



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**KARINA COSTA TORRES MACHADO**

***BORA DÁ UM ROLÊ?* O GRAFITE COMO POSSIBILIDADE  
DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**RIO DE JANEIRO  
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

KARINA COSTA TORRES MACHADO

***BORA DÁ UM ROLÊ? O GRAFITE COMO POSSIBILIDADE  
DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA***

Dissertação de Mestrado do curso de Mestrado Profissional em Letras, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria de  
Carvalho Gens.

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgina da Costa  
Martins.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
DEZEMBRO DE 2017

Karina Costa Torres Machado

***Bora dá um rolê? O grafite como possibilidade didática nas aulas de Língua Portuguesa***

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2018.

Examinada por:

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Rosa Maria de Carvalho Gens (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Georgina da Costa Martins (Co-orientadora)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Danielle Cristina Mendes Pereira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Doutor Armando Ferreira Gens Filho  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello (Suplente)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Fátima Maria de Oliveira (Suplente)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
2017

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, à Nossa Senhora de Fátima e a meu anjo da guarda, por iluminarem meus pensamentos e me ajudarem em mais essa conquista;

À minha família querida, por ter me apoiado incondicionalmente nessa jornada. Muito obrigada por sua compreensão;

Ao meu namorado, por estar sempre comigo e me transmitir a calma que eu preciso;

Às professoras Rosa Gens e Georgina Martins, pela generosidade e apoio ao projeto;

A todos os professores do PROFLETRAS, por terem sido um exemplo para mim durante todo o período do Mestrado;

A todos os professores que tive durante a Graduação e a Especialização na UERJ. O pouco que sei hoje é também devido ao ensinamento vocês.

Aos meus queridos alunos da 1703, pelo empenho e participação no projeto;

À direção da escola, por ter abraçado o projeto e gentilmente cedido o espaço necessário para que os grafites fossem realizados;

Aos grafiteiros Cinna, Dalai e Airá OCrespo, pela participação na pesquisa.

A todos os demais que contribuíram positivamente de alguma forma.

## RESUMO

MACHADO, Karina Costa Torres. *Bora dá um rolê? O grafite como possibilidade didática nas aulas de Língua Portuguesa*. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente dissertação pretende apresentar a leitura de grafites como possibilidade didática nas aulas de Língua Portuguesa. Essa escolha temática se justifica pois se nota a necessidade de a escola se aproximar das vivências dos alunos, em um movimento que pretende dialogar com a sua realidade juvenil. Assim, o objetivo principal desta pesquisa é fazer com que o estudante, por meio da leitura de grafites, desperte seu interesse para outros textos, inclusive os formais. Outro dos objetivos é proporcionar ao aluno uma forma de letramento alternativa à ofertada pelo ensino formal, considerando o espaço em que ele reside, uma vez que a metodologia do trabalho envolve a construção de um mapa visual de grafites localizados nos bairros de Jacarepaguá, Barra da Tijuca e Cidade de Deus. A partir desse panorama, que vai além do fotográfico, a leitura e a construção de significados é feita em conjunto, por meio de uma pesquisa-ação com aulas-debate na própria escola (BARBIER, 2002; PRODANOV 2013; THIOLENT 2009). Como aporte teórico temos, majoritariamente, os estudos de Jean (2002) e Horcades (2004), a respeito da escrita; Walty, Fonseca & Cury (2006) e Manguel (2001), sobre a imagem como linguagem não verbal; e Gitahy (2012) e Silva (2014), acerca da história do grafite e da pichação. O trabalho tem como resultados uma maior identificação do alunado com as propostas apresentadas pelo professor regente; um maior interesse por outras amostras textuais sugeridas; um incremento do senso crítico e da autonomia dos discentes; e um maior estreitamento na relação pessoal entre alunos e professor.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Letramento; Grafite; Ensino fundamental.

## RESUMEN

MACHADO, Karina Costa Torres. *Bora dá um rolê? O grafite como possibilidade didática nas aulas de Língua Portuguesa*. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta disertación se propone presentar la lectura de grafitis como posibilidad didáctica en las clases de lengua portuguesa. Esta elección temática se justifica en la necesidad que presenta la escuela de acercarse a las vivencias de los alumnos, en un movimiento que pretende dialogar con su realidad juvenil. Así, el objetivo principal de esta investigación es hacer que el estudiante, a través de la lectura de grafitis, despierte su interés por otros tipos de texto, incluyendo las formales. Otro de los objetivos es hacer que el alumno experimente una forma de lectura alternativa a la ofrecida por la enseñanza formal, teniendo en consideración el barrio en el que vive el estudiante, puesto que la metodología del trabajo implica la construcción de un mapa visual de grafitis localizados en los barrios de Jacarepaguá, Barra da Tijuca y Cidade de Deus. A partir de ese panorama, más allá del fotográfico, la lectura y la construcción de significados se hace en conjunto, por medio de una investigación-acción en clases-debate en la propia escuela (BARBIER, 2002; PRODANOV 2013; THIOLENT 2009). Como aporte teórico tenemos, mayormente, los estudios de Jean (2002) y Horcades (2004), acerca de la escritura; Walt, Fonseca & Cury (2006) y Manguel (2001), sobre la imagen como lenguaje no verbal; y Gitahy (2012) e Silva (2014), acerca de la historia del grafiti y de la *pichação*. El trabajo tiene como resultados una mayor identificación del alumnado por las propuestas presentadas por el profesor, un mayor interés por otras muestras textuales sugeridas, un incremento del sentido crítico y de la autonomía de los discentes; y una mayor profundización en la relación profesor-alumno.

Palabras-clave: Lengua Portuguesa; Lectura; Grafitis; Educación Secundaria.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de ideograma .....	23
Figura 2 – Vagão de trem pichado na Nova Iorque de 1970. ....	25
Figura 3 – Grafite mural criado por Luna Buschinelli na Escola Municipal Rivadávia Corrêa: Contos. ....	32
Figura 4 – Detalhe da lateral esquerda da escola: Abigail do cabelo azul. ....	32
Figura 5 – Exemplo de runas. ....	40
Figura 6 – Caligrafia das letras S e T na pichação. ....	40
Figura 7 – Exemplo de pichação. ....	41
Figura 8 – Resultados da primeira pergunta do bloco I .....	58
Figura 9 – Resultados da terceira pergunta do bloco I .....	61
Figura 10 – Resultados da sexta pergunta do bloco I .....	64
Figura 11 – Gráfico indicativo dos bairros em que os grafites foram fotografados.....	65
Figura 12 – Mapa de parte da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro .....	66
Figura 13 – Resultados da sétima pergunta do bloco I .....	67
Figura 14 – Resultados da oitava pergunta do bloco I .....	68
Figura 15 – Resultados da nona pergunta do bloco I .....	69
Figura 16 – Resultados da décima pergunta do bloco I .....	69
Figura 17 – Resultados para a pergunta de número sete (bloco II) ...	71
Figura 18 – Primeiro grafite do bloco I .....	94
Figura 19 – Segundo grafite do bloco I .....	99
Figura 20 – Terceiro grafite do bloco I.....	101
Figura 21 – Primeiro grafite do bloco II .....	105
Figura 22 – Segundo grafite do bloco II .....	108
Figura 23 – Terceiro grafite do bloco II.....	110
Figura 24 – Primeiro grafite do bloco III .....	113
Figura 24 – Segundo grafite do bloco III .....	115
Figura 25 – Terceiro grafite do bloco III.....	118
Figura 26 – Primeiro grafite do bloco IV .....	121
Figura 27 – Segundo grafite do bloco IV .....	124
Figura 29 – Terceiro grafite do bloco IV .....	126
Figura 30 – Momento da entrevista dos alunos com os grafiteiros...	132
Figura 31 – Alunos lendo o material oferecido por Cinna e Dalai .....	133
Figura 32 – Aluna da turma grafitando .....	133

Figura 33 – Grafite finalizado .....	133
Figura 34 – Grafite finalizado .....	134
Figura 35 – Grafite finalizado .....	134

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCEITOS BÁSICOS</b> .....	18
1.1 A língua escrita em uma perspectiva histórica .....	19
1.2 A linguagem não verbal como instrumento de comunicação .....	27
<b>2. GRAFITE: BREVE HISTÓRIA E CONCEITOS</b> .....	34
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	44
3.1 Procedimentos metodológicos.....	46
3.1.1 Primeiro momento: história da escrita e linguagem não verbal	50
3.1.2 Segundo momento: pichação X grafite .....	51
3.1.3 Terceiro momento: a coleta de dados .....	54
3.1.4. O questionário.....	56
3.1.4.1 O questionário: bloco I.....	57
3.1.4.2 O questionário: bloco II.....	70
3.1.5 Quarto momento: a visão da sociedade sobre o movimento grafiteiro .....	71
3.1.5.1 Vídeo 1: Grafite, a arte das ruas como uma nova moda de decoração. ....	73
3.1.5.2 Vídeo 2: Prefeitura do Rio legaliza o grafite .....	76
3.1.5.3 Vídeo 3: Grafites em muros de avenida de São Paulo são pintados de cinza .....	77
3.1.5.4 Vídeo 4: Projeto de grafiteiros colore prédios da comunidade Água Branca, em São Paulo. ....	80
3.1.6. Quinto momento: a voz dos grafiteiros .....	82
<b>4. A ANÁLISE DOS GRAFITES</b> .....	93
4.1 Bloco I: Palavra e imagem .....	93
4.2 Bloco II: A representação dos negros nos grafites.....	104
4.3 Bloco III: Os grafites e o universo infantojuvenil .....	112
4.4 Bloco IV: Grafite e comércio, uma relação possível. ....	120
4.5. A culminância .....	130
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	135
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	141
<b>APÊNDICES</b> .....	148

## INTRODUÇÃO

Ao início de cada ano, alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários, em suma, a comunidade escolar como um todo, se prepara para encarar quatro bimestres letivos determinantes para definir a jornada escolar dos estudantes, que em muitos casos tem sua importância resumida ao resultado final, seja ele a aprovação ou a reprovação.

Fiz uso da expressão “encarar os bimestres letivos” porque é dessa forma que muitos dos que trabalham na educação básica vivenciam esse laborioso ofício. Desde que ingressei no funcionalismo público, percebo pairar no ar um sentimento de impotência diante do cenário de insatisfação coletiva que parece estar cristalizado. A sensação é de que existe um senso comum compartilhado por grande parte dos sujeitos que formam parte da comunidade escolar.

Nesse imbróglio, à direção cabe um papel múltiplo que vai além do administrativo, porque a ela são encaminhados grande parte dos conflitos diários que ocorrem na escola. Diariamente, são casos de brigas dentro de sala de aula; desavenças entre os familiares dos alunos; e conflitos internos entre professores e funcionários.

Em outra esfera, os funcionários do setor administrativo, por exemplo, lidam com a constante falta de recursos técnicos e estruturais, com a ausência de materiais básicos e com a contenção de despesas. Aspectos que influenciam diretamente em sua produtividade, uma vez que nem sempre as atividades diárias podem ser realizadas.

Já a coordenação pedagógica intermedia a comunicação entre os professores e a Secretaria de Educação, com a pressão por fazer com que os alunos sejam aprovados e obtenham bons resultados. Nesse cenário, nota-se uma busca constante por números positivos que preencham as estatísticas governamentais.

Também participantes da esfera escolar estão os professores e os alunos, a nosso ver, os protagonistas dessa conjuntura. Não raro, ambos seguem em um jogo de culpabilização mútua, em que os docentes buscam os responsáveis pelo insucesso do aluno na escola; e os discentes, por sua vez, uma razão para fugir daquele espaço imposto e não convidativo.

Como bem aponta Carrano, em alguns casos é nítida a existência de dois polos que separam docentes e estudantes, uma vez que não é raro que aqueles rotulem estes como “desinteressados pelos conteúdos escolares, apáticos, indisciplinados, violentos, de baixa cultura, com sexualidade exacerbada e alienada, hedonistas e consumistas” (2008, p.182).

Por outro lado, provavelmente os discentes rejeitam a figura do professor porque não se identificam com as propostas didáticas apresentadas por ele em sala de aula. Ou seja, há momentos em que se abre uma lacuna prejudicial ao florescimento de uma relação frutífera entre ambas as partes, quer devido às propostas didáticas sugeridas pelo docente, quer pela forma como o sistema educacional tem gerido as políticas educacionais, ainda desconsiderando, na prática, as afinidades e referências extracurriculares dos alunos.

Sobre estas, Paulo Freire destaca que a criação dos conteúdos programáticos na educação não deve ser imposta e hierarquizada. Pelo contrário, ela deve ser construída tendo em conta o mundo em que vivemos, aquele que “impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos” (1987, p.48). É justamente essa concepção conjunta que buscamos em nosso trabalho.

Especificamente em se tratando da Língua Portuguesa, notamos que as leituras em sala ainda são guiadas basicamente por ferramentas formais de ensino, tais como livros e/ou apostilas didáticas, como é o caso das escolas vinculadas à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, local em que este estudo é posto em prática.

Em ambos os materiais, não notamos mostras significativas que insiram as vivências da juventude<sup>1</sup> como possibilidade de leitura. Isto é, elas ainda não protagonizam a proposta desses materiais e *quando e se aparecem*, acabam permanecendo em segundo plano frente às propostas formais de leitura, voltadas principalmente para as literárias.

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que, assim como Souza (2011), entendemos a juventude como uma categoria que não se limita a um grupo identificado por sua faixa etária. Há também outros aspectos relevantes a serem considerados, como a sua participação na comunidade em que vive; o seu pertencimento racial; e as suas condições de vida. Todos, aspectos socioculturais diversos que constituem a noção do que é ser jovem.

Ressaltamos que a inclusão majoritária de amostras de literatura canônica não é vista por nós como prejudicial aos estudantes, pelo contrário. A sua inserção é necessária, posto que é na escola que o aluno tem a oportunidade de conhecer a maior variedade possível de gêneros textuais. Inclusive, essa é uma das propostas das *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa* (2016) para a esfera municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Entretanto, em nossa prática docente, percebemos que a leitura de textos canônicos não é necessariamente apreciada pelos estudantes. Em verdade, o desinteresse existe tanto frente ao texto literário quanto ao não literário. Quiçá porque as amostras selecionadas não sejam significativas para eles.

Assim, para que surja um natural interesse do aluno pela leitura desses textos formais, uma das possibilidades é buscar soluções que estejam dentro do seu universo. Assim, um dos objetivos desta dissertação é inserir em sala de aula amostras de leitura que estão presentes nas vivências de mundo dos alunos para que, só então, o interesse pela fruição de outros textos possa ocorrer. Dessa maneira, o cenário arredo entre os alunos e a escola indicado previamente poderia ser paulatinamente modificado.

A nosso ver, acreditamos que incluir as influências externas constituintes do dia a dia do estudante nas aulas pode ser a saída para uma mudança de perspectiva no universo escolar. Como bem menciona Carrano, devemos “estar atentos para os grupos de identidade com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente” (2008, p.185). Assim, em busca de uma mudança de enfoque encontramos na leitura de imagens urbanas uma alternativa, mais precisamente na leitura de grafites como possibilidade didática nas aulas de Língua Portuguesa.

Em linhas gerais, essa escolha é pautada: pela identificação dos jovens por essa forma de expressão juvenil; pela necessidade em se trabalhar a leitura de imagens em sala de aula, tendo em vista a relevância dos textos não verbais na contemporaneidade; e por enxergarmos que essa pode ser uma maneira de fazer com que o alunado experimente uma forma de letramento diferenciada, que fuja do padrão praticado no sistema educativo; afinal, entendemos que leitura não é só aquela que consta no livro didático. Em resumo, todos esses tópicos justificam a elaboração do projeto e sua realização.

A respeito do conceito de letramento, compartilhamos da concepção de Kleiman (2005) acerca dessa temática que, para ela, nada mais é que o envolvimento de diversas capacidades e conhecimentos que nem sempre têm relação com a leitura em si. Ou seja, saberes e competências são unificados para a solução de um determinado objetivo previamente estabelecido.

A autora também destaca que existem os *eventos de letramento*, que acreditamos ser a concepção mais afim ao nosso trabalho, uma vez que a nossa linha de ação é essencialmente cooperativa. Em suma, essa vertente se caracteriza por envolver mais de um participante em que

os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 2005, p.23)

Objetivamente, ao trabalharmos tendo em vista essa perspectiva de letramento, como consequência, daríamos início a um diálogo entre a escola formal e as possibilidades informais de leitura e aprendizado, aproximando alunos e professores, posto que estes passariam a falar a mesma linguagem daqueles.

Agindo dessa forma, também estaríamos em consonância com o que Custódio (2012) aponta como ser uma necessidade da escola: olhar para a sua cultura local, entendendo-a como viável para as práticas educativas. Por essa razão, o tema do grafite é tão relevante. A partir dele, podemos (re)conhecer o espaço que nos cerca, introduzindo-o na pauta escolar como uma possibilidade didática. Esse é outro dos objetivos desta dissertação.

Havendo especificado as motivações que nos impulsionam a elaborar o estudo, passamos ao detalhamento da composição de cada uma das seções que guiam a dissertação. Esta, é composta por cinco capítulos e, à exceção do segundo e do último, todos os outros estão subdivididos internamente para melhor entendimento por parte do nosso leitor.

Intitulado *Língua e Linguagem: conceitos básicos*, o primeiro deles tem por objetivo tratar dos tópicos que acreditamos serem necessários para a elaboração deste trabalho, uma vez que, no decorrer da análise dos grafites, são abordadas questões relacionadas à linguagem não verbal, principalmente.

Ao longo dos parágrafos, é feita uma breve trajetória histórica a respeito da língua e da linguagem e suas relevâncias como formas de comunicação humana, dando destaque para as variantes escrita e não verbal, respectivamente.

Para isso, estão incluídos os estudos de Jean (2002), Horcades (2004), Hooker (1996), Robinson (2016) e Hsuan-an (2017), sobre as especificidades da escrita ao longo dos séculos; e de Arce (1999), sobre os aspectos que singularizam a pichação como expressão urbana na escrita da contemporaneidade. Igualmente, são destacados os conceitos sobre símbolo, ícone, signo e índice, sob a ótica dos estudos da Semiótica de Peirce (2005).

Concernente à imagem, consideramos majoritariamente os estudos de Santaella (2015), Walty, Fonseca & Cury (2006), Gombrich, (2015) e Manguel (2001). Além disso, incluímos um pequeno adendo sobre a arte não canônica contemporânea, com Ades (1997).

Para fins de esclarecimento, salientamos que o destaque dado às formas não verbal da linguagem e escrita da língua é necessário para fazermos um recorte temático em nosso estudo, já que ele trata da leitura de grafites em sala de aula. Grafites esses que ora são amostras de conteúdo exclusivamente não verbal, ora são imagens que apresentam elementos escritos.

Ainda ressaltamos que em nenhum momento essa estratégia tem em vista diminuir as formas oral da língua ou verbal da linguagem, até porque, em conjunto elas são a base da comunicação humana.

O segundo capítulo, intitulado *História do grafite*, assim com o primeiro, também é constituído por um embasamento histórico. Porém, em adendo, trata de termos técnicos que singularizam o grafite como expressão urbana contemporânea, juntamente com a pichação.

Ao longo das páginas, utilizamos em grande número aportes de Gitahy (2012), Albuquerque (2014), Manco e Neelon (2005), Silva (2014) e Medeiros (2006). Todos com contribuições que nos ajudam a descrever não somente a historiografia, como também aspectos conceituais da arte urbana.

Em conjunto com os pesquisadores, utilizamos as falas de três grafiteiros entrevistados para esta pesquisa. São eles: Airá Ocrespo, Cinna e Dalai, todos atuantes no Rio de Janeiro e cuja experiência prática nos auxilia a entender um pouco mais o grafite e a pichação como expressões juvenis.

O seguinte capítulo, *Metodologia*, é um dos mais extensos e com as maiores seções internas. Nele, explicamos a concepção do projeto e sua aplicação ao longo de dois bimestres letivos, indicando a abordagem metodológica utilizada para este estudo: a pesquisa-ação. Para isso, nos valem dos conceitos de Barbier (2002), Prodanov (2013) e Thiollent (2009).

Também neste capítulo, aprofundamos nossas considerações sobre os procedimentos metodológicos e a constituição do *corpus*. Em resumo, pedimos que os alunos fotografem grafites no entorno dos bairros de Jacarepaguá, Barra e Cidade de Deus, locais usualmente frequentados pelos estudantes e pertencentes a sua realidade territorial. Porém, antes disso, apresentamos a temática do projeto por meio de breves encontros na sala de leitura da escola.

Em seguida, depois de ambientados a respeito das pichações, dos grafites e da história da escrita, apresentamos a segunda etapa da proposta, que consiste em fazer com que eles levem as amostras fotografadas para a sala de aula. Assim, em conjunto e de forma colaborativa, leituras são feitas a partir do material recolhido.

Depois desse momento, os estudantes respondem a um questionário a fim de que entendamos o processo de coleta de *corpus*. Todos os resultados constam no subcapítulo 3.1.4.

Na sequência, antes de iniciarmos as leituras com a turma, achamos por bem aprofundarmos as discussões acerca do universo do grafite. Logo, na seguinte subdivisão, inserimos as falas dos alunos sobre um conjunto de programas televisivos assistidos por eles, cujo assunto eram os grafites. A intenção com essa estratégia é fazer com que os discentes tenham um contato prévio com a opinião pública geral a respeito dessa temática, antes mesmo da leitura das obras fotografadas e inseridas no *corpus* de análise.

A próxima subdivisão também é composta por falas dos alunos, contudo, a discussão tem como base um documentário, intitulado *Contra a Parede* (2015), ao qual eles assistem em contraposição aos vídeos anteriores. Neste, as opiniões do vídeo são emitidas por grafiteiros e pichadores sobre o seu dia a dia nas ruas. Ou seja, o foco deixou de ser a opinião pública.

Após esse capítulo, há o intitulado *Análise*, em que são feitas as leituras dos grafites selecionados e descritas as ações realizadas no dia da culminância do projeto. Sobre a inserção dos grafites nesta dissertação, destacamos que,

como o quantitativo de imagens é relevante, doze no total, e há certa unidade temática entre eles, resolvemos dividi-los em quatro blocos, cada um com três imagens, a saber.

O bloco I é composto por grafites em que há a inserção de palavras. Ou seja, o aspecto escrito é levado em consideração no momento da leitura com os alunos. Porém, considerando a totalidade do *corpus*, nota-se que há outros grafites com mostras escritas, contudo estes não estão inseridos no bloco I porque sua leitura nos parece mais pertinente em outro segmento.

Nesta primeira seção o destaque foi dado aos grafites cuja temática é a dos bate-bolas do carnaval carioca. Para fins teóricos, utilizamos majoritariamente os estudos de Pereira (2008;2009).

Já o bloco II é constituído por grafites que incluem os negros como protagonistas. Nele, são discutidos: o papel do negro na sociedade, com Meirelles (2014); e aspectos sobre o conhecimento de mundo, com Paulo Freire (1989) e Barbosa-Doiron, (2010). Além disso, a temática da violência doméstica também é teorizada nesse subcapítulo, por meio da Lei Maria da Penha (2006).

À continuação, o penúltimo bloco abrange o cenário infantojuvenil. A nosso ver, incluí-lo nos parece particularmente interessante porque as amostras nos possibilitaram certa aproximação com o universo dos estudantes.

Nesse bloco são discutidos aspectos relacionados à escola e aos hábitos de leitura em sala de aula. Além disso, destacamos a dinâmica existente entre o ambiente escolar e os alunos, com seus obstáculos e desafios.

Para fins de aporte teórico do bloco III, são utilizados: Carrano (2008), a respeito das identidades juvenis na escola; Rossi (2009), sobre a importância da imagem como representação do mundo; e Santos & Ferreira (2013), sobre as narrativas inseridas também na linguagem não verbal.

Na sequência, o último dos blocos da análise trata dos grafites presentes nos estabelecimentos comerciais, em uma amostra de que essa forma de expressão urbana começa a ser aceita como possibilidade artística e decorativa por parte dos lojistas.

Para a composição teórica deste subcapítulo, incluímos os estudos de Carvalho (1998), sobre a publicidade e a propaganda; Souza (2011), sobre as novas frentes em que os grafiteiros vêm atuando nos últimos anos; e Solé (1998), a respeito do conhecimento prévio como estratégia de leitura.

Na sequência, finalizados os quatro blocos de análise, há a inserção de um breve subcapítulo com vistas a descrever a culminância do projeto, momento em que convidamos dois grafiteiros para, em conjunto com os estudantes, criarem uma obra no pátio da escola.

Além dos grafites, no dia também são feitas uma oficina de desenho e uma breve entrevista com perguntas elaboradas pelos alunos. Esta, está disponível nos apêndices desta dissertação.

Logo após, o capítulo *Considerações Finais* faz uma breve reflexão acerca dos pontos mais relevantes desse projeto que, a nosso ver, é relevante porque traz diferentes possibilidades de leitura para a sala de aula.

Na sequência, estão incluídas as *Referências*, com as obras utilizadas para a escrita desta dissertação; e os *Apêndices*, com as entrevistas realizadas com os grafiteiros e o questionário entregue aos alunos.

A seguir, iniciamos o primeiro capítulo previsto para este trabalho, *Língua a Linguagem: conceitos básicos*.

## 1. LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCEITOS BÁSICOS

A fim de definirmos e delimitarmos as acepções de língua e linguagem abordadas neste trabalho, faz-se necessária a construção de um breve panorama que pretende fundamentar os preceitos que acreditamos serem pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa.

Apesar de sabedores da existência das variantes escrita e oral da língua e das modalidades verbal e não verbal da linguagem, este capítulo versará majoritariamente acerca de duas tônicas: a língua escrita em uma perspectiva histórica; e as particularidades da linguagem, dando ênfase ao aspecto não verbal, ponto-chave na constituição deste trabalho.

Sendo assim, em resumo, o primeiro capítulo se subdividirá em duas partes: uma tratará especificamente da trajetória histórica da língua escrita; a outra, do percurso histórico da linguagem não verbal e sua relevância como instrumento de comunicação ao longo dos séculos.

Logo, uma vez que explicitamos os pormenores da construção desta unidade, cabe-nos, antes de iniciarmos o primeiro subitem, conceituar brevemente o que é língua em um sentido mais amplo e, para isso, utilizaremos uma perspectiva linguística, ciência que tem a língua como objeto de estudo. Acreditamos que a pequena definição a seguir é válida na medida em que foi com suas pesquisas que a língua, base da comunicação humana, foi analisada sob um ângulo científico.

Segundo o *Dicionário de Linguística*, em um sentido abrangente, “língua é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade” (2014, p.353). Em suma, é com ela que nos comunicamos com os nossos pares, seja por meio escrito ou oral. Ainda de acordo com o *Dicionário* (2014, p.216), a modalidade escrita da língua merece especial atenção porque:

A expressão língua escrita tem dois sentidos diferentes. Num primeiro sentido, língua escrita é o conjunto das formas específicas usadas quando “escrevemos”, isto é, quando se faz um trabalho de escritor (...) Num segundo sentido, língua escrita é a transcrição da língua oral ou falada.

Complementando a citação acima, foi devido ao registro da língua sob a forma escrita que muitos dos acontecimentos históricos da humanidade puderam ser decifrados, mesmo após longos séculos de esquecimento. Em função disso, a escrita é um importante meio de conservação linguística e sua relativa estabilidade em face à forma oral contribui para a longevidade das mensagens transmitidas de geração em geração, apesar da mutabilidade e dinamicidade que caracterizam as línguas como um todo.

Assim, após essa sucinta exposição em relação à língua escrita, competenos iniciar o subcapítulo que aprofundará esta matéria no que diz respeito ao seu curso histórico.

### **1.1 A língua escrita em uma perspectiva histórica**

Nos dias de hoje, pode-se dizer que a língua escrita é difundida em diversas esferas da sociedade ao redor do mundo, apesar de haver inúmeros povos que foram privados de seu acesso, sejam por razões políticas, geográficas ou até mesmo culturais.

Entretanto, ainda que existam sociedades desprovidas da escrita, nota-se que essa é uma prática de origem milenar, que surgiu da necessidade do homem de registrar as informações e acontecimentos do seu dia a dia, de maneira a tornar a mensagem duradoura. Segundo Aguiar (2004, p.23),

Como registra a experiência vivida, o homem acumula informações de toda natureza e lega aos descendentes suas descobertas. Uma geração, por seu turno, vai adiante, alargando o patrimônio conquistado. Isso significa que a comunicação humana não se dá apenas de forma horizontal, entre os pares próximos ou distantes de um mesmo momento histórico, mas acontece verticalmente, entre o sujeito e o passado, com o qual ele entra em contato através dos registros deixados por homens de outros tempos, sendo-lhe possível, por essas vias, projetar o futuro.

Ou seja, ao contrário do que acontecia com a oralidade, em que muitos dos registros de um povo se restringiam à memória de seus habitantes, o desenvolvimento da escrita possibilitou que conseguíssemos desvendar como se relacionavam e se organizavam os povos que viveram há milhares de anos, graças aos registros escritos deixados.

De acordo com o *Dicionário de Linguística*, “escrita é uma representação da língua falada por meio de signos gráficos” (2014, p.209) e as formas cuneiforme e hieroglífica, ambas pictográficas, foram os primeiros sistemas organizados de escrita conhecidos até então.

Por ser essencialmente pictográfica, em seus primórdios, a escrita não era mais que a organização de um conjunto de símbolos e signos. Estes, representavam objetos ou ideias, possibilitando que os homens expressassem seus sentimentos, pensamentos e saberes, como os de cunho agrícola, por exemplo (JEAN, 2002).

Uma vez que citamos os conceitos de pictografia, símbolos e signos, faremos um parêntese para explicar brevemente em que consistem esses conceitos.

Entendemos a escrita pictográfica como uma possibilidade de comunicação utilizada para transmitir mensagens ou retratar acontecimentos por meio de ilustrações; imagens que simbolizam palavras ou ações sem que haja, a princípio, qualquer referência fonética ou linguística nessa associação. Em outras palavras, na escrita pictográfica, o desenho de um cavalo significa cavalo, sem que outras acepções sejam atribuídas ao desenho (HORCADES, 2004; HOOKER, 1996)

Já a respeito dos conceitos de símbolo e signo, destacamos que, para a composição deste trabalho, compartilharemos da concepção semiótica de Peirce acerca de ambos, posto que sua percepção nos parece mais abrangente que a da Linguística e afim ao nosso trabalho.

Por um lado, para o autor, signo seria uma unidade semiótica que “conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico” (2005, p.74). Ou seja, para a existência do signo, é necessário que haja a relação entre o interpretante e o objeto de modo que este tenha representatividade. Sob a perspectiva do estudioso, o conceito de signo abrange uma grande rede de possibilidades, o que inclui diversas linguagens.

Assim, em suma, a existência de um signo pressupõe a existência de um interpretante e de um objeto que, em conjunto, formam uma tríade dinâmica, contínua e infinita. Caso esse movimento tenha fim, “o signo torna-se, pelo menos, imperfeito” (PEIRCE, 2005, p.74).

Por outro lado, o conceito de símbolo está contido no de signo, assim como os conceitos de ícone<sup>2</sup> e índice<sup>3</sup>. Por conseguinte, essa seria a divisão mais fundamental de um signo, sendo essas as três formas de relação entre o signo e seu objeto.

Em linhas gerais, para o autor, o símbolo é “aplicável a tudo o que possa concretizar a ideia ligada à palavra (...) conectado a seu objeto por força da ideia da mente-que-usa-o-símbolo, sem a qual essa conexão não existiria” (2005, 73). Isto é, quando pensamos em um coração, por exemplo, este pode representar um sentimento ou mesmo uma ação. Este é o papel dos símbolos que, tanto podem ser não verbais, como é o caso das imagens, ou verbais, como as palavras. Em ambas as situações há a representação de alguma ideia.

Tendo esclarecido os conceitos acima, voltamos a descrever as particularidades da escrita, a começar pela cuneiforme.

Segundo Jean, ela foi desenvolvida pelos sumérios e evoluiu ao longo de diversas etapas. De acordo com a sua obra, *A escrita- memória dos homens* (2002, p.15), o nome cuneiforme se deve ao fato de que:

No início, os contadores que traçavam as inscrições utilizavam plaquetas de barro sobre as quais desenhavam objetos e seres eu desejavam representar, com a ajuda de calamos, de talos de ponta cana, pontiagudos. Com esses calamos, ancestrais de nossas canetas-tinteiro e de nossas esferográficas, os sumerianos habituavam-se a talhar em bisel (obliquamente), e com eles imprimir na argila fresca sinais que tomavam a forma de “cantos” e de linhas, formando espécies de supostas “cunhas”, representações dos desenhos primitivos; daí a denominação de escrita “cuneiforme”, de *cuneus*, “cunha” em latim.

A partir do trecho acima, podemos perceber que o nome dessa escrita tem relação direta com a forma como ela era produzida. Esta, ao longo dos séculos, também passou a incluir o fonetismo como possibilidade (JEAN, 2002). Logo, ao considerar aspectos fonéticos em sua escrita, os pictogramas representados já não indicavam somente o objeto ao qual ele se referia, mas

---

<sup>2</sup> Segundo Peirce (2005), a sua utilização é a única maneira de comunicar diretamente uma ideia, posto que tem a proximidade necessária para representar um objeto.

<sup>3</sup> De acordo com a semiótica de Peirce (2005), está fisicamente conectado com seu objeto e é uma pequena parcela indicadora de um todo que podemos identificar por meio da proximidade entre ambos.

também outros que tivessem alguma semelhança fonética. Assim como os sumérios, os egípcios também fizeram uso dessa possibilidade em sua escrita.

Especificamente sobre as particularidades da escrita hieroglífica, destacamos que esta servia para fazer inscrições em túmulos, templos e, de maneira geral, retratar a vida na sociedade à época.

Em suma, apesar de esse sistema não ter sido o único no Antigo Egito, ele contribuiu para a codificação das imagens em símbolos, o que possibilitou a construção de uma escrita viável e mais complexa que os desenhos pictóricos feitos no interior das cavernas, por exemplo.

Também em razão de sua complexidade, os hieróglifos se destacam da escrita cuneiforme por conceberem um sistema gráfico amplo a ponto de exprimir uma gama ainda maior de acepções.

Apesar da existência do hieróglifo, houve no Antigo Egito outras formas de escrita, tais como: a hierática e a demótica. A primeira, desenvolveu-se a partir dos hieróglifos, mas não fez com que estes desaparecessem. Pelo contrário, as duas formas seguiram em paralelo, mas com finalidades diferentes. A hierática, como era cursiva e mais rápida de ser escrita, passou a ser utilizada em larga escala para fins comerciais e administrativos após 2700 a.C. (ROBINSON, 2016).

Por outro lado, ainda de acordo com o mesmo autor, a demótica só foi desenvolvida por volta do ano de 650 a.C., “assumindo o papel da hierática na administração e no comércio, ao passo que a hierática se tornou a escrita dos sacerdotes” (2016, p.35).

Em seguida, depois da instauração desses sistemas de escrita, vieram outros que se desenvolveriam até chegar na escrita alfabética que conhecemos hoje em dia. Um exemplo disso é a escrita ideográfica, que marca uma das etapas dessa progressão. Nela, são usados símbolos para representações em que “a associação de duas ideias gera uma terceira e assim sucessivamente” (HORCADES, 2004, p.18), sendo o chinês o seu sistema mais conhecido e que sobrevive até hoje. Abaixo segue uma pequena ilustração de como o ideograma funciona:



Figura 1 – Exemplo de ideograma  
 Fonte: HORCADES, 2004, p.18

Sobre a escrita chinesa, Hsuan-an (2017) aponta que o Jiaguwen foi a forma sistematizada mais primitiva dessa língua, constituída por aproximadamente cinco mil signos em sua origem, sendo decifrados quase dois mil até hoje. Pertencente ao Período Shang (1751 a 1066 a.C.), essa escrita foi descoberta no final do século XIX e apresentava aspectos rudimentares.

Segundo Hsuan-an, “os caracteres eram gravados com instrumento cortante, ou mesmo escritos com tinta preta ou vermelha, sobre ossos de boi ou carapaças de tartarugas” (2017, p.24). Por essa razão, essa escrita foi nomeada Jiaguwen, que em chinês significa “escrita em carapaças e ossos”.

Nesse primeiro período de sistematização, a escrita era feita por meio de pictogramas, imagens simplificadas de formas concretas e que poderiam ser imediatamente identificadas. Desse modo, se o intuito era representar a figura de um boi, provavelmente o pictograma teria chifres em sua composição. Era por meio dos pictogramas que os chineses do Período Shang representavam animais e situações de seu cotidiano.

Ademais do Jiaguwen, existiu o Jinwen, inscrições gravadas em vasos cerimoniais cujos signos poderiam ser identificados como ideogramas mais complexos em termos semânticos e sintáticos.

Sobre essa nova forma atrelada à escrita, que deixa de ser puramente pictórica e passa a ser ideográfica, Hsuan-an (2017) explica que houve a necessidade dessa transformação porque a simplicidade dos pictogramas já não conseguia representar, por exemplo, ideias abstratas. Por essa razão, os ideogramas começaram a ocupar um espaço cada vez maior na escrita chinesa a partir do Jinwen.

Para a formação dos ideogramas, a princípio, os chineses faziam uso de uma combinação de pictogramas previamente existentes para construir um ideograma de novo significado, tal qual vimos na figura 1.

Por exemplo, um único pictograma de árvore tem seu sentido restrito a esse vegetal lenhoso, entretanto, a combinação de dois desses pictogramas forma o ideograma de floresta. Este, combinado com um de homem e outro de palavra, forma o ideograma que representa crer ou acreditar.

Complementando o exposto anteriormente, segundo Hsuan-na (2017, p.28), a organização de um ideograma se dava a partir da seleção de um radical, escolhido para facilitar a consulta:

Assim, foram classificados em um pouco mais de duzentos radicais diferentes. Uma série de radicais é de origem pictográfica, de fácil identificação, que representa animais, tais como ave, cão, cavalo, boi, carneiro, peixe e outros. Assim, por exemplo, qualquer ideograma que contenha o radical que representa peixe tem significados sempre direta ou indiretamente ligados a ele.

Uma vez que estamos tratando de conceitos teóricos, faz-se necessário esclarecer que os ideogramas podem ser divididos em: pictográficos, signos que se apresentam formalmente como algo previamente conhecido; ideográficos, que são o ideograma propriamente, ou seja, em sua origem, uma combinação de pictogramas; e picto-fonéticos, mescla de um signo pictográfico com outro que sugere a pronúncia (DUBOIS et al, 2014). Sobre estes, não nos aprofundaremos neste estudo.

Dando sequência à temática, finalmente, após a unificação da escrita chinesa, feita por Qin Shi Huang, houve outras modificações na escrita desse idioma. Por exemplo, o relevante número de morfemas do chinês fez com que os caracteres utilizados representassem a sílaba, não mais a noção ali inserida.

Após esse período caracterizado pela escrita pictórica, vieram outros três métodos utilizados pelos seres humanos para registrar e transmitir informações. Segundo Hooker (1996), foram eles: a escrita analítica, os sinais silábicos e o alfabeto, tal qual conhecemos hoje em dia.

Apesar de este subcapítulo tratar da trajetória da língua escrita e de termos brevemente descrito as particularidades da escrita pictográfica em especial, não pretendemos nos estender descrevendo o circuito percorrido pela escrita entre os períodos analítico e alfabético. A razão que nos motivou a retratar com maior destaque a fase pictográfica é o fato de acreditamos que essa, em linhas gerais, é a que mais se relaciona com o cerne desta dissertação: a

leitura de grafites que, assim como a escrita pictográfica, é constituída fundamentalmente por imagens representativas.

Logo, uma vez que estamos retratando a escrita em uma perspectiva histórica, daremos um salto em sua trajetória e detalharemos como a pichação, forma essencialmente escrita de expressão urbana e afim ao grafite, se constituiu. Igualmente, interessa-nos entender de que maneira escrever nos muros das cidades serviu como possibilidade para que o jovem pudesse externalizar seu mundo.

Dedicar-nos a essa questão é importante porque a história do grafite também perpassa pela da pichação, estando ambos intrinsecamente relacionados em uma mesma esfera de expressão juvenil, apesar de suas diferenças conceituais e, principalmente, estéticas.

Vale ressaltar que, o que aqui tratamos como pichação, ao redor do mundo também é considerado grafite, porque a diferença etimológica entre ambos os termos somente existe no Brasil. Porém, devido às características na sua elaboração em seu surgimento, classificaremos essas primeiras intervenções como pichações e seguiremos, ao longo desta dissertação, diferenciando ambas as formas de expressão urbana.

Principiada nos Estados Unidos da década de 1970, iniciando-se na cidade de Nova Iorque e expandindo-se até a cidade californiana de San Diego, o que hoje vemos como pichação foi encarado pelos jovens como uma nova forma de utilização do espaço público, especialmente pelos grupos afro-americanos e latinos norte-americanos à época (ARCE, 1999). Depois, com o passar dos anos, essa forma de expressão tomou conta das principais cidades do mundo, tendo seu primeiro *boom* no Brasil em meados da década de 1980.



Figura 2 – Vagão de trem pichado na Nova Iorque de 1970.  
Fonte: MAILER, 1974.

Em sua essência, o que singulariza e marca a pichação é o uso do spray, instrumento fundamental para a intervenção dos pichadores. Outra de suas características é a ousadia. Segundo Arce (1999, p.127),

para ser aceito em algum dos grupos de *taggers*<sup>4</sup>, o jovem aspirante deve ter fama, a mesma que se obtém mediante a visibilidade de seu nome nas paredes e espaços públicos da cidade.

Ou seja, para atuar em um grupo e ser reconhecido perante a comunidade a qual faz parte, o pichador deve arriscar-se de preferência em lugares de difícil acesso, uma vez que isso lhe irá conferir respeito e popularidade.

Inserindo essa realidade no contexto brasileiro, percebemos que não só os muros das cidades estão repletos de pichações. Na Avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro, por exemplo, jatos de spray também marcam monumentos como a estátua dedicada a Zumbi dos Palmares e o relógio da Central do Brasil. Em suma, a ordem é: quanto mais alto o prédio, quanto mais importante a obra, quanto mais sinuosa a ponte, melhor. Sobre o destemor inerente a esse grupo, Arce (1999, p.134) pontua que:

A audácia e a ousadia são valores de troca caros aos pichadores. Por isso, quando foi construída a Linha Vermelha, muitos pichadores aposentados abriram os baús onde guardavam o spray e as cordas para inscrever seu apelido como sinal de sua adscrição ao circuito de pichadores.

A partir do fragmento acima, identificamos também outra particularidade dos pichadores que, de certo modo, os diferencia dos grafiteiros: para aqueles, escrever nos muros significa deixar sua marca, independentemente se ela carrega em si um traço estético, resumindo-se a formas escritas retorcidas que podem indicar as iniciais do pichador ou seu apelido no grupo ao qual pertence.

Outrossim, dado o contexto histórico do Rio de Janeiro, muitos dos escritos também são siglas de facções criminosas que dominam a cidade, o que reforça o uso da pichação como forma de demarcar o território urbano do município.

Por meio desse pequeno panorama de intervenções urbanas, que será estendido no decorrer do capítulo dois, percebemos o quanto a escrita pode ser

---

<sup>4</sup> Termo usado pelo autor para se referir aos pichadores.

uma ferramenta representativa de um grupo social, utilizada para manifestar suas insatisfações e anseios.

Em resumo, a nosso ver, a comunicação é um dos propósitos da escrita, independentemente do momento histórico em que ela se encontra. Por isso, justifica-se o breve percurso histórico feito ao longo deste subcapítulo. Em seu âmago, ela carrega a força e a memória de toda uma civilização. Como bem menciona Massin (1970, apud JEAN, 2004, p.130),

no mundo moderno, e, em particular, sob a influência da publicidade, a letra tornou-se uma entidade; retirada da multidão de palavras, desprovida de suas conotações semânticas, ela invadiu o universo da visão, quer seja ele institucional, como o da publicidade, ou “selvagem”, como o do grafismo. Hoje, a letra é parte integrante do mundo inteiro e de seus referenciais.

Especificamente no caso dos grafismos, como ele cita, insere-se também a representação da voz dos jovens das periferias, assim como vemos no funk e no hip hop, por exemplo.

## **1.2 A linguagem não verbal como instrumento de comunicação**

As linguagens existem fundamentalmente para que possamos nos comunicar, ou seja, é atribuída a essa capacidade específica da espécie humana a habilidade que temos de compartilhar conhecimentos, saberes e opiniões com aqueles que estão ao nosso redor, quer por meio verbal ou não. Em síntese, essa é uma prática que caracteriza a essência da linguagem.

Especificamente sobre a sua forma não verbal, esta pode ser expressa tanto por meio de imagens quanto por meio de gestos não verbalizados. É o caso, por exemplo, de acenos que fazemos com as mãos para indicar que alguém venha ao nosso encontro ou quando queremos pedir silêncio e levamos o dedo indicador à boca. Estas são apenas duas simples amostras usadas para compreendermos que mesmo a linguagem que prescinde da forma verbal tem o poder de comunicar.

Dando seguimento ao tema, assim como os gestos comunicam, as imagens, como representantes da linguagem não verbal, também o fazem. Vamos utilizar como exemplo as cores que, em nosso dia a dia, a depender do

contexto, podem carregar significados e ser usadas como forma de linguagem não verbal.

Por exemplo, quando estamos perante a um sinal de trânsito, tanto o motorista quanto o pedestre sabem o significado da cor vermelha no semáforo: os carros param e o pedestre atravessa a rua. Outra situação em que as cores atuam como linguagem não verbal é durante os jogos de futebol. Se um jogador comete uma falta grave, receberá um cartão vermelho que indicará sua expulsão da partida.

Resumidamente, o que queremos apontar aqui é que, nos exemplos anteriores, a cor vermelha naqueles contextos caracterizou um símbolo que indicou um impedimento para a sequência de alguma ação: a trajetória do veículo e a continuidade do esportista na partida.

Uma vez que estamos tratando de terminologia voltada para a imagem, cabe-nos salientar que os conceitos relativos à sua leitura estão estreitamente relacionados a conceitos semiológicos, especialmente os postulados por Peirce (2005), tais como os de signo, ícone, símbolo e índice, previamente caracterizados no subcapítulo anterior.

Porém, com vistas a nos profundarmos um pouco mais sobre o aspecto conceitual da imagem, abordaremos os estudos de Santaella (2015), que discute acerca da potencialidade da imagem tendo em vista as suas diferentes dimensões semióticas, que podem ser: semânticas, sintáticas ou pragmáticas.

A primeira, crê que a veracidade da imagem tem relação direta com os fatos que representa; a segunda, serve como representativa de um objeto, sendo transmissora de uma qualidade sobre ele; já a última, pressupõe que o objetivo do emissor da mensagem é iludir.

Em conjunto, as três auxiliariam a entender se a imagem é realmente capaz de representar as verdades do mundo, ainda que tenha caráter incerto. Essas dimensões também poriam em xeque a concepção de que a imagem traduz a totalidade de qualquer mensagem verbal.

Longe de nos comprometermos a adentrar nessa discussão, o mais relevante para nós nessas observações é perceber que tanto a linguagem verbal quanto a não verbal têm um mesmo propósito: comunicar; dialogar. Como bem pontua Walty, Fonseca & Cury, “colocar imagem e escrita em campos opostos e

excludentes é, no mínimo, ingenuidade, já que, mesmo à nossa revelia, tais códigos se encontram em constante interação” (2006, p.90).

Ainda em se tratando das intencionalidades das imagens, destacamos que, ao longo da história da civilização humana, uma das primeiras amostras que temos foram com as pinturas rupestres. Naquela conjuntura, o homem pré-histórico acreditava que “as imagens eram feitas para protegê-lo contra outros poderes que, para ele, eram tão reais quanto as forças da natureza” (GOMBRICH, 2015).

Ou seja, as figuras feitas no interior das cavernas tinham um propósito mágico no qual a sua leitura se via ampliada, ganhando novos contornos que iam além da imagem estática ali representada. Como bem menciona Manguel (2001), ao lermos as imagens, atribuímos a elas a temporalidade característica das narrativas, atribuindo possibilidades para o que haveria antes e depois daquela figura, em suma, seu contexto.

Especificamente sobre essa prática, Walty, Fonseca & Cury (2006, p.14) observam que,

ao fixar o animal nas pedras, o homem da época construía uma narrativa, já que, muitas vezes, os desenhos seriados criavam histórias. Além disso, mesmo que não contem uma história, por não apresentarem um necessário encadeamento, esses desenhos podem ser vistos como narrativas na medida em que chegam até nós com a força de um texto histórico.

Ao longo dos séculos, as imagens passaram a abordar não só ações do cotidiano, mas inclusive questões religiosas e ritualísticas, tal qual ocorreu na arte egípcia.

Nessa sociedade, a tradição da pintura e da obra mural norteava-se por rígidas normas que recriavam desde ritos de passagem para a eternidade até formas de organização social. Uma das regras de criação da arte egípcia, por exemplo, supunha a necessidade de enaltecer a figura do faraó frente aos seus súditos. Havia, assim, a exigência de que a sua imagem tivesse sempre um tamanho maior que as demais, o que lhe atribuía um claro poder de comando e soberania.

Essa antiga tradição na elaboração artística egípcia foi predominante, mas chegou a ser rompida durante o período conhecido como *Novo Reino*, em

que o rei Amenófis IV e sua esposa Nefertiti foram retratados em cenas domésticas e sem a pompa de outrora (GOMBRICH, 2015).

Por meio dessa pequena amostra, notamos como a linguagem não verbal foi importante na retratação dos reis egípcios, ora em uma postura de maior controle, ora em uma conduta que denotava maior proximidade com os seus súditos. Provavelmente, essas imagens da realeza também serviam como forma de diálogo com o povo egípcio, com o uso de uma linguagem não verbal que se modificava a depender da sua intencionalidade.

Dando sequência histórica ao tema, deparamo-nos com a Idade Média, momento em que a temática da imagem circundou a religiosidade. Naquele momento, percebia-se a existência do que hoje seria um viés ideológico subjacente à linguagem não verbal.

Apesar da concepção de ideologia somente ter surgido no século XIX, acreditamos que ela possa ser aplicada a respeito da linguagem não verbal utilizada na Idade Média. Isso porque, Chauí (1980, p.36) aponta que o termo ideologia

consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material [econômico, social e político] também domina no plano espiritual [das ideias].

Ou seja, como o caráter religioso era dominante na época, ele terminava por influenciar a sociedade de um modo geral. Em complemento, Gombrich (2015) destaca que as passagens do Evangelho eram retratadas com o intuito de fazer com que todos, não importasse sua condição cultural, adotassem os dogmas ali difundidos, em um claro meio de doutrinação.

Em contraposição à realidade medieval surge o Renascimento e sua volta aos padrões da Antiguidade Clássica, com o retorno da idealização da beleza e a inclusão da imagem vista sob um novo ângulo. Segundo Manguel, nesse novo momento, “os quadros se congelam em um instante único: o momento da visão tal como percebida do ponto de vista do espectador” (2001, p.25). Dessa forma, a imagem ganha uma nova perspectiva de linguagem.

Naquela época, as pinturas de Michelangelo na Capela Sistina e a obra *A última ceia*, de Leonardo da Vinci, foram feitas como murais elaborados com afresco, cuja técnica entrou em decadência logo após esse período histórico,

retornando com força no século XX, por exemplo, com o advento do Movimento Muralista Mexicano<sup>5</sup>.

Neste momento, havia uma nova perspectiva acerca da visibilidade da arte, pois defendia-se que ela deveria ser pública e acessível a todos, com vistas a sua democratização (ADES, 1997). Dessa forma, a imagem passava a ser entendida como forma de comunicação e diálogo com a sociedade.

Analisando outras formas de linguagem não verbal no âmbito não canônico, temos o grafite que, assim como o Movimento Muralista, usa os muros como suporte básico para sua execução, ainda que ambos não tenham as mesmas dimensões e/ou motivações.

Sobre o uso do muro como base para a confecção das obras, reconhecemos que, dada a grandiosidade de muitos dos grafites, eles também podem ser, conseqüentemente, considerados murais. Um exemplo recente que bem exemplifica essa possibilidade foi a elaboração da obra intitulada *Contos*, da artista carioca Luna Bruschi, de 19 anos.

Lançado em junho de 2017, seu grafite é o maior do mundo já feito por uma mulher e ocupa toda a fachada externa da Escola Municipal Rivadávia Corrêa, localizado na Avenida Presidente Vargas, um dos centros financeiros da cidade do Rio. A inauguração da obra faz parte do projeto *Rio Big Walls*, iniciativa da Prefeitura do Rio de Janeiro que pretende revitalizar os espaços urbanos.

Em entrevista ao jornal *O Globo* (2017), a jovem explicou que o grafite em questão tem um caráter lúdico e que cabe a cada um dos nós atribuir a ele a sua interpretação, inexistindo um certo ou errado.

---

<sup>5</sup> Movimento artístico que teve início com a Geração Revolucionária de 1922, no México. Sua intenção era representar, por meio da arte, as classes operárias, populações indígenas, trabalhadores camponeses e povos mestiços, em uma corrente que pretendia resgatar a verdadeira essência nacionalista, mexicana por natureza. Seus principais nomes foram Diego Rivera, José Orozco e David Siqueiros (ADES, 1997).



Figura 3 – Grafite mural criado por Luna Buschinelli na Escola Municipal Rivadávia Corrêa: Contos.

Fonte: BUSCHINELLI, 2017.



Figura 4 – Detalhe da lateral esquerda da escola: Abigail do cabelo azul.

Fonte: BUSCHINELLI, 2017.

A partir da fala da artista, percebemos o que Walty, Fonseca & Cury identificam como a possibilidade de um hipertexto na leitura das imagens. Para as autoras, isso se justifica porque “as imagens carregam um significado cultural, com marcas geográficas, afetivas, religiosas etc., o que permite ao leitor leituras também múltiplas e relacionamentos intertextuais infinitos” (2006, p.114).

Logo, os leitores da obra podem incluir as suas vivências no momento em que estiverem em contato com a imagem. Isso, conseqüentemente, enriquece o texto, pois o distancia de uma ideia limitada de uma única interpretação.

Na atualidade, além dos grafites, também há outras formas de expressão que utilizam a linguagem não verbal em sua essência, tais como outras vertentes da arte urbana, a linguagem publicitária e a propaganda. Entretanto, não nos

deteremos a especificá-las, posto que o cerne deste subcapítulo não pretende esgotar as amostras de linguagem não verbal existentes. Por essa razão, demos ênfase ao histórico da linguagem não verbal, destacando o seu caráter dialógico e comunicativo.

Uma vez que encerramos este capítulo tratando dos grafites, iniciaremos o próximo nos aprofundando um pouco mais sobre essa temática. Porém, com vistas a caracterizar brevemente a história dessa forma de arte e esclarecer alguns conceitos concernentes a ela.

## 2. GRAFITE: BREVE HISTÓRIA E CONCEITOS

A fim de explicarmos historicamente a trajetória do grafite, é de suma importância que comecemos o estudo a partir das pinturas rupestres, porque nelas estão os primórdios dessa técnica artística (GITAHY, 2012). Isto é, em termos históricos, aquelas são as primeiras amostras de grafite na história da arte, posto que uma das acepções que temos sobre o grafitar também diz respeito ao ato de se expressar tendo, entre outros, os muros como suporte.

Para nós, o principal elo que une as pinturas rupestres e os grafites, fazendo com que sejam afins, é o fato de ambos servirem como meio de autoexpressão, cada um à sua maneira e com seus objetivos, já que os desenhos do homem pré-histórico eram feitos para representar as suas ações, a si próprios e as suas caças. Em suma, serviam para o homem não só se retratar como também capturar o que estava sendo representado.

Como melhor especifica Gombrich (2015), a representação das caças servia para validar a crença universal do poder inerente às imagens, possuidoras de um caráter mágico. Desse modo, uma das hipóteses para a elaboração das pinturas é a de que, quando o homem pré-histórico representava suas presas, os animais verdadeiros cediam aos seus poderes.

Com o tempo, representações em muros continuaram a ser feitas, por exemplo, no Antigo Egito, local em que foram encontradas “duas inscrições que parecem conter o nome de um homem e uma referência a Deus” (HUNTER, 2013). Durante o Renascimento, houve pinturas como as de Leonardo Da Vinci; e mais recentemente as de Diego Rivera, um dos maiores nomes do muralismo mexicano do início do século XX.

Até que se chegasse ao que concebemos atualmente como grafite, foram necessárias algumas décadas; a inclusão de alguns materiais utilizados na execução das obras, como por exemplo o spray; e, principalmente, a motivação que fizesse com que o grafite fosse o movimento urbano que conhecemos hoje em dia.

Mais precisamente, foi na década de 70 em Nova Iorque e na Filadélfia que essa arte começou a adquirir os contornos atuais, pois a partir desse momento as expressões urbanas das periferias começaram a ter reflexos mais amplos, não havendo, a princípio, distinções entre o que seria pichação ou

grafite. Segundo Albuquerque, “as mesmas pessoas faziam suas *tags* em forma de pichação ou grafite dependendo da situação ou da quantidade de tinta que tinham para poder realizar sua intervenção urbana” (2014, p.18).

Sobre a citação anterior, destacamos o fato de que, até então, os grafites eram feitos essencialmente pela criação de *tags* que, segundo o glossário do livro *ttsss...a grande arte da pichação de São Paulo* (2006), representam a assinatura, a rubrica do autor da obra, algo como seu pseudônimo. Assim, vemos que, desde seu início, as pichações/grafites refletiam um desejo do cidadão de se sentir parte da cidade, deixando a sua marca.

Ainda sobre as *tags*, os grafiteiros Ota e Pastore, presentes no livro *Por trás dos muros: horizontes sociais do graffiti*, relatam que ela é uma marca tanto dos grafites como das pichações, um símbolo, um logotipo especial que os diferencia uns dos outros. Em outras palavras, é “uma forma de encontrar um pouco de si mesmo” e “sair por aí escrevendo o seu nome na rua”, (2008, p.40) em uma clara necessidade de se autoexpressar.

Foi em busca dessa autoexpressão que os jovens norte-americanos iniciaram os seus grafites em trens e metrô da cidade de Nova Iorque, local preferido para os grafiteiros inserirem a sua *tag* (ALBUQUERQUE, 2014). Depois desse período inicial, a partir da década de 80, o grafite passou por um período de crescente expansão, tendo alcançado outros territórios fora dos Estados Unidos, como a Europa e a América do Sul.

Aqui no Brasil, um dos primeiros grafiteiros a fazer das ruas o seu espaço de expressão artística foi Alex Vallauri, um etíopiano naturalizado brasileiro que, inspirado pelos pichadores, inaugurou o uso do spray combinado com o *stencil* para fazer sua arte (MANCO e NEELON, 2005). Vale ressaltar que àquela época no Brasil, período final da Ditadura Militar, os grafites eram vistos como uma prova da democracia e da liberdade, após tantos anos de repressão.

Ainda nesse período, começou-se a diferenciar os grafites das pichações, o que até então não vinha sendo feito no Brasil. Assim, a fim de elucidarmos ambos os conceitos, faremos uso das observações feitas pelos pesquisadores Gitahy (2012), Silva (2014) e Arce (1999); e pelos grafiteiros Airá O Crespo (2017) e Cinna e Dalai (2017). Os primeiros, opinando sobre aspectos que particularizam o grafite; e os segundos, sobre suas vivências como artistas.

Porém, antes disso, faremos uma breve observação sobre a ortografia utilizada para as palavras grafite e pichação.

Em verdade, o vocábulo grafite “vem da expressão italiana *graffiti*, plural *grafito*, do grego *graphis*, ‘carvão natural’, a matéria com a qual se fabrica o grafite usado em lápis e lapiseiras” (SILVA, 2014, p.23). Essa expressão, segundo o autor, ainda pode se estender à concepção de grafia e, conseqüentemente, ter relação com o ato de escrever. Por essa razão, justificamos a existência do grafite desde os primórdios da humanidade, ainda que tenha havido transformações estéticas desde então.

Dando seguimento à temática ortográfica, somos conscientes de que existem duas grafias possíveis para a palavra: *graffiti* ou grafite. A primeira, como vimos, tem relação direta com as origens da grafia nos muros e ainda é a forma adotada pelos praticantes dessa forma de expressão, justamente por fazer referência aos que iniciaram essa manifestação. Já a segunda, é a forma dicionarizada do termo na língua portuguesa, que será a adotada nesta dissertação por buscarmos uma uniformidade na escrita.

O mesmo ocorre com a palavra pichação que, entre os pichadores, é grafada com x: *pixação*. Mesmo sabedores de que essa mudança ortográfica é importante em seu meio, uma vez que reflete o seu caráter subversivo, consideramos que, para fins acadêmicos, o ideal para nós seria o uso da escrita ortograficamente reconhecida na língua portuguesa. Logo, assim como fizemos com a palavra grafite, manteremos com o termo pichação a grafia padrão da nossa língua.

Tendo feito esse parêntese e voltando à temática anterior, em linhas gerais, os grafites têm como suporte a cidade como um todo e, por instigar o espectador, faz com que ele observe a obra em uma postura ativa, uma vez que elas são “um convite ao encontro e ao diálogo” (GITAHY, 2012, p.16). Sua fugacidade, também é outro aspecto que o singulariza frente a outras formas de expressão, assim como: a marginalidade, o anonimato, a espontaneidade, a cenaridade, a velocidade e a precariedade (SILVA, 2014).

Sobre cada um deles, a começar pelo primeiro, o autor explica que a fugacidade tem a ver com a rápida duração das obras, que podem desaparecer ou sofrer alterações mesmo instantes depois de sua criação. Um exemplo disso são os casos de grafites feitos em construções irregulares, que podem ser

demolidas a qualquer momento, ou mesmo os grafites que sofrem com intervenções de pichações. Isso nos mostra como a obra é dinâmica e pode, a qualquer momento, ser modificada seja pelo próprio grafiteiro ou por terceiros.

Já a marginalidade, segundo aspecto, é essencial para caracterizar o grafite porque, devido a questões ideológicas, ele não poderia estar atrelado à arte canônica. Isso se explica porque o grafite é uma das formas usadas para expressar o descontentamento das periferias.

Por essa razão, há uma extensa discussão acerca das obras expostas em galerias de arte, por exemplo. Uma vertente defende a ideia de que, a partir do momento em que o grafite é comercializado, passa a ser somente mais uma forma de expressão artística, deixando de ser um grafite propriamente dito.

Essa opinião também é compartilhada pelo grafiteiro Airá Ocrespo, que gentilmente nos concedeu uma pequena entrevista<sup>6</sup> sobre essa temática. Para ele, fica claro que o grafite quando entra nas galerias de arte deixa de ser grafite, passando a ser somente o trabalho de um grafiteiro.

Sobre o anonimato, Silva (2014) explica que geralmente a autoria das obras é mantida em sigilo, sendo a *tag* a única marca deixada pelo artista em questão. Por isso, a não ser que o grafiteiro queira se expor para fins de projeção da imagem pública, ele ainda se mantém anônimo. De fato, encontrar grafiteiros que pudessem contribuir com a nossa pesquisa foi um trabalho árduo, pois como essa ainda é uma arte considerada ilegal, é difícil fazer com que os autores se identifiquem.

Na sequência, temos a espontaneidade, que é percebida pois o grafite usualmente é feito considerando “uma necessidade que aflora num momento previsto ou imprevisto, porém traz consigo o aproveitamento do momento em que se realiza o traço” (SILVA, 2014, p.29).

A cenaridade relaciona-se com a escolha dos locais, das cores, das formas, das estratégias empregadas para causar impacto e até mesmo do material a ser usado. Sobre este, Carlsson (2015) explica que para as

---

<sup>6</sup> A entrevista foi feita pessoalmente com o próprio grafiteiro durante o período de exposição da mostra *Verso e Spray*, na sala do artista do Museu do Folclore Edison Carneiro. O registro completo da entrevista está disponível em apêndice.

intervenções de mão livre, como é o caso do grafite, os materiais utilizados podem ser: pincéis, rolos, canetões ou, as clássicas, latas de spray.

Quando inventado, na década de 20, o spray não tinha finalidades artísticas. Porém, mais precisamente nos anos 1960, as latas passaram a ser usadas de maneira mais extensiva por muitos artistas de rua, até que o uso se expandiu. Hoje, pode-se dizer que o spray é uma das marcas dos grafiteiros devido à praticidade de sua utilização e aos resultados obtidos.

Sobre isso, Carlsson (2015) esclarece que os diferentes tipos de pinos ajudam a regular a abrangência do jato de tinta. A depender do ângulo em que a lata é segurada, o desenho pode ser modificado e, caso o resultado não tenha ficado bom, pode-se usar o próprio spray para pintar por cima. O autor conclui que esse tipo de tinta é o ideal para pintar grandes extensões, porque tem boa aderência e é permanente. Como desvantagens, são citados: o mau cheiro, a sujeira e a toxicidade.

De fato, durante a culminância do nosso projeto, enquanto os alunos grafitavam os muros da escola, cuidamos para que eles não se contaminassem com o forte cheiro da tinta. Por essa razão, durante o evento, foi necessário que eles utilizassem uma máscara especial para fazerem a pintura.

Ainda sobre a participação dos alunos na atividade, ressaltamos que ela foi voluntária e autorizada pela direção da escola. Assim, apesar de o grafite ser considerado ilegal quando não permitido, no contexto escolar em que as obras foram produzidas, toda a ação foi monitorada e legalizada.

A seguir, o penúltimo critério que singulariza o grafite é a velocidade na elaboração das obras, pois elas devem ser feitas no menor tempo possível principalmente por questões de segurança. De fato, lidar com algo que é ilegal traz riscos aos que se propõem a fazê-la.

Por mais que hoje em dia exista um diálogo mais aberto entre o Governo e os grafiteiros, grafitar ainda é uma contravenção e, por isso, ainda existe algum tipo de cautela por parte de alguns grafiteiros ao escolherem o local de suas intervenções. Airá Ocrepo (2017) nos explicou em entrevista que, ao contrário do que muitos podem pensar, fazer grafite não é uma prática ausente de limites. Por essa razão, ao grafitar, ele procura espaços que já estejam deteriorados e/ou que não tenham dono, evitando, portanto, os que sejam de propriedade privada.

Sobre esse assunto, os grafiteiros Cinna e Dalai<sup>7</sup> (2017) apontam que há casos nos quais os donos dos imóveis se negam a permitir intervenções no espaço, ainda que apreciem os desenhos. Também destacam que, quando há mutirões<sup>8</sup>, fazer grafite é uma tarefa menos árdua porque, em geral, a comunidade está mais aberta a esse tipo de arte.

A nosso ver, essa menor resistência talvez ocorra porque ali o grafite encontra o seu berço, a sua origem periférica. Nos mutirões, o aspecto da velocidade não se aplica, porque não há riscos à segurança dos seus idealizadores, que podem trabalhar sem preocupar-se com a ilegalidade, já que estão em uma área permitida.

Por fim, a última característica é a precariedade, uma vez que “os meios utilizados costumam ser de baixo custo e de fácil aquisição no mercado” (SILVA, 2014, p.29). De fato, em conversa informal com Cinna e Dalai (2017), ambos comentaram que as latas de tinta mais comuns no Brasil ainda são de baixa qualidade e que, a depender da marca comprada, o grafite pode desbotar em questão de poucos meses. Em média, os preços são razoavelmente baratos, custando uma lata em torno de R\$ 16,00.

Por outro lado, nem sempre os materiais utilizados foram de baixo custo. Se hoje em dia há versões mais baratas e de baixa qualidade, há alguns anos a realidade era encontrar latas de baixa qualidade e caras. Ou seja, o que se observou ao longo dos anos foi uma mudança no âmbito econômico e não tanto no quesito qualidade.

Por essa razão, no início dessa prática no Brasil, era comum que os grafiteiros improvisassem e fizessem uso do látex para criar a base de seus desenhos. Também não era incomum que utilizassem bicos de desodorante como alternativa para os sprays. Segundo o catálogo da exposição *Verso e Spray: Airá O crespo* (2017), ao longo dos anos, essas escolhas fizeram com que se consolidasse no Brasil uma estética diferenciada na criação de grafites, o que possibilitou que o país se destacasse no cenário mundial.

---

<sup>7</sup> Os dois grafiteiros foram convidados a participar da culminância do projeto e gentilmente aceitaram. Na ocasião, fizeram uma oficina de desenhos com os alunos e foram com eles para o pátio da escola a fim de pintarem os muros da instituição. Por fim, deram uma entrevista com perguntas feitas pelos alunos. O registro completo da entrevista está disponível em apêndice.

<sup>8</sup> Encontros que reúnem vários grafiteiros e que têm por objetivo pintar uma grande quantidade de obras, sejam elas em muros ou não.

A pichação, por sua vez, leva a audácia e a desobediência a níveis mais elevados que os grafites, em uma forma de enfrentamento com a sociedade. Segundo o documentário *Pixo* (2009), essa postura se explica porque os pichadores não buscam um diálogo com a sociedade, pelo contrário, a intenção é agredi-la.

Em termos estéticos, a pichação se destaca por ser majoritariamente feita com spray e não ter qualquer compromisso com a beleza artística, pois o que se busca é o reconhecimento entre os seus pares. Como menciona Arce (1999), quanto mais pichações houver, mais famoso seu autor fica.

A propósito, sua maior preocupação quanto à elaboração dos pichos é de ordem técnica, pois as letras são desenhadas e treinadas por eles durante muito tempo antes de serem expostas nos muros das cidades.

A respeito dessa caligrafia, o documentário explica que a sua origem foi inspirada no movimento punk dos anos 1980, em que as letras escritas nas capas dos discos de vinil eram o modelo a ser seguido. Este modo de escrever, por sua vez, fora motivado pelas antigas runas que, de acordo com Birro:

são um sistema alfabético de escrita usado para registrar memórias. Diferente do que o senso comum pressupõe, alguns povos germânicos e os escandinavos não eram iletrados, pois dispunham de um modo de escrita com um alfabeto chamado rúnico; cada letra, por sua vez, chamava-se runa (2014, não paginado).



Figura 5 – Exemplo de runas.  
Fonte: KNIRK, 1993 apud BIRRO, 2014.

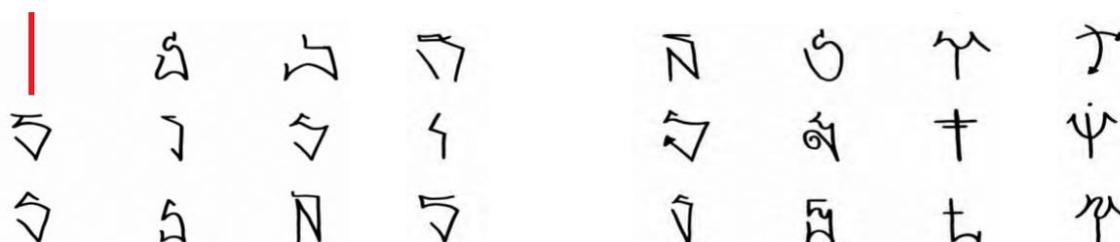


Figura 6 – Caligrafia das letras S e T na pichação.  
Fonte: MEDEIROS, 2006.

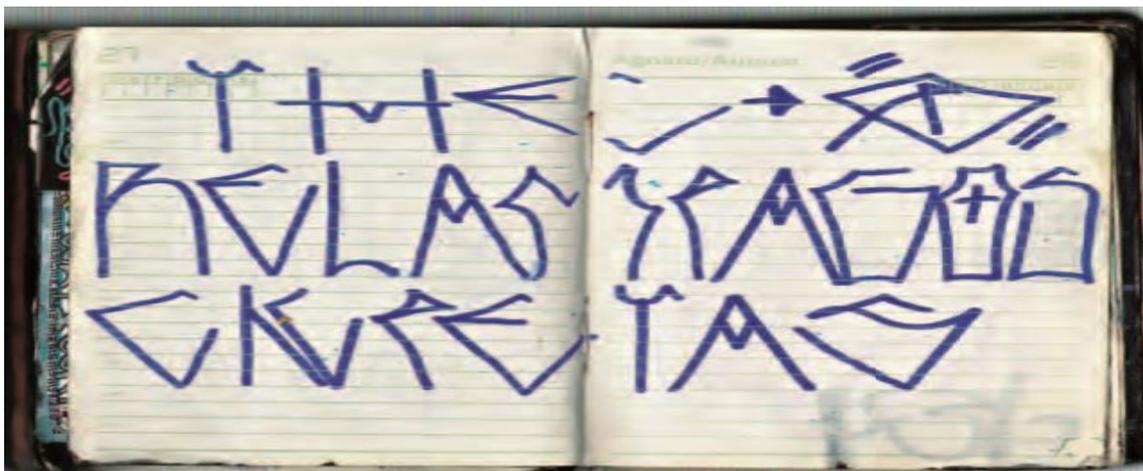


Figura 7 – Exemplo de pichação.  
Fonte: MEDEIROS, 2006.

Apesar de sabermos que existem diferentes traçados na elaboração das pichações, notamos que há certa similitude entre as imagens acima e isso corrobora a tese defendida no documentário, que finaliza afirmando que os antigos povos bárbaros foram a inspiração para os bárbaros da contemporaneidade.

Uma vez esclarecidas as particularidades do grafite e da pichação, cabe-nos elucidar como concebemos determinados termos que estão presentes ao longo desta dissertação, tais como: movimento urbano, movimento grafiteiro, arte de rua e arte urbana.

Em linhas gerais, o primeiro termo foi utilizado em nossa pesquisa tendo em vista a origem e o lugar que o grafite ocupa na sociedade, já que ele é essencialmente urbano e fruto das periferias. Em adendo, a expressão em si tem relação direta com um viés de luta e reivindicações frente às ações do Estado (KOWARICK, 1987). Ou seja, o grafite em seu caráter transgressor pode-se dizer movimento urbano porque, à sua maneira, é um modo de fazer com que as vozes das ruas se façam presentes.

Também por essa razão, estendemos o uso do termo movimento urbano a movimento grafiteiro, posto que essa mobilização das periferias é feita por meio do grafite.

Uma vez que citamos o termo periferia, cabe-nos explicar que, conceitualmente, a palavra se refere àquilo que está ao redor; às margens do espaço urbano (CORRÊA, 1986). Entretanto, no contexto brasileiro, esse termo

adquire um segundo significado, pois também faz referência às áreas pobres das cidades, historicamente localizadas fora das regiões centrais. Hoje em dia, corriqueiramente, as palavras periferia e comunidade inclusive são utilizadas como sinônimo de favela.

Aplicando o termo periferia à configuração geográfica do Rio de Janeiro, entendendo-o aqui em sua segunda acepção, notamos que as localidades mais pobres da cidade têm uma particular característica, já que estão inseridas também dentro do perímetro urbano. Em outras palavras, a periferia aqui, entendida em nosso trabalho como área pobre de uma cidade, não está restrita ao seu entorno, mas consta dentro nela. Dessa forma, utilizaremos tanto a palavra periferia, como favela e comunidade para indicar as regiões mais pobres do Rio.

Tendo feito essa breve explicação terminológica, seguiremos com a definição sobre o que entendemos a respeito da arte de rua e da arte urbana. Em nosso estudo, ambas foram usadas como expressões sinônimas, já que as duas se referem a intervenções feitas em espaços públicos das cidades. A questão em si é saber onde se encaixaria o grafite dentro das possibilidades da arte urbana e em que medida ela é considerada uma arte.

Sobre o primeiro questionamento, destacamos que existem diversas formas de classificar o grafite, inclusive aquelas que o distanciam da pichação. Porém, entre grande parte dos grafiteiros, inclusive os por nós entrevistados, existe a noção de que grafites e pichações pertencem a um mesmo grupo, distinguindo-se, por exemplo, a técnica utilizada por ambos. Essa percepção foi notada inclusive na obra de Arce (1999), que não diferencia claramente grafiteiros, pichadores e suas respectivas obras.

Para nós, a aproximação entre grafite e picho se percebe em termos conceituais primários, tais como o fato de ambos serem subversivos, espontâneos, gratuitos e efêmeros (GITAHY, 2012). Porém, em se tratando de termos artísticos, notam-se diferenças entre ambas as abordagens, uma vez que existe no grafite a intencionalidade de proporcionar a desburocratização da arte. Em complemento, também há a pretensão de transformar as ruas em uma galeria urbana a céu aberto, em um claro diálogo com a sociedade.

Sendo assim, o propósito norteador do grafite faz com que o entendamos como arte e o meio em que se propaga justifica o seu viés urbano.

Consequentemente, o grafite seria uma arte urbana e/ou de rua. Assim como ele, existem outras manifestações artísticas que também são assim classificadas por serem feitas ao ar livre e utilizarem diferentes práticas, tais como: pinturas, pôsteres, *stencils* ou técnicas mistas (HUNTER, 2013).

Uma vez que finalizamos o breve conteúdo histórico que envolve o grafite, seguiremos para o próximo capítulo a fim de iniciarmos a abordagem metodológica que guiará este estudo.

### 3. METODOLOGIA

Dada a amplitude do *corpus* e os sujeitos mobilizados para que o trabalho pudesse ser desenvolvido, professora investigadora, alunos, unidade escolar e grafiteiros, foi necessário que a análise da dissertação se subdividisse em diversas etapas, que tiveram início no mês de junho de 2017 e se estenderam até parte do último trimestre do mesmo ano.

Antes de especificarmos em que consiste cada um dos blocos previstos, interessa-nos explicar os direcionamentos de uma pesquisa-ação, justificando por que essa escolha metodológica foi utilizada para guiar a elaboração do estudo. Para isso, analisaremos brevemente a perspectiva de três diferentes estudiosos a fim de fundamentarmos a escolha da pesquisa-ação como metodologia para essa pesquisa.

Com características antagônicas a outros enfoques metodológicos, especialmente devido ao seu caráter menos objetivo e mais dialógico, a pesquisa-ação está inserida em uma conjuntura social. Segundo Barbier, ela nada mais é que “uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em Ciências Humanas e Sociais práticas” (2002, p.65). Ou seja, essa definição vai ao encontro daquilo que propomos ao longo dessa investigação: fazer com que os grafites, possuidores das mais diversas temáticas e entendidos como uma realidade no cotidiano dos alunos, sejam tidos como edificadores dos seus conhecimentos; mais ainda, que o diálogo já existente fora dos muros da escola também seja praticado dentro da sala de aula, em uma vasta rede de saberes, sendo os discentes os grandes sujeitos dessa prática.

Em outra consideração, Barbier (2002) destaca a simplicidade do processo constitutivo da pesquisa-ação, gerada em um tempo relativamente curto, em que os atores se tornam “íntimos colaboradores”. No nosso caso, a investigação, apesar de conter um *corpus* robusto, teve suas etapas desenvolvidas em um tempo de cinco meses, considerado curto dada a peculiaridade da pesquisa, que requereu participação efetiva não só dos estudantes, mas também dos outros sujeitos.

Coadunando-se a essa perspectiva estão os estudos de Prodanov (2013), autor que também ressalta o viés participativo da pesquisa-ação como saída

para a resolução de problemas coletivos. Para ele, a interação é a chave para encontrarmos os resultados esperados no desenvolvimento de uma pesquisa e, por essa razão, o estudioso destaca que:

a pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (2013, p. 66)

Tendo em vista a citação anterior, há dois pontos que nos interessam salientar, posto que têm relação direta com a proposta do nosso estudo. Em primeiro lugar, o levantamento dos grafites foi feito com participação exclusiva dos alunos, que abraçaram a proposta e participaram efetivamente da constituição desta investigação. Sendo assim, rejeita-se a ideia de que a base do nosso *corpus* se limita a algo que servirá somente para fins de arquivamento.

Pelo contrário, os grafites são parte essencial da análise, uma arte explorada em todas as etapas da pesquisa, uma vez que está relacionada intrinsecamente à realidade social dos estudantes e dos outros sujeitos incluídos no processo. Sendo assim, não estamos tratando de um mero armazenamento de dados, já que dissertamos sobre uma temática que transcende abordagens quantitativas. É um projeto que se propõe a deixar marcas não somente nos participantes da ação, mas na comunidade escolar como um todo. Em suma, é um movimento de construção, transformação e análise coletiva.

A respeito dos pesquisadores envolvidos, salientamos que eu, professora investigadora, possuo papel ativo no decorrer de todo o processo. Apesar de os dados terem sido levantados pelos alunos a partir de sua ótica e localização geográfica, coube a mim o papel de intervir no processo, cooperando e atuando como mediadora na construção das percepções dos discentes acerca dos grafites.

Conscientes de que os estudos de Prodanov (2013) englobam outras características da pesquisa-ação, mas sabedores de que há outro estudioso que nos interessa destacar, seguimos com as contribuições de Thiollent (2009) sobre o tema, o último investigador que fundamenta a nossa escolha pela pesquisa-ação como guia para esse trabalho.

Sobre esse autor, interessa-nos sua percepção de que a pesquisa é resultado de uma ação social com base política, sobre a qual os participantes envolvidos têm algo a dizer. Para ele, os conhecimentos resultantes da investigação transbordam o grupo examinado. Sobre esse entendimento, cabe-nos destacar que não somente os discentes terão algo a dizer sobre os grafites, mas os próprios artistas transmitem uma mensagem por meio de sua obra. Como bem pontua o grafiteiro Jon, no livro *Por trás dos muros: horizontes sociais do graffiti*,

Para mim, o graffiti é um tipo de diálogo. Definitivamente há um diálogo quando você tem uma comunidade vibrante. Diálogo entre o artista e a sociedade. Ou um bonito tipo de monólogo que é uma forma de discurso público. São artistas gritando. Não se pode criar uma sociedade em que simplesmente se elimina uma forma de os seres humanos se relacionarem. Para algumas pessoas, é a única forma que elas têm de se comunicar (2008, p.35).

Como pudemos observar, há nos grafites uma concepção que extrapola a mera produção nos muros, porque estão envolvidos o diálogo com a sociedade e a mensagem política inserida nas obras: é a voz das ruas que está em destaque.

Voltando aos estudos teóricos de Thiollent (2009), o autor ressalta, tal qual os outros, o viés participativo da investigação. Entretanto, à diferença dos demais, acrescenta a função política inerente à pesquisa-ação, considerando, em paralelo, a base empírica do processo a fim de que os problemas encontrados sejam resolvidos coletivamente.

Assim, mediante as perspectivas dos três autores mencionados previamente, daremos seguimento à estrutura metodológica dessa dissertação, em que foram inseridas, no decorrer do processo, as contribuições feitas por Barbier (2002), Prodanov (2013) e Thiollent (2009).

### **3.1 Procedimentos metodológicos**

O projeto foi construído com alunos de uma turma do 7º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, localizada no bairro da Taquara, em Jacarepaguá. Desde o primeiro encontro até o último, foram necessários cinco meses para realizar a ação e, como havíamos citado no

início deste capítulo, a metodologia de pesquisa seguiu diversas etapas. Entretanto, antes de descrevê-las, faremos um pequeno parêntese a fim de inserir alguns dados sobre a escola e a turma participante.

A começar pela unidade escolar, cabe-nos destacar que, ao longo dos 10 anos em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb<sup>9</sup>) é utilizado pela Prefeitura do Rio como ferramenta de classificação, o colégio vem obtendo resultados cada vez mais aquém do esperado pelo Índice.

Especificamente a partir de 2013, as metas passaram a estar muito acima do que vinha sendo alcançado e, devido aos piores resultados de 2015 em diante, a escola passou a configurar em estado de alerta. Entre outros, os fatores que determinam esse estado são: não crescer no Ideb, se comparado com o ano anterior; não atingir a sua própria meta, estipulada de acordo com os resultados dos últimos anos; obter nota menor que 6,0 na avaliação global da unidade que, além das notas dos alunos, inclui índices de reprovação, evasão e abandono, por exemplo.

Somados a esses resultados, outros dados internos da Secretaria Municipal de Educação (SME) fizeram com que a escola, em 2017, fosse inserida em um grupo que reuniu as 50 unidades consideradas críticas, sendo a nossa, a única da 7<sup>a</sup> CRE<sup>10</sup> não localizada em zona de risco. Esse dado nos pareceu relevante porque, usualmente, os maus resultados de uma escola são um reflexo do seu entorno, porém esse não foi o caso de nossa unidade escolar.

Por conta desse novo cenário, a SME propôs que não somente a direção, mas todo o corpo docente da escola tivesse que, por tempo indeterminado, participar de cursos de atualização a fim de buscar soluções pedagógicas que mudassem o mau desempenho dos discentes. A estes, por sua vez, foram oferecidas dinâmicas periódicas de socialização com o intuito de reduzir os conflitos internos na escola, uma problemática que pode ter reflexos nos seus resultados escolares.

---

<sup>9</sup> Índice criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado da educação nacional. Este índice é utilizado pela Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro a fim de estabelecer metas para a melhoria do ensino e premiar as escolas que conseguirem alcançá-la. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>> Acesso em: 14 nov. 2017

<sup>10</sup> Há na Secretaria Municipal de Educação 11 Coordenadorias Regionais de Educação, divididas de acordo com os bairros de abrangência. A 7<sup>a</sup> compreende parte da Zona Oeste da cidade.

A nosso ver, existem algumas críticas a serem feitas a respeito das propostas da SME, como por exemplo, a forma como foram ofertados os cursos de atualização, em reuniões frequentes e obrigatórias no centro da cidade, durante o horário de aula com os alunos. Ou seja, ao invés de atender aos estudantes dentro da escola, o professor deixava os discentes sem aulas para ir assistir a cursos que, na prática, não atendiam às demandas dos professores. Isso porque, cada escola tem particularidades específicas que são melhor resolvidas em conjunto com o próprio corpo docente que convive dia a dia em seu contexto escolar.

Poderíamos nos estender na descrição de outras falhas que notamos a fim de que se contornassem os maus resultados escolares, porém, como o foco desse parêntese é descrever a realidade escolar e estudantil, partiremos para uma breve descrição das características da turma e de seus alunos.

Com 35 estudantes em média, a classe está composta por 55% alunos dentro da faixa etária indicada, porém, há outros 45% com defasagem na relação idade/ano escolar. Ou seja, quase 50% da turma deveria estar em outros anos, mas permaneceram no 7º ano porque ou repetiram alguma etapa anterior ou são repetentes do próprio 7º ano.

De um modo geral, nota-se uma destacada diferença de idades entre eles, havendo alunos com 12 e outros com 17 anos na mesma sala. Entretanto, em termos práticos, esse não foi um problema no decorrer do ano letivo porque, considerando as notas médias obtidas, essa é uma das melhores turmas do 7º ano da escola, ainda que seus resultados sejam regulares. A nosso ver, o principal obstáculo tem relação com a agressividade dentro de sala.

Por fim, destacamos que a realidade social dos estudantes é diversa, porém com certa uniformidade, havendo aqueles que cujos pais são vendedores, garçons, seguranças de lojas e donas de casa, por exemplo. Há também aqueles que moram em favelas ou perto delas; que sempre estudaram em escolas públicas ou vieram de alguma instituição particular. Entretanto, apesar dessa pluralidade de origens, não encontramos em sala nenhum caso extremo nem de pobreza nem de riqueza.

Tendo finalizado esse pequeno parêntese, seguiremos com as etapas que constituem os procedimentos metodológicos.

Primeiramente, como a principal fonte da análise seriam os grafites, pensamos em fazer com que os alunos buscassem o material por meio de fotos tiradas do celular, dando preferência para a área de Jacarepaguá, Barra e Cidade de Deus. A intenção era que, em conjunto e de modo colaborativo, se construísse um mapa visual dos grafites existentes em parte da Zona Oeste da cidade, local em que os alunos moram, frequentam e no qual a escola está localizada.

A escolha pelo celular foi feita após constatarmos que a maioria dos alunos da sala possui o aparelho, fato que auxiliaria na coleta de dados em momento oportuno. Além disso, os celulares já fazem parte da rotina de muitos estudantes que, em seu dia a dia, usam o aparelho para os mais diversos fins: mandar mensagens de texto, acessar redes sociais e tirar fotos, por exemplo.

Sobre essa dinâmica, um ponto a ser destacado é: caso o estudante não possuísse celular, poderia utilizar o de outra pessoa de sua escolha e confiança. Por conseguinte, pelos motivos expostos anteriormente, não cogitamos a possibilidade do uso de outros meios para a coleta do *corpus* da pesquisa.

Explicados os meios utilizados para reunirmos as imagens necessárias, cabe-nos explicar metodologicamente as etapas que constituem o trabalho.

Antes de iniciarmos qualquer ação envolvendo os grafites, foi necessário fazer um encontro com os estudantes a fim de apresentá-los à história da escrita e às características que diferenciam o grafite da pichação. Por um lado, distinguir estas duas formas de expressão seria crucial para que não houvesse imprecisões sobre esses conceitos no decorrer do projeto.

Por outro, esclarecer as origens da escrita se justifica porque os grafites, apesar de constituídos em sua essência por linguagem não verbal, também reportam sua origem à escrita pictórica, encontrada nas cavernas e feita pelo homem da pré-história.

Sobre os encontros com os alunos, destacamos que todos os previstos ocorreram na sala de leitura, porque é o único local da escola em que há infraestrutura adequada para o uso de computadores. Como em quase todas as reuniões foi necessária a utilização de arquivos de mídia, o espaço nos pareceu o ideal naquele momento. Além disso, a sala de leitura é um local muito querido pelos estudantes. Colorido e cheio de livros, é um ambiente no qual eles se sentem acolhidos, muito mais que na sala de aula. Nota-se, inclusive, que há

uma mudança na postura dos alunos enquanto ali estão. Em acréscimo, também percebemos que nos momentos de sala de leitura eles ficam mais participativos e receptivos a novas propostas.

Dando seguimento à metodologia, ressaltamos que, previamente ao primeiro encontro, os discentes já tinham sido sondados sobre a possibilidade de trabalhar com grafites nos meses posteriores. Houve excelente receptividade não só pelo grupo dos estudantes, mas também pela direção da escola e pela professora regente da sala de leitura, que cedeu o espaço para que os encontros pudessem ser realizados.

Para nós, a averiguação prévia sobre o interesse dos discentes foi necessária porque o projeto foi construído com a sua colaboração e participação ativa. Por isso, antes mesmo da primeira reunião, os alunos já sabiam qual seria o objeto de estudo, entretanto desconheciam os detalhes do passo a passo da ação.

Logo, tendo explicado os pormenores da metodologia, seguiremos com os cinco momentos que precederam à análise dos grafites. Contudo, destacamos que, à exceção do terceiro momento, foram todos pontuais e em encontros feitos na escola, com a turma toda reunida.

Em linhas gerais, o primeiro foi feito para apresentar as origens da escrita e da linguagem não verbal como formas de comunicação; o segundo, para identificar os aspectos que distinguem o grafite da pichação; o terceiro, mais extenso, dedicado à coleta de dados; o quarto, a fim de apresentar aos alunos opiniões da sociedade acerca dos grafites; o quinto, para dar destaque aos pontos de vista dos grafiteiros sobre sua arte.

### **3.1.1 Primeiro momento: história da escrita e linguagem não verbal**

O momento inaugural ocorreu na sala de leitura da escola, durou 100 minutos e se deu em uma quinta-feira do mês de junho. Em primeiro lugar, os estudantes leram o texto *História da escrita*, de Georgina Martins (s/d), discutindo em conjunto quais foram as etapas pelas quais a língua escrita seguiu até se transformar no que temos hoje em dia.

Sobre esse texto, destacamos o fato de ele ter sido utilizado exclusivamente como instrumento didático na elaboração desta dissertação, tendo em vista a sua linguagem de fácil compreensão e o seu objetivo principal: dar a conhecer ao aluno do ensino fundamental um pequeno traçado histórico da escrita. Ou seja, por essas duas características, ele nos pareceu ideal para introduzir o tema com os estudantes.

Na sequência, foi exibida uma apresentação em *slides* que pretendia facilitar a visualização dos alunos sobre os conceitos vistos anteriormente. Vale ressaltar que o arquivo continha imagens de escritas ideográficas, hieroglíficas, cuneiforme, pergaminhos, escribas, além de breves sentenças descritivas com o intuito de contextualizar as cenas. Em suma, tudo o que foi apresentado no *Power Point* formava parte da história da escrita, que passou do não verbal para o verbal ao longo dos séculos.

Em seguida, para instigar o aspecto não verbal do tema previamente discutido, foi exibido um vídeo de 3min45seg, que tem relação direta com o que havia sido visto momentos antes.

Na narrativa, um personagem, tal qual o *bonequinho viu*, do jornal *O Globo*, faz um passeio pelos períodos que marcaram a história dos suportes de leitura. O vídeo, intitulado *Leituras (2007)*, foi produzido pelo Núcleo de Estudos de Design na leitura, da Puc-Rio, e aborda metaforicamente o papel do sujeito em um mundo contemporâneo. Este, serviu para encerrar as apresentações do primeiro momento com os alunos.

Finda a reunião, os estudantes foram avisados de que fariam nova visita à sala de leitura na aula seguinte, prevista para a segunda-feira. Cabe salientar que os dias escolhidos para o desenvolvimento do projeto se restringiram às segundas e/ou quintas, porque são datas nas quais a turma tem dois tempos seguidos de 50 minutos de Língua Portuguesa, totalizando 100 minutos.

### **3.1.2 Segundo momento: pichação X grafite**

O segundo momento foi iniciado com uma pequena conversa sobre o que havíamos visto na aula anterior, recordando aspectos da história da escrita e da linguagem não verbal. Em seguida, apresentamos de forma detalhada a

proposta da atividade, que seria o eixo norteador dos próximos meses: a leitura de grafites.

De imediato, os alunos ficaram muito empolgados com a ideia. Um deles disse que gostava bastante de grafites e, inclusive, conhecia alguns grafiteiros. Aproveitando a brecha, aproveitei para perguntar-lhe se os conhecidos eram grafiteiros ou pichadores. Como resposta, ele enfatizou que os colegas da rua eram grafiteiros, em uma fala que menosprezou a figura do pichador.

Uma vez que já estávamos tratando de pichadores e grafiteiros, exibimos no telão da sala uma série composta exclusivamente por imagens a fim de verificar se eles saberiam diferenciar os grafites e das pichações. Para nossa surpresa, quase a totalidade dos alunos soube identificar com precisão o que estava sendo retratado.

Em seguida, foi exibido outro arquivo em *slides* que ilustrava brevemente as diferenças entre as duas manifestações urbanas, em uma mescla de conteúdo escrito e visual. Destacamos que todas as imagens utilizadas nesse dia foram retiradas do acervo público do *Google* e, para representar os grafites, foram selecionadas obras dos paulistanos Eduardo Kobra e Fabio Parnaíba, este mais conhecido como Crânio; e da carioca Panmela Castro, cujo pseudônimo é Anarkia Boladona.

A escolha dos três artistas mencionados anteriormente baseou-se: na relevância de suas obras no cenário artístico nacional e internacional; no viés social e político inerente aos grafites desses artistas; e na beleza estética.

Por outro lado, a seleção das pichações não foi pautada na predileção por um ou outro pichador, até porque, a realidade destes é diferente da vivenciada pelo grafiteiro. Os escritos daqueles são significativos para os que pertencem ao seu grupo e, de um modo geral, eles acabam se destacando nos meios urbanos não pela estética de suas obras, mas por sua audácia. Assim, as pichações selecionadas evidenciaram essa característica dos pichadores, sendo exibidos pichos feitos em monumentos públicos, alto de edifícios, viadutos, entre outros.

A fim de definirmos o que para nós seria um picho, reproduzimos o conceito presente no livro *ttsss...a grande arte da pixação de São Paulo*, de Daniel Medeiros, “Originated from pixação having the same meaning, however, is more informal, and consequently more genuine since the expression was

created by pichadores themselves”<sup>11</sup> (2006, p.74). Ou seja, tanto o conceito de picho como o de pichação têm o mesmo significado prático, porém a primeira é considerada uma expressão mais genuína devido à sua origem, criada pelos próprios pichadores.

Finda a parte expositiva, os alunos foram informados de que teriam a tarefa de tirar fotos de grafites que encontrassem na região de Jacarepaguá, Barra da Tijuca e Cidade de Deus, sendo possível utilizar o celular próprio ou de outrem. Assim, conheceríamos as obras que nos cercam e fazem parte da nossa realidade. Mais uma vez, esclarecemos que desde o princípio era sabido pelos alunos que construiríamos um mapa visual e o analisaríamos em seguida.

Como a proposta foi inserida no planejamento bimestral, ficou acordado que a tarefa serviria como avaliação extra do terceiro bimestre e, a cada grafite conseguido, o estudante ganharia um ponto, até que fossem totalizados os 10 pontos possíveis. Apesar disso, não havia um limite de grafites a serem fotografados. Portanto, ainda que o aluno conseguisse as dez imagens, não estaria impedido de tirar mais fotos, se assim fosse do seu desejo.

Com o passar dos meses, notamos uma conduta interessante entre parte dos estudantes: diversos deles fotografaram mais do que os dez grafites necessários para atingir a nota máxima na atividade. Ou seja, não lhes importava o fato de os novos grafites já não serem pontuados. A nosso ver, isso mostra que, para alguns, o mais importante da proposta não era somente receber a pontuação, mas sim, participar.

Vale destacar que atribuir pontos à tarefa serviu como um chamariz para que eles se sentissem estimulados a realizar a atividade, uma vez que pontuar o que é feito em sala de aula já se tornou uma prática automatizada e culturalmente estabelecida em grande parte das escolas.

Como professora, noto que, apesar da turma ser participativa, há aqueles grupos que não se sentem atraídos a realizar as tarefas propostas em aula, por mais que possam ser instigantes. Logo, caso o trabalho não tivesse um benefício claro para eles, por exemplo, um acréscimo na nota do bimestre, dificilmente conseguiriam concluir a atividade no tempo hábil necessário para esta pesquisa.

---

<sup>11</sup> Sendo originária da pichação, ambas têm o mesmo significado, entretanto, é mais informal e conseqüentemente mais genuína pois a expressão foi criada pelos próprios pichadores. (Tradução livre)

Também, a fim de que não houvesse injustiças, ficou acordado entre todos que aqueles que não conseguissem imagens não seriam penalizados, somente deixariam de receber a pontuação extra estabelecida.

Por fim, após constatar que quase a totalidade tinha internet no celular, o meio utilizado para que os estudantes me enviassem as fotos foi o aplicativo *Whatsapp* e, para isso, forneci-lhes meu número de telefone.

Sobre essa iniciativa, cabe destacar que, em todo o meu tempo como docente, jamais havia dado meus dados pessoais a nenhuma turma. Antes de tomar essa atitude, foi necessário ponderar até que ponto essa exposição particular seria válida, pois haveria a possibilidade de ter meu telefone infestado de imagens não condizentes com o trabalho, mensagens com assuntos inapropriados e ligações em horários e dias inconvenientes. Contudo, como a divulgação do meu número de *Whatsapp* era o meio mais fácil e dinâmico de fazer com que as fotos fossem repassadas, assim foi feito.

Os alunos ficaram muito surpresos quando viram que lhes estava dando o meu número para que eles enviassem os grafites. Todos tomaram nota e disseram nunca terem tido nenhum professor que confiasse neles a ponto de lhes dar o número de telefone. Essa revelação me causou certo desconforto, porque mostrou que os estudantes, em ocasiões, podem se sentir distanciados da figura do professor, a ponto de acharem que não têm a confiança daquele.

Em geral, a confiança na relação entre discentes e docentes pode ser construída de diversas maneiras, no entanto, a divulgação de um simples número de telefone foi vital para que se criasse um laço que estreitou as relações entre as duas partes. Assim, esse foi o começo de uma tarefa que rendeu muitos bons frutos, como veremos no próximo subcapítulo.

### **3.1.3 Terceiro momento: a coleta de dados**

Esta parte da metodologia foi a que se estendeu por mais tempo: se iniciou no mês de julho e foi até a primeira semana de setembro, totalizando pouco mais de dois meses. O período foi estrategicamente escolhido, porque a intenção era fazer com que os alunos aproveitassem o momento de férias, no qual têm mais tempo livre, para explorar as ruas do bairro e encontrar as obras.

Ao longo desse tempo, foram enviados um total de 159 grafites, que em sua maioria foram feitos em muros. Contudo, também houve um número significativo de obras feitas em viadutos e pilastras.

Para fins de contextualização, esclarecemos que as regiões da Barra e de Jacarepaguá sofreram drásticas mudanças geográficas nos últimos anos devido às obras para as Olimpíadas e a Copa do Mundo de Futebol. Houve a construção de diversas estações de BRT (*Bus Rapid Transit*), a demolição e desapropriação de diversos imóveis, o prolongamento do metrô com a inclusão da linha 4 e uma expansão imobiliária significativa, justamente devido às melhorias na infraestrutura desses bairros. Tudo isso, fez com que se proliferassem espaços possíveis para grafites, pichações e outras intervenções.

Dando sequência ao tema, depois de recolhidas todas as amostras, coube a nós selecionarmos quais estariam aptas a serem apresentadas aos alunos para fins de análise. Essa seleção prévia considerou os seguintes aspectos: a) a nitidez das fotos; b) a certeza de que os grafites eram da região selecionada; c) a garantia de que não eram fotos retiradas da Internet; d) o caráter inédito da imagem, ou seja, caso alguém já tivesse registrado o grafite, a segunda amostra seria descartada; e) a presença exclusiva de pichações; f) as obras que eram afrescos<sup>12</sup> ao invés de grafites. Feito isso, reduzimos o quantitativo primeiramente a 103 e, depois, a 29 obras.

O segundo passo, foi observar os pontos em comum e recorrentes entre os grafites enviados. Dentre eles, observamos quatro que, futuramente, entrariam na composição do *corpus* de análise. Foram eles: a presença de negros nos grafites; obras que representam o universo infantojuvenil; grafites em estabelecimentos comerciais; e, por fim, grafites e palavra, para representar as obras em que estão inseridas as linguagens verbal e não verbal. Ressaltamos que ao início de cada análise estarão os motivos que justificam cada uma dessas escolhas.

Para fins de exibição aos alunos, cada um dos quatro subcapítulos estava composto por entre cinco e dez grafites, a depender da quantidade de obras disponíveis sobre o tema previsto. Porém, como a leitura das imagens dependia

---

<sup>12</sup> São, segundo Armando Silva (2014), obras feitas em muros, mas que carecem de espontaneidade e de fugacidade no que diz respeito à produção e ao enunciado, características do grafite como arte de rua.

da participação ativa dos alunos, nem todas elas puderam ser inseridas no *corpus* a ser analisado nesta pesquisa, uma vez que nem sempre as discussões rendiam o esperado. Por essa razão, limitamo-nos a transpor para esta dissertação doze dos vinte e nove grafites apresentados aos estudantes.

Definidos os blocos que protagonizariam a análise, e antes de que fossem iniciadas as próximas etapas previstas, houve a necessidade de entregar aos alunos um breve questionário com dez perguntas a fim de que eles pudessem relatar como havia transcorrido a coleta das imagens. Em suma, buscávamos identificar os participantes da pesquisa e entender o contexto em que foram tiradas as fotos para o trabalho.

#### **3.1.4. O questionário**

Apesar de a dissertação ter como linha metodológica a pesquisa-ação, achamos necessário incluir um breve momento qualiquantitativo à metodologia de análise, porque queríamos transformar em números alguns dos dados da coleta. Sob a nossa perspectiva, entender como ocorreu a busca pelas obras por cada um dos alunos seria fundamental para conhecer as particularidades desse processo.

No início do projeto, a turma era composta por 37 alunos registrados na lista de frequência oficial da escola. Entretanto, alguns dos que começaram o ano na classe saíram do colégio no decorrer da dinâmica e, por isso, no final do projeto, havia 35 inscritos entre novos e antigos estudantes.

Ao longo da ação, houve casos de alunos que não participaram de seu início, porque entraram na escola somente depois de finda a coleta de dados. Sendo assim, eles só puderam estar presentes ao longo da leitura das imagens.

Sobre o último caso citado anteriormente, destacamos que em nenhum momento os novos estudantes foram impedidos de colaborar com suas percepções sobre os grafites. A diferença é que, por estarem ausentes no início do processo, não puderam responder às perguntas da enquete e fotografar as obras.

Tendo em vista esse contexto, e a fim de que as respostas fossem as mais fidedignas possíveis, o questionário foi respondido integralmente somente

pelos 31 alunos da sala que estavam presentes em todas as etapas da investigação, desde os primeiros encontros até a coleta do material. Porém, como percebemos que nem todos os estudantes conseguiram fotografar grafites, dividimos o questionário em dois blocos distintos.

O primeiro, composto por 22 respostas, refere-se aos alunos que participaram de todas as etapas e conseguiram fotografar os grafites. Já o segundo, restringe-se às respostas dos nove alunos que estiveram presentes na totalidade dos momentos previstos até então, mas que, por alguma razão, não conseguiram encontrar grafites para a pesquisa.

Por fim, destacamos o fato de que aqueles que não conseguiram fotografar os grafites somente responderam às perguntas de número cinco e sete do questionário.

#### **3.1.4.1 O questionário: bloco I**

A primeira das perguntas, intitulada *Quem tirou as fotos dos grafites? Você pode escolher mais de uma opção*, questionava os alunos quanto à autoria das fotos, que poderia ser do próprio estudante e/ou de outra pessoa, sendo dadas opções como amigos, parentes ou outro, caso o escolhido não pertencesse a nenhum dos campos anteriores. Nesse campo, o discente poderia selecionar mais de uma opção, ou seja, se ele tivesse fotografado com a ajuda de outrem, este deveria ser identificado.

Nossa intenção por meio dessa pergunta, era reconhecer a autonomia do estudante ao realizar a tarefa. Isto é, identificar se as fotografias haviam sido, de fato, majoritariamente tiradas por eles, em um indicativo de participação efetiva no processo, uma vez que não se delegou a tarefa exclusivamente a terceiros. Abaixo seguem os resultados:

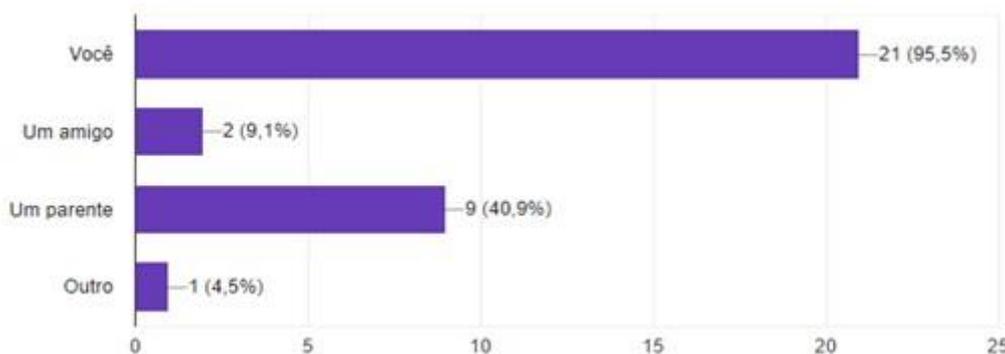


Figura 8 – Resultados da primeira pergunta do bloco I  
Fonte: Questionário (Apêndice C)

Segundo o que foi respondido, grande parte dos alunos não solicitou que outros realizassem a tarefa por eles e, quiçá, essa explicação se justifique pelo fato de a maioria ter celular próprio. Isto é, por já possuírem o aparelho, não foi necessário que demais tirassem as fotos por eles.

Ainda assim, analisando as respostas individuais, observamos casos nos quais o aluno, apesar de ter tirado a foto, foi acompanhado por familiares e amigos. Aquele tirou a foto e estes o acompanharam.

Em complemento à primeira questão, solicitamos que o discente especificasse quem lhe havia auxiliado no processo. As doze pessoas listadas mesclavam-se entre namorado (um); amigos (dois); primos (um); irmãos (três) e responsáveis, entre pais, mães e padrasto (cinco).

Esse cenário mostra que, apesar de não protagonizar a ação, o entorno social dos estudantes se fez presente na tarefa, uma vez que contribuiu de alguma forma na execução da atividade. A nosso ver, esse dado não interfere negativamente no resultado do trabalho, pelo contrário, mostra que, juntos, alunos, colegas e parentes se envolveram na busca pelos grafites. Vale ressaltar que somente em um dos casos o aluno delegou a tarefa a outra pessoa, não tendo, assim, participado efetivamente desta etapa do projeto.

A pergunta de número dois tinha como título: *Caso alguém tenha lhe ajudado na realização do trabalho, você acha que a sua relação com essa pessoa mudou? Explique.*

Em suma, por meio dela, questionamos sobre a mudança, ou não, na relação entre os entrevistados e os seus auxiliares no transcurso da tarefa, com

vistas a identificar os possíveis impactos no convívio social do estudante proporcionados pela realização da atividade.

Essa pergunta se justifica porque, ultimamente, tem havido um consenso entre os profissionais da educação de que o baixo interesse dos alunos pela escola pode ter relação direta com a diminuição da participação familiar nas tarefas escolares.

Sobre essa realidade, Oliveira & Marinho-Araújo (2010) destacam que é errôneo culpabilizar a família pelo mau desempenho dos alunos nos estudos. Responsabilizar somente uma das partes desse binômio é tão equivocado quanto acreditar que as mudanças virão com a participação unilateral ou da família ou da escola.

Assim como elas, Jesus Pereira (2011) defende um modelo que promove o trabalho em conjunto; uma abordagem de tipologias de colaboração entre família e escola que pretende incrementar a participação dos familiares na vida escolar de seus filhos. Criadas por Joyce Epstein, elas se dividem em seis, mas é exatamente uma que nos interessa, posto que tem relação direta com o presente trabalho:

**Aprender em casa** – fornecer ideias e informação às famílias sobre como ajudar os estudantes com trabalhos de casa, entre outras atividades, de forma a envolver as famílias com os seus filhos em atividades didáticas e acadêmicas no ambiente familiar. Encorajar os professores a enviar trabalhos de casa que permitam aos estudantes partilhar e discutir ideias interessantes com os membros da família. (EPSTEIN, 2004; 2005, APUD JESUS PEREIRA, 2011, P.73)

No nosso caso, não foram enviados aos estudantes trabalhos de casa nos moldes prestabelecidos pela dinâmica escolar atual. Pelo contrário, essa foi uma atividade de pesquisa que não esperava como resultado um certo ou um errado, pois o que também valia era a participação dos estudantes e, por ventura, de sua família nesse processo.

Tendo esclarecido essa problemática e voltando à análise das respostas para a pergunta número dois, pudemos perceber que, daqueles que tiveram a ajuda de outras pessoas, a grande maioria não percebeu diferenças na relação com seus ajudantes. Apesar disso, queremos destacar três respostas dadas pelos alunos que, devido ao caráter sigiloso da pesquisa, não terão suas identidades reveladas, sendo-lhes atribuídos números. São elas:

— *Nós sempre fomos amigos, mas o trabalho rendeu uma boa conversa, pois a escola dele também está trabalhando grafite. (Aluno 29)*

— *Sim, porque eu e ele não se falava [sic]. (Aluno 3)*

— *Nossa relação não mudou. Ela me ajudou porque queria que eu ganhasse ponto. (Aluno 17)*

Na primeira, o estudante pôde compartilhar as suas experiências com o amigo, que também está trabalhando com a temática dos grafites em sua escola. A nosso ver, apesar de o companheiro não formar parte do círculo familiar do aluno, o fato de os dois poderem tratar do mesmo tema, ainda que sob conjunturas diferentes, foi um ganho. Isso porque, demonstrou-se que floresce nas escolas um interesse pelo grafite, que passa a não se restringir às ruas, pois pouco a pouco vem integrando também a realidade das escolas.

A segunda resposta foi interessante porque mostrou que o trabalho culminou na aproximação entre pai e filho. Ainda que esse não tenha sido o objetivo primário da pesquisa, observar que houve mudanças na relação entre ambas as partes elevou a pesquisa a um âmbito que ultrapassou o acadêmico, posto que teve reflexos na vida pessoal do estudante.

Por fim, a última resposta reflete uma realidade que havíamos mencionado em parágrafos anteriores: a importância da atribuição de notas como estímulo para a execução de tarefas. A nosso ver, essa é uma prática que limita o desenvolvimento de determinadas atividades porque as resume a uma forma de ganhar pontos e, conseqüentemente, fazer com que o aluno seja aprovado ao final do ano letivo.

Entretanto, somos conscientes de que não cabe a nós a tarefa de modificar esse cenário, já enraizado nas práticas docentes e na concepção que o aluno, e sua família, têm da dinâmica escolar. Assim, como mencionado anteriormente, coube a nós tirarmos proveito dessa prática a fim de conseguirmos concluir a tarefa sem maiores obstáculos, ainda que fôssemos sabedores de que são necessárias mudanças nessa realidade escolar.

Dando seqüência às perguntas do questionário, a terceira, intitulada *O celular utilizado para tirar as fotos era seu?*, indagava os alunos quanto à propriedade dos telefones móveis usados para realizar a atividade. Segundo o

que observamos nas respostas, mais da metade utilizou o próprio aparelho e/ou o de outras pessoas que, conseqüentemente, também foram envolvidas no projeto. Abaixo segue o gráfico ilustrativo para a pergunta:

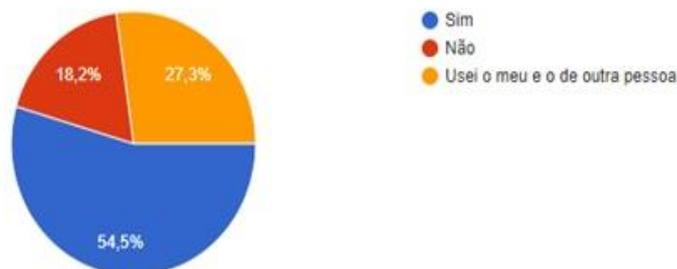


Figura 9 – Resultados da terceira pergunta do bloco I  
Fonte: Questionário (Apêndice C)

Antes de iniciarmos a ação, informalmente, havíamos sondado os estudantes para saber quantos deles tinham um celular. Esse fato, inclusive, foi determinante para decidirmos realizar a atividade nos moldes atuais.

Contudo, como permitimos a possibilidade do uso do aparelho de outras pessoas, pensamos ser interessante descobrir quantos deles se aproveitaram dessa alternativa para fazer o projeto. Saber que 45,5% dos entrevistados tiveram acesso ao celular de terceiros é uma mostra de que a execução da tarefa acabou, em grande medida, sendo feita em conjunto com outros indivíduos, fossem eles familiares ou não.

Em complemento à pergunta de número um, os dados da terceira nos mostram que, apesar de alguns dos alunos terem fotografado os grafites com o aparelho alheio, isso não necessariamente significou que eles não tivessem participado ativamente da ação. Ou seja, a partir dos resultados dessas duas indagações, pudemos constatar duas realidades majoritárias: o aluno usou o próprio celular e tirou as fotos ele mesmo ou o aluno usou o celular de outras pessoas, mas ele mesmo tirou as fotos. Em ambas, destacamos o protagonismo do aluno, ainda que tivesse tido algum tipo de ajuda alheia.

Na sequência, a quarta questão, intitulada *Caso você tenha tido o auxílio de alguém, o que ele/ela achou do projeto? E o que você achou do projeto?*, pretendia identificar o posicionamento dos envolvidos no projeto quanto à proposta apresentada.

Em resposta à primeira das duas perguntas, notamos que a grande maioria dos ajudantes gostou do trabalho, quer porque os envolvidos já tinham afinidade com grafites, quer porque se identificaram com a estética das obras. Abaixo destacamos outras respostas:

— *Meu pai achou legal porque está nos ensinando mais sobre a paisagem do nosso lugar. Também está nos ensinando o que é grafite e o que é pichação. (Aluno 8)*

— *Minha mãe achou uma maneira de a escola interagir com a família e os alunos. (Aluno 35)*

Considerando os bairros em estudo, uma das intenções da tarefa era justamente a indicada pelo aluno 8: dar destaque à área de Jacarepaguá, Barra e Cidade de Deus, atribuindo protagonismo aos grafites, uma vez que são obras frequentemente vistas na paisagem urbana desses locais. Em paralelo, igualmente, objetivávamos que os alunos, por meio do trabalho, observassem com outros olhos a zona na qual residem e/ou visitam.

Ainda com respeito ao primeiro depoimento, destacamos o benefício de termos distinguido previamente as características dos grafites e das pichações, pois são conceitos que, em caráter final, não foram utilizados somente no âmbito escolar. Nesse caso específico, o aluno provavelmente transmitiu algumas das noções aprendidas em sala para seus responsáveis e isso talvez tenha iniciado uma troca de conhecimento que enriqueceu a relação entre estudante e familiares.

Ainda sobre o vínculo entre alunos e famílias, destacamos o segundo depoimento, em que a mãe aponta a interação presente no tripé aluno, escola e família propiciada pelo projeto. Por mais que o cerne do trabalho fosse a análise dos grafites, com destaque para parte da Zona Oeste da cidade, supúnhamos que, devido ao caráter desta pesquisa-ação, a atividade reverberasse no círculo familiar dos alunos, o que de fato ocorreu.

Sobre a segunda das perguntas incluídas na quarta questão: *O que você achou do projeto?*, destacamos uma das respostas:

— *Eu tirei as fotos e estou feliz comigo. (Aluno 1)*

O que nos impulsionou a destacar o trecho acima foi perceber que a execução do trabalho mexeu com a autoestima do aluno, muitas vezes baixa devido aos maus resultados nas notas bimestrais, o que é o caso desse aluno em especial. Ou seja, de certa forma, a atividade contribuiu para que a estudante se sentisse à vontade com a proposta, estruturada em moldes diferentes dos trabalhos e avaliações presentes em seu dia a dia. Talvez por isso, tenha havido boa receptividade da turma quando o projeto foi apresentado, uma vez que era completamente diferente do que vinha sendo feito até então.

Dando sequência às perguntas, na quinta, indagamos os discentes sobre os percalços encontrados na realização do trabalho: *Qual foi a maior dificuldade encontrada por você para realizar o trabalho?* Para nós, conhecer os maiores obstáculos enfrentados durante o momento de captura das imagens nos ajudaria a identificar as maiores queixas dos alunos quanto a sua execução.

De um modo geral, percebemos que o maior entrave para a realização do trabalho foi a dificuldade em achar os grafites. De fato, em um primeiro momento, poucos alunos haviam enviado as fotos, porque relataram haver grande quantitativo de pichações, mas escassos grafites. Depois, uns foram ajudando os outros, os familiares foram sendo envolvidos no processo e a ação pôde ser concluída.

Outras dificuldades estavam relacionadas: à localização das obras, a entraves financeiros e à adaptação à proposta do projeto. Abaixo seguem os depoimentos:

— *Tirar as fotos. Muitas vezes eu achava um grafite, mas estava no carro ou no BRT e não dava pra tirar a foto. (Aluno 29)*

— *Ir às ruas, porque meus pais trabalham. Os lugares eram um pouco distantes e precisava de carro. (Aluno 11)*

— *Sair de casa, porque era muito longe e ir sozinho a minha mãe não ia deixar. É perigoso. (Aluno 17)*

— *Gastar dinheiro para pegar ônibus e ir a outro bairro tirar foto. (Aluno 15)*

— *Falta de atenção para identificar os grafites. (Aluno 35)*

Na sequência, apresentamos as próximas questões, que têm caráter quantitativo e serão representadas em gráficos. A sexta, por exemplo, indagava o aluno: *Quantas fotos de grafites você tirou?*

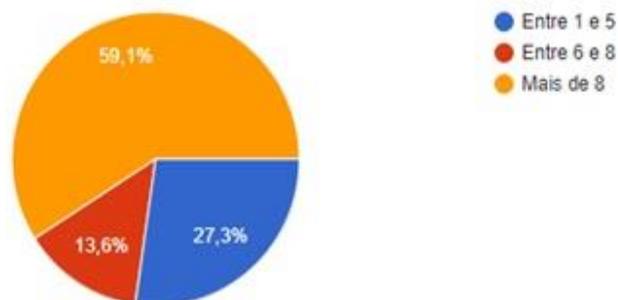


Figura 10 – Resultados da sexta pergunta do bloco I  
Fonte: Questionário (Apêndice C)

Um número relevante de estudantes conseguiu tirar mais de oito fotos para a atividade. Inclusive, mesmo depois de findo o período de coleta do *corpus*, alguns ainda perguntavam se era possível enviar as imagens, não com a intenção de incrementar sua pontuação, mas com o intuito de contribuir com a atividade. Ou seja, a atribuição de uma nota, que em um primeiro momento foi implementada como um atrativo, com o passar do tempo ficou em segundo plano, pois já não era vista como principal motivo para o envio das imagens.

Salientamos também que, como mencionado em parágrafos anteriores, nem todas as fotos puderam formar parte do *corpus* de análise deste trabalho, entre outros motivos, devido à densidade do material coletado.

Como dito em parágrafos anteriores, após a triagem feita com as primeiras 159 imagens, restaram-nos 103 fotos que, analisadas detalhadamente, reduziram-se às 29 que foram apresentadas aos alunos. Dentre as 29 lidas em sala, selecionamos as 12 que foram destaque durante as discussões e, por isso, fazem parte da análise desta dissertação.

Apesar de serem grafites muito ricos e passíveis de inúmeras leituras, buscamos aqueles que tivessem uma temática em comum, que pudessem ser agrupados em eixos uniformes a fim de que a tônica das obras seguisse linhas homogêneas, apesar de separadas em distintas seções.

A seguir, com o intuito de detalharmos melhor a origem das 103 imagens validadas após a primeira triagem, exibimos um gráfico com o indicativo do bairro em que as fotos foram tiradas:

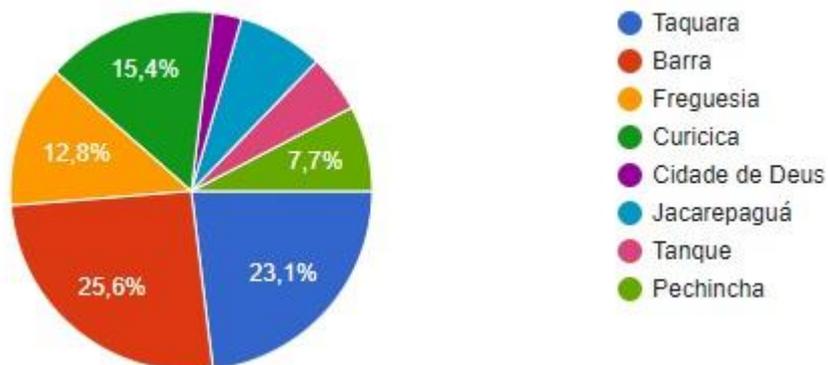


Figura 11 – Gráfico indicativo dos bairros em que os grafites foram fotografados  
Fonte: Arquivo pessoal

Como notamos, a maioria dos grafites fotografados estão localizados na Taquara e na Barra da Tijuca, seguidos respectivamente por: Curicica, Freguesia, Pechincha, Jacarepaguá, Tanque e Cidade de Deus.

A nosso ver, há algumas causas que justificam a preponderância de fotos nos dois primeiros bairros, a saber: por um lado, a maioria dos alunos da turma mora na Taquara e esse foi um fator facilitador na busca pelos grafites, uma vez que, em alguns casos, não foi necessário grande deslocamento para a captura das imagens. Além disso, também é na Taquara que os alunos estudam e não foram poucos os casos em que eles tiraram as fotos no caminho de volta para casa.

Por outro lado, o relevante quantitativo de imagens advindas da Barra se justifica porque, apesar de estar distante da escola e não ser residência de nenhum dos alunos, é uma região repleta de grafites, sobretudo nos arredores da linha 4 do metrô, região mais fotografada pelos discentes.

Naquele espaço, os muros estão abarrotados não só de grafites, mas também de pichações. Logo, com o objetivo de registrar as imagens, eles tiveram que atuar em duas etapas: distinguir os grafites das pichações e estar atentos para capturar as imagens de forma nítida, já que aquela região possui trânsito

intenso e os meios de transporte poderiam, por ventura, dificultar a captura das obras, localizadas majoritariamente no vão central da pista.

Por fim, ainda sobre os bairros descritos no gráfico, cabe-nos ressaltar que, por muitos anos, Jacarepaguá foi visto como um bairro único com subdivisões internas. Contudo, segundo Altino (2016), houve na década de 80 um desmembramento da região, com a criação de sub-bairros independentes, mas que ainda pertencem à região administrativa de Jacarepaguá. Ou seja, este é um bairro cuja existência é independente da de outros ao qual está atrelado e, por isso, na nossa pesquisa ele figura de forma independente, à parte de seus sub-bairros.

Outro aspecto que nos cabe salientar se relaciona ao fato de a Cidade de Deus se constituir como uma região administrativa única e que, apesar de geograficamente se localizar no centro da região administrativa de Jacarepaguá, é classificada como uma parte do entorno do bairro, tal como: Itanhangá, Joá, Barra da Tijuca, Camorim, Vargem Pequena, Vargem Grande, Recreio e Grumari.

Por essa razão, quando mencionamos as áreas abarcadas pela pesquisa, citamos Jacarepaguá, Barra e Cidade de Deus como as regiões de nosso interesse, uma vez que, por serem administrativamente distintas, não podem ser englobadas em uma única, apesar da proximidade geográfica que lhes é característica.

A fim de ilustrar mais precisamente as informações antes citadas, abaixo segue um mapa da região:



Figura 12 – Mapa de parte da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro

Fonte: ALTINO, 2016.

Dando continuidade ao questionário, a sétima pergunta: *Na hora de tirar as fotos, você achou difícil distinguir entre o que era pichação e o que era grafite?*, tinha por objetivo identificar se, mesmo após o momento inicial de sensibilização à temática, os alunos tiveram dificuldades em identificar as diferenças entre grafites e pichações. Abaixo segue o resultado:

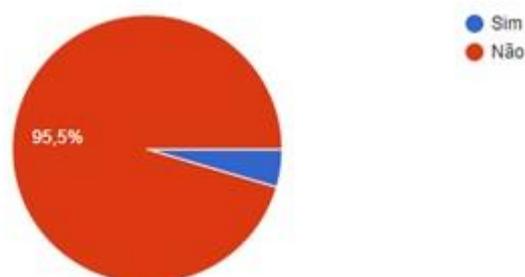


Figura 13 – Resultados da sétima pergunta do bloco I  
Fonte: Questionário (Apêndice C)

Como observado, quase a totalidade dos estudantes conseguiu distinguir as particularidades que caracterizam o grafite e o distinguem de uma pichação. O nosso intuito ao formular essa pergunta foi identificar se esse havia sido um possível problema para que eles executassem a tarefa, fato que não se confirmou.

Apesar de realmente não encontrarmos um número considerável de pichações entre as imagens coletadas por eles, notamos um significativo quantitativo de afrescos, pinturas que podem usar os mesmos suportes nos quais são feitos os grafites, porém, não são dotados da espontaneidade e da fugacidade inerentes àqueles. A temática, que busca causar impacto, também é uma das características que distinguem os afrescos dos grafites.

Ao identificarmos a ocorrência dessas duas formas de expressão artística, explicamos-lhes a real classificação daquelas imagens. A nosso ver, acreditamos que o suporte utilizado, a estética e a dimensão das obras tenham induzido os estudantes a acharem que certas imagens eram grafites quando, na verdade, não passavam de meros afrescos.

A próxima pergunta buscava respostas dos estudantes quanto ao tempo requerido para encontrar os grafites. Seu título era: *Sobre o tempo utilizado para encontrar os grafites, você/seu ajudante...* e abaixo seguem os resultados:

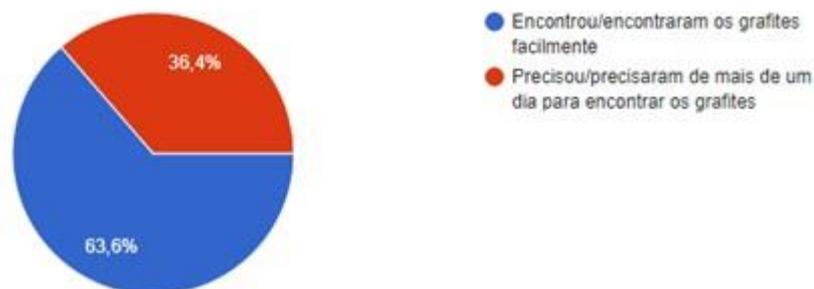


Figura 14 – Resultados da oitava pergunta do bloco I  
 Fonte: Questionário (Apêndice C)

Para responder ao que era solicitado, o aluno tinha que escolher entre duas opções: encontrou os grafites facilmente ou precisou de mais de um dia para localizar as imagens.

Como observamos, a maioria deles diz ter encontrados os grafites facilmente. Essa resposta pode parecer contraditória, caso contrastada com o que eles haviam respondido na pergunta de número cinco. Naquele trecho, os alunos disseram que a sua maior dificuldade havia sido encontrar os grafites, por outro lado, aqui relataram ter encontrado as imagens facilmente.

Esse dado, apesar de incoerente, justifica-se porque em um primeiro momento eles afirmaram ter tido algumas dificuldades para localizar as imagens. Com razão, era uma tarefa nova e diferente do que eles haviam feito até então. Mesmo com a explicação prévia feita em sala de aula, somente na prática eles puderam compreender o verdadeiro grau de complexidade requerido para realizar a atividade.

Por essa razão, reconheceu-se a existência de obstáculos no início da ação. No entanto, com o passar dos dias, eles conseguiram achar as imagens com certa facilidade, sobretudo porque muitas delas estão localizadas em ruas ou muito próximas ou medianamente distantes umas das outras.

A penúltima pergunta também pretendia saber dos alunos questões acerca do tempo, mas dessa vez, especificamente sobre o tempo requerido para tirar as fotografias. Seu título era: *Sobre o tempo levado para tirar as fotos, você/seu ajudante...*

A seguir seguem os resultados:

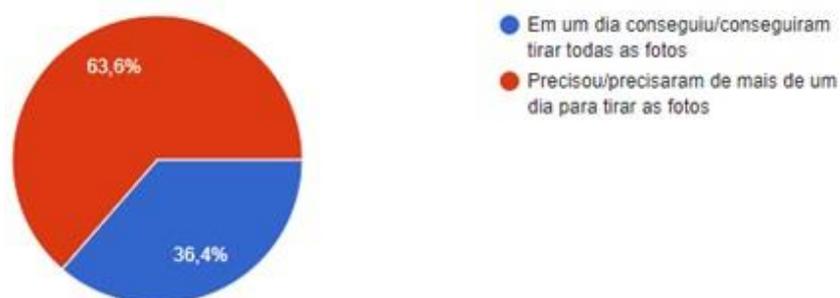


Figura 15 – Resultados da nona pergunta do bloco I  
Fonte: Questionário (Apêndice C)

No gráfico para a nona pergunta, complementando os dados da questão de número oito, notamos que a maioria dos alunos, apesar de terem encontrado os grafites facilmente, precisaram de mais de um dia para registrar as imagens.

Quiçá esse fato se deva à posse do celular no momento de encontrar os grafites. Ou seja, é provável que a possível ordem dos fatos na maioria dos casos tenha sido a seguinte: o aluno encontra as imagens; não está com o celular no momento; precisa retornar outro dia para registrar a obra.

Por fim, a décima e última pergunta, *Sobre o local, as imagens estavam...*, possuía três diferentes opções de resposta, como vemos a seguir:

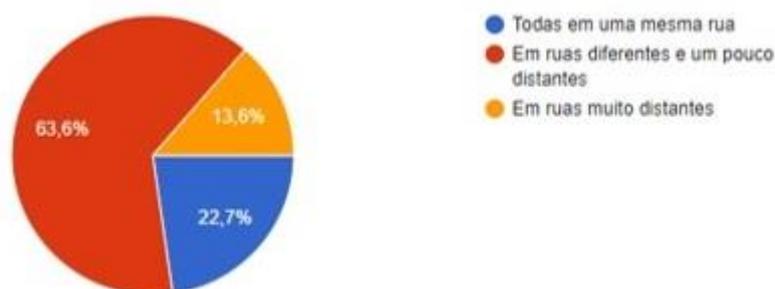


Figura 16 – Resultados da décima pergunta do bloco I  
Fonte: Questionário (Apêndice C)

Como constatamos, a grande parte das imagens estava em ruas diferentes e um pouco distantes umas das outras. Na sequência, havia os casos em que estavam todas na mesma rua e, por último, os grafites localizados em ruas muito distantes umas das outras.

Esse fato nos mostra que existe certa diversidade na localização geográfica dos grafites da região. Isto é, a exceção da Barra da Tijuca, local em que muitos dos grafites estão concentrados na área do Jardim Oceânico, perto

do metrô, nos outros bairros as obras estão mais disseminadas. Segundo os alunos, sua localização, na maioria dos casos, está relativamente próxima uma das outras.

Findo o primeiro bloco do questionário, daremos seguimento às duas respostas que englobam o bloco II: a dos alunos que, por algum motivo, não tiraram as fotos dos grafites.

#### **3.1.4.2 O questionário: bloco II**

Tal qual havíamos mencionado em parágrafos anteriores, este bloco foi voltado para aqueles que não fotografaram grafites, sendo assim, ele se restringirá à análise de duas perguntas: *Qual foi a maior dificuldade encontrada por você para realizar o trabalho?* e *Na hora de tirar as fotos, achou difícil distinguir entre o que era pichação e o que era grafite?*

Sobre a primeira, interessa-nos registrar que as justificativas para as maiores dificuldades dos alunos se limitaram a quatro campos, a saber: alunos que não tiraram fotos porque não tinham celulares (três); alunos que não acharam grafites (três); alunos que encontraram os grafites, mas que, por não estarem de posse do celular, não puderam fazer o registro (dois); falta de tempo (um).

Como pudemos notar, os maiores empecilhos encontrados pelos estudantes que não participaram da coleta de dados tiveram relação direta ou com a falta de um celular ou com a dificuldade em encontrar os grafites.

Segundo a nossa percepção, as escusas se justificam porque, por mais que nos tivéssemos certificado de que grande parte da turma tinha aparelho de celular, isso não significaria que a totalidade o teria de fato. Inclusive, por essa razão, decidimos ampliar as possibilidades de ação, permitindo que os estudantes tivessem a ajuda de terceiros, inclusive com o uso de seus celulares.

Sobre a segunda justificativa, foi interessante notar que, alguns dos alunos que disseram não conseguir achar grafites pelos bairros determinados, enviaram imagens do acervo *Google* como forma de contribuir com a atividade. No entanto, apesar de isso configurar uma tentativa de participação na tarefa, as imagens não puderam ser incluídas no *corpus* de análise por alguns motivos.

Primeiramente, porque os grafites tinham como fonte a Internet e isso

fugia da proposta original do trabalho, que requeria a mobilização física dos alunos justamente para que eles se movimentassem pelos bairros pré-determinados. Ou seja, nosso propósito com a busca pelos grafites ia além de conseguir a imagem pura e simplesmente, porque demandava dos discentes um (re)conhecimento do espaço no qual eles vivem e estudam.

Em segundo lugar, outra razão impeditiva para o uso de imagens capturadas pelo *Google* foi o fato de elas serem de grafites fora do Rio de Janeiro e, inclusive, fora do Brasil. Logo, isso inviabilizaria a sua inserção no trabalho.

Na sequência, a segunda e última pergunta pretendia, assim como foi feito com o bloco I, identificar se a distinção entre grafite e pichação havia sido um fator impeditivo para a realização do trabalho. A seguir, os resultados:

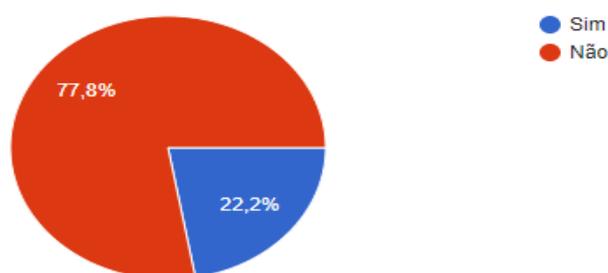


Figura 17 – Resultados para a pergunta de número sete (bloco II)  
Fonte: Questionário (Apêndice C)

Como observamos, a maioria dos alunos que não conseguiu tirar as fotos o fez por motivos não relacionados à dificuldade na distinção entre grafite e pichação. No entanto, é interessante observar que, comparado ao bloco I, este grupo possui um número maior de estudantes com dificuldades na identificação das obras: 22,2%.

Não havendo mais observações a serem feitas acerca do questionário entregue aos discentes, seguiremos para o seguinte momento na constituição do trabalho: a exibição de vídeos cuja temática abarcava os grafites.

### 3.1.5 Quarto momento: a visão da sociedade sobre o movimento grafiteiro

A seguinte etapa do projeto, ocorrida em duas aulas no mês de agosto, foi constituída por três vídeos retirados do *Youtube* e um do portal de notícias *G1*, totalizando quatro amostras. O objetivo desse momento, pensado como

prévia para a análise das imagens, era fazer com que os alunos tivessem a oportunidade de assistir a pequenas reportagens sobre o grafite. Desse modo, na nossa concepção, conseguiríamos fomentar a discussão sobre as obras, pois teríamos como ponto de partida outros depoimentos.

Ao tratarmos da opinião pública, estamos lidando, como menciona Orlandi (2004), com clichês e estereótipos inevitáveis. Segundo ele, são traços que caracterizam o “sentido público”, pertencente ao lugar comum. Desse modo, quando pedimos que os alunos interferissem na fala dos participantes dos programas, sabíamos que os estaríamos interferindo nessa realidade partilhada por distintos grupos da sociedade, um local de opiniões e convivências.

Ao instigarmos os adolescentes, apresentando-lhes opiniões de diversos grupos da sociedade, sabíamos que alguns dos posicionamentos apresentados pela opinião pública representariam o sentido comum que se tem frente ao grafite. Com isso, pretendíamos fazer com que os estudantes refletissem acerca dessas concepções preestabelecidas sobre a temática, em uma tentativa de repensar as opiniões que eles próprios tinham sobre as obras e seus criadores.

Sobre a metodologia utilizada para a realização desta etapa do trabalho, destacamos que, nos dias de exibição dos vídeos, realizávamos a seguinte dinâmica: primeiro iniciávamos com a reportagem e, em seguida, reservávamos alguns minutos para o debate, momento no qual o aluno poderia expor a sua própria percepção acerca do que havia sido exposto. Em certos momentos, a discussão se iniciava antes mesmo do fim do vídeo, ação que não era repreendida por nós dado o seu caráter espontâneo.

A respeito das matérias, é importante salientar que todas tinham como base a entrevista com pessoas da sociedade, posicionando-se contra ou a favor dos grafites. Assim, os alunos poderiam, antes de emitir as suas impressões sobre os grafites e/ou grafiteiros, saber como pensa parte da sociedade a seu respeito.

Na sequência, a respeito da temática, a escolha dos vídeos exibidos foi pautada na diversidade de opiniões dos entrevistados e na abordagem do tema. Ou seja, não houve homogeneidade na fala dos que participaram das reportagens, tampouco na origem dos vídeos que, à exceção de dois, eram advindos de meios de comunicação da televisão aberta.

Ainda sobre a proveniência das matérias, destacamos que não nos restringimos a abordagens que somente retratassem o grafite no Rio de Janeiro. A proposta era fazer com que os alunos pudessem ser expostos a diversas opiniões provindas de outros centros urbanos além da capital fluminense. Por esse motivo, e também devido à relevância do movimento grafiteiro em São Paulo, também elegemos algumas amostras desse estado brasileiro. Sendo assim, as reportagens elencam opiniões dos moradores desses dois centros urbanos.

### **3.1.5.1 Vídeo 1: Grafite, a arte das ruas como uma nova moda de decoração.**

A primeira das matérias, com duração de 9min36seg e televisionada em 2010 no programa matinal *Hoje em Dia*, da Rede Record, mostrava como os grafites vinham saindo das ruas e passando a ser considerados elementos artísticos em residências, lojas e na confecção de roupas, por exemplo. Isto é, o cerne da questão era discutir sobre a disseminação dessa arte em espaços antes inacessíveis aos grafiteiros e essa foi a justificativa para a escolha da reportagem.

Antes mesmo de iniciarmos a discussão sobre o que foi exibido no vídeo, destacamos o título da reportagem e a atual perspectiva acerca do grafite, que agora inicia um momento de saída das periferias e dos becos das cidades a fim de ocupar espaços antes quase inalcançáveis.

A nosso ver, o recente destaque que a sociedade tem dado aos grafites acaba refletindo na percepção do Estado frente ao movimento grafiteiro, uma vez que se tem ampliado as ações governamentais sobre o tema, por exemplo, com a criação de novos projetos, decretos e leis. Uma prova disso aqui no Rio de Janeiro foi a criação, em 2014, do decreto GrafiteRio.

Segundo as normas, publicadas pelo então prefeito Eduardo Paes, a partir daquela data os grafites poderiam ser feitos em postes, colunas, muros, laterais de prédios, pistas de skates e tapumes de obras, um leque mais amplo do que o previsto anteriormente, ainda que, a depender da obra, viadutos e fachadas de imóveis públicos ainda continuem proibidos. No decreto, também foram

estabelecidas as chamadas Células de Revitalização<sup>13</sup> com o intuito de expandir a arte nas ruas.

Esse pequeno gesto de um órgão público, elaborado para solidificar e normatizar as obras expostas na cidade, agrega legitimidade ao movimento, mesmo que ela não seja exigida pelos grafiteiros. Entrevistados pelo jornal *O Globo*, OsGêmeos<sup>14</sup> emitiram a sua opinião acerca do decreto:

é importante falar sobre a natureza do grafite, que existe no Brasil há mais de 30 anos e tem toda uma história, uma escola por traz disso. Desde seu começo, é uma arte transgressora, que não permite que ninguém diga como, onde e por que deve ser feita. (SCHMIDT, 2014, sem paginação)

Complementando o exposto nessa citação, Gitahy (2012) observa que o grafite, em sua natureza intrínseca, será eternamente marginal. Ou seja, por mais que se tente legalizar o movimento, a sua essência será marcada, feito sombra, sobre os que se arriscam a grafitar.

Assim, tendo feito essa breve exposição a respeito da matéria televisionada e da inclusão do grafite na pauta governamental, apresentaremos as opiniões dos alunos acerca de um dos trechos do vídeo, mais especificamente sobre a lojista que contratou grafiteiros para decorar seu estabelecimento.

— *Ela fez isso porque antes só pichavam e com o grafite isso atrai o olhar das pessoas. (Aluno 2)*

— *Os gringos ficaram impressionados. Eu ficaria impressionada também, mas depende do desenho. (Aluno 11)*

— *Eu chamaria um grafiteiro para pintar a minha loja porque eu gosto de grafite, mas eu teria que ter dinheiro. Seria legal para dar mais vida à loja. (Aluno 17)*

De certa forma, os trechos acima corroboram com o que foi dito pela empresária entrevistada na matéria, porque, como mencionado, os grafites

---

<sup>13</sup> São espaços públicos com elevado potencial turístico que passam a ser revitalizados por meio da arte. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/quest/exibeconteudo?id=4606694> Acesso em: 28 dez. 2017.

<sup>14</sup> Irmãos gêmeos que começaram a grafitar nas ruas de São Paulo na década de 1980. Como também fazem uso de diversas técnicas de pintura, desenho e escultura, sua arte passou a ser exposta em galerias dentro e fora do Brasil. Disponível em: <[www.osgêmeos.com.br](http://www.osgêmeos.com.br)> Acesso em: 15 out. 2017.

atraem os olhares daqueles que transitam pelas ruas. Porém, o que nos interessa salientar na opinião dos alunos é a percepção deles acerca das obras expostas nas ruas, em específico as daquela entrevista. Segundo eles, a imagem impressiona, atrai olhares e traz vida: é o aspecto artístico do grafite que está em evidência.

Sobre isso, Orlandi (2004) acrescenta que o grafite também se posiciona como arte, uma vez que não precisa ser imediatamente legível, podendo levar o tempo que for necessário para sua interpretação.

A respeito da receptividade dos grafites por parte da sociedade, o grafiteiro Pastore destaca a sua percepção acerca da relação entre os artistas e os cidadãos dos grandes centros:

A rua tem uma série de interferência mesmo, quem não está preparado fica chocado. No Rio de Janeiro é diferente. Lá todo mundo gosta, diz para pintar na casa deles. Todo mundo passa, olha admira. Acho que é por ser uma cidade muito artística. Aqui em São Paulo, é todo mundo se metendo. Não sei o que leva a pessoa a se importar tanto (...) Às vezes passa um mendigo na rua e essa mesma pessoa nem vê, nem se importa. (BEDOIAN & MENEZES, 2008, p.47)

Como visto, para ele há uma clara diferença no comportamento das pessoas quando se deparam com uma obra, a depender da cidade na qual ela foi feita. Ao analisarmos sua fala, notamos que, para ele, em São Paulo há uma receptividade menor que no Rio, apesar de aquela cidade ser considerada um dos expoentes mundiais do grafite. Na capital paulista, por exemplo, as recentes ações do prefeito João Dória, contrárias às artes de rua, têm gerado discussões frequentes acerca da legalidade dos grafites. A respeito desse tópico, nos aprofundaremos mais adiante, ao longo do item 3.1.5.3.

Voltando nossa atenção à diferente receptividade dada à arte urbana nesses dois centros urbanos, observamos que algumas ações públicas recentes podem apontar um movimento mais amigável ao grafite no Rio de Janeiro e menos acolhedor na capital paulista. Por exemplo, como mencionado em parágrafos anteriores, a cidade do Rio conta com a promulgação do decreto GrafiteRio, sob o nº 38307 de 18 de fevereiro de 2014, que visa a incentivar a produção de grafites na cidade.

Em linhas gerais, o documento reconhece o grafite como manifestação artística que propicia a revitalização do espaço urbano da cidade. Além disso,

legítima a relevância nacional e internacional dos grafiteiros, dado a sua identidade própria. Não por acaso, durante o projeto de restauração da região portuária, diversos artistas foram chamados para cobrir os muros do local, em um projeto pensado pelo Gentileza Urbana<sup>15</sup> em parceria com o projeto Porto Maravilha<sup>16</sup>.

Com o objetivo de levarmos a discussão grafite *versus* legalidade à sala de aula, apresentamos aos alunos o próximo vídeo, que trata exatamente da interferência do Estado na arte de rua.

### 3.1.5.2 Vídeo 2: Prefeitura do Rio legaliza o grafite

Apresentado em 2014, na edição da tarde do telejornal *Repórter Brasil*, da TV Brasil, o vídeo tem duração de 3min19seg e noticia a publicação do decreto que legaliza os grafites no Rio de Janeiro.

No decorrer da reportagem, são ouvidas opiniões de cidadãos que concordam com a nova regulamentação da arte, destacando o fato de que os grafites são melhores que a pichação. Por outro lado, também temos a opinião do grafiteiro Marcio SWK, que pontua sobre o caráter transgressor do grafite. Para ele, assim como para outros artistas, a criação de uma obra não pode passar pelo crivo de nenhum órgão regulador.

Essa concepção em especial instigou os alunos, que opinaram da seguinte forma a respeito do decreto:

— *Eu não gostei porque a lei deixou muito limitado! Fica pouco espaço para fazer o grafite. (Aluno 2)*

---

<sup>15</sup> O projeto, lançado em 2014, idealizado pela Secretaria de Cultura do Governo do Estado do Rio de Janeiro e batizado em homenagem ao profeta Gentileza, objetivava propagar a arte de rua na cidade do Rio de Janeiro, revitalizando a região portuária com a contribuição de diversos grafiteiros. Outros projetos na cidade que igualmente promovem os grafites no Rio de Janeiro são: Art Rua, ArtRio, GrafiteRio e o mais recente: Rio Big Walls. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/design-rio/projeto-usa-grafites-desenhos-para-recuperar-areas-deterioradas-da-zona-portuaria-15921675>> Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>16</sup> A operação urbana, inaugurada durante o mandato do prefeito Eduardo Paes, durou de 2009 até 2016, ano das Olimpíadas na cidade. Seu principal objetivo foi revitalizar a região portuária. Entre as obras feitas no local, estão a inauguração do Museu do Amanhã, do Boulevard Olímpico, além da requalificação de cinco milhões de metros quadrados. Disponível em: <[www.portomaravilha.com.br](http://www.portomaravilha.com.br)> Acesso em: 17 set. 2017.

— *Só acho que em lugar histórico precisa de autorização sim. Se fosse tipo o palácio do governo eu não iria gostar. (Aluno 17)*

— *Acho que em alguns lugares deve ter permissão. Se for só por uma provocação eu acho ruim. (Aluno 11)*

Sobre a intervenção do Estado, percebemos que a turma ficou dividida. Enquanto alguns acharam certa a regulamentação, outros destacaram que isso poderia influenciar na liberdade de atuação dos grafiteiros, como foi o caso do primeiro trecho.

A limitação a qual o aluno 2 se refere tem a ver com os espaços reservados a essa arte. Entretanto, enxergamos que a restrição instaurada acaba tendo reflexos mais amplos, uma vez que, a nosso ver, os grafites são formas de diálogo com a cidade, em uma busca “não da permanência, enquanto significado de arte consagrada de uma época, mas de expansão, da arte que exercita a comunicação e faz propostas ao meio, de forma interativa” (GITAHY, 2012, p.75).

Ou seja, a importância dos grafites vai além de ser uma vertente artística porque, a nosso ver, as obras são um reflexo das cidades. Sendo assim, limitá-las seria também uma forma de calar a voz das ruas.

Por outro lado, as duas falas seguintes nos mostram que, por mais que os adolescentes se identifiquem com os grafites, para um grupo deles, existe um limite sobre até onde essa arte pode ir, uma barreira que vai de encontro ao caráter transgressor da arte urbana.

Com o intuito de estender a temática apresentada neste vídeo e contrastar a particularidade carioca com a realidade vivenciada atualmente na capital paulista, apresentamos aos alunos a próxima notícia.

### **3.1.5.3 Vídeo 3: Grafites em muros de avenida de São Paulo são pintados de cinza**

A reportagem, exibida em janeiro de 2017 no *Jornal Nacional*, tem duração de 2min21seg e explica as circunstâncias que motivaram a ação do prefeito João Dória e as opiniões dos cidadãos acerca da mudança na estética

urbana da capital paulista, reconhecida nacional e internacionalmente pelos grafites.

Tendo como justificativa o projeto Cidade Linda<sup>17</sup>, uma das primeiras empreitadas de seu governo, o prefeito da cidade de São Paulo determinou o apagamento de centenas de pichações da capital. A problemática é que, entre os pichos, havia grafites encomendados pela gestão anterior, que formavam o maior mural a céu aberto da América Latina.

Inúmeros grupos de grafiteiros se manifestaram contra a medida, que cobriu de cinza boa parte dos muros da cidade e dividiu a opinião pública. Na matéria, moradores de São Paulo emitem suas opiniões não somente sobre os grafites, mas também sobre as pichações. Entretanto, como o cerne do nosso trabalho é o trato com o grafite, nos restringiremos às falas destinadas a ele.

A escolha desse vídeo foi feita devido à mobilização social em torno das ações do prefeito, cujo debate não se restringiu à capital paulista. Abaixo seguem algumas opiniões dos alunos sobre o que eles acharam da medida:

— *Apagaram uma arte de São Paulo! (Aluno 8)*

— *Acho que isso atrapalha a atrair turistas. (Aluno 9)*

— *Eu acho que tem um monte de desenhos horríveis pintados nas ruas e ninguém apaga. Aí, uns desenhos todos lindos e ele vai lá e apaga? [palmas da turma] (Aluno 16)*

— *Ficou sem vida ter apagado tudo assim. Ficou ridículo! (Aluno 11)*

De um modo geral, a repulsa à atitude de Dória foi muito grande entre os estudantes. Foi unanimidade entre eles que o gestor cometeu um erro ao iniciar um processo de apagamento de determinados grafites da cidade, mesmo com a justificativa de que havia interferência de pichações nas obras.

Com a intenção de regulamentar as regras para a produção de arte de rua, por meio de um decreto, Dória sancionou a lei nº 16.612 de 20 de fevereiro de 2017. Esta, dispunha acerca das punições proferidas contra os pichadores e

---

<sup>17</sup> Projeto que prevê, entre outras ações, a limpeza de pichações, a conservação de pavimentos e a retirada de faixas e cartazes. Em suma, é um mutirão de serviços regulares e contínuos que pretende revitalizar todas as regiões da cidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/zeladoria/index.php?p=228033> Acesso em: 16 out. 2017.

novas normas fixadas para a prática de grafite, reconhecida no documento como manifestação artística e cultural.

Segundo os grafiteiros, um dos problemas da lei é o cerceamento do grafite que, a partir de então, deverá ser claramente autorizado pelos órgãos competentes ou, em caso de patrimônio privado, ter a devida permissão dos proprietários.

Tendo explicado o contexto que envolve a atual luta do movimento grafiteiro em São Paulo, seguimos com as observações sobre as falas dos alunos.

Como notaram os estudantes, o cinza deixou os muros da cidade sem vida e isso, provavelmente, influenciaria no turismo de São Paulo. Em linhas gerais, eles estabeleceram uma relação de causa *versus* consequência pertinente à nova realidade do paulistano e dos turistas da cidade.

O turismo artístico em São Paulo é uma realidade e atrai milhares de turistas não só a museus, mas a bairros reconhecidos pela exposição de grafites. Por isso, locais como a Vila Madalena recebem visitantes durante o ano todo e, como bem afirma o grafiteiro Kobra em entrevista à Mônica Bergamo, *da Folha de São Paulo*:

grafite é uma arte que é livre, (...) não dá pra controlar. Está no DNA da cidade de São Paulo, que é conhecida por ter a maior diversidade de estilos na arte urbana. Já tem turistas que vêm pra cá só pra conhecer a arte de rua (2017, sem paginação)

Por fim, especificamente a respeito da citação do aluno 16, cabe-nos destacar o caráter autoritário e arbitrário da prefeitura, uma vez que propõe um projeto de limpeza da cidade sem antes considerar a opinião de seus cidadãos e o espaço público no qual estavam os grafites agora apagados.

### 3.1.5.4 Vídeo 4: Projeto de grafiteiros colore prédios da comunidade Água Branca, em São Paulo.

A reportagem, elaborada e exibida pelo portal de notícias G1 em 2015, tem duração de 2min18seg e demonstra as mudanças que o projeto Revivarte<sup>18</sup> trouxe à comunidade paulistana da Água Branca, localizada na Barra Funda, em São Paulo.

A escolha desse vídeo foi pautada na realidade habitacional dos alunos da turma, cuja maioria mora em comunidades ou em seu entorno. Por isso, pareceu-nos pertinente apresentar uma intervenção feita por grafiteiros nessa parte da cidade.

Nossa intenção ao exibir a reportagem era saber a opinião deles sobre esse tipo de interferência estética nas periferias, ainda que o projeto tenha sido feito em outra capital brasileira.

Em linhas gerais, tais quais os entrevistados na reportagem, os alunos também aprovaram a iniciativa do grupo paulistano, porque, segundo eles, a ação trouxe novos ares à região, contribuindo inclusive no quesito segurança. Em suas palavras:

— *Eu gostaria que fizesse grafite onde eu moro, ia dar cor, ia ficar bonito. Ia dar outro aspecto pras pessoas que passam. (Aluno 12)*

— *Eu não gosto quando a comunidade tá pichada porque eu acho feio. Onde eu vou jogar futebol não tinha pichação nenhuma e agora tem muita pichação... eu tenho medo. Se tivesse sido grafite seria legal. Ia dar outro aspecto. (Aluno 18)*

— *Eu acho que pichação é igual número romano, ninguém entende nada! Não tem vida! (Aluno 24)*

A respeito das pichações, Gitahy aponta que são formas utilizadas para extravasar a falta de expectativas e frustrações; uma forma de expressão na qual grande parte dos pichadores se conhece. Segundo o autor, ao escrever nos

---

<sup>18</sup> Idealizado pelo artista Subtu, o Revivarte é uma iniciativa independente que utiliza a arte como ferramenta de transformação social de espaços urbanos. Seu objetivo é melhorar a autoestima dos moradores locais e promover, com as galerias a céu aberto, novos espaços de convivência. Disponível em: <<https://projutorevivarte.wordpress.com/sobre/>> Acesso em: 17 out. 2017.

muros, forma-se um “grande abaixo-assinado para a posteridade, no qual cada um deixa sua marca” (2012, p.24).

Por meio desse trecho pudemos entender o motivo pelo qual tantas pichações preenchem as paredes, quase se sobrepondo umas às outras. A intenção é que sirvam como uma marca da passagem de um pichador por aquele local, sem que isso tenha qualquer relação com o âmbito artístico, como é, em contrapartida, o caso dos grafites.

A nosso ver, esse descompromisso com a arte, somada à prevalência do uso de sprays de cores neutras, tais como o preto e o vermelho, contribuem para que, na visão do aluno 24, as pichações não passem de um emaranhado de letras sem significado e sem vida.

Em acréscimo, de acordo com o segundo estudante, a proliferação de pichações seria prejudicial à paisagem de determinados locais, tornando-os, inclusive, perigosos. Essa realidade descompromissada com o outro se justifica porque, de acordo com Gitahy (2012), para o pichador somente a própria existência tem valor, excluindo-se, assim, outros engajamentos.

Por fim, sobre o depoimento do aluno 12, acrescentamos a opinião do grafiteiro Ota a respeito de como é, em sua visão, o relacionamento entre grafiteiros e moradores de comunidade:

Alguns trabalhos que eu faço hoje em dia são também instalações. Transformo a rua. Pego um beco fora de casa ou nas favelas do bairro. Pinta muito em comunidade. Chega na favela, você pinta um trem todo bonito, colorido. Para o morador que passa ali, vê todo dia aquela coisa feia, amarronzada e, de repente, do dia para outro, tem alguém sorrindo para ele, as cores estourando... (BEDOIAN & MENEZES, 2008, p.45)

Em suma, como observamos, as opiniões dos discentes, os depoimentos dos moradores da comunidade e a fala do grafiteiro Ota convergem em um ponto de vista comum: há melhora visual dos espaços públicos depois da intervenção de grafites.

Encerrado o quarto momento com os estudantes, passaremos ao próximo bloco de ação, também baseado em uma reprodução audiovisual. Entretanto, sua dinâmica seguiu um enfoque diferenciado, uma vez que o vídeo foi selecionado a fim de que o protagonismo fosse voltado para grafiteiros e pichadores.

### 3.1.6. Quinto momento: a voz dos grafiteiros

Esta etapa, ocorrida na última semana do mês de agosto, foi realizada em um único encontro de 100 minutos, isto é, dois tempos de aula. Neste momento do projeto também exibimos vídeo aos alunos, entretanto, em oposição ao que havíamos feito no bloco anterior, nesta amostra visual objetivávamos protagonizar o discurso dos grafiteiros, que descreveram sua prática no dia a dia, seus desafios, suas ambições e seus pontos de vista como artistas. Para isso, fizemos uso de um documentário.

Dentre os diversos disponíveis na Internet, escolhemos o intitulado *Contra a Parede*, produzido em 2015 por Gustavo Arakaki, João Marcelo Correia Sanches e Thaís Pimenta, alunos de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O vídeo tem 51 minutos e é composto majoritariamente por falas de grafiteiros e pichadores do estado no qual o documentário foi elaborado.

É certo que havia outros vídeos feitos com ou por artistas de maior renome nacional e internacional, como é o caso de *Cidade Cinza* (2013), sobre OsGêmeos. Porém, a seleção do vídeo que constituiria esta etapa do projeto deveria seguir determinados pré-requisitos que só encontramos no documentário sul-mato-grossense, tais como: ser composto majoritariamente por falas de grafiteiros e/ou pichadores; estar em português; ter sido produzido no Brasil e possuir dinamicidade.

Primeiramente, saber que o documentário teve como protagonistas aqueles que usam a rua como espaço de intervenção foi essencial, porque era necessário que contrastássemos as suas percepções com a da sociedade frente aos grafites. Em tempo, esclarecemos que os grafiteiros, assim como os pichadores, também fazem parte da sociedade, entretanto, o meio no qual muitos vivem está localizado às margens daquela. São locais desassistidos pelo Estado que, em alguns casos, servem como inspiração para as intervenções.

Na sequência, o fato de *Contra a Parede* (2015) não ser exclusivamente composto por grafiteiros, uma vez que retrata também os pichadores, não foi prejudicial à nossa atividade. A nosso ver, isso enriqueceu o debate com os alunos, que tiveram a oportunidade de igualmente saber como pensam os pichadores acerca dos espaços urbanos. Entretanto, posto que o objeto de

nosso estudo são os grafites e seus idealizadores, nossa tendência era guiar o debate para a fala destes e não daqueles.

Sobre o idioma, pareceu-nos importante que o vídeo fosse em português porque o uso de legendas influenciaria na dinâmica de leitura dos alunos, requerendo atenção redobrada por parte do telespectador. Outro fator que nos fez optar por um vídeo não legendado foi a importância do aspecto visual do vídeo. A nosso ver, caso os discentes tivessem que ler e observar a tela, perderiam parte do aspecto não verbal do documentário, também importante para a nossa análise.

Outra razão determinante para a escolha do vídeo foi o fato de ele ter sido produzido no Brasil, pois isso contribuiu para que os estudantes tivessem contato com a realidade brasileira sobre esse tema.

O fato de o documentário não ter sido feito com grafiteiros do Rio de Janeiro não nos pareceu desvantajoso, porque, assim como o Rio, Campo Grande também é a capital de um estado brasileiro que convive com intervenções urbanas, ainda que em escala menor que no caso carioca.

Em seguida, entendemos por dinamicidade um vídeo que pudesse atrair a atenção dos alunos ao longo de 50 minutos de aula sem que isso lhes parecesse tedioso. A sequência de falas, mesclada com músicas de hip-hop e momentos de ação dos grafiteiros, contribuiu para que o documentário fosse assistido pelos alunos sem que isso lhes causasse incômodo ou fadiga. Pelo contrário, ao passo de cada depoimento polêmico, os alunos se manifestavam e davam a sua opinião sobre o trecho destacado.

Expostos os critérios que nos fizeram escolher o vídeo, abaixo apresentaremos o contexto que serviu como guia às perguntas aos alunos, seguido das respostas dos estudantes. Essa será a dinâmica seguida daqui em diante.

Logo nos primeiros minutos do documentário, o grafiteiro Brunno Tox descreve acerca da estética envolvida no trabalho do pichador, comparando-a com a do grafiteiro. Para ele, em termos visuais, o picho é considerado um rabisco, porém, sob uma perspectiva cultural, ele é repleto de conteúdo que envolve histórias, revoltas e modas.

Em oposição à fala de Brunno, temos a opinião de Jorge Gnomo, grafiteiro que defende a existência de uma real estética nos pichos porque, previamente

à sua intervenção nas ruas, o pichador treina exaustivamente as letras que serão reproduzidas pela cidade. Para ele, é um trabalho árduo que muitas vezes não é reconhecido pela sociedade.

Tendo em vista essas duas considerações, perguntamos aos alunos: *O que vocês acham sobre a opinião de que, assim como os grafites, os pichos também possuem uma estética?*; e *O que pensam a respeito de que, assim como os grafites, as pichações também têm significado?*

— *Os rabiscos da pichação também têm significado porque é o sentimento deles. (Aluno 6)*

— *O grafite foi desenvolvido pela pichação. No começo mesmo não tinha grafite. (Aluno 18)*

— *Se não houvesse pichação não existiria grafite. Foi tudo uma evolução! A ideia veio da coragem dos pichadores. (Aluno 16)*

— *Acho que a pichação e o grafite são a mesma coisa, mas um se expressa por palavras e o outro por imagens. (Aluno 23)*

De acordo com a opinião dos estudantes, notamos que houve certa mudança em sua perspectiva sobre as pichações, se a comparamos com seus pontos de vista no quarto momento do nosso projeto. Naquela ocasião, para alguns deles, a pichação não passava de um emaranhado de letras sem significado. Entretanto, após terem sido expostos à realidade de pichadores e grafiteiros, houve uma reconsideração sobre suas intervenções nas cidades.

Contudo, percebemos que, apesar de ter havido certa modificação nas opiniões dos discentes, isso não significou que eles passassem a concordar com a prática das pichações. Pelo contrário, o que houve foi uma melhor compreensão sobre como se processa a dinâmica na elaboração do picho que, apesar de diferente da dos grafites, também tem sua trajetória e particularidades.

O aluno 6, por exemplo, pontua que também há sentimento na pichação, assim como existe nos grafites. Sobre essa temática, o grafiteiro Pastore, no livro *Por trás dos muros: horizontes sociais do graffiti* (2008), aponta que a produção nos espaços urbanos tem a intenção de transmitir uma mensagem, quer seja compreendida somente por seu autor ou não. Para ele, há igualmente a

possibilidade da autointerpretação, isto é, o transeunte vê e interpreta a obra a sua maneira.

Ainda sobre essa abordagem, destacamos as falas dos alunos 16 e 18, que observam a origem comum entre grafiteiros e pichadores, destacando o fato de que, sem estes, aqueles provavelmente não existiriam.

Sobre essa confluência em suas origens, o gerente de cultura da Escola Sesc, Sidnei Cruz, no livro *Galeria de Arte Urbana*, relata que “ativismo, protesto, arte de rua, arte pública, vandalismo ou diversão são ações sociais que remetem à origem comum do grafite e da pichação” (2015, p.14). Ou seja, ainda que seus estilos façam com que sejam classificados de maneira distinta, as suas reivindicações perante a sociedade acabam sendo afins.

Em complemento a essa linha de raciocínio e evidenciando a conjuntura que cerca o trabalho dos grafiteiros, Souza reconhece as lutas pelas quais estes passaram até que suas obras fossem reconhecidas como artísticas. De acordo com a autora,

muitos grafiteiros foram espancados, presos como ‘perturbadores da ordem’, mas mesmo tendo cerceadas suas escritas em forma de desenho, continuaram a buscar formas de sustentar sua arte subversiva (2011, p.76).

Por meio desse trecho, verificamos brevemente os percalços enfrentados pelo movimento grafiteiro desde o início de suas atividades no Brasil. Na mesma linha subversiva seguiram os pichadores, entretanto, notamos que até hoje sua prática é atrelada a um caráter insurgente, que se destaca do viés artístico dos grafiteiros.

Em suma, como bem destacam os alunos 16 e 18, a trajetória do grafite passa pela da pichação. São formas de expressão surgidas em um mesmo berço, mas que tiveram diferentes abordagens ao longo de sua jornada e, ratificando o que dissemos em parágrafo anterior, a existência de um foi necessária para a formação do outro.

Inclusive, há grafiteiros e pichadores que consideram que não há diferenças entre ambos, como notamos no depoimento do pichador Cajunior em determinado trecho do documentário. Para ele, não há como separar os dois porque, em certos momentos, o próprio grafiteiro utiliza a lata de spray para

pichar. Ou seja, é como se uma pessoa pudesse se denominar grafiteira e pichadora ao mesmo tempo, posto que indivíduo é o mesmo, independentemente do que ele produza.

Em outro trecho, o grafiteiro Gil Beto EXP corrobora com a fala de Cajunior, mas em outro sentido. Para ele, os dois se unificam por externalizarem formas de expressão. Porém, para ele, como existe uma diferença estética clara entre ambas as vertentes, não há como uma pessoa se dizer grafiteira e pichadora ao mesmo tempo, até porque, há aqueles que só picham e outros que só grafitam.

Por fim, sobre a fala do aluno 23, destacamos as observações de Souza (2011). Segundo a autora, existe uma qualidade multissemiótica no grafite a partir do momento em que se nota uma mescla entre o verbal ao não verbal em suas produções. São, portanto, estilos e técnicas diversas que confluem na formação dessa forma de expressão que interfere na paisagem das cidades.

Assim, ao contrário do que citou o aluno, seria errôneo atrelar o grafite somente ao visual e a pichação unicamente ao escrito, uma vez que, no caso dos grafites, há uma especificidade multimodal ali presente.

Tendo destacado essa primeira parte da fala dos alunos, cabe-nos ir para a seguinte, em que analisamos o depoimento do pichador Magros. Segundo sua percepção, sempre haverá mais pichadores que grafiteiros, ainda que a sociedade como um todo prefira as intervenções feitas com o grafite. Ele ainda destaca que, mesmo entre os pichadores, há os talentosos, sendo difícil que eles parem de pichar para começarem a grafitar.

Considerando a observação de Magros e ponderando acerca da proliferação de pichações nas cidades, a nossa pergunta aos alunos foi: *Por que as pessoas deixariam de pichar para grafitar?*; e *Por que nas ruas há mais pichadores que grafiteiros?* As respostas dos estudantes foram as seguintes, sendo as dos alunos 14 e 11 para a primeira pergunta e as dos alunos 22 e 24 para a seguinte:

— *Porque tá dando mais atenção o grafite que a pichação. (Aluno 11)*

— *Porque tá dando mais salário o grafite! (Aluno 14)*

— *Tem mais pichador porque a pichação é mais fácil de fazer. Pra fazer grafite tem que ter arte, tem que ter talento! (Aluno 22)*

— *Tem que ter mão firme, técnica! (Aluno 24)*

A primeira observação destaca a atual visibilidade que o grafite vem tendo, não somente nos espaços públicos da cidade, como também em meios considerados mais institucionais, como é o caso de galerias de arte. Ou seja, o grafite vem gradualmente ultrapassando os limites da periferia, expandindo-se para além da marginalidade. Um exemplo disso, como cita Souza (2011), é o interesse que as escolas vêm tendo sobre essa expressão artística, cada vez considerada mais relevante.

Quer em aulas de arte, quer em oficinas específicas, os estudantes vêm tendo a oportunidade de conhecer melhor essa forma de expressão urbana. No nosso ponto de vista, esse tipo de iniciativa põe o movimento em evidência e contribui, inclusive, para a diminuição de possíveis preconceitos que ainda envolvem a criação de um grafite.

Logo, mesmo a atual visibilidade dos grafiteiros, em oposição à contínua obscuridade do pichador, não nos parece ser o único motivo que justifique uma possível diminuição de pichadores e um incremento de grafiteiros, pois são ideologias diferentes, trabalhos diferentes e técnicas distintas que separam essas duas formas de expressão.

Para que um pichador passe a ser grafiteiro é requerida a aquisição de outras técnicas e o afastamento de algo que lhes parece uma filosofia de vida. Como bem aponta Arce (1999), pichar é um ato que se assemelha a um vício. Além disso, nem todo o grafiteiro começou necessariamente sendo pichador, apesar de existir um número considerável de grafiteiros que iniciaram suas intervenções nas ruas com a pichação.

A segunda das observações dos estudantes, feita pelo aluno 14, nos pareceu uma consequência da primeira, pois, devido a sua elevada evidência, os grafites acabam sendo alvo de maior interesse da sociedade como um todo. Isso amplia as possibilidades de o grafiteiro poder fazer da sua arte uma profissão, passando a viver financeiramente disso.

Por conta dessa nova realidade, aqueles que realizam obras em troca de dinheiro e, por isso, fazem da arte de rua seu ganha-pão, são vistos por alguns como traidores do movimento. Esse assunto, inclusive, foi tema de uma reportagem da versão brasileira da revista masculina GQ, que trouxe em uma de

suas matérias da edição eletrônica a indignação de alguns grafiteiros com respeito à postura de Kobra, um artista de rua considerado ícone no Brasil e no mundo.

Segundo o que consta, Eduardo Kobra, apesar de ter suas criações apreciadas pelo público afim ou não ao grafite, não é unanimidade entre os seus pares, justamente porque faz grafites de forma legal, transformando a grafiteagem em sua profissão.

O grafiteiro e ativista Rui Amaral, em entrevista, afirma que o trabalho de Kobra sequer poderia ser considerado grafite, uma vez que: “O grafite só existe se for ilegal, tem a ver com atitude. Quando é legal, chamamos de mural” (TAVARES, 2017, sem paginação).

Em adição a esse comentário, o grafiteiro Speto destaca que abordar o grafite profissionalmente ainda é um tabu e isso faz com que alguns dos outros artistas não compartilhem da prática exercida por Kobra, cujos grafites são sua fonte de renda.

Oportunistas ou não, advindos da pichação ou não, o que se nota ultimamente é um crescente número de grafiteiros que vêm transformando a sua arte em profissão. Estes, são convidados a participar de exposições e projetos artísticos, sejam com financiamento público ou privado, tal qual menciona a curadora da *Galeria de Arte Urbana*, Tahíba Melina Chaves, em livro homônimo.

Dando seguimento às respostas dos estudantes, destacamos as duas últimas, feitas pelos alunos 22 e 24, que consideram o talento e a técnica dos grafiteiros como fatores determinantes para ainda haja a predominância de pichadores nas ruas. Ou seja, segundo a percepção deles, as habilidades requeridas para se tornar um grafiteiro são maiores que as exigidas dos pichadores, portanto, justifica-se o quantitativo maior de pichadores nas ruas. Para estes, marcar os muros com seus nomes, recorrendo “à estética da feiura e ao traço sub-reptício e veloz (...) é tão importante quanto o desafio de burlar a vigilância” (ARCE, 1999, p.139).

Entretanto, ao longo do documentário, observamos algumas falas a respeito de técnicas que também são usadas utilizadas pelos pichadores, dentre elas o grapicho, que não passa de uma forma de iniciação ao grafite por aqueles que estão em um momento de transição entre o picho e a grafiteagem.

Segundo um dos grafiteiros entrevistados no documentário, Gil Beto EXP, essa técnica é uma mutação entre a pichação e o grafite, pois reúne características de ambas as intervenções urbanas, feita com linhas retas simples, porém, contornadas, sombreadas, subcontornadas e com brilho. Complementando o que foi exposto anteriormente, para Gitahy (2012), grapichos nada mais são que uma forma utilizada pelos pichadores para incrementar as suas pichações.

A nosso ver, esse é um exemplo que refuta a ideia dos alunos de que na pichação não há técnica. Pelo contrário, mesmo na pichação existe técnica, ainda que distinta à utilizada no grafite.

Quiçá, razões artísticas influenciem na quantidade de pichadores nas cidades. De fato, grafitar requer uma maior desenvoltura nas artes plásticas que pichar e, dado isso, os alunos tenham citado o talento como critério para ser um grafiteiro. Além disso, grafitar demanda um tempo maior que pichar e, por que esta é uma forma de expressão passível de punição, quanto menos tempo utilizando o spray, menor é a possibilidade de o pichador ser alvo de represálias.

Somado a essas motivações artísticas, acreditamos que outras de ordem ideológica também façam com que existam mais pichadores nas cidades, apesar de ambos os grupos interferirem no espaço urbano.

Em seguida, outro momento do documentário que nos interessa destacar é quando se discute acerca do caráter de revolta atrelado aos pichadores. Por um lado, o grafiteiro João 094 considera a pichação como revolta porque é fruto das ruas. Em suas palavras, “é a cidade pulsando”. Por outro lado, o pichador Cajunior observa que essa é uma perspectiva que se tem acerca das obras expostas, na qual os outros veem o grafite como algo mais harmonioso e pacífico por conta das cores; e o picho como uma expressão da revolta do seu criador.

Ou seja, nos dois casos há a demonstração de sentimentos, porém, com os grafites se pode expressá-los de outra forma, porque há elementos artísticos ali envolvidos. Tendo em vista esse contexto, perguntamos aos alunos se eles concordavam com o caráter de revolta atrelado à pichação. Na sequência, indagamos se poderíamos fazer a mesma relação com os grafites. As respostas seguem abaixo:

— *Eu acho que pichador picha porque ele gosta também, por diversão. Não precisa ser só porque ele tá revoltado. (Aluno 26)*

— *Acho que só o pichador picha assim revoltado porque o picho é proibido. Grafiteiro não faz com raiva porque ele não é proibido. (Aluno 3)*

— *Nada a ver, aluno 3! Pode ter gente que está com raiva e faz grafite também! (Aluno 18)*

— *Também acho! Ele pode querer se desestressar! (Aluno 24)*

A partir da fala dos estudantes, notamos três diferentes perspectivas: aqueles que estão em desacordo com a afirmativa dos entrevistados no vídeo, porque enxergam que também há entretenimento envolvido na ação; aqueles que admitem a revolta, associando-a ao fato de ser algo proibido; e aqueles que acreditam que a atitude não está restrita ao pichador, estendendo-se também aos grafiteiros.

A respeito dessas declarações, vemos claramente que não houve unanimidade nas respostas dos alunos. Esse também não era o nosso propósito quando elaboramos a pergunta, uma vez que estávamos em busca de iniciar um debate e não de estabelecer respostas-padrão às nossas demandas. De um modo geral, foi interessante notar que os estudantes conseguiram identificar a transgressão personificada na revolta tanto no grafite quanto na pichação, tal qual observa Gitahy (2012) ao descrever o comportamento em comum de grafiteiros e pichadores. Para o autor, o viés transgressor dos artistas de rua só é possível em sociedades ao menos moderadamente abertas, como é o caso da brasileira, por exemplo.

Por essa razão, foi possível essa arte urbana se desenvolver em nosso país a ponto de ser proibida ou permitida a depender das circunstâncias. Esse impedimento foi apontado por um dos estudantes como motivo para a possível revolta dos pichadores, uma vez que sua atuação não é legalizada no Brasil.

Entretanto, não podemos nos esquecer que, apesar da transgressão ser uma das características tanto do grafite quanto da pichação, nem sempre aquele é motivado pela revolta. Isso acontece no caso de obras encomendadas por instituições artísticas ou pelo governo, para a exposição de projetos específicos. Ainda assim, mesmo quando não é feito ilegalmente, o grafite ainda tem em sua essência ou temática um viés de crítica social. Por essa razão, o aluno 18 cita

que o grafite também pode ser feito “com raiva”, que entendemos aqui como uma forma de crítica.

Já no caso da pichação a realidade é um pouco diversa, posto que é mais marginalizada que o grafite. Porém, também nesses casos a intervenção na cidade é feita como um ato de transgressão, seja por meio de expressão solo ou em conjunto, em uma tentativa de autoafirmação. Como afirma Arce (1999), a pichação também pode ser uma maneira encontrada para se entreter, obter reconhecimento e fama, sendo acompanhada por recompensas, como uma maior aceitação entre seus pares.

A fim de iniciar o próximo e último tema a ser debatido, destacamos a música que serve de pano de fundo para o documentário: o hip hop. Assim que o som dava início, entre as falas de um entrevistado e outro, os alunos começavam a gritar e a movimentar os braços para cima e para baixo, tal qual fazem os admiradores desse ritmo.

Segundo Souza, a associação entre o hip hop e o grafite tem origem nos Estados Unidos com Afrika Bambaataa, “um ativista que enxergou no uso da palavra cantada um meio de resistência e sobrevivência” (2011, p.64). Ou seja, para ele, a união de diferentes artes seria a saída para retratar os problemas sociais vividos nos guetos estadunidenses.

Dessarte, ele reuniu o break, o grafite, o MC e o DJ e os intitulou como os quatro elementos fundamentais formadores da essência do hip hop como cultura, um movimento nascido nas periferias e que reverbera até os dias de hoje.

Logo, observando a afinidade dos estudantes com a canção e aproveitando a estreita relação que há entre o grafite e a música hip hop como expressões urbanas, indaguei os discentes do porquê esse ritmo estar em grande medida associado ao grafite. Abaixo seguem as respostas:

— *Porque é bandidagem! (Aluno 19)*

— *Porque é o estilo de vida deles. (Aluno 2)*

— *Um inspira o outro. É se embrasar<sup>19</sup>, professora! (Aluno 17)*

---

<sup>19</sup> Gíria difundida entre os jovens por meio da canção de funk *Embrasando*, de Mc Zaac e Mc Vigary, lançada em 2017. Seu significado é estar drogado, bêbado ou atordoado por efeito de diversas substâncias ilícitas.

De acordo com a fala do primeiro aluno, percebemos o quanto a cultura hip hop está relacionada à marginalidade e, conseqüentemente, à bandidagem, em uma relação causa *versus* consequência.

Isto é, o fato de a cultura hip hop ter vindo das periferias fez com que o aluno acreditasse ser um ritmo ou uma cultura também representativa dos bandidos. A nosso ver, o que o ritmo, sim, pode retratar é a realidade violenta vivenciada pelos moradores que residem nos bairros mais pobres dos grandes centros urbanos. Porém, isso não faz com que seja o som exclusivo da bandidagem, como cita o aluno.

De toda maneira, não é raro encontrar exemplos de pessoas que pensem assim. Por isso, acreditamos que o trabalho desenvolvido nessa dissertação seja relevante, uma vez que não só discute sobre as artes urbanas nascidas nas periferias, mas também reflete sobre os preconceitos que envolvem essas expressões artísticas.

O segundo e o terceiro alunos, 2 e 17, apresentam outra possibilidade para a associação entre grafite e hip hop: estilo de vida e inspiração. Como bem pontua Arce, o hip hop “foi um dos grandes fenômenos de renovação cultural etno/juvenil” (1999, p. 90), pois serviu de inspiração para jovens do mundo inteiro se expressarem acerca dos problemas sociais por eles vividos. Ademais, foi uma saída para que fossem expostos temas como obstáculos econômicos, rivalidades entre diferentes bairros e abusos policiais, por exemplo.

Finda a quinta etapa do projeto, partimos para a seguinte, em que foram analisadas as fotografias tiradas pelos alunos ao longo de aproximadamente dois meses. Como explicitado no início do capítulo sobre os procedimentos metodológicos, as análises serão subdivididas em blocos, em que o primeiro é sobre o grafite e as palavras.

## 4. A ANÁLISE DOS GRAFITES

A análise das imagens será constituída por quatro blocos distintos que foram subdivididos considerando o agrupamento temático das fotografias. Inicialmente, para cada um dos conjuntos, foram exibidas entre cinco e dez imagens, expostas aos alunos a fim de promover uma discussão em sala de aula.

Entretanto, percebemos que nem todas as fotografias tiveram a mesma resposta dos estudantes. Ou seja, houve casos nos quais a discussão não nos pareceu extensa a ponto de suas falas serem destacadas ao longo dos próximos subcapítulos. Por essa razão, para fins de análise, selecionamos aqui somente as imagens que geraram maior debate em sala, sendo três para cada um dos quatro blocos, totalizando doze grafites.

Para a constituição deste capítulo, subdividido em quatro partes, a ordem de análise será: primeiro apresentaremos a imagem e seu contexto, em seguida, as perguntas que foram feitas aos discentes, depois, as suas respostas mescladas com as nossas observações acerca das falas dos alunos.

Tendo especificado a metodologia a ser seguida daqui em diante, seguiremos para as especificidades do primeiro bloco de análise, com as suas três amostras sobre palavra e imagem.

### 4.1 Bloco I: Palavra e imagem

Este bloco foi apresentado aos estudantes em dois encontros de 100 minutos que aconteceram no mês de setembro, após finalizada a etapa de coleta de dados. Em sua totalidade, foram expostas aos alunos um total de dez fotos, dentre as quais selecionamos as três que compõem este subcapítulo. O local escolhido foi a sala de leitura da escola e o programa selecionado para apresentar as fotografias foi o *Power Point*.

A justificativa para termos elaborado um bloco somente com fotografias em que há a mescla entre o verbal e o não verbal é o fato de entendermos que os grafites nem sempre são exclusivamente compostos por mostras não verbais. Nesses casos, é o seu viés multimodal que está em destaque.

Por essa razão, a leitura do aspecto verbal também nos pareceu importante porque, em conjunto com o visual, ambas transmitem uma mensagem. No caso deste bloco especificamente, notamos que um número significativo de imagens abordava a temática dos bate-bolas e, por isso, elas foram priorizadas por nós.

Tal qual mencionamos em parágrafos anteriores, o critério utilizado para escolhermos as seguintes fotografias para a análise se baseou na riqueza da discussão feita em sala de aula e na busca pela unificação de uma temática. Abaixo segue a primeira imagem:



Figura 18 – Primeiro grafite do bloco I  
Fonte: Arquivo pessoal

Esta fotografia foi tirada pelo aluno 10 e está localizada no bairro Cidade de Deus. Nela, vemos a palavra *Abusado* preenchida com símbolos que remetem ao Egito. Ao fundo, um azul que parece um céu repleto de raios.

Para nossa surpresa, assim que a apresentamos, os estudantes souberam identificar exatamente do que se tratava a obra, feita por um grupo de bate-bolas da região.

Sobre essa brincadeira de rua, é importante salientar que ela é uma tradição ainda relevante do carnaval carioca, um elemento folclórico que tem significativa representatividade especialmente nas Zonas Oeste e Norte da cidade, locais em que existem grupos como a Turma Audácia, de Jacarepaguá, e o CM: Complexo de Madureira, em bairro homônimo.

Segundo Pereira (2009), a fantasia utilizada pelos bate-bolas, que também são chamados de Clóvis, tem sua origem na Europa e possui variações que fazem referência à mitologia celta e à Folia de Reis<sup>20</sup>. De fato, a elaborada indumentária dos componentes desses grupos é uma das marcas principais de seus integrantes, é o que caracteriza essa figura carnavalesca e distingue as centenas de turmas que se divertem pela cidade durante o carnaval.

Ainda de acordo com a autora, as turmas de bate-bola possuem uma explícita identidade coletiva, um sentimento grupal que se manifesta na escolha do nome, do lema, do emblema e da fantasia que será utilizada a cada ano. Além disso, Pereira (2009) destaca a relação existente entre seus integrantes inclusive nos períodos extracarnavalescos.

Assim, nota-se que essa não é uma manifestação folclórica à qual seus integrantes somente se dedicam nos períodos cerca à festa. Pelo contrário, devido à identidade coletiva do grupo, existe entre eles uma relação que os une àquilo que lhes parece uma filosofia de vida, uma paixão que se manifesta de diferentes formas. A nosso ver, uma dessas formas é grafitar os nomes e lemas dos grupos nos muros da cidade. Como bem citou um dos nossos estudantes:

—*Todos os grupos de bate-bola fazem grafite, professora! (Aluno 18)*

Quer seja a elaboração de grafites uma unanimidade ou não, a imagem capturada pelo aluno é um exemplo ao menos da existência da relação entre grafites e bate-bolas, o que não foi um fato isolado, tendo em vista as outras imagens coletadas pelos alunos.

Nesta especificamente, estão contidos não só o nome do grupo, como também os símbolos egípcios que caracterizaram a fantasia dos bate-bolas no ano em que a obra foi elaborada.

A temática egípcia foi dos pontos destacados nas nossas perguntas aos alunos, porém, antes disso, indagamos o porquê de um grupo de bate-bola ser nominado como *Abusado*. Segundo os estudantes:

---

<sup>20</sup> Manifestação cultural religiosa e de origem portuguesa que está relacionada ao culto católico do Natal (BRAGA & KAMIMURA, 2010).

— *Eles têm esse nome porque são abusados e batem nas pessoas. Batem nos grupos inimigos! (Aluno 13)*

— *Professora, é tudo briga isso aí porque eles saem batendo! (Aluno 22)*

Na sequência, um dos estudantes afirma que o grupo tem um funk e começa a cantá-lo, acompanhado das palmas dos outros alunos:

— *Mulher não fique nervosa; homem não fique com medo; é só paz e alegria; na turma do pesadelo (Aluno 4).*

Sobre as duas primeiras falas, destacamos que nem sempre as saídas dos bate-bolas são marcadas pela violência. Um dos adereços do grupo e que dá nome à tradição folclórica, a bola, não é unanimidade nas fantasias dos integrantes, uma vez que, para alguns, elas podem parecer agressivas e assustadoras. Nesses casos, como foi citado por Caio Quero (2013) em reportagem para a *BBC Brasil*, as bolas são substituídas por sombrinhas.

Ainda que o fato de bater as bolas de plástico no chão possa não assustar alguns dos que se aproximam, essa é uma das marcas dos grupos, uma maneira de amedrontar, chamar a atenção e fazer com que eles disputem espaço nas ruas durante o carnaval que, ainda segundo a reportagem, tem se sido cada vez mais concorrido.

Entretanto, existe uma outra face dessa brincadeira, que ganhou diferentes contornos nos últimos anos. De acordo com reportagem de María Martín (2017) para o jornal *El País*, ultimamente os bate-bolas têm se aproveitado do anonimato para praticar atos de vandalismo, sendo as redes sociais usadas como arma para propagar a violência entre os grupos. Essa foi a realidade mencionada pelos alunos 13 e 22 em seus depoimentos acerca do nome do grupo de bate-bola. Porém, cabe-nos salientar que a alcunha da turma, ainda que possa remeter ao enfrentamento e, conseqüentemente, à violência, não pode ser entendida exclusivamente dessa forma.

A nosso ver, o nome poderia fazer referência a outras características, como o simples atrevimento dos integrantes quando saem às ruas para brincar o carnaval, da maneira chamativa que lhes é característica. Corroborando com essa lógica, temos o depoimento de Aline Pereira que, em entrevista para Caio

Quero (2013), sustenta a ideia de que o vandalismo não é uma das particularidades do bate-bola, tampouco do período carnavalesco.

Para a pesquisadora, aqueles que usam as máscaras para levar a violência para os bairros provavelmente mantêm esse comportamento durante o ano inteiro, seja carnaval ou não. Assim, confirmamos a prerrogativa de que, em sua essência, os bate-bolas não são um grupo violento, apesar de assim serem vistos por muitos cidadãos. O que sim ocorre é que alguns indivíduos se utilizam das fantasias e das máscaras do grupo para cometer atos violentos sem que estes sejam identificados.

Uma pequena amostra que confirma a existência de uma aura assustadora que circunda os bate-bolas é a música que foi cantada pelo aluno 4, um funk que adverte as pessoas para que não tenham medo, já que a turma é pacífica e alegre. Isto é, os próprios bate-bolas assumem o fato de que amedrontam os foliões, entretanto, asseguram que não é necessário temê-los.

Antes de partirmos para as próximas falas dos alunos, cabe-nos destacar o ritmo que tem embalado as turmas ultimamente: o funk carioca. Nascida no Rio de Janeiro, a batida serve como compasso para as saídas dos grupos, que compõem as letras e usam o arranjo musical como pano de fundo para as suas canções, contenham elas um tom pacífico ou não, como é o caso da turma dos Cobra, de Marechal Hermes. Logo, nota-se que, apesar de esses grupos brincarem durante o carnaval, cada vez mais eles têm se afastado do samba para marcar suas festas nas ruas.

O uso de funks próprios é mais uma marca que compõe a identidade a qual citamos nos parágrafos anteriores. Assim como o grafite, o funk também é um exemplo da voz das ruas que vem tomando novos rumos, saindo das periferias e atingindo diferentes esferas da sociedade. No caso específico desse ritmo, presente majoritariamente nos grupos de bate-bola, encaramo-lo como uma forma de apropriação por parte das turmas carnavalescas, uma vez que este é um estilo musical que hoje tem destaque nos locais em que os bate-bolas são presentes. Em suma, é uma mudança que tem em vista representar a realidade atual dessas turmas.

Tendo exposta essa associação entre funk e carnaval, cabe-nos seguir para a próxima pergunta que fizemos aos alunos, dessa vez, acerca da relação

entre os símbolos egípcios incluídos no interior das letras e a possível relação deles com o grupo de bate-bolas. Sobre esse aspecto, os alunos explicaram que:

— *Tem essa coisa porque esse é o tema do bate-bola! (Aluno 24)*

— *Professora, se você criar um bate-bola, vai se inspirar num desenho e aí os Abusados têm o tema do Egito. Tudo deles é do Egito: o guarda-chuva, as meias, etc. (Aluno 16)*

Sobre esse perfil na composição dos grupos, Pereira observa que, de fato, os elementos que sinalizam a identidade dos bate-bolas representam predominantemente a cultura de massa. Assim:

Nota-se claramente que títulos e personagens de filmes do cinema, desenhos infantis, histórias em quadrinhos, telenovelas e outros programas de televisão, bem como as figuras de logomarcas corporativas, marcas de cigarro, grifes de moda, entre outras, servem como fontes de inspiração para as criações dos bate-bolas. Boa parte destas influências torna-se evidente ao se observar as suas fantasias (2009, p.117).

Ou seja, de um modo geral, a explicação do aluno corroborou com a declaração da pesquisadora, pois confirmou que a criação das vestimentas dos bate-bolas tem relação direta com elementos que permeiam o imaginário popular, no caso dos *Abusados*, a cultura egípcia.

Na sequência, indagados sobre a constância dos temas, eles explicaram que a cada ano há a escolha de uma diferente linha temática, o que confirmou o fato de que o grafite fotografado poderia não corresponder à atualidade. Isso porque, a cada ano se faz a seleção por um assunto novo, geralmente pertencente à cultura de massas, o que confirma a citação anterior, de Pereira (2009):

— *Esse ano é do Egito, mas ano que vem pode ser do Mickey, por exemplo. (Aluno 16).*

Eles também destacaram que nem sempre os funks cantados pelos grupos seguem o conteúdo proposto naquele ano. Logo, as canções estão mais

voltadas para uma temática geral, que se relaciona predominantemente às particularidades de seus componentes, de seu grupo e de suas ações.

Tendo finalizado a análise da primeira das três obras, seguiremos para a segunda, cujo tema também circunda o universo dos bate-bolas.

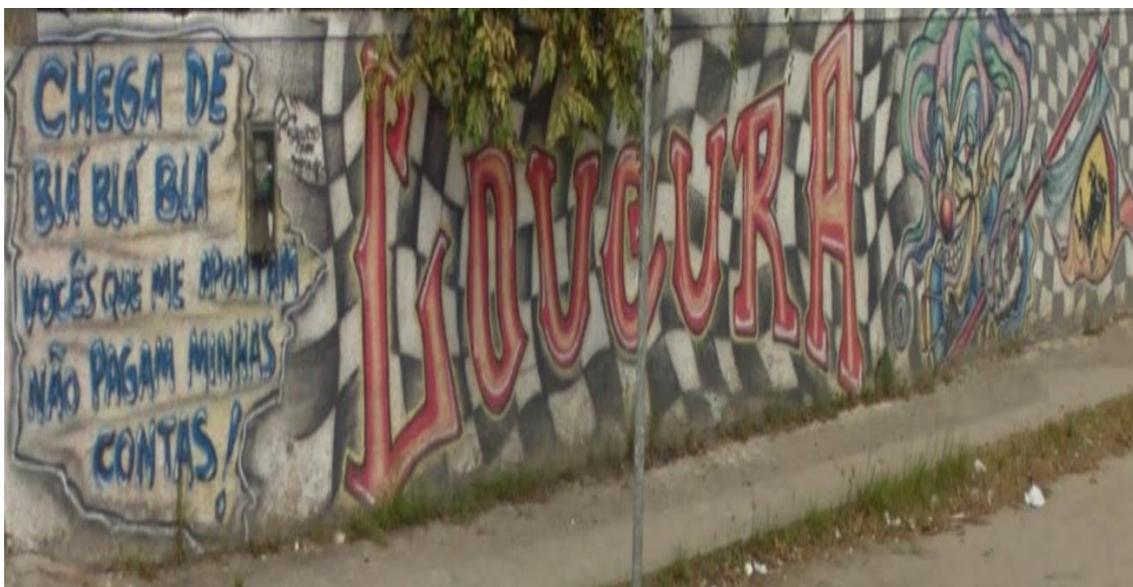


Figura 19 – Segundo grafite do bloco I  
Fonte: Arquivo pessoal

Na imagem, encontrada pelo aluno 8 e localizada no bairro da Curicica, vemos centralizado o nome de outro grupo de bate-bola, *Loucura*, acompanhado da seguinte mensagem escrita: *Chega de blá, blá, blá. Vocês que me apontam não pagam minhas contas!*. Ademais, o grafite tem como pano de fundo a estampa de uma bandeira de Fórmula 1 e, à extrema direita, a figura de um coringa segurando uma bandeira da Ferrari.

Assim que o trecho foi lido em voz alta, a turma bateu palmas e gritou, em uma clara manifestação de concordância com o que estava sendo dito. Na sequência, perguntamos sobre o que achavam da mensagem. Abaixo seguem as suas respostas:

— *Eu achei que essa frase é a realidade, professora! Depois dessa eu vou até embora!* (Aluno 1)

— *As pessoas julgam muito as outras, mas não ajudam. Eu acho a frase bonita.* (Aluno 28)

Analisando esses trechos, percebemos que os estudantes possuem uma clara visão sobre aquilo que merece ser valorizado: a vida particular de cada um. Em suas falas, notamos o quão importante é estarmos atentos a julgamentos alheios, em uma tentativa de não qualificar o próximo, independentemente dos motivos. A nosso ver, esse é um tema com o qual eles, ainda jovens, lidam diariamente, uma vez que, também na adolescência, são emitidos juízos de valor uns sobre os outros, seja por conta das roupas, dos cabelos, dos bens materiais ou das amizades que eles possuam.

Em seguida, indagamos a respeito dos prováveis emissores e destinatários da mensagem. A seguir, seguem as opiniões dos estudantes:

— *Acho que quem falou foi um grafiteiro revoltado! (Aluno 18)*

— *Acho que foi alguém que escreveu essa frase no papel e pediu para o grafiteiro colocar lá. (Aluno 1)*

— *Nada a ver! Professora, acho que foram os bate-bolas que fizeram o grafite, porque as pessoas julgam os bate-bolas e eles não gostam porque ninguém paga as contas deles e o pessoal ainda fica julgando o grupo. (Aluno 29)*

— *Eu concordo com o aluno 29. Pode ser isso mesmo porque é muito caro ser bate-bola. Mais de R\$ 1.500,00 a roupa! (Aluno 26)*

Como percebemos, esse foi um dos momentos de maior discussão em sala de aula, em que cada um deu a sua opinião, mas poucos entraram em consenso. Ademais, notamos que o fato de não buscarmos uma unanimidade em suas falas, tampouco uma resposta certa ou errada, propiciou que os discentes pudessem elaborar as mais diversas conclusões acerca do questionamento feito por nós.

Entretanto, a fala do aluno 29 nos pareceu interessante porque, mesmo sem saber que o grafite também se tratava de um grupo de bate-bolas, uma vez que eles não conheciam essa turma carnavalesca, o estudante conseguiu relacionar a elaboração da obra ao contexto no qual ela está inserida. Dessarte, os emissores da mensagem seriam os bate-bolas e os destinatários, as pessoas, que identificamos como sendo a sociedade de um modo geral. Após esse comentário, esclarecemos a eles que esse também se tratava de um grafite feito por um grupo de bate-bolas.

Na sequência, já conhecedores dos emissores da mensagem, os alunos foram perguntados sobre o possível significado para a palavra *Loucura* no contexto em que ela estava retratada. Em suas opiniões:

— *Loucura é vida louca do bate-bola, professora! (Aluno 34)*

— *É tudo maconheiro! (Aluno 22)*

Para a nossa surpresa, muitos dos alunos associaram a palavra a um significado negativo, sendo os exemplos citados acima somente alguns daqueles emitidos pelos discentes. Em suas falas, notamos um posicionamento que vai de encontro ao que eles defenderam no início da análise do segundo grafite: o não julgamento alheio. Em suma, ao expressarem essas opiniões, os estudantes fizeram aquilo que rechaçaram momentos antes, pois julgaram, inclusive negativamente, o grupo ao qual fazem parte os elaboradores da obra, emissores da mensagem.

Nosso intuito ao fazermos essa observação não é recriminar os estudantes, é simplesmente mostrar o quão tênue pode ser a linha que separa a opinião de um julgamento de valor. Em adendo ao entendimento negativo que se tem a respeito dos bate-bolas, Pereira (2008) revelou em seus estudos que essa percepção é compartilhada por boa parte das pessoas quando perguntadas sobre o que acham desses grupos. Majoritariamente, seus entrevistados associaram os bate-bolas ao perigo ou à violência.

Uma vez que finalizamos a análise do segundo grafite, passaremos ao seguinte, que finaliza este primeiro bloco. Abaixo segue a fotografia:



Figura 20 – Terceiro grafite do bloco I  
Fonte: Arquivo pessoal

No grafite acima, fotografado pelo aluno 21, podemos ver em destaque a palavra *Bizarro*, que rapidamente foi reconhecida pela turma como o nome de um grupo de bate-bola. Na composição da imagem, igualmente notamos a presença do que parece ser uma placa com o alerta *perigo* e, na extrema esquerda, os dizeres *favela* e *Playboy*, em uma referência que poderia ser ao local em que o grafite está localizado, na Praça da Playboy, no bairro da Taquara.

Assim que recebemos a fotografia ainda no momento da coleta de dados, instigou-nos o fato de ela parecer ter sido tirada em meio a uma festa, porque notam-se garrafas pelo chão e alguns homens bebendo. Coincidentemente, quando iniciamos a discussão em grupo com a classe, o autor das fotos nos relatou que naquele momento estava ocorrendo uma *resenha*<sup>21</sup> com a turma de bate-bolas autora do grafite. Se nos atentarmos bem, essa informação pode ser confirmada porque eles levam a blusa do grupo com o rosto do Coringa, símbolo do Bizarro.

Quando perguntamos por mais detalhes sobre o encontro, o aluno nos contou que as reuniões naquele local são frequentes e que um dos homens destacados na imagem seria um dos integrantes da turma. A nosso ver, essa é uma informação relevante e que ratifica o que foi dito por Pereira (2009): os grupos de bate-bolas não restringem seus encontros ao período do carnaval, sendo observadas reuniões também em épocas extracarnavalescas.

Tendo esclarecido o contexto da imagem, partimos para as perguntas. A primeira delas foi sobre a relação entre a palavra *Bizarro* e as imagens que compõem o grafite. Para os alunos:

— *Essa é a família Bizarro e eles são perigosos por causa da caveira. (Aluno 21)*

— *Acho que eles usam armas, mas não tem nada a ver...acho que é só o tema do bate-bola. (Aluno 20)*

— *Esses personagens são vilões então eles são do mal também. Por isso deve ser Bizarro. (Aluno 2)*

---

<sup>21</sup> Segundo os alunos, é uma gíria que indica uma reunião entre amigos, repleta de bebidas alcoólicas.

Tendo em vista a fala dos alunos, nos interessa destacar a primeira, que atribui ao grupo a ideia de família. Esse é um dado importante porque ressalta uma das características dos grupos de bate-bolas: a união entre seus integrantes. Em seguida, ainda nesta frase, observamos uma associação que foi feita pela maioria da classe, incluindo o aluno 2: o nome do grupo é *Bizarro* porque eles provavelmente são violentos como os personagens retratados no grafite.

Essa associação é intrigante porque, em seu sentido primário, ela nada tem a ver com violência ou malvadeza, pelo contrário. Segundo o *Dicionário Aurélio da Língua portuguesa*, o adjetivo pode significar “1. Nobre, generoso. 2. Bem-apegoado; garboso. 3. Extravagante, esquisito” (2007, p.113), ou seja, nenhuma das acepções que os alunos mencionaram.

Acreditamos que, nesse caso, as imagens tenham sido determinantes para que *bizarro* adquirisse uma diferente interpretação, uma vez que há vilões, caveiras e armas, mostras que representam hostilidade. Em paralelo, isso nos revela como os aspectos verbal e não verbal estão atrelados um ao outro e até que ponto essa interligação influenciou na reinterpretção da imagem analisada.

Ainda sobre as falas dos alunos, ressaltamos a relação causa *versus* consequência estabelecida nos depoimentos dos estudantes 21 e 2. Para os dois, os desenhos são determinantes para o comportamento agressivo do grupo, o motivo que justifica as suas ações. Isto é, nesse caso, os personagens os fariam agressivos e não o contrário.

No nosso entendimento, isso nos dá outra amostra da relevância na escolha por uma imagem representativa de um grupo. A partir dela, podemos ter diversas interpretações, ainda que elas não estejam em concordância com o texto verbal da imagem, caso ele exista. Esse foi o caso do aluno 20, que não encontrou uma relação clara entre as imagens e o nome do grupo de bate-bolas.

Depois desse momento, perguntamos aos alunos a respeito do grafite feito anexo ao principal, com os dizeres *favela* e *Playboy*. Em resumo, queríamos saber o porquê de ele estar ali, considerando o contexto em que a imagem estava inserida.

Para os estudantes, o grafite foi feito para representar o nome do local, chamado de Praça da Playboy. Em complemento, os discentes disseram acreditar que o espaço tem esse nome porque:

— *Ali é um puteiro, professora. (Aluno 15)*

— *Porque lá eles pegam muita mulher que parece da Playboy. (Aluno 19)*

Distanciando-nos das razões reais que motivaram a alcunha do local, interessa-nos perceber a associação que os alunos fizeram entre o nome da praça, o símbolo grafitado no muro e a representação disso para eles. Observando essa tríade, percebemos que eles verificaram se tratar de um local que tem um histórico de encontros com mulheres, mesmo que alguns jamais tenham frequentado a praça.

Sobre a palavra *favela* houve uma incógnita, uma vez que os estudantes relataram que aquele espaço não está localizado dentro de uma comunidade. De acordo com suas opiniões, provavelmente o autor da mensagem mora em alguma favela e, por isso, grafitou essa palavra para representar suas origens.

Finalizado o primeiro bloco de análise, partiremos para o segundo, que pretende tratar de outras três imagens e é intitulado *A representação dos negros nos grafites*.

#### **4.2 Bloco II: A representação dos negros nos grafites**

O presente subcapítulo originalmente consta de oito grafites, todos apresentados aos alunos em dois encontros de 100 minutos. Porém, pelas razões mencionadas no início desta análise, somente serão enumeradas as três imagens que mais se destacaram entre as exibidas a eles, ou seja, as que tiveram as discussões mais relevantes a nosso ver.

Tal qual no bloco anterior, o ambiente escolhido para a ação foi a sala de leitura da escola e o programa selecionado para apresentar as fotografias à classe foi o *Power Point*. Entretanto, ressaltamos que houve uma dinâmica diferenciada neste bloco, pois o segundo dos dois encontros teve que ser feito na sala de aula, uma vez que a sala de leitura seria usada para uma reunião interna.

A razão que justifica a escolha por essa temática foi o fato de a maioria da turma ser composta por negros. Em realidade, não somente a turma, mas

também a escola de um modo geral. Desse modo, achamos que essa poderia ser uma forma de eles se identificarem com os grafites selecionados. Abaixo segue a primeira amostra:



Figura 21 – Primeiro grafite do bloco II  
Fonte: Arquivo pessoal

A imagem acima foi fotografada pelo aluno 7 e está localizada na Cidade de Deus. Nela, vemos três homens negros, um ao lado do outro e em dimensões semelhantes. Ao fundo, algumas casas que se parecem com as que vemos nas favelas, locais tais como o bairro em que o grafite foi feito.

Assim que o grafite foi apresentado, perguntamos sobre o que se poderia inferir a respeito da imagem. Suas respostas foram:

— *Professora, é a linha do tempo, olha! Ele tá crescendo porque é a mesma blusa. (Aluno 20)*

— *É. Poderia ser a mesma pessoa, mas em fases de crescimento diferentes. Tipo ele na comunidade dele. (Aluno 31)*

— *É o tempo que eles passam lá. A vida toda... (Aluno 2)*

Observando a fala dos estudantes, notamos que os alunos identificaram os personagens como sendo a mesma pessoa sob perspectivas diferentes: jovem, adulto e idoso. A nosso ver, o que foi determinante para que eles

chegassem a essa conclusão foi o fato de os três estarem vestindo a mesma blusa em tom pastel, uma inferência coerente, mas que poderia não ter sido exclusiva, uma vez que havia a possibilidade de os três serem elementos de uma mesma família: neto, pai e avô.

Essa perspectiva não foi levantada pelos alunos, porém, assim como a outra, seria uma leitura de imagem plausível, tendo em vista a ordem em que os indivíduos foram dispostos, semelhante a uma sequência cronológica e com feições faciais parecidas umas às outras.

Especificamente com relação aos dois últimos depoimentos, destacamos o fato deles associarem o grafite às pessoas que moram naquele local. Notamos que a relação feita pelos estudantes entre a imagem e os moradores do bairro foi automática, porque ela de fato reflete a realidade étnica da favela em questão.

Segundo Meirelles (2014), hoje no Brasil a população que reside em favelas ultrapassa os 10 milhões de habitantes, um número expressivo se considerarmos que é uma cifra que cresce a cada ano, posto que está diretamente relacionada à intensificação contínua dos níveis de pobreza.

Relacionando esse número à composição étnica que compõe as comunidades brasileiras, descobriremos que ao menos 67% dos habitantes das favelas são negros. Ainda de acordo com os estudos de Meirelles, são cidadãos que “fazem parte de uma longa linhagem de excluídos do sistema econômico, vítimas de uma exploração que atravessou quatro séculos e de um desprezo que varou os cem anos seguintes” (2014, p.42).

Ou seja, são pessoas que em muitos casos nasceram na favela e viram seus filhos e netos crescerem naquele mesmo local. Assim como citou o aluno 2, cidadãos que passam e provavelmente passarão lá a sua vida inteira, em um ciclo árduo de ser rompido, uma vez que os investimentos sociais e políticos para que haja mudanças ainda são insuficientes.

Percebendo que os alunos identificaram os personagens do grafite como possíveis moradores, questionamos o porquê eles terem sido retratados como negros. A seguir, seguem suas respostas, que corroboram com o apresentado na pesquisa de Meirelles (2014):

— *Porque são pobres e os pobres são negros. (Aluno 3)*

— *Nada a ver, aluno 3! Tem branco que também mora em favela! (Aluno 27)*

— *Também tem gente rica que mora na favela. A Ludmilla<sup>22</sup> mora na favela e é negra! (Aluno 20)*

A opinião do aluno 3 causou um certo alvoroço em sala de aula, com um número considerável de alunos discordando de sua opinião, acrescentando que também há brancos pobres e negros ricos nas favelas.

Sobre o depoimento do aluno 20, destacamos que a informação citada pelo estudante é parcialmente verídica, pois a cantora Ludmilla não reside em uma favela, e sim num bairro pobre de Duque de Caxias, o Vila São Luiz. Esse detalhe, no entanto, não prejudicou a relação feita pelo estudante que, no fundo, queria indicar que não há unanimidades quanto ao poder econômico dos moradores das favelas.

Sobre a realidade financeira dos habitantes das comunidades, Meirelles (2014) em seus estudos aponta que, no final de 2013, ao menos 65% de seus residentes eram de classe média, contra 33% na década anterior. Outro dado relevante é que, ao longo dos anos, mesmo com o incremento da renda familiar, uma parcela ínfima da população associou as melhorias em suas vidas ao governo. Em seu lugar, indicaram que os responsáveis pelas mudanças dos últimos anos haviam sido, em sua maioria, esforço pessoal ou dádiva de Deus. Para nós, esse dado corrobora o que indicamos em parágrafos anteriores: a participação do Estado nas favelas ainda é tão insuficiente que pouco foi citada pelos entrevistados. Apenas 1%.

Por fim, sobre a presença de brancos nas favelas, os dados de Meirelles (2014) apontam que, por mais que a etnia negra prevaleça nas áreas de comunidade, ela não é unanimidade, portanto, não é incomum encontrar brancos e outras etnias nesses espaços urbanos. Por esse motivo, a afirmação do aluno 27 é coerente: também há brancos que ali residem.

Finalizada a análise do primeiro grafite partiremos para o próximo, que também gerou grandes discussões em sala de aula, posto que tratou da violência doméstica.

---

<sup>22</sup> Cantora e compositora de pop e funk que começou a carreira sendo conhecida como Mc Beyoncé. Um de seus maiores sucessos é a música “Hoje”, lançada em 2014. Disponível em: <[www.ludmillaoficial.com](http://www.ludmillaoficial.com)> Acesso em: 15 dez. 2017.



Figura 22 – Segundo grafite do bloco II  
Fonte: Arquivo pessoal

A imagem acima foi fotografada pelo aluno 35 e está localizada no bairro da Curicica. Tendo como suporte uma pilastra de viaduto, o grafite retrata uma mulher negra com um semblante que poderia ser interpretado de diversas formas, tais como seriedade, pacificidade, altivez, entre outros significados.

Perguntados sobre como eles interpretam a expressão da personagem, os alunos disseram:

- *Acho que é uma mulher que está de mal humor! (Aluno 23)*
- *Acho que ela está assim porque apanhou. (Aluno 25)*
- *Sim, professora! O rosto dela está vermelho e por isso ela deve ter apanhado. (Aluno 28)*

Sobre as falas dos alunos, foi interessante notar que particularmente não havíamos considerado a violência contra a mulher como uma possibilidade de interpretação. A sua expressão séria poderia ter sido motivada por outras circunstâncias. Porém, depois que o primeiro aluno considerou essa possibilidade, os outros concordaram. Coube a nós abraçarmos esse cenário e darmos continuidade a ele, até porque, não havia a busca por um certo ou errado na leitura do grafite. Sendo assim, seguimos instigando os alunos.

Em uma análise mais atenta, essa associação nos pareceu interessante porque provavelmente faz parte de suas realidades, ou seja, foi um conhecimento de mundo que eles trouxeram para dentro de sala de aula e aplicaram à interpretação da imagem. Sobre essa percepção, Paulo Freire (1989) observa que a leitura do mundo está entrelaçada à leitura da palavra e acreditamos que a da imagem também. Aquela precede as últimas, já que é iniciada antes mesmo do período de alfabetização. Ou seja, é por essa razão que as leituras e vivências anteriores que cada um de nós reflete diretamente na releitura de outros textos.

Assim, em suma, na nossa percepção, ao fazer uso de seus saberes prévios, o aluno “aciona seu acervo de conhecimentos e poderá (ou não) preencher as lacunas por meio de inferências” (BARBOSA-DOIRON, 2010, p.176). Esse foi justamente o caso dos nossos estudantes que, por talvez já possuírem saberes anteriores sobre violência doméstica ou serem conhecedores das consequências dela na fisionomia das pessoas, associaram o grafite a esse tema.

Uma vez que o assunto gerou grande debate em sala, quisemos saber dos alunos se eles já haviam vivenciado alguma experiência semelhante, quer fosse no âmbito familiar ou não. Esse dado seria importante para confirmar ou refutar a ideia de que eles fizeram uso de conhecimentos prévios para dar significado à imagem. Abaixo seguem as falas dos estudantes:

— *Eu já! A mulher do meu prédio vive apanhando do marido dela! (Aluno 31)*

— *Professora, meu pai bate na minha mãe direto! (Aluno 18)*

— *E você acha isso certo, aluno 18? (Aluno 23)*

— *Eu não, mas... (Aluno 18)*

— *Professora, tem homem que bate em mulher pra obrigar ela a ficar com ele. Eu tacho fogo nele! (Aluno 22)*

— *Professora, eu vi que o marido da Maria da Penha deixou ela de cadeira de rodas. Ele tá vivo ainda? (Aluno 19)*

— *Tem um miliciano na minha rua que bate na mulher dele, mas eu acho que ela tem medo de denunciar. (Aluno 26)*

— *Professora, tem mulher que bate em homem também, sabia? (Aluno 34)*

Em linhas gerais, como pudemos perceber, para nossa surpresa houve muitos alunos que relataram casos de violência. Inclusive, mostraram ser sabedores da Lei nº 11.340/06, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que prevê coibir, prevenir e punir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Isso, a nosso ver, ratifica o conhecimento prévio que eles têm sobre o assunto e por isso identificaram, quase de forma instantânea, que o grafite refletia um caso de agressão.

Além dessas falas houve outras de semelhante teor, mas que não foram descritas aqui por questões de otimização de espaço. Logo, seguiremos para o próximo e último grafite, que também causou grande alvoroço em sala de aula devido a certos comentários estereotipados.



Figura 23 – Terceiro grafite do bloco II  
Fonte: Arquivo pessoal

A imagem acima igualmente foi fotografada pelo aluno 35 e, assim como a outra, está localizada no bairro da Curicica. Nela, em que também se notam algumas pichações, há uma mulher que foi interpretada pelos alunos de uma forma diferente da anterior, uma vez que eles lhe atribuíram um perfil de mais atitude, mais *empoderado*, em suas palavras.

Questionados sobre o porquê dessa mudança de opinião, quando comparamos com a que eles haviam dado acerca da segunda imagem, os discentes disseram que:

- Ela é diferente porque usa piercing e brinco. (Aluno 35)
- Acho que é jovem. Deve ter uns 27 anos. (Aluno 1)

Acreditamos que os traços, as cores, o adereço chamativo e até a coloração vibrante de sua roupa tenham influenciado na opinião dos estudantes. Em suma, foram detalhes não verbais e de ordem semiótica perceptíveis aos olhos da turma. Por essas razões, acreditamos que a imagem tenha lhes parecido menos sóbria que a anterior, apesar de nos dois casos a personagem retratada estar séria.

Na sequência, indagamos a respeito da provável moradia da mulher. Nossa intenção era perceber se o local da imagem influenciaria em suas respostas. As hipóteses foram as seguintes:

— *Acho que ela é da África porque ela é muito negra. (Aluno 28)*

— *Acho que ela é da CDD<sup>23</sup> por causa da aparência. (Aluno 14)*

Assim que essas opiniões foram emitidas, percebemos que, independentemente do local em que o grafite foi feito, o fato de a personagem ser negra automaticamente fez com que o aluno a identificasse como uma moradora de favela, uma associação que, apesar de ser interpretada como um preconceito, pode ser verossímil para os alunos do ensino público, uma vez que ele é composto majoritariamente por negros e moradores de comunidade.

Por essa razão, existe a possibilidade de que ele tenha identificado na personagem uma similitude com si próprio e com seus pares. Ou seja, por ela se parecer com o aluno 14, provavelmente também mora no local em que ele vive. Consideramos essa possibilidade dado que o autor da frase também é negro.

No decorrer das falas, um aluno quis se pronunciar, pois acreditou que a fala dos alunos 14 e 28 havia sido preconceituosa:

— *Professora, acho que eles pensam que ela mora na favela porque é negra. A gente não pode falar assim! Tem gente que é rica que também é negra. (Aluno 20)*

— *Ela é negra e pode ser pobre ou rica, mas ela é igual a todos nós! (Aluno 23)*

---

<sup>23</sup> Sigla utilizada para se fazer referência à Cidade de Deus, também conhecida popularmente na região como “Da de Deus”.

— *Preconceito 0%! (Aluno 18)*

As falas aqui reproduzidas foram seguidas de muitos aplausos e gritos da turma inteira. A ideia defendida pelo aluno 20 foi pontual: o fato de ela ser negra não pode significar que necessariamente seja pobre ou moradora de favela. Em adendo, os estudantes 23 e 18 ressaltaram o preconceito presente na fala do aluno 14.

Por fim, nos interessa destacar o trecho: *mas ela é igual a todos nós*, dito pelo aluno 23. Isso mostra que eles se identificam com o grafite, portanto, a personagem nele retratada não deve ser menosprezada, independentemente do local em que viva. Vale ressaltar que todos os estudantes que tiveram suas falas destacadas neste bloco são negros.

Tendo terminado o segundo bloco de análise, iniciaremos o terceiro e penúltimo, que trata do contexto infantojuvenil retratado nos grafites.

### **4.3 Bloco III: Os grafites e o universo infantojuvenil**

Originalmente, este terceiro subcapítulo está composto por seis grafites, dos quais selecionamos metade para compor este bloco de análise. Por um lado, os critérios utilizados na escolha das obras que fariam parte deste subcapítulo seguiram diretrizes semelhantes às aquelas utilizadas nos blocos anteriores: a riqueza da temática durante a discussão com a turma.

Por outro lado, a escolha por essa temática se deve à existência de uma relação direta com a faixa etária que compõe a turma. Mais uma vez, assim como ocorreu no bloco anterior, ao elaborarmos este bloco, buscávamos características que pudessem aproximar os alunos dos grafites.

À exceção dos outros, este foi totalmente debatido com os estudantes em sala de aula, nos 100 minutos que tínhamos disponíveis, e não na sala de leitura. Contudo, essa mudança de ambiente não nos pareceu ter reflexos negativos no decorrer da discussão, pois houve poucos pontos negativos provocados por essa nova logística.

O primeiro deles tem relação com o deslocamento do aparato tecnológico necessário para a exibição dos grafites, que levou mais tempo que

o esperado. Já o segundo, relaciona-se à qualidade das imagens, que ficou sensivelmente pior se compararmos com a sala de leitura.

Tendo esclarecido o contexto que envolveu a leitura dos próximos grafites, seguiremos para a primeira amostra:



Figura 24 – Primeiro grafite do bloco III  
Fonte: Arquivo pessoal

Esta imagem, fotografada pelo aluno 17, está localizada na Praça B, em Curicica. Nela, vemos um jovem sentado ao pé do que parece ser uma árvore. Além disso, o personagem parece estar lendo um livro e, de suas costas, saem figuras geométricas em tons rosados. Segundo o autor da foto, o espaço está repleto de outros grafites, mas esse em especial chamou a sua atenção e, por isso, foi clicado.

Apesar de a imagem ser significativa para este aluno, não nos pareceu ser para a totalidade da turma. Quando apresentamos o *slide* aos discentes, quisemos saber o que poderia estar acontecendo. Todos foram unânimes em dizer que ele estava lendo um livro e parecia estar interessado.

Quando perguntamos o que ele poderia estar lendo, foi surpreendente perceber que poucos deles levantaram hipóteses de livros. Ou seja, suas vivências na literatura provavelmente não foram amplas o suficiente a ponto de eles terem um relevante leque de respostas para esse questionamento. Somente dois livros foram citados por três, dos 27 alunos presentes naquele dia: *Diário de um Banana* e *Authentic Games*, ambos voltados para o público infantojuvenil. Os outros se limitaram a dizer:

— *Professora eu até tô com um livro, mas ele fica guardado dentro da minha mochila. (Aluno 18)*

— *Eu não leio nada! (Aluno 27)*

— *Ai, chatão, professora! (Aluno 4)*

Foi justamente nesse cenário que a Secretaria Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro quis interferir ao criar o programa *Rio, uma cidade de leitores*, em 2010. Publicado em conjunto com a resolução SME nº 1072, que instaurou novas diretrizes às atividades das salas de leitura, ambos pretendiam fazer com que práticas de leitura fossem estimuladas na escola e na comunidade em seu entorno. Para isso, houve o incremento dos acervos escolares, o desenvolvimento de ações que estimulassem a leitura e a formação de mediadores para dar suporte aos estudantes de ensino fundamental, público-alvo do projeto.

A nosso ver, uma das propostas mais pontuais do programa de leitores, que visa a promover a leitura na escola, beira a imposição e gera certo desconforto não só entre os alunos, como também entre um número expressivo de professores regentes de Língua Portuguesa e/ou de Sala de Leitura.

Segundo a orientação da Secretaria, a cada bimestre os alunos são aconselhados a selecionar um livro na sala de leitura para elaborar a prova de redação unificada da Rede. Na avaliação, os temas são previamente escolhidos de acordo com o ano escolar dos estudantes, podendo variar entre a elaboração de um conto, uma crônica ou uma notícia, por exemplo. Sendo assim todas as redações deverão ser redigidas tendo em vista o livro lido naquele bimestre, o que faz com que o aluno se veja obrigado a escolher um título, caso contrário, não estará apto a fazer a redação.

Na nossa experiência em sala de aula, adquirida em diferentes unidades e anos escolares, percebemos que essa ação não surte o efeito esperado. Isto é, para o aluno, esse não é um real estímulo para o desenvolvimento de hábitos de leitura, até porque, poucos são os que realmente leem o livro emprestado da escola. No fundo, para eles, a escolha do livro distancia-se de ser algo espontâneo e prazeroso, sendo uma ação imposta e com um objetivo determinado: escrever uma redação no prazo de um bimestre. Por isso, segundo os discentes, ler um livro é algo chato, como mencionou o aluno 4.

De um modo geral, notamos que os estudantes apenas fazem o empréstimo do livro e o guardam na mochila, como bem citou o aluno 18. Logo, para fazer a prova, muitos deles ou copiam integralmente o conteúdo da contracapa do exemplar ou fazem recortes aleatórios, geralmente da introdução da história. Assim, os resultados tornam-se um quebra-cabeças sem sentido. Em último caso, há também casos daqueles que inventam histórias baseadas em músicas ou filmes, simulando terem sido retiradas do livro.

Raros são os casos nos quais o estudante lê o livro em sua íntegra. Geralmente, são alunos que já possuem hábitos de leitura e, por isso, não encaram o livro como um obstáculo para seu êxito na escola. Por essa razão, a proposta de estímulo à leitura da SME ainda nos parece falha, pelos motivos citados anteriormente. Entretanto, até o presente momento, não estão previstas mudanças nessa dinâmica.

Finalmente, notamos que esse grafite, apesar de não causar grandes discussões entre os alunos, foi de grande valia porque nos possibilitou ter uma visão específica sobre como os discentes encaram o livro como possibilidade de leitura. Passemos para a seguinte imagem.



Figura 24 – Segundo grafite do bloco III  
Fonte: Arquivo pessoal

O grafite foi fotografado pelo aluno 15 e está localizado na Alvorada, um reestruturado terminal rodoviário da Barra da Tijuca. Na imagem, vemos um jovem envolto a folhas de louro e a palavra *educação* no centro de um coração estilizado.

Quando apresentamos a imagem, imediatamente os estudantes identificaram como sendo um aluno da escola pública municipal, em grande medida devido à blusa, semelhante à da Prefeitura, e à mochila que ele leva em seu ombro direito.

Em seguida, ao serem questionados se ele poderia ser um estudante de sua sala de aula, disseram que sim, por causa de sua aparência e uniforme. Contudo, outro elemento do grafite lhes chamou mais a atenção: o coração, que eles acharam  *muito bonito*. Vendo o interesse dos alunos, lhes perguntamos o que teria motivado o grafiteiro a escrever aquelas palavras centrais e em destaque, logo abaixo do personagem. As respostas foram:

— *É para dar mais educação pras crianças! (Aluno 8)*

— *É para as pessoas darem mais amor pras crianças e pras escolas! (Aluno 31)*

— *É pra reforçar que as crianças precisam de mais educação. (Aluno 25)*

— *Acho que é porque tem muita gente parando de estudar e por isso eles precisam voltar. (Aluno 33)*

As falas dos alunos seguiram um curso semelhante, porém a observação do aluno 33 nos chamou a atenção porque toca em um tema latente na escola pública: o abandono e a evasão que, segundo o Ideb, são diferentes um do outro.

Para este, “o abandono se caracteriza quando o aluno deixa de frequentar as aulas e perde o ano, diferentemente da evasão que ocorre quando ele abandona os estudos e não retorna no ano seguinte” (BRASIL, 2012). Ou seja, dois dos casos que realmente ocorrem na realidade da unidade escolar na qual eles estudam. Se considerarmos os resultados de 2016, por exemplo, notamos que houve uma média de 10% de abandono e outra porcentagem semelhante de evasões.

Sobre esse ponto, Carrano observa que na relação entre os jovens e a escola existe certa “incomunicabilidade entre os sujeitos” (2008, p.182). Isso se justifica porque por um lado os professores encaram os alunos como desinteressados por natureza; por outro, os estudantes entendem a escola como um local infeliz, segundo Carrano, com:

aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e sem didática, autoritarismo de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios (2008, p.182)

Em outras palavras, tudo o que desestimula o aluno e o seu potencial dentro do ambiente escolar. Esse cenário pouco convidativo pode culminar em abandonos e evasões, tal como citamos anteriormente.

Voltando à fala do aluno e relacionando-a aos dados acima, percebemos que ele foi sensível ao relacionar o coração a uma possível tentativa de mostrar ao jovem que a educação é algo importante para o seu futuro, apesar das adversidades. Sobre esse aspecto, destacamos a próxima opinião, que complementa a fala do aluno 33 e foi emitida quando perguntamos acerca das folhas de louro que envolvem o adolescente:

— *Acho que é para coroar o garoto porque ele tá sendo um exemplo de pessoa. Tá indo pra escola. (Aluno 18)*

Percebemos esse depoimento como uma mostra de que os alunos ainda veem a escola como um local de transformações, apesar de vivenciarem um “quadro social e econômico no qual a escolarização das novas gerações se massificou em regime precário e, ao mesmo tempo, deixou de representar garantia de inserção social e profissional” (CARRANO, 2008, p.182).

O próximo, e último grafite do bloco, deu margem, entre outros aspectos, a diferentes leituras voltadas ao universo infantil que circundam a realidade dos alunos: os desenhos animados.

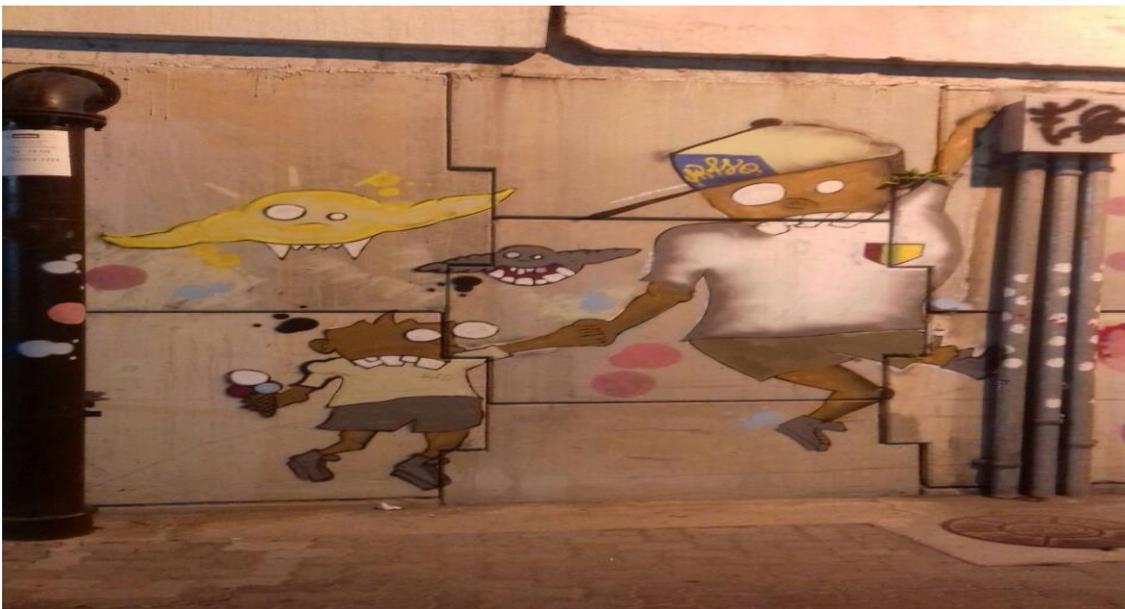


Figura 25 – Terceiro grafite do bloco III  
 Fonte: Arquivo pessoal

O nono grafite foi fotografado pelo aluno 3 e está localizado no bairro da Taquara, mais precisamente na região conhecida como Dois Irmãos. Tendo como suporte uma parede de um corredor expresso da região, a arte apresenta dois jovens e um par do que seriam discos voadores ao fundo. A disposição dos personagens sugere que eles estão fugindo dos objetos voadores, uma vez que simulam pular um muro.

Assim que apresentamos a foto, um significativo contingente de estudantes disse que os dois se pareciam com os integrantes do desenho animado *A hora da aventura*, transmitido pelo canal de TV a cabo *Cartoon Network*. No nosso entendimento, para que eles fizessem essa associação, foi requerido que eles já tivessem assistido ou tivessem conhecimento do desenho em questão.

Mais uma vez, assim como ocorreu na análise do grafite de número cinco, os conhecimentos de mundo do aluno foram ativados e, com isso, eles puderam inferir que estes personagens se assemelhavam ao desenho em questão. É a imagem como representação de seus mundos que foi posta em evidência (ROSSI, 2009).

Em seguida, quando perguntados sobre do que se trata o grafite e qual a mensagem apresentada, os alunos disseram que:

— *Acho que é o pai e o filho fugindo da guerra porque tem aviões atrás. (Aluno 4)*

— *Eles estão com cara de assustados e têm um olho grande e outro pequeno. (Aluno 12)*

— *Acho que é um E.T. que está atrás deles! (Aluno 6)*

— *É um E.T. que tá atacando a terra e eles estão fugindo! Eles estão pendurados no muro tentando fugir pra casa deles. (Aluno 17)*

Observando atentamente a sequência de falas, percebemos que houve uma gradação que foi desde a hipótese menos plausível para a que mais se assemelha ao que vemos no grafite. Entretanto, como a leitura da obra era livre, mais uma vez não atribuímos um certo ou errado às interpretações feitas pelos estudantes. O relevante para nós era instigarmos a discussão, observando o desenvolver dela e considerando as leituras dos alunos.

Em seguida, questionamos sobre quem seria a criança. Dentre as respostas, figuraram: filho ou irmão. Além disso, perguntamos sobre o que essa criança estaria segurando e a maioria sugeriu que fosse um sorvete. Por fim, a turma concluiu:

— *Acho que ele tá sequestrando a criança e por isso ela tá assustada. (Aluno 20)*

— *Ele tá é ajudando a criança a fugir do ataque! (Aluno 32)*

— *Tá salvando a criança do E.T. (Aluno 5)*

— *Eles estão fugindo porque ele roubou o sorvete da criança e saiu correndo! (Aluno 19)*

— *Nada a ver, aluno 19! Mas ele tá de mão dada com a criança. Como ele rouba a criança e depois vai ajudar a fugir? (Aluno 23)*

Analisando a sequência acima e as primeiras falas destacadas, percebemos que, a partir da leitura da imagem, os alunos construíram uma pequena narrativa, elaborada com o levantamento de hipóteses e descarte de algumas proposições que, por algum motivo, não faziam sentido. Isso pôde ser verificado porque foi possível especificar o início, o desenvolvimento e o final, além de alguns dos componentes estruturais que caracterizam uma narrativa,

como espaço, verbos de ação e enredo definido (SANTOS & FERREIRA, 2013). Resumidamente, na história, dois irmãos, assustados, estão na rua tentando fugir de um ataque alienígena. Por isso, eles decidem pular um muro a fim de se esconder em suas casas.

Uma vez que finalizamos este terceiro bloco, iniciaremos o último que compõe a análise das imagens fotografadas pelos alunos: grafite e comércio, uma relação possível.

#### **4.4 Bloco IV: Grafite e comércio, uma relação possível.**

O quarto bloco de análise foi apresentado à turma em 100 minutos de aula e estava composto por cinco amostras, dentre as quais, selecionamos três para compor este subcapítulo. À diferença do encontro anterior, este foi feito na sala de leitura da escola, o que nos possibilitou também uma melhor visualização das obras já que, como mencionamos anteriormente, esse espaço tem a melhor infraestrutura da escola para apresentações em *Power Point*.

Especificando os critérios que nos fizeram escolher os três grafites a seguir, mais uma vez, nossa seleção se fundamentou na riqueza e diversidade na discussão com os estudantes. Por que o trabalho também requereu algum contato com os donos dos estabelecimentos fotografados, descartamos incluir nesta análise as obras cujas origens não pudessem ter sido esclarecidas pelos comerciantes.

Em outras palavras, além de ouvirmos a opinião dos alunos sobre os grafites e seu contexto, também conversamos com os proprietários dos estabelecimentos grafitados para conhecer as razões que motivaram a escolha de um grafite para decorar o imóvel. Na nossa opinião, esse dado seria fundamental para percebermos como uma arte de rua, inicialmente marginalizada, tem passado a ser apreciada também pelo comércio de rua e essa é a justificativa para a constituição deste bloco.

Por fim, é importante frisar que, antes de apresentarmos o grupo de imagens que compõem este bloco, esclarecemos aos alunos que todas as fotos teriam um eixo único: grafites feitos em estabelecimentos comerciais. Desse modo, previamente à apresentação das fotos, os alunos já tinham pistas sobre o contexto que cercava os grafites a seguir, entretanto, à exceção dos autores

das fotos, o restante dos alunos não tinha conhecimento específico sobre as atividades exercidas nesses espaços.

Uma vez que explicamos as particularidades deste subcapítulo, partiremos para a primeira das três amostras:



Figura 26 – Primeiro grafite do bloco IV  
Fonte: Arquivo pessoal

O décimo grafite foi fotografado pelo aluno 24 e está localizado em um bar do bairro do Pechincha. A obra tem como suporte um portão de metal, usualmente utilizado pelos comerciantes para fechar as lojas. No grafite, vemos um personagem cujo corpo está parcialmente coberto por algo que poderíamos entender como sendo uma placa, com as opções oferecidas pelo bar.

Ao lado direito, dizeres positivos e de incentivo preenchem um fundo colorido. Já ao centro, a palavra *DAY* está em destaque frente às outras, devido às cores diferenciadas e ao formato utilizado para desenhá-la.

Assim que apresentamos a imagem, os alunos deram a sua opinião acerca da proposta da loja: utilizar um grafite para divulgar o que é oferecido naquele espaço.

— *Eu achei bem criativo e também legal porque tem muitas cores. (Aluno 11)*

— *É tipo um cardápio de restaurante. (Aluno 18)*

— *É mesmo! É uma propaganda do que tem lá! (Aluno 21)*

Sobre as falas acima, destacamos as dos alunos 18 e 21 pois ambos citaram dois gêneros discursivos<sup>24</sup> diferentes que poderiam ser associados à mensagem: o cardápio e a propaganda.

Especificando as características que singularizam ambos os gêneros, temos que a propaganda é relacionada a mensagens de cunho político, institucional ou religioso e objetiva atingir o público alvo por meio de valores éticos e/ou sociais (CARVALHO, 1998).

Como percebemos, os dizeres no cartaz segurado pelo rapaz têm outro objetivo, mais próximo ao da publicidade, gênero distinto ao anterior. Ainda segundo Carvalho, “a linguagem publicitária se caracteriza pela utilização racional de instrumentos para mudar (ou conservar) a opinião do público-alvo” (1998, p.9).

Assim, em outras palavras, o que caracteriza a publicidade é a sua função de vender um produto ou serviço, tornando-o sedutor aos olhos do comprador. Se atentarmos bem para a imagem, ali são enumerados itens que são atrativos aos consumidores que frequentam aquele local, sejam alimentos ou não.

Por outro lado, o gênero cardápio é caracterizado pela existência das categorias de alimento, do valor dos pratos servidos e do nome do restaurante, geralmente na extremidade superior para dar maior destaque. Sua função é informar ao cliente, de maneira mais ampla possível, acerca das opções alimentares oferecidas pelo local.

Caso observemos atentamente o grafite, os únicos itens relacionados à alimentação são: comida, sem qualquer especificação, e cerveja. A nosso ver, esses dados são insuficientes para que a imagem possa ser apontada como um cardápio, sendo necessários os dados citados no parágrafo anterior para que um novo gênero fosse estabelecido.

Na nossa percepção, talvez os alunos tenham relacionado os dizeres a um cardápio influenciados pelas palavras escritas na faixa acima, em que são destacados os pratos servidos no bar.

---

<sup>24</sup> São o resultado de formas-padrão relativamente estáveis de enunciado. A partir deles nos comunicamos com o outro, fazendo uso de um rico repertório que moldamos de acordo com o nosso discurso (BAKHTIN, 2003).

Como vimos, em termos de classificação, nem a propaganda nem o cardápio se encaixam no que vimos na obra. Porém, tanto a propaganda como o cardápio têm uma mesma função comunicativa: informar. Nesse ponto, os alunos foram sensíveis ao perceberem que ali havia uma informação a ser transmitida. Isso nos mostra o quanto o estudo dos gêneros discursivos é importante na escola, pois ele circula em todos os meios da nossa vida em sociedade e é fundamental para a nossa comunicação com os demais.

Sobre os destinatários da mensagem, os alunos se dividiram em duas possibilidades: os clientes ou o público em geral. Com o intuito de elucidarmos essa questão e sabermos um pouco mais sobre as motivações do dono do estabelecimento em chamar um grafiteiro, fomos ao bar para uma breve conversa com o responsável pelo local.

Na visita, que foi feita na primeira quinzena do mês de setembro, fomos recebidos pelo próprio dono do bar. Para a nossa surpresa, ele próprio foi o responsável pela criação do grafite, que tem como público alvo os transeuntes em geral.

Para ele, essa arte é uma importante forma de expressão que advém das ruas e já não sofre com os preconceitos de outrora. Ainda segundo o seu relato, o grafiteiro se considera um ex-pichador que resolveu ingressar no universo do grafite depois de se tornar adulto e, devido ao trabalho e à família, não mais poder participar dos *rolês* com os pichadores.

Ele complementa dizendo que o personagem foi inspirado nas crianças e seu propósito é passar mensagens positivas para os cidadãos nas ruas. De fato, o seu grafite colore muitos muros dos bairros de Jacarepaguá e Barra e em todos eles há um dizer edificador, que vão desde a preservação da natureza até a educação no trânsito.

Ao final do encontro, ele nos mostrou o interior de seu bar, repleto de grafites com o personagem que tem a alcunha de Day, um apelido para Daniel, o nome do artista. De acordo com o grafiteiro, o boneco é o único desenho reproduzido por ele, já que quer fazer da figura uma marca registrada sua.

Para ele, grafitar o portão de sua loja foi algo natural e esperado, uma vez que ele é o artista e gosta de expor sua arte. Além disso, para ele foi uma oportunidade de promover o local com os serviços e produtos ali vendidos, de um jeito original e criativo. A exposição dessa obra, inclusive, fez com que outros

estabelecimentos se interessassem em ter seus portões e muros grafitados. Porém, por questões de trabalho, ele relatou não tem tempo para atender à grande demanda.

Após a conversa, ficou claro que há uma visível mudança na concepção do grafite. O fato de ele ter se proposto a grafitar a própria loja é uma mostra de que não é mais necessário esconder sua arte, que agora pode ser apreciada por todos, sem restrições.

Tendo finalizado a análise da primeira fotografia, passemos para a segunda, cujo grafite foi feito em uma academia de dança.



Figura 27 – Segundo grafite do bloco IV  
Fonte: Arquivo pessoal

A fotografia acima foi tirada pelo aluno 27 e o prédio encontra-se localizado no bairro da Freguesia. Originalmente, o estabelecimento era uma casa residencial, que posteriormente foi transformada em comercial para abrigar uma academia de dança. O suporte utilizado para a execução da obra foi a fachada externa da instituição.

Na foto, vemos a imagem de uma mulher e a palavra *Base*, que entendemos ser o nome da academia de dança. O fundo preto ressalta os dois itens citados anteriormente, dando ainda mais destaque ao grafite.

Quando apresentamos a fotografia, alguns alunos disseram que já conheciam o espaço e sabiam que ali eram oferecidas aulas de dança. Ainda assim, quisemos saber o que eles achavam da figura em amarelo, para sabermos se a imagem estava explícita para os estudantes. As respostas foram:

— *É uma bailarina fazendo pose. (Aluno 20)*

- *Ela tá dando uma sarrada*<sup>25</sup>. [risos da turma] (Aluno 13)
- *Parece que ela tá possuída!* (Aluno 3)
- *Acho que ela tá pulando.* (Aluno 15)

Posteriormente, perguntamos se eles fariam um desenho desse tipo em uma loja de sua propriedade. As respostas foram majoritariamente negativas e os motivos foram semelhantes:

- *Não acho que é o ideal porque está muito escuro.* (Aluno 23)
- *Tá feio porque não tá vivo, professora!* (Aluno 5)
- *É! Eu acho que tem poucas cores!* (Aluno 11)
- *É um lugar de música, então essas cores não tão dando vida.* (Aluno 30)
- *Poderiam ter acrescentado um pouco mais de cor. Concordo!* (Aluno 23)

Considerando as observações dos discentes, percebemos o quanto o grafite enquanto arte está relacionado à beleza estética e à multiplicidade de cores. Segundo alguns dos grafiteiros entrevistados no livro *Por trás dos muros: horizontes sociais do graffiti* (2008), as cores são vitais para dar mais vida à obra e, conseqüentemente, causar impacto.

Semioticamente, as cores também são um elemento importante, uma vez que, segundo seus estudos, todo e qualquer elemento se comunica ao simbolizar algo, quer por meio conceitual ou não. No caso do grafite, as cores, caso estivessem mais presentes, atribuiriam à obra outras características, entre elas a vida, como foi citado pelos alunos.

A fim de sabermos um pouco mais sobre as razões que motivaram o dono do estabelecimento a grafitar o seu imóvel, fomos ao local para uma breve conversa.

Ao chegarmos, uma funcionária nos disse que a dona contratara os serviços de um grafiteiro conhecido para reformular a fachada do local. A proprietária, como aprecia os grafites, achou que essa poderia ser uma

---

<sup>25</sup> Na gíria popular, a palavra é utilizada quando alguém está roçando em uma pessoa, insinuando um ato sexual. Atualmente, também se usa a expressão “sarrada no ar”, um passo de dança que foi lançado com o funk homônimo, de Mc Crash. No movimento, as duas mãos são levadas na altura da cintura enquanto é dado um salto no ar.

possibilidade para decorar a frente do prédio, já que a pintura anterior não estava de acordo com o perfil da escola de dança. Segundo o que nos foi informado, a ideia do desenho partiu do grafiteiro que, tendo o aval da dona, executou a pintura.

Em oposição ao caso anterior, esse grafite foi feito de forma comercial, ou seja, foi um serviço contratado e pago à parte, uma mostra de que o cenário para a arte urbana paulatinamente vem trilhando outros caminhos além das ruas. No caso da figura 28, notamos que houve a apropriação de uma forma de expressão urbana por parte de um público que, até bem pouco tempo, não utilizava o grafite como possibilidade artística em seus estabelecimentos.

Tal qual menciona Souza (2011), o convite para que artistas grafitem em espaços públicos ou exponham suas obras em ambientes institucionais já é uma realidade. Em adendo, há os casos nos quais as imagens se transformam em adesivos, *souvenirs*, *outdoors*, telas e outros suportes.

Tendo finalizado a segunda análise, iniciaremos a última deste bloco, que trata sobre uma terceira particularidade na intervenção de lojas: os casos em que não há a solicitação do proprietário.



Figura 29 – Terceiro grafite do bloco IV  
Fonte: Arquivo pessoal

O grafite em destaque acima foi fotografado pelo aluno 8 e, assim como o anterior, está localizado no bairro do Pechincha. Como podemos observar, a imagem tem como suporte o portão da loja, que foi amplamente tomado pelo desenho de um caramujo e de um cogumelo multicolor. Na extremidade esquerda, há a inscrição do nome da loja de roupa feminina: *Rosa Nud*.

No momento em que mostramos a figura aos alunos, eles levantaram várias hipóteses a fim de descobrir quem seria esse personagem e o que estava se passando. Dentre as opções ditas pelos estudantes sobre o animal estavam:

— *Parece um caracol! (Aluno 26)*

— *Ele tá chapado! Tá drogado! (Aluno 17)*

— *Tá doidão porque comeu cogumelo! (Aluno 19)*

— *Ele tá drogado porque tá com o olho vermelho. (Aluno 30)*

— *Olha! Ele tá com uma coroa na cabeça! (Aluno 18)*

— *Acho que é porque ele é o rei. (Aluno 25)*

— *Professora, acho que é porque toda a loja tem uma marca e essa é a marca dessa loja. (Aluno 6)*

Acima, percebemos como o compartilhamento de hipóteses foi determinante para que os alunos chegassem a uma conclusão sobre o personagem principal do grafite. Segundo Solé (1998), é importante que os alunos estejam conscientes de que, para chegarem a uma conclusão, deverão selecionar indicadores e marcas textuais e, posteriormente, passar pela formulação e verificação de hipóteses.

Essa dinâmica de construção de interpretação foi possível de averiguar nas falas acima pois: primeiro eles imaginam o que é o animal, em seguida, após observar seus olhos e o cogumelo, pressupõem que ele estaria sob o efeito de entorpecentes.

Nas falas seguintes, eles observam a coroa como um símbolo de realeza e, posteriormente, formulam a hipótese de que o animal seria um rei. Entretanto, em oposição a essa suposição, surge outra: a presença da coroa não estaria relacionada ao animal, e sim à loja. Ou seja, esse objeto estaria inserido em outro contexto.

Para que o aluno 6 chegasse a essa conclusão, nos pareceu evidente que, mais uma vez, os seus conhecimentos de mundo foram utilizados. Saberes que, talvez, não tivessem sido compartilhados pelo aluno 25, uma vez que ele apresentou uma possibilidade diferente para a presença da coroa naquele espaço.

De acordo com Solé, a depender do texto e nos casos em que possuímos certo conhecimento a seu respeito, há grandes possibilidades de podermos atribuir-lhe significado. Caso contrário, “ou adquirimos o conhecimento necessário ou abandonamos o texto” (1998, p.104).

Logo após, quisemos saber deles que tipo de loja poderia ser, ao que eles chegaram à conclusão de que seria uma loja de roupa feminina porque:

— *É meio rosa o nome da loja e também está escrito rosa. (Aluno 21)*

Quando revelei que o grafite, de fato, havia sido feito no portão de uma loja de roupa feminina todos gritaram, entre inconformados e surpresos. A fim de saber o porquê dessa reação, perguntei-lhes: *se tivessem uma loja de roupa feminina, vocês iriam pedir para fazer um grafite como esse?* A resposta foi um unânime *não*, porque:

— *Ficou bonito, mas não combinou com a loja. (Aluno 11)*

— *Tá estimulando as drogas, parece. (Aluno 2)*

— *Achei sem sentido. (Aluno 20)*

Observando os motivos, percebemos que os estudantes acreditaram que a escolha do desenho não foi apropriada, tendo em vista o público alvo do estabelecimento. Aproveitando essa opinião dos alunos, apresentamos o contexto que envolveu a elaboração desta obra que, de certa forma, tem a ver com o ponto de vista dos discentes.

Depois de termos recebido a foto, passamos na loja para saber do dono ou de um representante as razões que fizeram com que um grafite fosse desenhado ali. Quando chegamos para conversar com um dos responsáveis, a gerente da loja se prontificou a nos atender.

De acordo com ela, a execução da obra foi feita por um acaso, sem que o dono a tivesse solicitado. Isso pode nos mostrar que, provavelmente, caso tivesse solicitado que um grafiteiro fizesse um desenho, o tema teria sido diferente. Quiçá sobre o universo feminino ou sobre a moda em geral.

Retomando o relato da lojista, ao que parece, em uma madrugada de 2017, o dono da loja estava conversando com uns amigos na praça localizada

em frente ao local. Porém, em determinado momento, percebeu que havia um grupo de grafiteiros desenhando o personagem em seu portão.

Nesse momento, o proprietário se aproximou deles e pediu que, uma vez que a obra estava sendo feita sem autorização prévia, eles ao menos escrevessem junto ao desenho o nome da loja, a fim de que parecesse algo oficial e encomendado.

Segundo a funcionária, o dono não se incomodou com o desenho, sendo sua única preocupação o fato de que ele estar sendo feito sem a prévia autorização do proprietário. Assim, uma vez que a inscrição *Rosa Nud* foi feita, o impasse ficou resolvido entre ambas as partes.

Como pudemos perceber ao analisarmos este grafite, houve uma relação peculiar nessa situação, que teve origem na ilegalidade. Apesar disso, a reação do lojista foi favorável à arte feita.

Notamos isso, porque haveria a possibilidade de o dono da loja pedir que os grafiteiros apagassem o grafite ou ele mesmo o fizesse depois. Igualmente, o comerciante poderia ter denunciado o grupo, uma vez que os jovens haviam sido pegos em flagrante grafitando em um estabelecimento privado e sem autorização. Porém, ao invés de optar por essas escolhas, o dono decidiu manter o desenho, aproveitando-se dele para, inclusive, promover a sua loja.

Por fim, a respeito do desenho, cabe-nos destacar que ele pode ser visto por várias ruas de Jacarepaguá. Isso mostra que, provavelmente, seus criadores moram nessa região, porém não foi possível identificá-los tampouco entrar em contato com eles. O que sabemos é que o personagem é um caramujo denominado *Caramujo Sonolento*<sup>26</sup> e que, em todas as suas representações, ele é desenhado com um cogumelo ao lado e uma coroa em cima da cabeça.

Tendo finalizado este bloco de análise, passaremos a um breve relato sobre a culminância deste projeto, que contou com a colaboração de Cinna e Dalai, grafiteiros que gentilmente aceitaram participar deste projeto com os alunos.

---

<sup>26</sup> Com algumas alterações em sua forma, provavelmente esse é um personagem inspirado na banda homônima de rap e hip hop.

#### 4.5. A culminância

Antes de começarmos a descrever como se desenvolveu a culminância do projeto, cabe-nos esclarecer o contexto em que se produziu o encontro entre os alunos e os grafiteiros, agendado por meio das redes sociais.

Em primeiro lugar, antes mesmo de encontrarmos um grafiteiro disposto a participar, foi necessária a autorização da direção da escola para que pudéssemos utilizar o espaço escolar. Esse aval seria crucial para finalizarmos o longo processo que vinha sendo construído até então. Nosso justificável receio era de que a direção encarasse essa intervenção como um problema.

Segundo Carrano, não é raro que “as referências extracurriculares sejam interpretadas pela instituição como ruído e interferência negativa para o trabalho pedagógico” (2008, p.185). Por esse motivo, caso tivesse acontecido um impedimento por parte da escola, saberíamos que teria sido perdida uma oportunidade de incluir no espaço escolar uma atividade com a qual os alunos se identificam.

Para a nossa surpresa, a equipe diretora não se opôs em nenhum momento à proposta, inclusive, disponibilizou inúmeros espaços nos quais a arte poderia ser feita. Assim, uma vez que já tínhamos o seu aval, iniciamos uma busca por grafiteiros que pudessem contribuir com a nossa pesquisa.

Particularmente, confesso que foi uma tarefa árdua encontrar grafiteiros na região abarcada pela pesquisa. A princípio, acreditávamos que convidar um artista de algum dos bairros abrangidos na ação poderia ser enriquecedor, porque o grafiteiro seria mais um cidadão pertencente ao nosso entorno. Entretanto, devido às dificuldades para contatá-los, ampliamos as possibilidades e pensamos em convidar grafiteiros de outros bairros da cidade.

Apesar dessa mudança de estratégia, a busca continuava difícil, porque os grafiteiros se identificam utilizando codinomes e pouco se expõem ao público, exceto quando há eventos relacionados a essa arte ou alguma intenção comercial envolvida. Logo, mesmo com o uso das redes sociais, uma ferramenta essencialmente informal, o contato com eles foi trabalhoso, posto que era cercado por um sentimento de desconfiança. Esta característica era compreensível e justificada, porque o grafite ainda é considerado uma arte ilegal.

Porém, após alguns meses de procura, conseguimos o contato de dois grafiteiros que haviam feito um trabalho no muro externo de outra escola do bairro. Conversamos com eles por meio das redes sociais, explicamos-lhes a proposta do projeto e agendamos uma data para o encontro: a última semana do mês de outubro.

Como os alunos tinham muita curiosidade para saber os detalhes na criação dos grafites e os grafiteiros tinham interesse em fazer com eles uma pequena oficina de desenho prático, foi combinado que seguiríamos a seguinte dinâmica no dia: primeiro, iniciariamos com a dupla respondendo às perguntas previamente feitas pelos estudantes, em uma conversa informal sobre os grafites. Em seguida, ambos dariam uma breve oficina de desenho livre para que os discentes pudessem praticar a criatividade e certas habilidades artísticas, itens importantes na elaboração de um grafite. Por fim, estudantes e artistas iriam para a ação no pátio interno da unidade escolar.

Sobre a entrevista, ressaltamos que todas as perguntas partiram dos alunos, que nas semanas anteriores haviam feito seus registros em uma folha de papel. À professora orientadora, coube selecioná-las e agrupá-las em temas, descartando as que fossem repetidas. Todas as perguntas, assim como as respostas, constam no apêndice desta dissertação.

Na sequência, a respeito da oficina de desenho, esclarecemos que foi uma ideia que partiu dos grafiteiros, não havendo qualquer interferência da professora orientadora neste sentido. Logo, a sessão foi iniciada com os artistas distribuindo livros e revistas sobre os grafites nas mesas dos estudantes. Enquanto eles liam, eram expostas obras que a dupla já tinha feito pela cidade. Durante esse momento, foi feita uma discussão em grupo sobre qual/quais grafites poderiam ser feitos na escola.

Em conjunto, foi decidido que seria interessante a criação de uma personagem negra (figura 33), porque ela representaria não só a maioria étnica da turma, como também da escola como um todo. Os outros desenhos foram invenções dos próprios artistas, sendo: a palavra *Dalai* (figura 33), o pseudônimo de um deles; o rosto (figura 34), uma inspiração de ambos para simbolizar os cidadãos que circulam nas ruas todos os dias; e a baleia (figura 35), o personagem representativo de Cinna.

Apesar de a ideia original da maioria das obras ter partido dos artistas, houve interferência direta dos alunos em todo o processo, por exemplo, com: a inclusão de suas iniciais e do nome da professora no grafite da figura 33; a inserção do nome da diretora da escola no desenho da baleia; a pintura de parte dos grafites. Assim, ressaltamos a participação direta dos alunos ou na concepção da ideia ou em sua execução.

Como menciona o catálogo *Verso e Spray*, da exposição de Airá Ocrespo, a formação de um grafiteiro é feita nas ruas, porque ali está o “cenário e suporte de produção de imagens e imaginários feitos pelos grafiteiros sobre eles” (2016, p.9). Entretanto, apesar de sabermos que é nos muros da cidade que o grafite ganha significado, não nos pareceu prejudicial o fato de escolhermos a escola como um ambiente para sua elaboração.

Na nossa percepção, fazer com que eles tivessem a experiência de grafitar foi relevante porque possibilitou que a atividade passasse da teoria para a prática, tomando forma e ganhando vida.

Enquanto estavam no pátio grafitando, ação que chamou a atenção de todos os alunos da escola que passavam pelo local, Dalai e Cinna conversaram com os estudantes e com a coordenadora pedagógica da escola para, em uma roda de conversa informal, explicar aspectos técnicos do grafite.

Além disso, ao final do encontro, os artistas fizeram uma arte na camisa do aluno 16 e desenhos nas contracapas dos cadernos dos estudantes. Algumas imagens da ação realizada no dia finalizam esta seção.

Por fim, tendo descrito o momento de culminância, iniciaremos o próximo capítulo com as considerações finais sobre o projeto.



Figura 30 – Momento da entrevista dos alunos com os grafiteiros.  
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 31 – Alunos lendo o material oferecido por Cinna e Dalai  
Fonte: Arquivo pessoal

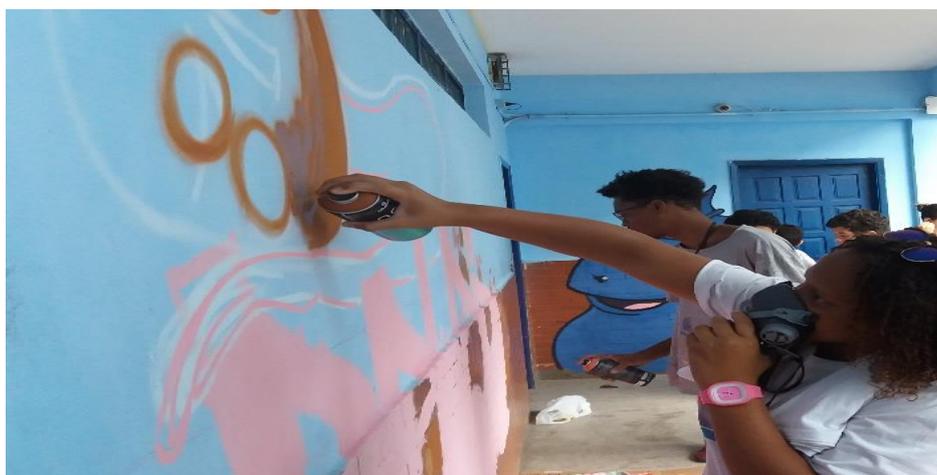


Figura 32 – Aluna da turma grafitando  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 33 – Grafite finalizado  
Fonte: Arquivo pessoal

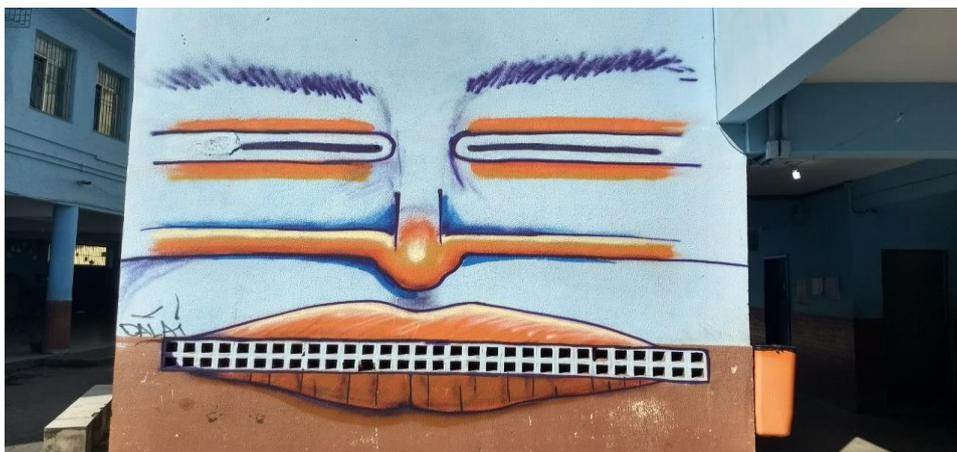


Figura 34 – Grafite finalizado  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 35 – Grafite finalizado  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 36 – Grafite feito na blusa do aluno  
Fonte: Arquivo pessoal

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da elaboração desta dissertação, encontramos no grafite uma possibilidade de incluir, no âmbito escolar, um movimento de expressão juvenil de grande relevância na atualidade, trazendo aos estudantes uma diferente forma de leitura.

Durante os encontros iniciais feitos na sala de leitura da escola, percebemos que houve um estreitamento nos laços entre mim e os alunos que, até então, seguiam o ano letivo de acordo com o enfoque usualmente utilizado nas instituições de ensino. Forma essa que, em sua composição, se afasta da realidade dos estudantes ao ser baseada em avaliações e abordagens padronizadas, considerando livros didáticos e apostilas como suas principais ferramentas.

Ao propormos uma nova alternativa para essa realidade, os alunos se identificaram com as aulas de uma maneira que não havia ocorrido até então. A nosso ver, essa nova perspectiva foi possibilitada por meio do projeto.

Já na fase da coleta de dados, por exemplo, os estudantes puderam conhecer os bairros nos quais residem tendo em vista uma nova perspectiva. Além disso, fazer com que eles buscassem as fotos pessoalmente ou em conjunto com amigos e parentes possibilitou que houvesse um envolvimento da família com a atividade.

Essa dinâmica pôde ser percebida ao analisarmos os questionários respondidos por eles após o fim da coleta de dados. Por meio de suas falas, notamos que houve, inclusive, modificações em suas relações familiares, pois houve maior aproximação entre pais e filhos, por exemplo.

Igualmente, percebemos casos em que existiu uma melhora na autoestima do estudante, que se viu capaz de realizar uma atividade que envolvia demandas diferentes das que ele está habituado dentro de sala de aula. Esse dado nos pareceu relevante porque, especificamente nessa instituição, há inúmeros casos de baixa autoestima devido aos resultados escolares não satisfatórios.

Também no caso dessa escola em especial, o corpo docente e os alunos são cobrados constantemente, porque os resultados que balizam o ensino público na cidade do Rio de Janeiro mostram que estamos em um grupo crítico,

entre as piores da Rede Municipal, com altos índices de reprovação e baixo rendimento.

Assim, trazer uma proposta diferenciada de ensino quiçá possa ser uma saída para que os alunos se interessem mais pelos estudos, enxergando a escola sob outra perspectiva. Um local em que eles também encontrem afinidades dentro de sala de aula.

Ressaltamos, contudo, que a nossa ação não tem como objetivo principal fazer com que os estudantes melhorem o seu rendimento escolar. Caso objetivássemos esse resultado, estaríamos limitando as diversas perspectivas possíveis a partir deste projeto, como a autonomia do estudante, o incremento de sua criticidade, o desenvolvimento de sua criatividade e o início de um possível interesse para outras leituras propostas na escola. Dessa forma, a melhora nos rendimentos seria apenas uma consequência e não um objetivo a ser alcançado.

Com a exibição tanto do documentário quanto dos programas de televisão, percebemos que os alunos conseguiram, a partir da fala do outro, desenvolver as suas próprias opiniões a respeito do tema.

Por exemplo, algumas concepções com viés preconceituoso acerca das pichações puderam ser reconsideradas depois que eles notaram que, na verdade, tanto a pichação quanto o grafite têm a mesma origem e propósitos semelhantes, sendo ambas formas de expressão urbana.

Já ao longo do capítulo 4, percebemos que houve a possibilidade de tratar de diversos temas que foram além dos que usualmente são discutidos no dia a dia em sala de aula. Ao darmos voz ao aluno, notamos que eles se sentiram valorizados e estimulados a participar da proposta. De fato, eles assumiram o protagonismo no processo.

No bloco I da análise, por exemplo, as observações feitas sobre os grafites dos grupos de bate-bola foram relevantes não somente para a parcela de estudantes que desconhecia esse universo, mas também para mim, professora investigadora.

Esse fato serviu para desmistificar a concepção de que ao professor somente cabe o papel de ensinar, como se ele fosse o único detentor do conhecimento. Nesse caso em específico, eu aprendi muito, pois eles me

ensinaram aspectos sobre esse elemento do folclore brasileiro que eram desconhecidos por mim.

Durante a análise do bloco II, ter feito com que eles discutissem sobre os grafites com os protagonistas negros foi importante já que a maioria deles se autodeclara assim. Logo, os aportes feitos naquele momento trouxeram um outro olhar acerca do lugar que o negro ocupa na sociedade.

Igualmente, foi interessante perceber como o conhecimento de mundo foi determinante durante a leitura dos grafites não somente nesse bloco, mas ao longo de todos eles. Assim, nas quatro seções percebemos o quanto essa estratégia foi utilizada a fim de dar significado às imagens, também observadas cogitando suas motivações e/ou seus possíveis contextos de produção.

À continuação, no bloco III foi possível perceber a identificação existente entre os estudantes e os grafites de temática infantojuvenil, assim como observar a concepção que os estudantes têm da escola e dos elementos que circundam esse meio, tais como os livros.

Também pudemos notar a potencialidade narrativa da imagem no momento em que eles se viram diante da tarefa de descrevê-la. Esse foi um dado relevante para nós porque mostrou que os grafites também podem ser utilizados como possibilidade para a construção de histórias.

Para nós, o mais relevante nesse aspecto foi perceber que narrativas podem ser criadas a partir de amostras de materiais que eles encontram em seu dia a dia, pertencentes à sua realidade como cidadãos desta cidade. Assim, levá-las à sala de aula foi um ganho, porque mostrou que as narrativas construídas na escola não precisam ter necessariamente o livro como ponto de partida.

Ainda sobre as análises, no bloco IV os discentes puderam discutir sobre os grafites inseridos em estabelecimentos comerciais. A nosso ver, foi importante destacar essa nova realidade porque mostrou aos alunos que os grafites não estão limitados a um determinado grupo, tampouco hoje em dia se restringem às periferias. Existem múltiplos cenários em que eles podem estar presentes e um deles é nas lojas.

Em suma, acreditamos ser relevante a observação desse dado porque auxilia a dirimir julgamentos precoces acerca dessa arte. Até porque, a realidade é que hoje os grafites estão nas ruas, nas galerias, nas blusas, em objetos de decoração e, inclusive, na escola.

Depois de fazermos essas considerações, cabe-nos destacar os resultados da culminância entre os alunos, os grafiteiros, o corpo docente, a direção e a professora investigadora, porque a ação final teve reflexos não só entre aqueles que participaram da pesquisa, mas em outros que acompanharam o projeto de perto.

A partir dos depoimentos dos discentes, percebemos que essa foi uma das atividades mais marcantes de todo o processo e isso pôde ser identificado em suas falas durante e depois da atividade. Colocá-los frente a frente com os grafiteiros, primeiro para uma roda de conversa e depois para a ação no pátio, foi enriquecedor porque permitiu que a figura do grafiteiro não lhes parecesse distante ou oculta.

A aproximação também foi frutífera porque eles puderam discutir sobre as suas percepções a respeito desse movimento urbano por meio das perguntas feitas aos próprios grafiteiros. Questionamentos que iam desde o contexto de criação das obras, passando pelos obstáculos sociais enfrentados por eles e chegando até suas relações com os pichadores.

A oficina de desenho também foi de especial importância porque, para a sua elaboração, os grafiteiros disponibilizaram livros e revistas sobre grafites, que foram muito apreciados pelos os estudantes.

Esse simples ato nos fez perceber que surgiu entre eles um renovado interesse por outras amostras textuais; um interesse genuíno que acreditamos que dificilmente ocorreria caso não tivéssemos instigado os alunos com leituras sobre essa temática.

A nosso ver, essa pode ser a saída para a leitura de outros tipos de texto na escola, porque, ao utilizarmos o texto informal, podemos nos aproximar dos textos formais indicados pela escola e necessários para o desenvolvimento do aluno como leitor.

Ao longo da ação, igualmente observamos que grafitar no ambiente de maior visibilidade da escola lhes deu uma sensação de pertencimento ao espaço escolar, uma identificação que talvez não tivesse sido sentida antes, já que em muitos casos a escola não é vista como um ambiente seu.

Para os grafiteiros, exibir sua arte dentro de uma escola e grafitar junto com os alunos foi relatado como sendo muito especial, já que essa era uma das poucas vezes que eles tinham atuado em um colégio. A recepção não só dos

alunos envolvidos, mas também dos outros estudantes da escola foi marcante para eles, que se propuseram a voltar em outras oportunidades no próximo ano. A intenção é dar ainda mais visibilidade ao grafite, fazendo com que outras turmas também possam vivenciar essa experiência.

Sobre a sensibilização dos outros docentes da escola frente ao projeto, percebemos que uma parcela foi solidária, cedendo alguns minutos do seu tempo para que a leitura dos grafites pudesse ser concluída. Também houve ajuda por parte da professora regente da sala de leitura, que semanalmente cedia o espaço para que as leituras pudessem ser realizadas.

A direção, por sua vez, achou enriquecedora tanto a participação dos grafiteiros quanto o desenvolvimento do projeto como um todo. Uma prova disso é que ela os sondou para formarem parte do grupo de docentes do Programa Mais Educação<sup>27</sup> no ano seguinte. A proposta é que eles deem oficinas de grafite na escola para os alunos interessados em aprender um pouco mais dessa arte.

Finalmente, para mim, acredito que tenha sido uma das experiências mais relevantes de minha carreira docente, pois caminhei junto com os estudantes em um projeto construído a cada etapa. Uma atividade com a qual aprendi enormemente, em momentos, sendo aluna de meus alunos. Foi uma proposta que me encorajou, inclusive, a dar ainda mais destaque às vozes das ruas dentro das escolas.

Da mesma forma, foi muito gratificante perceber uma verdadeira mudança na participação e no comprometimento dos alunos durante todo o processo, em especial a do aluno 19, que vinha registrando mau rendimento em quase a totalidade das disciplinas durante o ano, inclusive em Língua Portuguesa. Porém, paulatinamente a cada encontro, percebemos uma mudança em seu interesse pelas aulas e pela escola como um todo. O estudante passou a ser mais participativo e mais frequente, havendo reflexos inclusive em suas notas.

Para o próximo ano, há planos para que o hip-hop e suas rimas sejam incluídos como pauta na grade curricular, em paralelo com os grafites. Porém, independentemente do que realmente for posto em prática, acredito que os

---

<sup>27</sup> O Programa Mais Educação é uma das estratégias do Ministério da Educação para implementar a Educação Integral nas escolas das redes estadual e municipal de ensino. O objetivo é, por meio de atividades optativas, ampliar a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias. (BRASIL, 2007)

grafites em si já tenham dado início a um período de grandes mudanças no colégio, marcando as vidas de todos os seus envolvidos.

## 6. REFERÊNCIAS

ADES, Dawn. *Arte na América Latina. A era moderna, 1820 – 1980*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

ALBUQUERQUE, Raoni Moreno Rosa de. *Arte Urbana: a voz que ecoa além dos muros*. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Processos Artísticos Contemporâneos) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ALTINO, Lucas. Urbanistas explicam o processo de formação de Jacarepaguá. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 ago. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/urbanistas-explicam-processo-de-formacao-de-jacarepagua-20013450>> Acesso em: 07 out. 2017.

ARCE, José Manuel Valenzuela. *Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA-DOIRON, Maranúbia Pereira. Conhecimento de mundo e leitura de imagem: um estudo sobre a intertextualidade na fotografia publicitária. *Discursos fotográficos*, Londrina, v.6, n.9, p.171-192, jul./dez. 2010.

BEDOIAN, Graziela; MENEZES, Kátia. *Por trás dos muros: horizontes sociais do graffiti*. São Paulo: Peirópolis, 2008.

BERGAMO, Mônica. Após mal-entendido com Dória, Kobra diz que “não compartilha de atitude repressiva”. *Folha de São Paulo*, 15 jan. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2017/01/1849590-apos-mal-entendido-com-doria-kobra-diz-que-nao-compartilha-de-atitude-repressiva.shtml>> Acesso em: 15 nov. 2017.

BIRRO, Renan Marques. Uma brevíssima introdução sobre as runas e o estudo das runas. In.: *Fato & Versões – Revista de História*, v.6, n.12. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2014

Disponível em: <<http://seer.ufms.br/ojs/index.php/fatver/article/view/1294/820>> Acesso em: 23 nov. 2017.

BRAGA, Roberta Santana; KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. A importância da Folia de Reis como tradição identitária do município de Canápolis – MG. In.: *Revista da Católica* - Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 277-286, 2010. Disponível em: < [catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/20-Servico-Social.pdf](http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/20-Servico-Social.pdf) > Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Índice de abandono escolar é três vezes maior no 6º ano do ensino fundamental. *Educação*, Brasília, 22 mai. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/05/indice-de-abandono-escolar-e-tres-vezes-maior-no-6o-ano-do-ensino-fundamental>> Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Maria da Penha*. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)> Acesso em: 10 dez. 2017.

BUSCHINELLI, Luna. *Abigail do cabelo azul*. 2017. Fotografia, Instagram. Disponível em: < <https://www.instagram.com/lunabuschinelli/> > Acesso em: 03 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Contos*. 2017. Fotografia, Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/lunabuschinelli/>> Acesso em: 03 dez. 2017.

CARLSSON, Benke. *Street Art: técnicas e materiais para arte urbana: grafite, pôsteres, adusting, estêncil, jardinagem de guerrilha, mosaicos, adesivos, instalações, serigrafia, perler beads*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

CARRANO, Paula. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Lucia (orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed.- Petrópolis: Vozes, 2008, p.182-211.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR (Rio de Janeiro, RJ). *Verso e spray- Airá Ocrespo: catálogo*. Rio de Janeiro, 2017.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CINNA; DALAI. Entrevista concedida aos alunos da turma 1703 e a Karina Machado. Rio de Janeiro, 26 out 2017.

CONTRA a parede – o grafite e a pichação em Campo Grande. Produção: Gustavo Arakaki; João Marcelo Correia Sanches; Thaís Pimenta. Documentário. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2015. 51 min. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=oTGoxcKFvHo>> Acesso em: 26 ago 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. A periferia urbana, In: *Revista GEOSUL*, Florianópolis, ano I, n° 2, p. 70-78, jul. 1986.

CIDADE Cinza. Direção: Guilherme Valiengo e Marcelo Mesquita. Documentário. São Paulo: O2 Play, 2013. 80 min.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Documentário e pichação. In.: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p.199-210.

DUBOIS, Jean... et al. *Dicionário de linguística*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMBRICH, E.H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GONÇALVES, Kátia. Jovem faz grafite gigante no centro do Rio para entrar no Guinness. *O Globo*, Rio de Janeiro, 07 jun. 2017. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/rio/jovem-faz-grafite-gigante-no-centro-do-rio-para-entrar-no-guinness-21444808>> Acesso em: 27 nov 2017.

GRAFITES em muros de avenida de São Paulo são pintados de cinza. *Jornal Nacional* – Rede Globo. Reportagem. Rio de Janeiro, 2017. 2min21seg. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/01/grafites-em-muros-de-avenida-de-sao-paulo-sao-pintados-de-cinza.html>> Acesso em: 16 ago. 2017.

GRAFFITI e suas vertentes no Rio de Janeiro. *Programa Hoje em Dia* – Rede Record. Reportagem. São Paulo, 2010. 9min36seg. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=eLGLKobu\\_74&t=10s](https://www.youtube.com/watch?v=eLGLKobu_74&t=10s)> Acesso em: 15 ago. 2017.

- GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- HOOKER, J. T. et al. *Lendo o passado: do cuneiforme ao alfabeto. A história da escrita antiga*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1996.
- HORCADES, Carlos. *A evolução da escrita: história ilustrada*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2004.
- HSUAN-AN, Tai. *Ideogramas e a cultura chinesa*. 2ª ed. São Paulo: É Realizações, 2017.
- HUNTER, Gary. *Arte de rua ao redor do mundo*. São Paulo: Madras, 2013.
- INCUBADORA CULTURAL. *Galeria de Arte Urbana, Incubadora Cultural*. Rio de Janeiro: Escola Sesc de Ensino Médio, 2015.
- JEAN, Georges. *A escrita- memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- JESUS PEREIRA, Maria da Conceição Lemos de. Escola-família: aprendendo juntas... um compromisso de futuro. *Revista EduSCIENCE*, [s.l.], v. 1, p. 69 - 77, jul. 2011.
- KOWARICK, L. F. Movimentos urbanos no Brasil contemporâneo. In.: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 1, nº 3, p. 38 – 50, out. 1987. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_03/rbcs03\\_03.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_03/rbcs03_03.htm)> Acesso em: 10 out. 2017.
- KLEIMAN, Ângela. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel-Unicamp, MEC, 2005.
- LEITURAS. Produção: Núcleo de estudos do Design na leitura. Vídeo. Puc-Rio: Congresso de Leitura no Brasil, 2007. 3min44seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LqggqRY0dkU>> Acesso em: 26 ago. 2017.
- MANCO, Tristan e NEELON, Caleb. *Graffiti Brasil*. London: Thames & Hudson, 2005.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MAILER, Norman. The Faith of Graffiti. In.: *Esquire –The great art of the 70's*. New York City, 1974.

MARTÍN, María. Os reis do Carnaval do subúrbio carioca mantêm seu reinado entre o terror e a arte. El País- Brasil, Rio de Janeiro, 01 mar. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/27/politica/1488224740\\_612664.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/27/politica/1488224740_612664.html) Acesso em: 31 out. 2017.

MARTINS, Georgina. *História da escrita*. Rio de Janeiro: [s.n.], s/d.

MEDEIROS, Daniel [boleta] (Org.) *ttsss...a grande arte da pixação de São Paulo, Brasil*. Textos: Xico Sá, João Wainer e Pinky Wainer. São Paulo: Do Bispo, 2006.

MEIRELLES, Renato. *Um país chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira*. São Paulo: Editora Gente, 2014.

OCRESPO, Airá. Entrevista concedida a Karina Machado. Rio de Janeiro, 12 nov. 2017.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de.; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. In.: *Revista de Estudos de Psicologia*, Campinas, v.29, nº 1, sem paginação, 2010.

ORLANDI, P.Eni. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, Aline Valadão Gualda. Os bate-bolas do carnaval contemporâneo do Rio de Janeiro. *Textos escolhidos de cultura e arte populares*, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 115-125, 2009. Disponível em: <[www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/download/12160/9475](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/download/12160/9475)> Acesso em: 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Tramas simbólicas: a dinâmica das turmas de bate-bolas do Rio de Janeiro*. 2008. 183f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ppgartes.uerj.br/disscentes/dissertacoes/dismestalinegualda2008.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2017.

PIXO. Produção: Roberto T. Oliveira. Roteiro: João Weiner. Documentário. São Paulo: Sindicato Paralelo Filmes, 2009. 61 min.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PREFEITURA do Rio legaliza o grafite. *Repórter Brasil* – TV Brasil. Reportagem. Rio de Janeiro, 2014. 3min19seg. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cultura/galeria/videos/2014/02/prefeitura-do-rio-legaliza-o-grafite>> Acesso em: 20 ago. 2017.

PROJETO de grafiteiros colore prédios da comunidade Água Branca, em São Paulo. Produção: Fábio Tito e Victor Muriyama. *G1* – Globo.com. Reportagem. São Paulo, 2015. 2min18seg. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/projeto-de-grafiteiros-colore-predios-da-comunidade-aqua-branca-em-sp.html>> Acesso em: 17 ago. 2017.

QUERO, Caio. Tradição dos subúrbios, bate-bola se renova no carnaval do Rio. *BBC Brasil*, Rio de Janeiro, 9 fev. 2013. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/02/130201\\_bate\\_bola\\_cq.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/02/130201_bate_bola_cq.shtml)> Acesso em: 31 out. 2017.

RIO DE JANEIRO (Cidade). *Estrutura e funcionamento das Salas de Leitura*. Resolução SME nº 1072, de 31 de março de 2010.

\_\_\_\_\_. *GrafiteRio*. Decreto nº 38.307, de 18 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

\_\_\_\_\_. Rio, uma cidade de leitores. *Secretaria Municipal de Educação*, Rio de Janeiro, 9 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=125576>> Acesso em: 17 out. 2017.

ROBINSON, Andrew. *Escrita: uma breve introdução*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 1ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SANTOS, Elizângela Fernandes dos.; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. Leitura de imagens e narrativas: entrecortando-se na produção escrita. In.: *Linguasagem – Reflexões sobre o ensino de línguas*. 21ª ed. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013. Disponível em: <[www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/reflexoes/reflexao01.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/reflexoes/reflexao01.pdf)> Acesso em: 15 nov. 2017.

SÃO PAULO (Cidade). *Programa de combate a pichações no município de São Paulo*. Lei nº 16.612, de 20 de fevereiro de 2017.

SCHMIDT, Selma. Decreto do prefeito Eduardo Paes cria normas para o grafite na cidade. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 fev. 2014. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/rio/decreto-do-prefeito-eduardo-paes-cria-normas-para-grafite-na-cidade-11645311> > Acesso em: 10 out 2017.

SILVA, Armando. *Atmosferas urbanas: grafite, arte pública, nichos estéticos*. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TAVARES, Artur. Arte ou negócio? Entenda a guerra dos grafiteiros contra Eduardo Kobra. *GQ Brasil*, São Paulo, 01 mai 2017. Disponível em: < <http://gq.globo.com/Cultura/noticia/2017/05/arte-ou-negocio-entenda-guerra-dos-grafiteiros-contra-eduardo-kobra.html> > Acesso em: 20 out 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009

WALTY, Ivete Lara; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A. Entrevista concedida por Airá Ocrespo**

*1) Em que medida o grafite está absorvido pelo mercado de arte ou de entretenimento? Acha que ele ainda mantém um caráter transgressor?*

O grafite ainda mantém um caráter transgressor porque é a raiz dele. Grafiteiros só se legitimam como tal agindo nas ruas e seguindo a raiz da história. O grafite é a tradução visual desse tempo contemporâneo. Uma linguagem considerada jovem por ser recente e por falar a linguagem dos jovens, uma linguagem mais visceral, despojada e menos rebuscada. A linguagem jovem é a do mercado e o mercado hoje em dia é todo voltado para a juventude. Isso acaba deixando o grafite muito presente.

*2) Como você vê essa necessidade de encaixar o grafite em uma categoria? Grafite é arte de rua, não é arte, é expressão urbana, é o mesmo que pichação...*

Grafite em si é o ato de você demarcar parede pública com intervenção sua. Pode ser carvão, canetinha, tinta e pincel, spray... mas também existe uma linguagem do grafite americano que tem a ver com a letra colorida, os personagens caricatos, isso aí já é uma categoria dos grafites. Segundo os historiadores, o grafite vem desde a arte rupestre, mas existem essas categorias. A pichação é uma categoria do grafite, assim como há outras categorias. Tem muitas intervenções urbanas que não são pinturas. As pessoas dialogam com a cidade não necessariamente com a pintura. Mas o grafite é arte de rua.

*3) A obra quando entra nas galerias deixa de ser grafite?*

Sim! Ele é o trabalho de um grafiteiro em uma galeria, mas não é grafite.

*4) Como você vê a diferença entre mural e grafite? Vi que você fez alguns grafites enormes para a Prefeitura do Rio.*

Tem a ver com as dimensões. Um grafite pode ser um grafite mural, por exemplo.

*5) A censura para com o grafite é mais relacionada ao espaço que ele ocupa ou a linguagem que ele usa?*

As duas coisas podem ocorrer, até porque, estamos em uma sociedade bastante intolerante.

*6) Quais as regras usadas pelos grafiteiros entre si?*

Não atropelar um ao outro, a vontade de estar em locais de mais visibilidade, mais destaque...

*(mesmo no grafite? Achei que a questão da visibilidade fosse mais forte na pichação...)*

A diferença pra gente entre os dois é só estética. A gente não vê distinção do ato.

*7) Como selecionar os espaços que serão grafitados? Para você, existe um limite para os lugares escolhidos?*

Acho que a propriedade de alguém. Um muro que vai gerar controversa, eu evito. Pego os que estão deteriorados, não têm dono...

*8) O que achou da regulamentação do grafite no Rio?*

O grafite em si ainda é ilegal, mas a cidade dialoga com ele. Pouco a pouco estamos ganhando espaço. A prefeitura, com essa medida, mostrou que vê o grafite como algo positivo. Eles estão entendendo que nós não somos inimigos da cidade; eles agora dialogam melhor com o universo do grafite.

## **APÊNDICE B. Entrevista concedida por Cinna e Dalai**

*1) Qual foi o seu primeiro grafite e quantos você já fez até agora?*

Cinna – Meu primeiro grafite eu fiz quando era adolescente e perdi a conta de quantos foram feitos até agora.

Dalai – Eu também perdi a conta de quantos eu fiz.

*2) Existe algum grafite especial para você?*

Cinna – Um grafite especial que é a minha marca é a baleia. Ela tem um caráter político e faz algumas críticas sociais.

*3) Como surgiu a ideia de fazer grafites? Já nasceu querendo ser grafiteira?*

Cinna - Não nasci querendo ser grafiteira. Comecei a grafitar tarde, com vinte e poucos anos, depois de fazer uma oficina de grafites.

Dalai – Eu comecei mais cedo e foi pichando nas ruas mesmo. Depois que comecei a fazer grafites.

*4) Já fizeram críticas ao seu trabalho?*

Cinna- As críticas que recebi até agora foram críticas construtivas. As negativas ninguém nunca disse para mim.

Dalai- Já ouvi críticas de que estava fazendo a letra igual a de outra pessoa. Nada além disso.

*5) Depois de velho também pode fazer grafites?*

Cinna - A gente tem umas fotos de umas velhinhas que estão fazendo grafite. Eu só conheço esse projeto. Acho que os mais velhos são os pichadores das antigas, que têm 40 ou 50 anos. Ninguém muito velho. Tem uma senhora que teve aulas de grafite comigo, a dona Helena.

Dalai- Acho que isso de ter velhinho é ele estar interessado. Tem esse curso em Portugal voltado para senhores. Qualquer idade pode grafitar.

*6) Você já entrou em briga com outros grafiteiros ou pichadores?*

Ambos- Nunca. Até agora foi bem tranquilo. A gente troca muita ideia.

*7) Hoje em dia você também faz pichação?*

Cinna - Sim. Às vezes acontece, mas não é tão frequente quanto o grafite. A pichação nunca é o foco do rolê.

8) *Qual a sua opinião sobre pichação? Acha justo punir os pichadores?*

Dalai- Admiro, mas não tenho tanta coragem quanto as pessoas que invadem a casa dos outros e sobem em prédios. Acho justo a pessoa ser punida, mas tem que ver o nível de punição. Acho que não tem sentido colocar na cadeia uma pessoa que colocou tinta na parede. É ilegal? É, mas não precisa envolver violência.

Cinna- Não tenho opinião formada sobre pichação. Têm coisas que acho ok, mas já acho errado invadir casas. Não acho que tenha que punir enchendo de porrada como fazem hoje. Dá pra resolver de outra forma.

9) *Já picharam ou apagaram o seu grafite?*

Cinna - Sim! Já picharam um que fiz na Pau-Ferro, da baleia. Também apagaram um que fiz no Maracanã.

Dalai- A prefeitura às vezes apaga um ou outro. Já picharam um grafite antigo que fiz com um amigo, porque apagamos a pichação de um cara. Ele não gostou e pichou em cima do nosso grafite.

10) *Para vocês, grafite é profissão ou hobby?*

Cinna- Acho que é um pouco dos dois. Atualmente consigo ganhar um dinheiro com isso pintando bar, loja. Já dei oficinas também, então acaba sendo um pouco *hobby* e um pouco profissão.

Dalai- Para mim seriam os dois.

11) *Vocês se arriscam a fazer grafites em lugares altos?*

Cinna - Não em prédios por fora, porque tenho medo de altura.

Dalai- Se tiver espaço para ficar em pé eu subo sim.

12) *Você grafita camisas e vende? Pensou em ter seus próprios produtos?*

Cinna - Por enquanto não penso em ter meus próprios produtos. Eu produzo algumas coisas, às vezes tem umas telas, garrafas... e esses objetos estão à venda.

Dalai- não grafito camisas e vendo. Só faço quando me pedem. Eu penso em ter uma linha de materiais, talvez spray, mas não tenho nada meu ainda não. Vou fazer um canal meu de grafite no *Youtube*.

*13) Como é ser grafiteira mulher? Sofreu preconceito?*

Cinna- Acho que o grafite é um ambiente muito masculino e muito machista ainda. É difícil se abrir para a gente. Atualmente, há uma cena bacana de meninas. Conseguimos ter mais presença agora. O preconceito acontece às vezes, porque estou no começo. Sinto mais preconceito com quem é de fora e me vê pintando. Homens ficam falando coisas que não são legais... “você é mulher e não deve estar na rua...” esse tipo de coisa.

*14) Alguém já pegou vocês grafitando e não gostou?*

Cinna - Já aconteceu várias vezes. Cada situação é diferente. Tem gente que vê e implica um pouco, mas depois fica bem. Mas têm pessoas bem extremistas. Teve um caso de um homem que nos viu pintando na CUFA e veio na nossa direção com uma barra de ferro. Só me deixou sair de lá quando tirou uma foto do meu RG. Foi bem tenso.

Dalai- Nunca vivi nada assim. O pessoal costuma gostar.

*15) Vocês têm dificuldade para pedir autorização para grafitar?*

Cinna- Depende da situação. Em mutirões de grafite é mais fácil. Geralmente a comunidade é mais aberta a isso e é bem provável que deixem. Mas se pedirmos sozinhos na rua é mais difícil. Tem gente que gosta de grafites, mas não quer que pinte.

Dalai – Acho que muros que tenham dono e aparentemente são muito legais a gente tem que pedir mesmo. Tem que perder a timidez.

### APÊNDICE C. Questionário: Identificação do contexto em que foram tiradas as fotos

Nome: \_\_\_\_\_ n°: \_\_\_\_\_

1) Quem tirou as fotos dos grafites? Você pode escolher mais de uma opção.

- a) Você
- b) Um amigo
- c) Um parente. (Qual grau de parentesco? \_\_\_\_\_)
- d) Outro. (Quem foi? \_\_\_\_\_)

2) Caso alguém tenha lhe ajudado na realização do trabalho, você acha que a sua relação com essa pessoa mudou? Explique.

---



---



---

3) O celular utilizado para tirar as fotos era seu?

- a) Sim
- b) Não
- c) Usei o meu celular e o de outra pessoa

4) Caso você tenha tido o auxílio de alguém, o que ele/ela achou da proposta do projeto? E o que você achou do projeto?

---



---



---

5) Qual foi a maior dificuldade encontrada por você para realizar o trabalho?

---



---



---

6) Quantas fotos de grafites você tirou?

- ( ) Entre 1 e 5
- ( ) Entre 6 e 8
- ( ) Mais de 8

7) Na hora de tirar as fotos, achou difícil distinguir entre o que era **pichação** e o que era **grafite**?

- ( ) SIM
- ( ) NÃO

8) Sobre o **tempo** utilizado para **encontrar os grafites**, você/seu ajudante...

- a) Encontrou/encontraram os grafites facilmente.
- b) Precisou/precisaram de mais de um dia para encontrar grafites.

9) Sobre o **tempo** levado para **tirar as fotos**, você/ seu ajudante...

- a) Em um dia conseguiu/conseguiram tirar todas as fotos.
- b) Precisou/precisaram de mais de um dia para tirar as fotos.

10) Sobre o **local**, as fotos estavam...

- a) Todas em uma mesma rua
- b) Em ruas diferentes e um pouco distantes
- c) Em ruas muito distantes