serem jogados, que exigem uma participação do Outro, dos vários outros. Os errantes criam as condições de possibilidades para que o jogo coletivo possa ser jogado, mas dependem, obviamente, da participação dos jogadores. As derivas seriam então jogos jogados, jogos da vida vivida. (JACQUES, 2012, p. 228-229)

Ainda segundo a mesma autora,

A cidade para os situacionistas é o espaço do jogo, mas eles não se contentam, como os surrealistas – ou os *flanêurs*, antes deles – com os jogos já existentes, muito menos com a valorização excessiva do acaso e do inconsciente dada pelos surrealistas. Os situacionistas querem criar novos jogos na vida cotidiana; o jogo situacionista é um jogo concreto, construído. Eles insistem na importância da invenção e criação de condições favoráveis para o desenvolvimento dessa paixão pelo jogo urbano, no valor do jogo, que seria o da própria vida livremente construída, sendo que a liberdade seria garantida pelas práticas lúdicas. (JACQUES, 2012, p. 223)

Assim como os situacionistas enfatizavam a importância das cidades para o seu pensamento urbano, Paulo Freire (1992) defendia a ideia do território educativo como espaço primordial para a construção de uma educação cidadã. “A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época” (FREIRE, 1992, p. 5).

Como a sociedade na qual vivemos é grafocêntrica, as palavras estão por toda a cidade e, conseqüentemente, no território educativo no qual a escola está inserida. Portanto, apresento o que foi nosso programa de deriva (que a partir dos

¹² Na tradução feita por Paola Berenstein Jacques do texto *Definições*, da Internacional Situacionista IS nº1, psicogeografia é definida como “estudo dos efeitos exatos do meio geográfico, conscientemente planejado ou não, que agem diretamente sobre o comportamento afetivo dos indivíduos”.

conceitos apresentados acima também podemos aproximar de regras do jogo e à ideia de situação segundo os situacionistas):

Dar uma volta pelo quarteirão da escola observando tudo o que for possível. Ao longo do percurso, realizar pausas para anotar por escrito as palavras que ler no caminho, ouvir ou pensar. Pedir ajuda para a professora ou para um colega caso seja necessário.

Ao sair da escola, a turma 1A fez o seguinte caminho: esquerda, esquerda, esquerda, esquerda e esquerda. Já a 1B: esquerda, direita, direita, direita e direita. Na primeira esquina, ponto que divide a trajetória das duas, a primeira turma parou diante da placa de sinalização da rua e lá os ajudei a ler: “Rua Justo Azambuja”. Ninguém nunca havia conhecido outra pessoa com esse sobrenome, mas não me perguntaram o que era. A questão para eles não estava em reconhecer que se tratava de uma pessoa com sobrenome provavelmente estrangeiro, mas identificar quais letras estavam ali e como sua junção formava esse nome até então desconhecido. Uma aluna me disse que sempre passava por ali, “mas não tinha ideia do nome dessa rua”.



Além dessa, fizemos muitas outras leituras e escritas, de modo individual e coletivo: outras placas de rua, nomes de estabelecimentos, números telefônicos (estendendo o projeto também para a leitura de algarismos), sinalizações de trânsito, adesivos em automóveis, nomes de prédios, grafites em muros e panfletos.

Os alunos nunca me perguntavam o que era cada coisa, apenas como elas eram grafadas.

Lembrei-me do dia em que, andando pela rua, vi uma criança ler a placa de um restaurante e perguntar para sua mãe: “O que é bife à rolê?”. Realizar a mesma atividade com crianças em processo de alfabetização é uma possibilidade interessante, mas imagino que uma diferença fundamental estaria no fato de que, para elas, o mundo, de modo geral, é mais novidade do que é para o público da EJA. Eles já têm intenso contato com as ruas e mais repertório geral de cultura do que uma criança, mas não por meio da palavra escrita lida diretamente por eles.

Ao terminarmos a caminhada, alunos de ambas as turmas pararam para ler, pela primeira vez, a placa com o nome da escola “CIEJA Paulo Emílio Vanzolini”. A letra Z nesse último nome me fez lembrar da pequena eu, a Nairim de 8 anos, que recém-chegada à escola lia o letreiro “Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza” todos os dias e repetia consigo mesma que não podia esquecer que aquele Souza era com Z, não com S. Vinte anos depois, essa preocupação estava sendo repetida para meus alunos, que sempre me ouviam falar que cada letra de uma palavra é importante.

Sobre a minha atuação enquanto professora de Arte, analiso que intervi em momentos nos quais seria mais instigante para a prática da errância não tê-lo feito. Eu estava muito interessada em *errar* junto com os alunos, observando e anotando o que fosse possível em meu caderno. Além do que via no território em que estávamos, também estava muito atenta ao grupo com o qual andava e incluía alguns apontamentos sobre ele em minhas anotações. Entretanto, era constantemente lembrada da parte professora presente no quadripé errante-professora-mediadora-jogadora: “Como escreve essa palavra?”, “Isso é um J ou um G?”, “É pra escrever tudo?”, “Posso escrever do lado ou precisa ser na outra linha?”, “Corrige aqui pra mim”, etc. Alguns alunos não faziam perguntas; não entendiam bem o que liam, mas mesmo assim anotavam, o que foi muito interessante.

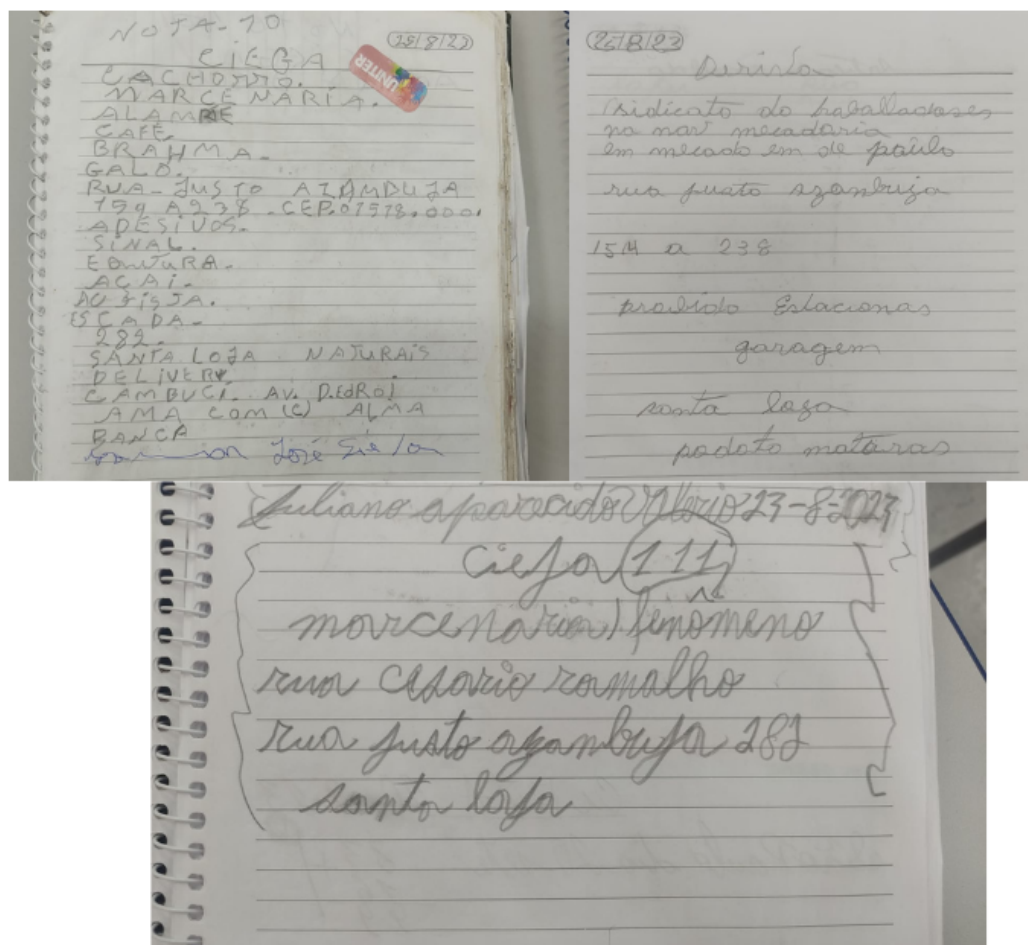
Entendo que atender prontamente a essas dúvidas me aproximou mais de uma professora alfabetizadora do que de uma professora de arte. Não acredito que os papéis precisam estar totalmente separados, mas imagino que aceitar o estranhamento, o desconforto e o desafio de não ter todas as respostas poderia

verticalizar a experiência errática. Por outro lado, andar pela cidade já era comum para eles, já andar podendo tirar as dúvidas com outra pessoa, não.

Volto ao programa de deriva para concluir que o enunciado que dei para os alunos antes de sairmos para a rua foi o que definiu a experiência. Ao dizer que poderia ajudá-los em caso de dúvidas, me coloquei definitivamente como o Outro radical, que sabe ler e escrever, sabe ensinar e está disponível para sanar dúvidas. Enquanto errante e professora de Arte, acredito ter criado uma armadilha para mim mesma.

Com Marília estabeleci uma excelente relação de parceria e confiança, o que fez com que conseguisse mais tempo para realizar meu projeto do que inicialmente *esperançava* possível. Entretanto, havia um limite. Além do mais, eu também precisava de tempo para realizar a última etapa das aulas: uma produção final e perene com as turmas (em contraposição à efemeridade das errâncias). Caso fosse possível, considero que seria muito interessante fazer um rejogo com os alunos, uma caminhada em outro percurso e menos orientada no sentido da grafia das palavras.

De volta à sala de aula, além de uma rápida conversa sobre a experiência vivida, propus que trocássemos nossos cadernos para ler o que os colegas anotaram. Meu intuito era fazê-los perceber como cada um havia observado diferentes coisas no mesmo caminho, mas uma aluna chamou a minha atenção para outro ponto importante: “Vamos conhecer a letra do outro, ver como cada um escreve”. Na turma 1A, em que todos levaram seus cadernos, a dinâmica funcionou muito bem. Mesmo os alunos que conseguiram escrever poucas palavras participaram das trocas.

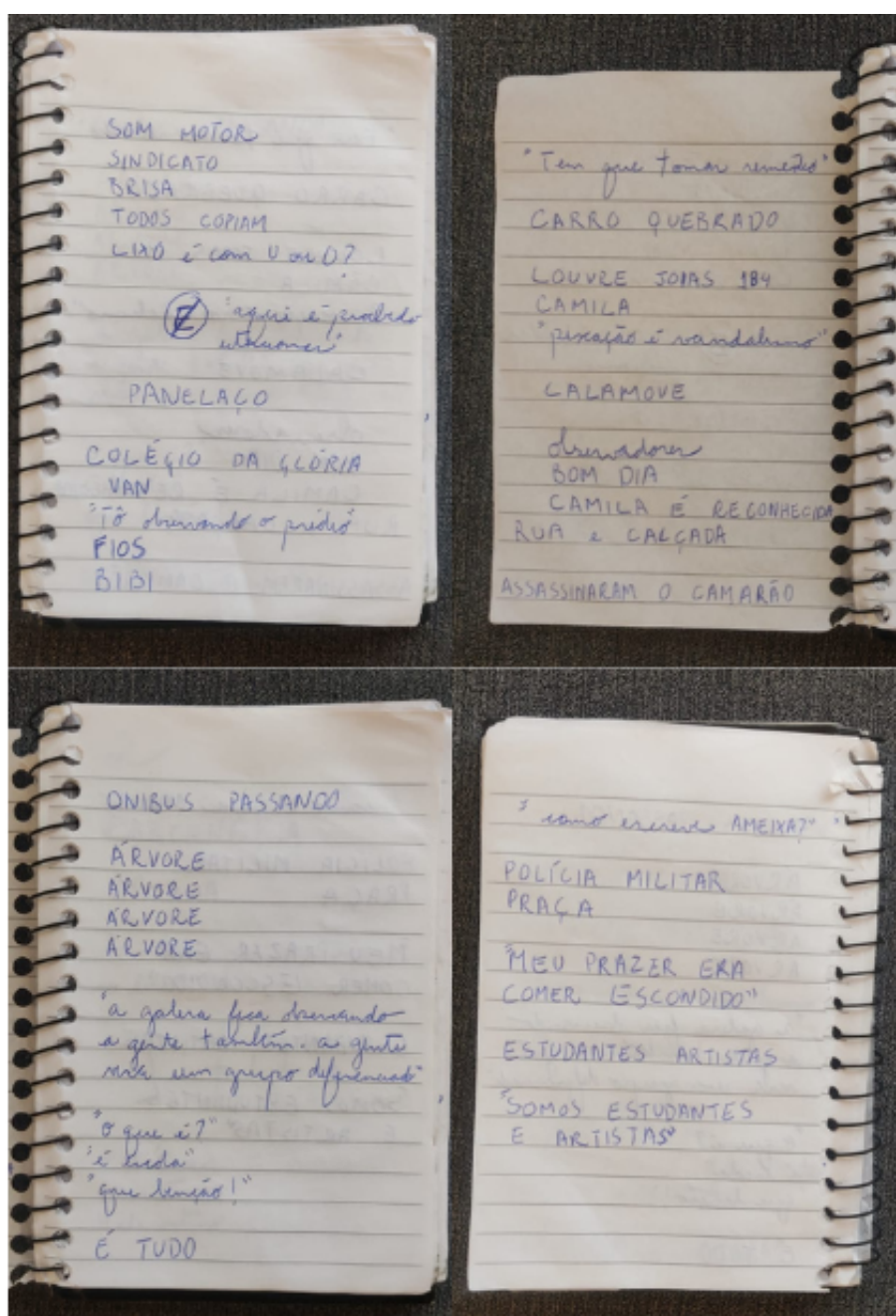


Registros das escritas feitas por três alunos

Estabeleço um paralelo entre nossas escritas em fluxo e as elaboradas por Helio Oiticica, artista plástico e performático tropicalista. Jacques faz uma série de descrições e análises do trabalho do artista e, entre elas, apresenta o que ele chamou de “delírio concreto”: “narrativas literárias, narrativas não lineares, que ele chamava de não-narração, narrativas errantes [...] [escritas] a partir de uma experiência” (JACQUES, 2012, p. 167). Eis um exemplo:

[...] na luz quente crianças adolescentes short bola praça jornal pernas sentadas à porta em quem confiar? por que essa luz de pintura metafísica e surreal: tuiutital manguê mangueira São Cristóvão GRANDE SANTO até onde vai teu poder luz lampejo cortejo de nuvens raio de sol no copo bebe bebo espero pergunto subo e desço aqui ali nem sei onde estou talvez caixa d'aguando momento marienbadescente descida sem fim – 'quem é esse pinta que nos segue?' – raite? Apanhou o papel pôs no bolso vamos nosmandá! ele é forte e tô na mão – 635 número mágico onde está? Que invocação São Cristóvão meia três cinco meio ou inteiro direto certo que trajete noite dia luz trespassando obstáculos vividos memori-imemoriais sífides ladeiras umbrais crisantemais mato matais matagais sem tempo ludus Canudus[...]. (OITICICA, 1969 apud JACQUES, 2012, p. 167)

Podemos observar semelhanças entre as narrativas errantes escritas por mim, as narrativas escritas pelos meus alunos e essa, de Oiticica. O texto é fragmentado, não linear e conta com mais adjetivos do que verbos que organizem as palavras em orações, indicando que o que lemos é a representação escrita do que o artista observou em uma errância; signo transformado em significante. “Oiticica experimentava, derivava pela cidade, lia e escrevia” (JACQUES, 2012, p. 205). Nesse aspecto, fizemos o mesmo que o artista tropicalista, nas palavras de Paola Berenstein: “experimentalerescrevendo” ou ainda “derivarlerescrevendo”.



Registros da escrita feita por mim

4. A CABEÇA VAI MAIS LONGE QUE OS PÉS

4.1 Propondo outras errâncias

“Essa mulher é doida”. Foi exatamente essa frase, e outras parecidas, que ouvi de vários alunos enquanto apresentava alguns escritos de Yoko Ono em seu livro *Grapefruit* (1964), no qual a artista, escritora e ativista dá ao leitor uma série de instruções e compartilha desenhos. O livro é um exemplo de arte conceitual, na qual a ideia e o pensamento ocupam importância central. Devido ao seu fazer artista e a sua postura enquanto ativista e na vida pessoal, o adjetivo dado pelos alunos não seria nada que ela já não tenha ouvido muitas vezes. A questão era: por que vocês acham que ela é louca?

Intrigados, os alunos olhavam para as palavras projetadas no telão enquanto me ouviam ler algumas das instruções presentes no livro, como:

“PEÇA DE CIDADE

Caminhe por toda a cidade com um carrinho de bebê
vazio.

Inverno de 1961”

“PEÇA DE PASSEIO

Passeie de carro funerário por toda a cidade.
Inverno de 1962”

“PEÇA DE MAPA

Desenhe um mapa imaginário.

Marque um ponto no mapa aonde
deseja ir.

Caminhe por uma rua verdadeira segundo
seu mapa.

Se não existe rua onde deveria haver
segundo o mapa, faça uma colocando
de lado os obstáculos.

Quando alcançar a meta, pergunte o nome
da cidade e dê flores à primeira
pessoa que conhecer.

O mapa deve ser seguido exatamente,
ou o evento deverá ser totalmente abandonado.

Peça aos amigos que escrevam mapas.

Dê mapas aos amigos.

Verão de 1962”

(ONO, 2009)

Em um primeiro momento, houve um consenso de que nada fazia sentido. Depois, conforme voltava para os slides já apresentados e lia-os pausadamente uma outra vez, começaram a surgir hipóteses e opiniões sobre cada instrução. Alguns disseram que aceitariam fazer a *Peça de cidade*; a maioria se negaria a realizar a *Peça de passeio* porque para andar de carro funerário esperaria morrer, ao passo que um aluno compartilhou conosco que, por falta de moradia, já havia dormido em um cemitério algumas vezes; para eles, a *PEÇA EM EDIFÍCIO PARA ORQUESTRA* deveria ser executada por algum funcionário de limpeza ou segurança responsável por um prédio, a *PEÇA DE TRÁS II* fez surgir um interessante relato de quando um aluno foi seguido pela rua; e ao ler e reler a *PEÇA DE MAPA*, um aluno quase adivinhou a proposta da aula: “Agora a professora vai querer que a gente crie mapas e dê um pro outro”.

Esse encontro aconteceu após as aulas expositivas sobre os Direitos Humanos, o direito de ir e vir, a prática de caminhada no entorno da escola orientada por mim, e a ida de todas as turmas da escola para o bairro da Liberdade, o Itaú Cultural (Avenida Paulista), o Sesc Belenzinho (bairro do Belém) e o Parque da Aclimação. Desse modo, pudemos estabelecer comparações entre cada saída, momento no qual ficou evidente que, na avaliação da maioria dos alunos, a caminhada orientada por mim foi o momento em que eles mais conseguiram prestar atenção no que estava presente na rua (construções, pessoas, automóveis, palavras) e neles mesmos. Por outro lado, a caminhada coletiva do Cieja para o Parque da Aclimação foi a que mais conseguiu desestabilizá-los, pois buscavam (e a maioria não encontrou) um sentido racional para ela.

Após a leitura de algumas *peças* do livro *Grapefruit*, questionei-os sobre os motivos que os faziam sair de casa, se ao abrir a porta já sabiam para onde ir, se costumavam andar à toa e para onde iriam caso não tivessem nenhuma obrigação no dia. Em nossa conversa, ficou evidente o caráter extremamente utilitário e racional que os deslocamentos tinham em nossas vidas. Se nos movemos, é, na imensa maioria das vezes, com um objetivo determinado, geralmente ligado ao trabalho e à necessidade de dinheiro; e mais recentemente para eles para ir à escola (o que também envolvia dinheiro, já que a maioria faz parte de algum programa social que exige a frequência escolar para obtenção do subsídio). Ao

contrário do que propõe Yoko Ono em uma *PEÇA DE MAPA* (“Desenhe um mapa para perder-se”), todos queriam saber para onde e por que estavam indo.

Foi então que, em uma das turmas, a aluna Nice compartilhou conosco que há décadas, quando se mudou para São Paulo, saía de casa aos domingos, pegava qualquer ônibus e nele permanecia até seu ponto final. De lá, voltava para casa. Ela não sabia para onde estava indo e só fazia isso com o intuito de conhecer a cidade e seus caminhos. Lembrei-me dela quando soube que Hélio Oiticica fazia o mesmo. “A sua descoberta da cidade (além da zona sul do Rio de Janeiro onde morava), nos início dos anos 1960, se dá toda de ônibus – ele conheceu o subúrbio carioca todo, tinha o hábito de pegar o ônibus e ir até o ponto final só para ver “onde dava”” (JACQUES, 2012, p. 166). Outro aluno, Lucas, nos contou que um dia comprou um grande pote de sorvete, pegou o metrô na estação Armênia e foi até a estação Jabaquara tomando-o. E foi assim que, para a turma, juntou-se a Yoko Ono no grupo de *doidos*.

No primeiro número da revista da Internacional Situacionista, que marca a mudança de letristas para situacionistas, publicado em junho de 1958, estão, entre outras, as seguintes definições: “Situação construída: Momento da vida, concreta e deliberadamente construído pela organização coletiva de uma ambiência unitária e de um jogo de acontecimentos” e “Situacionista: O que se refere à teoria ou à atividade prática de uma construção de situações. Indivíduo que se dedica a construir situações. Membro da Internacional Situacionista” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2003, p. 65).

No Brasil, o movimento europeu encontrou eco em outra vanguarda, o tropicalismo. Segundo Jacques (2012), em diferentes momentos, Oiticica utilizou os termos “intentional situations”, “instaurações situacionais” e “situações a serem vividas” para descrever sua obra, suas vivências artísticas e suas proposições. Tais termos eram relacionados a um outro, criado por ele: Delirium Ambulatorium (também citado como delírio ambulatório ou delirium ambulatório), “[...] “caminhar to and from sem linearidade → ambulatoriar: inventar “coisas para fazer durante a caminhada”” (JACQUES, 2012, p. 227).

Ao transpor o que propunham os situacionistas e o tropicalista Oiticica, e inspirados pela fruição de trechos de Yoko Ono, o enunciado que dei para os alunos foi: proponha outras andanças. Levantei o questionamento de que todas as caminhadas realizadas por eles ao longo de semanas foram elaboradas e orientadas pelos professores e por mim (e todos sabiam que eu fazia isso na condição de

graduanda em licenciatura na busca por um diploma); mas para onde eles iriam sem a nossa orientação ou o que orientariam outra pessoa a fazer?

O aluno Lucas, que já havia contado a situação do pote de sorvete no metrô, rapidamente compartilhou conosco uma ideia (e a repetiu diversas vezes durante a aula e ao me encontrar nos corredores da escola): “comprar 15 pães, um frango assado e uma garrafa de Coca-Cola e ir de van até a Praia Grande”. Todos nos surpreendemos com a rapidez com que a proposta surgiu e com seus detalhes. Ele nos disse que há tempos queria fazer isso e que naquele momento, após as discussões daquela aula, estava determinado a executar seu plano. Pedi que os outros pensassem em uma proposta para a semana seguinte.

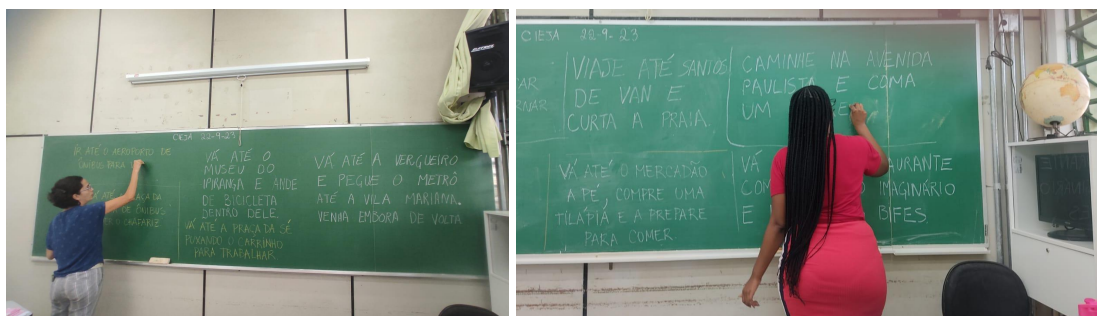
No encontro em que terminamos as aulas desse projeto, a aula começou com Lucas contando que havia, de fato, colocado sua proposta em ação. Quanto aos outros, percebi rapidamente, o que já esperava: nenhum deles havia reservado um tempo para pensar em algo (no Cieja as lições de casa não são comuns e a rotina de vida corrida deixa pouco tempo para que eles executem qualquer tarefa). Retomei brevemente a conversa da semana anterior e alguns exemplos apresentados por mim e por eles. O exercício de criatividade foi difícil, mas depois de alguns minutos e muita instigação começaram a surgir as instruções/situações/delírios/programas.

Eu já havia explicado para eles que, assim como Yoko Ono, criaríamos um livro com frases e textos curtos e que cada um ficaria responsável por uma página. Para isso, entreguei um pedaço de papel sulfite para cada um, pedi que pegassem seus lápis e ditassem suas ideias para mim e para Marília. Nas duas turmas, a aula (de apenas 45 minutos) foi bastante agitada, pois precisávamos: instigá-los ao exercício criativo; ajudar cada um a transformar uma ideia em frase curta; pensar em alterações da língua falada para a língua escrita, registrar cada uma na lousa de forma bastante legível, verificar a escrita de cada um e sugerir correções.

Eu e Marília assumimos, portanto, uma importante tarefa mediadora na alfabetização, o papel de professoras-escribas. Na reportagem *Ditado para o professor: produção de texto oral com destino escrito*, MOÇO (2009), assim descreve esse tipo de atividade:

A elaboração de um texto vai muito além do registro gráfico. Durante o ditado para o professor, os alunos comandam a produção do texto no conteúdo e na forma - por meio das leituras e releituras do que já foi escrito

- e fazem adequações na produção: incluem pausas, ritmo e velocidade, repetem partes quando necessário e distinguem o que dizem para ser escrito do que dizem como interlocutores, mudando o tom de voz. O texto que será grafado pelo professor precisa ter uma função comunicativa definida (a produção de um bilhete, a recomendação de um livro lido etc.). Essa situação didática deve fazer parte da rotina da alfabetização inicial, contemplando diferentes gêneros.



Marília e eu escrevendo no quadro o que os alunos nos ditavam

Ao propor essa tarefa, expliquei para os alunos que gostaria muito que eles também tivessem a oportunidade de propor algo, uma vez que as frases deveriam ser escritas com o verbo no imperativo, e também mostrar que era possível transformar qualquer ideia, mesmo as *doidas*, em palavras, frases, páginas e livros. Em momentos anteriores no Cieja, percebi que os alunos dão aos livros o status de algo que é importante; ao contrário de suas falas, pelas quais constantemente se desculpam. Nas palavras de Emília Ferreiro (2011), “[...] Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de ‘dizer por escrito’ esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta” (FERREIRO, 2011, p. 54).

Nas instruções/situações/delírios/programas elaborados por eles, o caminhar aparece, mas também são sugeridos outras formas de deslocamento, principalmente em transportes coletivos como metrô e ônibus. Alguns transformam em instrução situações que já vivenciaram, outros escrevem seus desejos e há ainda quem projete seus medos e traumas. A praia (sempre) volta a aparecer, e divide páginas com a Praça da Sé. Os lugares visitados durante as saídas pedagógicas também retornam.

VÁ ÀTE A PRAÇA DA REPÚBLICA
DE ÔNIBUS PARA VER O
CHAFARIS

NOME - ADEMIR

VÁ ÀTE O IBIRAPUEIRA
E APROVEITE O SOL
DE
REDINALDO DA SILVA

VÁ ÀTE UM RESTAURANTE
COM UM AMIGO IMAGINÁRIO
E PEÇA DOIS BIFES.

Roberto Rodriguez

VÁ ÀTE SÃO ROQUE
DE TREM, MATE UMA
GALINHA E COMA.

Luciane

PIEJA CIEJA 22.9.23
ANDE ÀTE A SE

COM UM TANTO DE

BOLAS FURADAS NOME
O PIXOTE

VÁ ÀTE A PARAÇADASE
PUTANDO O CARRINHO
PARA TRABALHAR

Josénita

TRATE O BANCO
 DO
 Bolavil Para Pegar
 CRS = 940 reais FATE
 DO PONTE

 Edmoio S. S. da Silva
 22/09/23

ADEMILSO LUIZ DOS SANTOS
 TRATE O AEROPORTO DE ÔNIBUS
 PARA VER O AVIÃO POUSAR.

Como forma de registrar as experiências aqui relatadas, reuni os registros escritos, fotográficos e um vídeo sobre a caminhada orientada (com áudio de aulas expositivas) em uma pasta, que pode ser acessada no seguinte endereço: bit.ly/vouaprenderaler.

Em 1954, no “Résumé 1954”, assinado por Debord e Fillon, os pensadores escrevem: “A valorização dos *lazers* não é uma brincadeira. Nós insistimos que é preciso se inventar novos jogos” (JACQUES, 2012, p. 179). Em 14 de abril de 1921, quando os dadaístas inauguram uma série de excursões urbanas aos lugares banais da cidade de Paris, em frente à igreja de Saint-Julien-le-Pauvre, a visita já havia sido

anunciada por panfletos (CARERI, 2013). Em 1968, o ano dos levantes e revoluções mundiais da juventude, na França, “os situacionistas distribuem panfletos, muitas vezes em quadrinhos, e escrevem frases nos muros das universidades e da cidade (*Ne travaillez jamais* ou *Sous les pavés, la plage*¹³) incitando os jovens e estudantes à revolução da vida cotidiana, que resulta no Maio de 1968” (JACQUES, 2012, p. 190-191).

Inventamos nossos *jogos* e distribuiremos nossos panfletos (cópias das folhas nas quais escrevemos propostas) para outras turmas em um sarau ainda a ser realizado no Cieja (a previsão é que ele aconteça no final de outubro). Também planejo, a ser colocada em prática por mim, uma intervenção artística nos muros da universidade e no ponto de ônibus no qual tantas trocas realizei com os alunos. As propostas são direcionadas a leitores que não participaram de todos os encontros desse projeto e podem suscitar muitas interpretações ou dificuldade de formulá-las. Talvez haja quem diga: “Esses alunos são doidos”.

¹³ Nunca trabalhe ou Sob os paralelepípedos, a praia (tradução nossa).

5. COMO ANDAMOS

Comecei a pensar nessas considerações finais fazendo contas. Para realizar esse projeto com os alunos dos módulos 1 do Cieja, tive seis aulas de 45 minutos, gentilmente cedidas pela professora Marília. No total, apenas quatro horas e meia para abordar com eles a complexidade dos direitos humanos, o histórico das leis brasileiras, a violência, a liberdade e as várias formas de caminhada que vimos. Para mim, enquanto professora em formação, o mais difícil, porém mais importante de aprender, foi lidar com a frustração. A frustração do pouco tempo para as discussões, que são tão animadas, e para o fazer artístico; dos alunos que, por diversos motivos, não conseguem continuar os estudos e deixam a escola mais uma vez; e dos que mesmo continuando sempre faltam à aula e fazem falta.

Desenvolvidos socialmente para isso e acostumados às regras, nos acostumamos a caminhar sempre do mesmo jeito, para os mesmos lugares, seguindo os mesmos percursos e com os mesmos objetivos. As errâncias têm como objetivo desprogramar os corpos e a cidade, que entram em contato para que haja mudança. Mudança essa que procurei instigar ao propor as aulas expositivas e a caminhada orientada aqui apresentadas.

Sempre gostei muito de observar a reação das pessoas quando expostas a uma situação nova. E, nas aulas em que esse projeto aconteceu, observar os alunos foi o que mais fiz. A cada novo tema, eles olhavam curiosos para a lousa; a cada novo slide, franzinham a testa em sinal de que não estavam entendendo. E, no lugar de responder às dúvidas que ali se colocavam diante de mim, na linguagem oral ou corporal, eu fazia perguntas e depois outras perguntas e mais perguntas. E assim ouvi respostas, muitas respostas. Eu gosto de contar histórias, mas alguns deles gostam muito mais. Quando eu entrava na sala de aula, era a pessoa mais jovem ali, e foi ouvindo os alunos que já moraram na rua, os que ainda moram, os que puxam carroças de material reciclável e os que transitam a pé por falta de dinheiro para o transporte que eu aprendi coisas sobre as quais só sabia a teoria.

Quando saímos da sala de aula e fomos para a rua, atrelei uma vontade minha (a errância) à dos alunos (aprender a ler e a escrever). Fico feliz por ter proposto uma experiência que tenha colocado os alunos no centro do planejamento, e fiquei feliz ao perceber que eles de fato se esforçaram para olhar as palavras à sua volta e anotá-las mesmo que com dificuldades. No contato com as palavras fora

da lousa, alguns perceberam que sabiam mais do que supunham, outros menos. De volta à lousa, todos escreveram. Pelos transeuntes, fomos vistos como estudantes. Nossa prática foi política.

Entretanto, o caminhar como prática estética ainda é uma questão para mim. Durante o processo, quando dividi algumas dúvidas e inquietações na turma do último ano de licenciatura em Artes Cênicas, recebi a seguinte provocação: como juntar corpo e palavra? Pensei nela por dias e agora volto a pensar. Durante a caminhada orientada, os alunos estavam nas ruas com seus corpos, suas mochilas, seus cadernos, seus lápis e seu olhar atento. Seria possível – considerando todas as delimitações de tempo, de área possível de exploração e as características das turmas – verticalizar a experiência? Creio que sim e já tenho ideias (que no projeto já feito não consegui realizar).

Um dia, comentei com os alunos que, na imensa maioria das vezes em que andamos, sabemos por que estamos caminhando. Um deles me respondeu: “Alguém está guiando meus pés”. Fiquei surpresa com a afirmação e perguntei quem era esse alguém, ao que ele respondeu: “Não sei, só sei que preciso continuar andando”.

E, sim, talvez esse não seja um ponto de chegada, mas apenas um ponto de parada para mim e para esse projeto. Precisamos continuar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte na Pedagogia. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 200-209, 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941**. Lei das Contravenções Penais. Brasília, DF: Presidência da República, 1941.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAMARADA. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: DPLP, c2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/CAMARADA>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- CAON, Paulina Maria. Paisagens do caminhar—experiências corporais e aprendizagens em caminhadas com programas performativos. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 23, n. 54, 2021.
- CARERI, Francesco. **Caminhar e Parar**. São Paulo: G. Gili, 2017.
- CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: G. Gili, 2013.
- DEBORD, Guy. Teoria da deriva. In: JACQUES, Paola Berenstein (org.). **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p. 87-92.
- FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 235-246, 2008.
- FERNANDES, Ambrosiana da Silva; VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: concepções de professoras. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE–EPENN, 22., 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2014. p. 1-16.
- FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação permanente e a cidade educativa**. São Paulo: [S. n.], 1992.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101999_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. Definições. In: JACQUES, Paola Berenstein (org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p. 65-67.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: SciELO-EDUFBA, 2012.

MARQUES, Diego Alves. VIRADA PEDAGÓGICA: o coletivo parabelo e a revolta da carne do assento. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 118-13, 2017.

MEIRIEU, Philippe. Arte na Educação: “pra inglês ver” ou disciplina fundamental? **Enfant, Art, Citoyenneté. Révue du Théâtre**, [S. l.], n. 13, p. 20-29, 2001. Traduzido por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

MOÇO, Anderson. Ditado para o professor: produção de texto oral com destino escrito. **Nova Escola**, São Paulo, 28 fev. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2506/ditado-para-o-professor-producao-de-texto-oral-com-destino-escrito>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

ONO, Yoko. **GRAPEFRUIT**. O Livro de Instruções + desenhos de Yoko Ono. Tradução: Giovanna Viana Martins e Mariana de Matos Moreira Barbosa. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nova York: ONU, 1948.

[PERFIL] Yuri Rodrigues. [S. l.: s. n.], 2020. Publicado pelo canal AV Vinte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gj63R07xyKU>. Acesso em: 28 jun. 2023.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o Artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RACHEL, Denise Pereira. **Escrever é uma maneira de sangrar**: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. 2019.

Tese (Doutorado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182305>. Acesso em: 28 jun. 2023.

r0L3z1nh0. São Paulo: Veja, 2014. 1 vídeo (6min42s). Publicado pelo canal VEJA SÃO PAULO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X1mtOeJVAnU&t=241s>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **CIEJAs na Cidade de São Paulo**. Identidades, culturas e histórias. São Paulo: SME, 2021 Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/LIVRO_CIEJAs-na-Cidade_WEB.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VILELA, Gustavo. Lei de 1941 considera ociosidade crime e pune 'vadiagem' com prisão de 3 meses. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 set. 2016. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/lei-de-1941-considera-ociosidade-crim-e-pune-vadiagem-com-prisao-de-3-meses-14738298>. Acesso em: 28 jun. 2023.