



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES/PROF-ARTES

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

**RAFAELA CRISTINA DA SILVA**

**CARTOGRAFIAS AFETIVAS NO BAIRRO DA CIDADE OPERÁRIA:**

Contribuições da Educação Estética do espaço urbano para o Ensino de Artes Visuais

SÃO LUÍS – MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Rafaela Cristina da.

CARTOGRAFIAS AFETIVAS NO BAIRRO DA CIDADE OPERÁRIA :  
contribuições da Educação Estética do espaço urbano para o  
Ensino de Artes Visuais / Rafaela Cristina da Silva. -  
2025.

114 f.

Orientador(a): Elisene Castro Matos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade  
Federal do Maranhão, São Luís/ma, 2025.

1. Ensino de Arte. 2. Memória. 3. Estética do  
Cotidiano. 4. Arte Urbana. 5. Cartografias Afetivas. I.  
Matos, Elisene Castro. II. Título.

**RAFAELA CRISTINA DA SILVA**

**CARTOGRAFIAS AFETIVAS NO BAIRRO DA CIDADE OPERÁRIA:**

Contribuições da Educação Estética do espaço urbano para o Ensino de Artes Visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Mestrado Profissional (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Maranhão, como cumprimento de exigência para obtenção do título de mestra em Arte.

**Linha de pesquisa:** Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes

**Orientadora:** Profa. Dra. Elisene Castro Matos.

SÃO LUÍS – MA

2025

**RAFAELA CRISTINA DA SILVA**

**CARTOGRAFIAS AFETIVAS NO BAIRRO DA CIDADE OPERÁRIA:**

Contribuições da Educação Estética do espaço urbano para o Ensino de Artes Visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Mestrado Profissional (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Maranhão, como cumprimento de exigência para obtenção do título de mestra em Arte.

**Orientadora:** Profa. Dra. Elisene Castro Matos.

**Linha de pesquisa:** Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Aprovado em: 25/02/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisene Castro Matos** (Orientadora)  
PRESIDENTE - PROFARTES – UFMA/MEMBRO INTERNO

---

**Prof. Dr. José Almir Valente Costa Filho**  
1º EXAMINADOR - UFMA – MEMBRO INTERNO

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr. Luisa Maria Pereira Osório da Fonseca**  
2º EXAMINADOR - UFMA – MEMBRO EXTERNO

---

**Prof. Dr. Pablo Servio Passos Petit**  
SUPLENTE - UFMA – MEMBRO

Dedico este trabalho aos meus filhos, Pablo e Emilly, presentes que Deus me deu e que são a válvula condutora da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por encher-me de graças e bênçãos todos os dias da minha vida.

Aos meus filhos que sempre acreditaram em mim e constantemente me darem força para não desanimar nessa jornada.

As minhas mães, Dona Vitória e Dona Teresa, que sempre torceram pelo meu sucesso e vibraram com as minhas conquistas.

A Paulo Victor Oliveira que foi uma das minhas inspirações para sair da zona de conforto e buscar o tão sonhado mestrado.

Aos meus amigos Maria Diniz, Nayana Fernanda e Érison Araújo que têm sido grandiosos com palavras de estímulo e profissionais da arte/educação que me inspiram sempre.

A Associação Maranhense de Arte/Educadores (AMAE) por ter me permitido enxergar a importância de termos uma qualificação necessária para sermos profissionais mais atuantes em defesa de nossos direitos e ideais.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisene Castro Matos, que muito me ensinou, por sua compreensão, apoio e constante estímulo transmitido durante todo o trabalho.

Aos professores do Mestrado, Prof. Dr. Pablo Petit e Prof. Dr. Reinaldo Portal, pelas orientações iniciais e dedicação em sala de aula.

Ao Programa Profissional em Artes – PROFARTES, pólo UFMA, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Arte não é uma simples reprodução de uma realidade, dada, pronta.  
É um dos meios que levam a uma visão objetiva das coisas e da vida humana.  
Não é uma imitação, mas uma descoberta da realidade.

*Ernest Cassirer*

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma contribuição para as pesquisas voltadas ao campo da arte/educação e da educação estética urbana ao Ensino de Artes Visuais. Inserida na linha de pesquisa *Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes*, adotou-se como tema central o Ensino de Arte, Cultura e Memória, produzindo uma proposta voltada para a contextualização da Cultura Urbana do bairro da Cidade Operária, promovendo um trabalho voltado ao olhar sensível para a estética do cotidiano. Analisamos como o Ensino de Artes Visuais pode contribuir na construção de relações de pertencimento à identidade cultural do bairro da Cidade Operária, tivemos como público-alvo os alunos do 7º ano da UEB Professor Nascimento de Moraes, coletamos as narrativas urbanas do bairro, contextualizando-as no espaço da sala de aula. A pesquisa teve como motivação o reflexo das influências culturais contemporâneas no comportamento dos educandos no ambiente da escola, uma vez que não demonstravam o mesmo interesse pelos aspectos culturais dos territórios onde vivem e por desconhecerem a produção local e os artistas urbanos destes territórios. Pontua-se o papel do/a arte/educador/a na construção de sujeitos que podem e devem ser atuantes na disseminação de cultura e por isso devem ter um papel fundamental na comunidade da qual fazem parte. Adotou-se a metodologia da pesquisa-ação e da pesquisa de campo de âmbito *exploratória e explicativa* com abordagem qualitativa. Adotou-se como aporte teórico autores que dialogassem com o tema central da pesquisa, tais como, Archer (2019), Benevolvo (2019), Bergson (1999), Bosi (2023), Cesar (2014), Deleuze e Guattari (1999), Meira (2014), Halbwachs (2023), Peixoto (2012), Noronha (2017), Pallamin (2015), Rolnik (2016), Sanches (2018), Scovino (2015), Silva (2001, 2014, 2015), Souza (2022) e Tassarini (2001). Como resultado deste trabalho oferecemos à comunidade escolar caminhos para uma educação mais sensível e humanista em Artes Visuais, promovendo um aprendizado mais significativo, com estímulo à criatividade e desenvolvimento de um sentimento de pertença à comunidade escolar do qual fazem parte.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; Memória; Estética do cotidiano; Arte Urbana; Cartografias afetivas.

## **ABSTRACT**

*This research makes a contribution to the field of art/education and urban aesthetic education in Visual Arts Teaching. Inserted in the research line Processes of teaching, learning and creation in the arts, the central theme adopted was the Teaching of Art, Culture and Memory, producing a proposal aimed at contextualizing the Urban Culture of the Cidade Operária neighbourhood, promoting a sensitive look at the aesthetics of everyday life. We analyzed how the teaching of visual arts can contribute to building relationships of belonging to the cultural identity of the Cidade Operária neighborhood. We targeted 7th grade students at UEB Professor Nascimento de Moraes, collecting urban narratives from the neighborhood and contextualizing them in the classroom. The research was motivated by the reflection of contemporary cultural influences on students' behavior in the school environment, since they did not show the same interest in the cultural aspects of the territories where they live and were unaware of the local production and urban artists of these territories. It highlights the role of the art educator in building subjects who can and should be active in disseminating culture and who should therefore play a fundamental role in the community they belong to. The methodology adopted was action research and exploratory and explanatory field research with a qualitative approach. As a theoretical contribution, authors who dialogued with the central theme of the research were adopted, such as Archer (2019), Benevolvo (2019), Bergson (1999), Bosi (2023), Cesar (2014), Deleuze and Guattari (1999), Meira (2014), Halbwachs (2023), Peixoto (2012), Noronha (2017), Pallamin (2015), Rolnik (2016), Sanches (2018), Scovino (2015), Silva (2001, 2014, 2015), Souza (2022) and Tassarini (2001). As a result of this work, we offer the school community paths to a more sensitive and humanistic education in Visual Arts, promoting more meaningful learning, stimulating creativity and developing a sense of belonging to the school community of which they are part.*

**Keywords:** *Art teaching; Memory; Aesthetics of everyday life; Urban art; Affective cartographies.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b>	Roda de bicicleta, Marcell Duchamp.	26
<b>Figura 02</b>	Untitled, Donald Judd, 1974.	27
<b>Figura 03</b>	Azul e roxo em Primeiro Movimento, Abraham Palatinik, 1951.	29
<b>Figura 04</b>	Bicho, Lygia Clark, 1960.	30
<b>Figura 05</b>	Projeto Coca-Cola, de Cildo Meireles, 1970.	33
<b>Figura 06</b>	Pixação durante a Ditadura no Brasil.	34
<b>Figura 07</b>	Pixo feito no Terminal Bandeira em São Paulo.	36
<b>Figura 08</b>	Graffiti em empena na cidade de São Paulo.	39
<b>Figura 09</b>	Primeira Edição do Cores da Vila, bairro Vila Embratel, 2018.	41
<b>Figura 10</b>	Homenagem ao Mestre Leonardo do Boi da Liberdade, 2022.	41
<b>Figura 11</b>	Projeto Aquarela Periférica na Escola, 2014.	43
<b>Figura 12</b>	Entrevista com Gustavo Rosa.	44
<b>Figura 13</b>	Graffiti de Gusrosa no muro da escola Centro Educa Mais Paulo VI.	45
<b>Figura 14</b>	Graffiti de Gusrosa na Cidade Operária.	46
<b>Figura 15</b>	Graffiti de Gusrosa no muro da escola EMTI Negro Cosme.	46
<b>Figura 16</b>	Graffiti no Beco do Batman.	55
<b>Figura 17</b>	Sem título. Ricardo Coelho.	65
<b>Figura 18</b>	Alunos assistindo documentário Amo, Poeta e Cantador.	66
<b>Figura 19</b>	Alunos fazendo graffiti.	68
<b>Figura 20</b>	Manchete sobre a invasão de casas na Cidade Operária.	76
<b>Figura 21</b>	Pessoas caminhando nas ruas da Cidade Operária.	79
<b>Figura 22</b>	Alunos produzindo.	80
<b>Figura 23</b>	Alunos produzindo.	80
<b>Figura 24</b>	Mapa afetivo Experimento 1.	82
<b>Figura 25</b>	Montagem do Mapa afetivo Experimento 1.	84
<b>Figura 26</b>	Alunos produzindo. Experimento 2.	85
<b>Figura 27</b>	Alunos identificando o bairro no Google Maps.	85
<b>Figura 28</b>	Aluno buscando sua rua no Google Maps.	86
<b>Figura 29</b>	Desenho da aluna Dani Karla.	87
<b>Figura 30</b>	Desenho da aluna Bárbara.	87
<b>Figura 31</b>	Desenho da aluna Emilly.	87

<b>Figura 32</b>	Etapa 3. Produção de desenhos no tecido. Experimento 1.	88
<b>Figura 33</b>	Etapa 3. Produção de desenhos no tecido. Experimento 2.	89
<b>Figura 34</b>	Etapa 3. Produção de desenhos no tecido. Experimento 2.	90
<b>Figura 35</b>	Etapa 3. Produção de desenhos no tecido. Experimento 2.	90
<b>Figura 36</b>	Mapa afetivo. Experimento 2.	95
<b>Figura 37</b>	Atividade de contato com o graffiti.	96
<b>Figura 38</b>	Técnica do estêncil.	96
<b>Figura 39</b>	Pintura no suporte com pincel.	96
<b>Figura 40</b>	Livros do projeto Patrimônio na escola.	97
<b>Figura 41</b>	Alunos da turma 72 desenhando na parede	98
<b>Figura 42</b>	Alunos na turma 72 iniciando pintura na parede	99
<b>Figura 43</b>	Alunos da turma 71 e 72 pintando	99
<b>Figura 44</b>	Alunos da turma 71 grafitando	100
<b>Figura 45</b>	Alunos da turma 72 e 73 pintando	101
<b>Figura 46</b>	Alunos envolvidos no graffiti do projeto <i>Patrimônio nas escolas</i> .	101

## **LISTA DE SIGLAS**

**BNCC** Base Nacional Comum Curricular

**CE** Centro de Educacional

**CEM** Centro de Ensino Médio

**GUMA** Galeria Urbana so Maranhão

**SEMED** Ssecretaria Municipal de Educação

**UEB** Unidade de Educação Básica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. TERRITORIALIDADES URBANAS .....	19
1.1. Do surgimento da cidade à formação do espaço urbano .....	19
1.2. Um caminho entre a Arte Moderna e a Arte Contemporânea .....	24
1.3. Imaginários Urbanos no Brasil .....	31
1.4. Graffiti em São Luís .....	40
1.5. Olhares cidadãos na obra de Gusrosa .....	43
2. AS IMAGENS NA MEMÓRIA & A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO COTIDIANO.....	47
2.1. Imagem e memória .....	47
2.2. A imagem na formação cultural do indivíduo .....	52
2.3. Contribuições da educação estética urbana ao espaço da escola.....	58
3. APRECIÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM ARTE URBANA.....	69
3.1. Contribuições da metodologia da pesquisa-ação.....	69
3.2. Contribuições do Ensino de Arte ao espaço escolar.....	70
3.3. O espaço urbano da Cidade Operária .....	75
3.4. Cartografias Afetivas na UEB Professor Nascimento de Moraes .....	77
3.5. A experiência cotidiana e a prática pedagógica em artes visuais .....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	102
APÊNDICE A .....	108
APÊNDICE B.....	111

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa criou-se uma proposta pedagógica por meio do Ensino de Artes Visuais, considerando a Arte enquanto componente curricular mais propenso a estimular o aluno a identificar a cultura no qual está inserido e a se identificar dentro desse processo, reforçando a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, bem como as práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Toda a produção estética criada pelo indivíduo é proveniente de suas percepções de mundo e de suas relações com seu entorno. O modo como assimila e reproduz vai depender de sua relação com esse universo. Ao acompanhar a experimentação e analisar as composições que emergem desse processo surgirá uma teia de fragmentos envoltos às memórias que percorrem caminhos de construção do ser imbuídos de muito significado e de interconexões que nos aproximam da compreensão do que se deseja evidenciar. O olhar e a percepção do que se configura pertencente à vivência, àquele contexto, que se interconecta com outras vivências ao serem exploradas em um processo.

A cultura sempre foi vista como algo intrínseco ao homem, mesmo partindo do senso comum, sempre foi compreendida como algo que pertence ao indivíduo e que diferencia os indivíduos uns dos outros em seus aspectos sociais. Porém, com o advento das ciências sociais, o conceito de cultura passou a ter uma dimensão muito mais ampla e complexa. Partindo de uma definição antropológica, Hall (2016) ressalta que a palavra cultura seria uma referência ao modo de vida de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social, entretanto em uma visão mais sociológica, o autor acrescenta que o termo cultura também poderia descrever os valores compartilhados de um grupo ou de uma sociedade.

Para Geertz (2022), o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem, quando visto como um conjunto de mecanismos simbólicos que de alguma forma tendem a modelar o comportamento dos homens, criando um vínculo entre o que os homens podem ser e o que eles realmente se tornam.

A sociedade desde os tempos mais primitivos viu o homem de uma maneira individualizada. Este sempre precisou se adequar à necessidade do coletivo, subjugando as suas próprias necessidades. Tudo que fosse visto de maneira diferente desse todo seria excluído da sociedade. Não muito diferente desse tempo primitivo, vivemos ainda hoje, uma sociedade no qual impera o coletivo e todo aquele que apresenta um papel, uma fala, um comportamento diferente do que é adotado dentro desse coletivo, é visto de maneira diferente, sendo, portanto,

excluído do processo de aceitação do todo. Ainda assim, nos tempos atuais, percebemos um número maior de indivíduos que afrontam esse coletivo, que começa a reverberar o que o indivíduo deseja para si, deixando de ser uma marionete da sociedade.

Um dos pontos que motivaram esta pesquisa foi o reflexo de tais influências no comportamento dos educandos em sala de aula, uma vez que não demonstravam o mesmo interesse pelos aspectos culturais de onde residem e estudam. Logo, o primeiro passo para continuidade da pesquisa seria identificar esses elementos e de alguma forma incitar os educandos a conhecerem a arte e cultura pertencente ao lócus da pesquisa. Um ponto primordial é conhecer o espaço de convergência das narrativas visuais que se busca assimilar e apresentar aos educandos como pontos importantes para que carreguem consigo o exercício do olhar curioso e atento ao que se busca conhecer.

Quando abordados sobre o que conheciam de produção artística da realidade do entorno da escola ou dos locais em que residem, os educandos sentiam-se confusos sobre o que responder. Diante da inexpressividade sobre a indagação, houve uma preocupação sobre o risco de que a arte local poderia se perder diante deste distanciamento. Não se tratava sobre a arte local ser desinteressante, mas o que a cultura de entretenimento na internet oferece ser mais atrativo e mais cômodo, uma vez que para ser consumido os adolescentes nem precisariam sair de casa. Logo, uma estratégia a ser pensada para gerar esse engajamento seria a mediação em relação a arte local durante as aulas do componente curricular de arte.

Assim, oriundos das necessidades apresentadas pela prática docente, aponta-se o seguinte problema científico: *De que forma o componente curricular de arte poderia colaborar para a construção de narrativas presentes no universo escolar da Unidade de Educação Básica Professor Nascimento de Moraes corroborando para as relações de pertencimento à cultura local de seus agentes?*

Definimos como objeto de pesquisa o Ensino de Artes Visuais, a Arte Urbana na Cidade Operária e as Memórias afetivas dos sujeitos da pesquisa. Pretende-se nesta pesquisa compreender o papel do/a arte/educador/a na construção de sujeitos que podem e devem ser atuantes na disseminação de cultura e por isso devem ter um papel fundamental na comunidade da qual fazem parte. Esse entendimento que deveria se iniciar na escola, a partir da compreensão do indivíduo sobre o seu papel dentro da sociedade, muitas vezes passa despercebido.

Diante das observações docentes apontadas, analisou-se como o ensino de artes visuais pode contribuir na construção de relações de pertencimento à identidade cultural do bairro da Cidade Operária, com os alunos do 7º ano da UEB Professor Nascimento de Moraes. Portanto, compreendendo os objetivos específicos, coletou-se e contextualizou-se as narrativas urbanas

do bairro da Cidade Operária; aplicou-se entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa; selecionou-se aporte teórico que discuta os temas arte urbana, cidade, memórias, cartografias afetivas e ensino de arte; aplicou-se método de Ensino-aprendizagem em artes visuais com os alunos do 7º ano da UEB Professor Nascimento de Moraes; refletiu-se a partir das experiências do público-alvo desta pesquisa ao reproduzir o imaginário urbano do qual fazem parte.

As perguntas científicas que nortearam os desdobramentos da pesquisa, trouxeram questionamentos, tais como: Como identificar os agentes produtores de arte urbana no bairro da Cidade Operária? Quais propostas pedagógicas em Artes Visuais podem ser utilizadas em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental no que tange à valorização das memórias afetivas de seus sujeitos? Quais teóricos podem contribuir para a pesquisa relacionada a arte urbana, cidade, memórias, cartografias afetivas e ensino de artes visuais? Como transformar as narrativas dos sujeitos da pesquisa em cartografias afetivas dentro do espaço da escola? Quais reflexões podemos incitar no ambiente escolar a partir da proposta desenvolvida nesta pesquisa?

A ação teve como sujeitos os alunos do 7º ano do UEB Professor Nascimento de Moraes. A metodologia da pesquisa deste projeto foi *exploratória e explicativa* com abordagem *Qualitativa* por se tratar da criação de um novo recurso que influenciará no processo de ensino aprendizagem em artes visuais no espaço da amostragem e posteriormente outras realidades. Quanto à técnica de pesquisa adotou-se a pesquisa de campo e a pesquisa-ação que preconiza a coleta de informações prévias no ambiente natural da pesquisa, e aplicação dos métodos de intervenção que foram planejados para a ação da pesquisa, objetivando atender e melhorar o sentido de pertencimento local do público-alvo.

Partindo de uma perspectiva que considera o conhecimento uma produção subjetiva do indivíduo e as memórias afetivas um aporte pertencente as sensações e vivências experienciadas como resultado da interação do indivíduo com os objetos, as ideias, os conceitos e os discursos daqueles que o cercam. Portanto, para dialogar sobre o tema proposto adotou-se como referenciais teóricos os autores Archer (2019), Benevolvo (2019), Bergson (1999), Bosi (2023), Bulhões (2019), Cesar (2014), Deleuze e Guattari (1999), Gerhard Dilger, Miriam Lang, Jorge Pereira Filho (2016), Meira (2014), Halbwachs (2023), Peixoto (2012), Noronha (2017), Pallamin (2015), Rolnik (2016), Sanches (2018), Scovino (2015), Silva (2001, 2014, 2015), Souza (2022) e Tassarini (2001), entre outros.

O lócus da pesquisa foi a UEB Professor Nascimento Moraes, instituição de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da rede pública municipal de São Luís, no Maranhão e público-alvo os alunos do 7º ano. Portanto, quanto à natureza foi aplicada

e os procedimentos se basearam na pesquisa-ação. Segundo Thiollent *apud* Gil (2002) a pesquisa-ação é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo. Desse modo, quanto aos objetivos, a pesquisa foi de natureza exploratória e descritiva, pois, reuniu elementos como levantamento bibliográfico, entrevistas, características de um grupo, análises e técnicas de coletas de dados.

Assim, na primeira etapa da pesquisa realizou-se a coleta de dados, a partir de procedimentos de investigação das produções culturais existentes nos espaços urbanos da Cidade Operária. Ainda nessa etapa, realizou-se uma contextualização das narrativas urbanas identificadas durante a coleta de dados por meio de entrevistas individuais e coletivas. Nessa etapa enfatizou-se a importância das memórias e lembranças dos sujeitos participantes dos processos.

Na segunda etapa, foram aplicados métodos de ensino/aprendizagem voltadas para a sensibilização do olhar dos alunos em relação a arte produzida no bairro. O planejamento destes métodos esteve atrelado aos resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa, mas em suma pretendeu-se que os educandos investigassem se no espaço no qual residem havia algum tipo de produção artística, se apropriassem dos detalhes desta produção à medida que criassem algo a partir desta experiência estética.

Na terceira etapa, buscou-se construir momentos de reflexão a partir das experiências estéticas dos alunos ao reproduzir no espaço escolar o imaginário urbano do qual fazem parte, bem como, a forma como a comunidade escolar respondeu às propostas aplicadas, como espectadores das intervenções desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa buscou incentivar a construção de sujeitos ativos da sua própria aprendizagem, tendo os espaços territoriais papel singular por serem os locais no qual se convergem os meios que potencializam as raízes das histórias de seus agentes. Pautada na linha de pesquisa “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes” partiu-se de uma perspectiva epistemológica que considera o conhecimento uma produção subjetiva do indivíduo e as memórias afetivas um aporte pertencente às sensações e vivências experimentadas como resultado da interação do indivíduo com os objetos, as ideias, os conceitos e os discursos daqueles que o cercam.

Dentro dos capítulos da dissertação foram apresentados uma análise sobre a construção de conhecimento a partir das experiências estéticas dos agentes envolvidos no campo de pesquisa. Toda a pesquisa está detalhada ao longo de três capítulos.

No Primeiro Capítulo, com o título *Territorialidades urbanas* buscou-se traçar um

resgate da história da cidade a partir do papel do homem na sociedade corroborando para a divisão desta em camadas sociais que desempenharam um papel importante para a reflexo da sociedade contemporânea. Paralelo ao contexto histórico esboçado, buscou-se compreender o impacto da urbanização na evolução das cidades e a forma como o homem enxerga o espaço urbano que o cerca. Também buscou-se compreender como a arte urbana se insere dentro da Arte contemporânea e suas transformações até os dias atuais. Enveredando para a arte urbana desenvolvida no Maranhão, apresentaremos o imaginário urbano do artista Gustavo Rosa, graffiteiro e morador do Jardim América.

No Segundo Capítulo, com o título *As imagens na memória e a educação estética do cotidiano* buscou-se explorar a compreensão sobre o uso das imagens no cotidiano e como elas contribuem para a formação cultural do indivíduo. Desta forma, argumentou-se sobre o resgate das memórias afetivas, suas conexões com o mundo exterior e os sujeitos dos contextos sociais no qual estão inseridos. Propõe-se momentos de sensibilização do educando para a educação estética em artes visuais e a forma como os sujeitos da pesquisa observam o espaço em que vivem.

No Terceiro Capítulo buscou-se apresentar as contribuições do método da pesquisa-ação no processo da pesquisa, no sentido de se traçar um diagnóstico do problema no ambiente ao qual as pesquisadoras estão inseridas. A partir desta etapa a pesquisa passa por um processo de experimentação artístico-cultural que culminou na construção das cartografias afetivas por meio da educação estética do espaço urbano. Para tanto, projetou-se o conceito de cartografias, por relacionar-se ao espaço percebido e vivido; afetivo, por relacionar-se aos sentimentos e memórias dos sujeitos participantes da pesquisa; e estética, por buscar no ensino de artes as múltiplas possibilidades de compreensão dos signos representados e inscritos no ambiente da cidade e da escola, em particular.

Nas Considerações Finais apresentou-se os resultados alcançados, desde a aplicação dos questionários de sondagem e o feedback dos alunos em relação ao projeto pedagógico desenvolvido, considerando seus aspectos positivos e o que se pode melhorar, com a intenção de contribuir com avanços no ensino-aprendizagem em artes visuais no Ensino Fundamental na escola pública. O estudo proposto nesta pesquisa, busca criar possibilidades de interação entre os alunos da UEB Professor Nascimento de Moraes e os nichos estéticos presentes na comunidade no qual este alunato está inserido, objetivando criar relações de pertencimento à cultura local e formas de se perpetuar a participação e produção de cultura pelos sujeitos presentes neste espaço.

## 1. TERRITORIALIDADES URBANAS

### 1.1. Do surgimento da cidade à formação do espaço urbano

O termo urbanismo foi introduzido em 1867 pelo engenheiro e urbanista espanhol Ildefonso Cerdà em seu livro *Teoría General de la Urbanización* para descrever a ciência e a arte de planejar cidades abrangendo aspectos desde a criação e desenvolvimento da infraestrutura destes espaços que serviriam para acomodar de uma maneira agradável os moradores destes locais. O livro, na verdade, foi um planejamento bem detalhado de como a caótica cidade de Barcelona do século XIX seria transformada em um ambiente mais organizado.

A cidade nasceu com a evolução das sociedades neolíticas, que possuíam um caráter sedentário, acomodando-se em aldeias, espaços onde planejavam desenvolver o cultivo de cereais, a domesticação de animais, a construção de tendas que serviriam para se protegerem das intempéries e onde poderiam guardar seus utensílios pessoais.

Segundo o arquiteto e historiador italiano Leonardo Benevolo em seu livro *A História da Cidade* a cidade nasce da evolução da aldeia, dos serviços que são executados pelas pessoas que não são os proprietários da terra, mas que são mantidos por estes com o excedente do que foi produzido. Surge dessa relação dois grupos, os dominantes e os subalternos, isto é, uma relação de servidão que no decorrer dos séculos tende a crescer e definir as diferenças de classes e as formas de governo. “Mas nesse meio tempo, as indústrias e os serviços já podem se desenvolver através da especialização, e a produção agrícola pode crescer utilizando esses serviços e esses instrumentos. A sociedade torna-se capaz de evoluir e projetar a sua evolução” (Benevolo, 2019, pág. 27).

O pesquisador francês Jean-Louis Harouel (2004, pág. 11) destaca que “a cidade é antes de tudo uma comunidade de cidadãos, uma associação de caráter moral, político e religioso”. Podemos constatar que nas primeiras civilizações a relação de soberania e divindade estavam interligadas, exemplo disso, encontramos na civilização egípcia, cujos “documentos encontrados nas primeiras tumbas reais explicam que o soberano no poder havia conquistado as aldeias precedentes e absorvido os poderes mágicos das divindades locais (Benevolo, 2019, pág. 46). Assim, a figura emblemática do faraó conquistava o domínio do país inteiro, recebendo recursos que lhe permitia construir inúmeras obras públicas, desde a expansão da cidade até os templos dos deuses locais, mas sobretudo, sua tumba monumental, símbolo de suas conquistas e retrato de sua sobrevivência além da morte.

A Idade do Bronze grega é marcada por sua transformação em pólis (cidade), cuja

economia iria estender-se por toda bacia oriental do Mediterrâneo, formando uma cultura que se tornou uma grande referência por séculos. As cidades gregas respeitavam as paisagens naturais, integrando-as como objetos arquitetônicos. Harouel (2004, pág. 11) ressalta que:

[Para os gregos] a ideia de cidade surge numa sociedade rural, com habitações dispersas e as associações políticas que então se formam (*synoecismes*) são independentes de qualquer ideia urbana. Na prática, a cidade logo comporta um estabelecimento urbano, mas engloba igualmente os campos, com seus burgos onde os habitantes são também cidadãos, membros da pólis, da mesma forma que os cidadãos. Essa concepção abstrata da cidade explica porque os pensadores gregos somente se interessam tardiamente pelos problemas concretos da organização e do planejamento das cidades, ao passo que as primeiras grandes realizações urbanas remontam ao final do século VII.

O autor endossa que os pensadores da época se interessavam pela cidade em uma perspectiva filosófica, política e moral, e que somente com Hipócrates, Platão e Aristóteles teremos os primeiros escritos sobre os efeitos do ambiente urbano e a necessidade de uma infraestrutura espacialmente mais organizada.

Durante muito tempo os pensadores gregos que se interessam pela cidade fazem-no somente da perspectiva da filosofia política e da moral. Hipócrates, o primeiro, encara a cidade de maneira concreta, estudando os efeitos do ambiente urbano (sítio, localização, natureza do solo, regime de ventos...) sobre os habitantes, tanto no aspecto físico quanto no aspecto moral. Mas é preciso chegar no século IV para se instaurar, com Platão e Aristóteles, uma verdadeira reflexão urbanística. Platão expõe *Críticas* e principalmente nas *Leis* os princípios que devem comandar a instalação material da cidade ideal. Ele insiste, por sua vez, sobre a escolha do sítio, do qual ele examina as ocorrências quanto à salubridade, às vantagens econômicas e quanto ao clima psicológico e moral, o que o conduz a desaconselhar os sítios marítimos. Ele fixa o número ideal de habitantes em 5.040 e preconiza a criação de uma acrópole onde seriam instalados os principais santuários e as habitações dos guerreiros. Uma outra ideia fundamental de Platão é a de que é melhor que a cidade não possua pontos fortificados, sua presença somente debilitaria coragem dos cidadãos. (Harouel, 2004, Pág. 12)

O autor destaca também, que sobretudo com Aristóteles, a Grécia antiga apresentará um teórico com o olhar voltado para o urbanismo.

[Aristóteles] aconselha a escolha de um sítio não somente salubre, mas que permita um abastecimento fácil, devendo a cidade tirar partido tanto do mar quanto do campo. Ele se preocupa igualmente com as qualidades defensivas do sítio e opta pelas fortificações. Em todo lugar onde a água natural não é muito abundante, ele recomenda separar água potável daquela que serve ao uso comum. No que diz respeito à estrutura urbana, ele defende uma especialização dos bairros segundo sua função: comercial ou artesanal,

residencial, administrativo, religioso. Ele preconiza especialmente a criação de duas praças bem distintas, uma reservada à vida pública e a outra consagrada às atividades comerciais. Quanto às ruas, ele as imagina retas; dispostas regularmente “segundo o sistema de Hipódamo”. Mas ele aconselha ao mesmo tempo a evitar as fileiras de ruas que exigem deslocamento que colocariam dificuldades a eventuais invasões. (Harouel, 2004, Pág. 13)

Segundo Benevolo (2019, pág. 125) “a imagem da Atenas histórica pode ser reconstruída visitando as ruínas e os museus. Os templos da Acrópole, ainda bem visíveis a partir de todos os locais da cidade, recordam [...] um dos lugares capitais da história humana”, sendo assim, ainda podemos ter uma noção de como era a cidade ateniense em seus tempos áureos.

Posteriormente, teremos o desenvolvimento de Roma, que “começa como uma pequena cidade sem importância, na fronteira entre o território etrusco e o colonizado pelos gregos; desenvolve-se depois até se transformar na urbe, cidade por excelência, capital do império” (Benevolo, 2019, pág. 153). Roma alcança o apogeu de seu desenvolvimento urbano no século IV d.C. com os prédios públicos respeitando o equilíbrio entre as estruturas arquitetônicas com os monumentos alusivos aos grandes imperadores e os frisos esculpidos em relevo que contam uma história rica de significados.

Após as invasões bárbaras na região que hoje compreende a Europa forma-se uma nova vida econômica e civil. “O que fica da cidade antiga é uma série de ruínas, estudadas e visitadas, mas que não mais funcionam como parte da cidade atual” (Benevolo, 2019, pág. 289). Algumas cidades medievais cresceram e se tornaram grandes metrópoles, como Paris e Londres, porém ainda conservando um núcleo medieval. Aos poucos a diferença entre campo e cidade se reduz apenas a aspectos físicos e uma parte da população busca nas cidades uma forma de subsistência que não encontram nos campos.

A cidade fortificada da Alta Idade Média – à qual se adapta bem o nome de burgo – é muito pequena para acolhê-los; assim, diante das portas da cidade formam-se outros assentamentos, chamados subúrbios, que, em breve se tornam maiores que o núcleo original. É necessário construir um novo anel de muralhas, incluindo os subúrbios e as outras edificações (igrejas, abadias, castelos) fora do velho recinto. A nova cidade assim formada continua a crescer da mesma forma e constrói outros cinturões de muralhas cada vez mais amplos. (Benevolo, 2019, pág. 298)

Desta forma cresce o número de cidades fora da cidade mercantil com uma organização diferente do núcleo principal, garantindo a liberdade pessoal e um governo autônomo, porém sujeitas à lei feudal no campo político e judiciário. Interligado a esse contexto, notamos o

surgimento das cidades periféricas em núcleos secundários, isto é, a cidade territorialmente fora da metrópole, porém, dependente economicamente da mesma, em um regime muito semelhante às Cidades-Estado medievais.

Nesta nova estrutura urbanística se destacam dois tipos de espaços: o público e o privado. Enquanto o primeiro se refere a forma como as ruas são projetadas com a divisão em bairros e os centros comerciais atendendo as necessidades governamentais com a distribuição de edifícios cívicos, religiosos e mercantis, o segundo refere-se as moradias com seus proprietários civis.

Segundo Benevolo (2019) nos séculos seguintes tem início a expansão mundial da civilização europeia e conseqüentemente um aumento gigantesco de realizações urbanísticas e de construções além-mar. Ocorre nesse período a expansão marítima que levou países como Portugal e Espanha a iniciarem colonizações e programas de urbanização em territórios até então desconhecidos, como o Brasil.

Porém, somente com a Revolução Industrial no século XIX notaremos um impacto marcante no ambiente urbano contruído, não somente na Europa. Com a redução do índice de mortalidade infantil, que era gigantesco principalmente por conta das condições insalubres da malha urbana na Europa Ocidental, e conseqüentemente o aumento da média de vida da população, gerando uma explosão demográfica nos países mais industrializados. O autor reforça que:

O aumento da população e da produção se ligam para formar um círculo ascendente: os habitantes mais numerosos exigem bens e serviços mais abundantes, que permitem um ulterior aumento da população; os bens e os serviços, disponíveis em quantidade e qualidade superiores fazem aumentar a qualidade de vida das classes sociais e causam a busca de outros bens mais abundantes e diversos. (Benevolo, 2019, pág. 654)

Com o aumento da população no continente europeu, cresce prodigiosamente o número de pessoas vivendo nas cidades, o que intensifica o mercado de consumo na urbe e gera a necessidade do aumento de produção para atender a demanda do Estado. Harouel também destaca que:

Enquanto a população mundial quadruplica após 1850, a população urbana se multiplica por dez. Esse grande inchaço da população cidadina é consequência de progressos científicos e técnicos realizados a partir da metade do século XVIII. É a Europa ocidental que desencadeia o processo, logo seguida e posteriormente ultrapassadas pelos Estados Unidos. Nos países onde ocorre o progresso técnico, o aumento da produtividade do trabalho acarreta um

aumento da produção global, o que possibilita o crescimento demográfico e a elevação do nível de vida. (Harouel, 2004, pág. 101)

Como destaca a pesquisadora brasileira Márcia Senra (2011, pág. 64) o fenômeno urbano é o atrativo do século XIX, formado pela “multidão nas ruas, o flâneur, a concentração da população em um mesmo espaço, a moradia precária, o apito da fábrica a marcar e disciplinar o ritmo dessa multidão, orientando o cotidiano dos indivíduos nas grandes cidades”. A cidade se torna o lugar do fluxo constante dos indivíduos, da sua conexão com o mundo e com o outro. Segundo o filósofo e sociólogo francês Lefebvre *apud* Limonad (1999, pág. 72) a urbanização seria uma condensação dos “processos sociais e espaciais que haviam permitido ao capitalismo se manter e reproduzir suas relações essenciais de produção e a própria sobrevivência do capitalismo estaria baseada na criação de um espaço social crescentemente abrangente, instrumental e mistificado”.

O pesquisador brasileiro Paracy Neves (2009, pág. 02) destaca que na cidade “o ritmo das mudanças é dado pelo ritmo do desenvolvimento das relações sociais. Esta paisagem é humana, histórica e social; existe e se justifica pelo trabalho do homem, ou melhor da sociedade”. A pesquisadora brasileira Ester Limonad (1999, pág. 74) completa afirmando que “a cidade foi descoberta, inicialmente, como lócus, espaço, de representação da força de trabalho, da troca e do consumo. O planejamento urbano foi criticamente examinado como instrumento de coerção e normatização do espaço pelo Estado”. O planejamento urbano não é apenas uma prática técnica e neutra, mas também um processo que pode ser utilizado pelo Estado para exercer controle sobre a população e o uso do espaço quanto às suas implicações sociais, políticas e econômicas.

Todo o resgate histórico traçado até então neste trabalho busca compreender a construção do espaço urbano e público que se origina a partir da construção da urbe, do complexo de interrelações entre indivíduos, tanto no âmbito social quanto econômico, que surgiu com a necessidade de sobrevivência desde a Pré-história e na qual a sociedade começa a construir o seu espaço. Porém à medida que a sociedade vai crescendo e as cidades vão se tornando mais complexas surge a necessidade de um poder central para delimitar as ações dos indivíduos e do que se pode ou não fazer dentro desse espaço, com o objetivo de organizar essas relações entre os sujeitos e ter um complexo urbano minimamente agradável.

A formação do espaço público nos remete a expansão das cidades periféricas durante a Idade Medieval chegando aos dias atuais com uma malha urbana potencialmente mais complexa. “A definição de espaço público resulta da relação dialética entre a forma de conceber

a cidade e a utilização que lhe é efetivamente dada” (Noronha, 2017, pág. 5). Lefebvre (1992, pág. 38) afirma que “a prática espacial de uma sociedade é revelada por meio da decifração de seu espaço”. Para tanto, o autor traça alguns conceitos para compreender a gênese do espaço social moderno, o espaço concebido (Representações do Espaço), o espaço percebido (Práticas Espaciais) e o espaço vivido (Espaços de Representação).

Podemos compreender o espaço concebido, como o espaço que foi planejado, que foi pensado de uma determinada forma, portanto, em sua gênese envolve mapas, planos urbanísticos, esquemas e todas as formas de racionalização do espaço. O espaço percebido, é o espaço experimentado através da prática cotidiana e relacionado as ações dos sujeitos na urbe. Por fim, por espaço vivido, compreendemos o espaço das experimentações sociais, simbolismos e significados que os indivíduos e grupos atribuem ao espaço, isto é, como as pessoas sentem e interpretam o espaço ao seu redor, incluindo mitos, símbolos e imaginários associados ao espaço.

## **1.2. Um caminho entre a Arte Moderna e a Arte Contemporânea**

A arte pública é uma forma de apropriação do espaço urbano, na qual o artista projeta sua forma de apreensão do mundo, propiciando uma nova relação com o cotidiano, com mudanças decisivas que ocorrem no plano de percepção do espaço. Segundo o filósofo colombiano Armando Silva (2014) a arte pública não é a arte em espaços públicos, e sim, com cidadãos, é uma mediação que transforma o espaço em algo sociável, atraindo a atenção dos cidadãos para as pessoas, as ruas e a cidade. Para o pesquisador português J.P. Regatão *apud* Sanches (2018, pág. 39) “a arte pública questiona as características do monumento público tradicional, a sua forma e função, e o lugar do espectador, convocando novos modelos fundados na pesquisa estética desenvolvida durante o século XX”.

Desde o princípio da estruturação das primeiras civilizações, o monumento histórico esteve presente como um reforço da soberania do Estado e da Igreja, medindo o poder de seus governantes e eternizando suas conquistas. O pesquisador brasileiro Daniel Toledo (2008, pág. 33) afirma que “os monumentos históricos e políticos, nesse contexto geralmente patrocinados pelo Estado, ilustram a imposição de valores e [...] a dominação de homens sobre homens, de uma classe sobre outra”.

Ao longo da história o homem sempre esteve envolto em lutas por reconhecimento do seu espaço e por garantias de seus direitos na sociedade, “buscando uma mudança de ordem cultural ou simbólica” (Pallamim, 2015, pág. 73) sempre que necessário, e desencadeando diversas manifestações sociais que incitavam a grande massa da população a estar nas ruas da

cidade em forma de protesto.

A arte acompanha a evolução histórica do homem apresentando produções que são um retrato da realidade social do espaço vivido, ora atrelada à Igreja e ao Estado e ora atrelada a novos posicionamentos filosóficos e políticos. “A cidade moderna é o palco de transformações incessantes que revelam sua precariedade” (Peixoto, 2012, pág. 114). Portanto, a cidade é o palco dessas transformações mais radicais da sociedade, e ao aproximar-se do século XX e das necessidades decorrentes da sociedade moderna, percebemos que:

Em processos revolucionários com ampla participação popular, os ritos multitudinários e as construções monumentais expressam o impulso histórico de movimentos de massa. São parte da disputa por uma nova cultura visual em meio à obstinada persistência de signos da velha ordem, tal como aconteceu com o primeiro muralismo pós-moderno mexicano, com a arte gráfica russa dos anos 20 e cubana dos anos 60. (Canclini, 2019, pág. 291)

O crítico de arte estadunidense Terry Barret (2014) relata que os líderes políticos da Modernidade defendiam que a razão seria o meio para gerar uma ordem social justa e igualitária. Porém, estas mesmas ideias foram o subterfúgio para as revoluções democráticas francesa e norte-americana. Segundo o autor “os principais movimentos e características da Modernidade são a democracia, o capitalismo, a industrialização, a ciência e urbanização, e as suas principais bandeiras são a liberdade e a individualidade” (Barret, 2014, pág. 31). O autor preconiza que:

O Modernismo surgiu durante a revolução social e política que varreu a Europa. A cultura da Europa Ocidental estava se tornando mais urbana e menos rural, além de mais industrial do que agrária. A importância de uma religião organizada na vida diária das pessoas estava diminuindo, enquanto o secularismo crescia. Uma vez o velho regime do mecenato artístico havia terminado, os artistas ficaram livres para escolher os temas que lhes interessassem. A arte já não precisava glorificar os indivíduos ricos e as poderosas instituições da Igreja e do Estado, que até então encomendavam pinturas e esculturas. Como era improvável que sua arte pudesse florescer no novo mercado de arte capitalista, os artistas se sentiram livres para experimentar e fazer obras extremamente pessoais. O slogan da era, “Arte pela Arte”, é bastante apropriado. (Barret, 2014, pág. 33)

As inúmeras guerras que eclodiram entre os séculos XVIII e XIX foram pontuais para uma mudança de pensamento sobre o que produzir em arte, considerando que a própria existência humana se via em meio ao caos e a incerteza de como seria o futuro do homem. Perante a tudo isso o artista começa a se questionar sobre o que representar nesse novo momento do espaço vivido, diante de um momento histórico muito controverso e frágil.

O início do século XX é o começo do surgimento de novas tendências artísticas que vão reverberar o pensamento das novas correntes filosóficas como o Estruturalismo e o Pós-Estruturalismo. Na arte consolidam-se movimentos como o Dadaísmo, o Abstracionismo, Formalismo e o Minimalismo, onde o que importa nessa nova produção artística é a forma significativa da obra de arte, isto é, compreender a arte pela arte e não pela natureza ou pelo momento histórico e/ou cultural ascendente.

Se pudéssemos escolher uma palavra para representar esse novo contexto da arte, seria “abandono”. O artista moderno abandona tudo o que foi considerado até então como necessário para criar uma obra de arte, desprendendo-se do ideal de beleza, da necessidade de um tema, da conquista da representação do espaço tridimensional no plano bidimensional, do toque do artista no processo de construção da obra, pois consideravam que a arte não precisava de nada disso.

Duchamp (**Figura 01**) introduz na produção da obra de arte o *readymade*, isto é, o objeto pronto, não construído pelo artista, antecipando em décadas o que viria a ser o foco de debate da arte atual. Artistas contemporâneos como Donald Judd (**Figura 02**) irão validar em suas criações a ideia pré-concebida do *readymade*, reafirmando que o que importa é o conceito e não o processo de construção da obra de arte, culminando no que hoje é conhecido como Arte Contemporânea.

**Figura 01:** Roda de bicicleta, Marcell Duchamp.



Fonte: <https://medium.com/@cristianemarc/duchamp-e-a-apropriação-do-cotidiano-452c34b3441a>

**Figura 02:** Untitled, Donald Judd, 1974



Fonte: <https://www.guggenheim.org/wp-content/uploads/2020/08/guggenheim-pci-donald-judd-checklist.pdf>

Um ponto a se destacar na arte contemporânea é que esta prima pelo conceito da obra e não pelas técnicas ou materiais que o artista utiliza. Por se tratar do conceito e não do objeto em si, muitos artistas começaram a explorar o espaço, estabelecendo novas conexões entre a obra e o espectador, permitindo-lhe ser parte da obra, em uma ação ativa dentro desse processo.

Em 1951, o Museu de Arte Moderna (MAM)<sup>1</sup> de São Paulo foi o berço da I Bienal de Arte no Brasil, com o objetivo de colocar a arte brasileira no circuito internacional de arte. As Bienais aproximaram os artistas brasileiros da arte produzida mundialmente e lhe conferiram ânimo para criações mais desafiadoras. “Na época das bienais, São Paulo se tornava, com efeito, um centro vivo de contato e intercâmbio de impressões e de ideias entre críticos e artistas do mundo, mas sobretudo da América Latina” (Pedrosa *apud* Bosco e Silva, 2011, pág. 80).

A escolha de São Paulo para ser o centro dessa revolução artística no Brasil foi motivada por seu crescimento econômico e urbano, como cita a pesquisadora e urbanista brasileira Vera Pallamin (2015, pág. 116-117):

A reestruturação do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial em conjunto com a consolidação do modernismo arquitetônico no país e o projeto de construção da nação assumido pelo presidente Juscelino Kubitschek mudaram a imagem urbana de São Paulo. Kubitschek aspirava a modernizar o Brasil num curto período, durante seu mandato. Seu plano de desenvolvimento nacional, que seguiu o slogan “50 anos em 5”, culminou com a construção de Brasília como nova capital federal. São Paulo beneficiou-se largamente de seu plano tanto em termos de crescimento econômico e urbano como em

<sup>1</sup> Bosco e Silva (2011) relata que no final da década de 1940 foram fundados em São Paulo dois dos mais importantes museus de arte do país, o MASP – Museu de Arte de São Paulo, em 1947, idealizado por Assis Chateaubriand, e o MAM – Museu de Arte Moderna, em 1948, idealizado por Francisco Matarazzo Sobrinho.

transformações culturais e sociais. O desenvolvimento ocorrido nas décadas anteriores, durante o regime de Vargas, tinha dado a São Paulo condições favoráveis para a retomada da conexão do Brasil com a economia internacional. Enquanto as atividades comerciais e agrícolas tinham propulso o crescimento econômico e urbano na virada do século XX, nesse momento a conexão aconteceu com a explosão das atividades financeiras e industriais em São Paulo.

Segundo a pesquisadora e crítica de arte brasileira Maria Amélia Bulhões (2019) o cenário da arte contemporânea no Brasil teve seu pontapé inicial com a obra *Azul e roxo em primeiro movimento*, do artista Abraham Palatinik, exposta na Bienal de 1951, marcando uma ruptura definitiva com a Arte Moderna que imperava no país naquele momento. Como aponta Scovino (2015):

...foi só no final da década de 1940 e, em particular, com os movimentos de tendência construtivista, tais como a arte concreta e a neoconcreta nos anos 1950, que artistas começaram a desenvolver no Brasil uma linguagem formal própria e que por fim os tornou autônomos em relação a seus pares na América do Norte e na Europa. (Scovino, 2015, pág. 58)

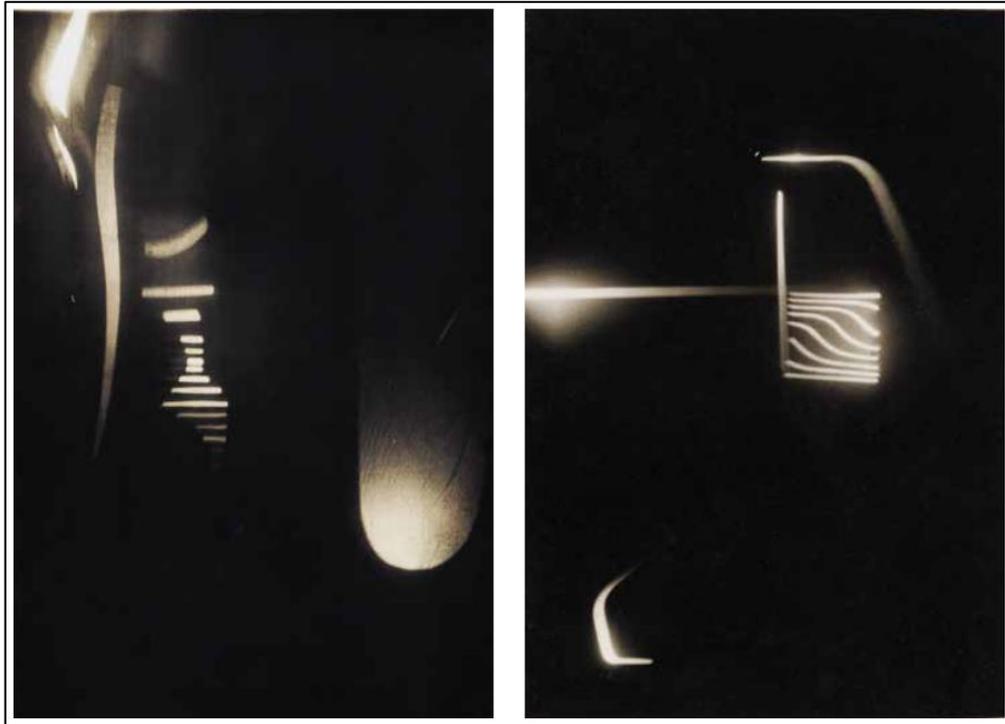
O pesquisador e crítico de arte brasileiro Felipe Scovino (2015) aponta que a proximidade de Palatinik com as vanguardas neoconstrutivistas surgiu de sua experiência nas oficinas do hospital psiquiátrico do Engenho de Dentro, juntamente aos colegas artistas Almir Mavignier e Ivan Serpa e ao crítico de arte Mário Pedrosa, amizade que perduraria por décadas e foi muito pontual para que o artista repensasse o uso da cor para além dos processos tradicionais de pintura.

Na época, Palatinik havia se surpreendido com as pinturas que os pacientes esquizofrênicos, internos no hospital psiquiátrico do Engenho de Dentro, costumavam realizar. Coincidentemente, nesse período, o artista também iniciou uma fase de negação e questionamento que o levaram a abandonar totalmente a pintura e buscar novas formas de criação artística que envolvessem a sensibilidade humana.

O pesquisador e crítico de arte brasileiro Flávio Moura (2014) destaca que as discussões conceituais com Mário Pedrosa fizeram Palatinik rever os próprios critérios de suas composições, abandonando o pictórico e o figurativo em busca de relações mais livres entre forma e cor, que culminariam com a Arte Cinética. Sendo assim, o artista “tentou solucionar o problema de como desenvolver sistemas para controlar padrões sequenciais de luz colorida, cujas formas em movimento seriam projetadas em uma tela semitranslúcida” (Scovino, 2015, pág. 60), surgindo assim, o primeiro aparelho cinecromático, intitulado *Azul e roxo em primeiro*

*movimento* (Figura 03).

**Figura 03:** Azul e roxo em Primeiro Movimento



Fonte: [http://iberecamargo.org.br/wp-content/uploads/2018/10/catalogo\\_abraham-palatnik-a-reinvenccca7acc83o-da-pintura.pdf](http://iberecamargo.org.br/wp-content/uploads/2018/10/catalogo_abraham-palatnik-a-reinvenccca7acc83o-da-pintura.pdf)

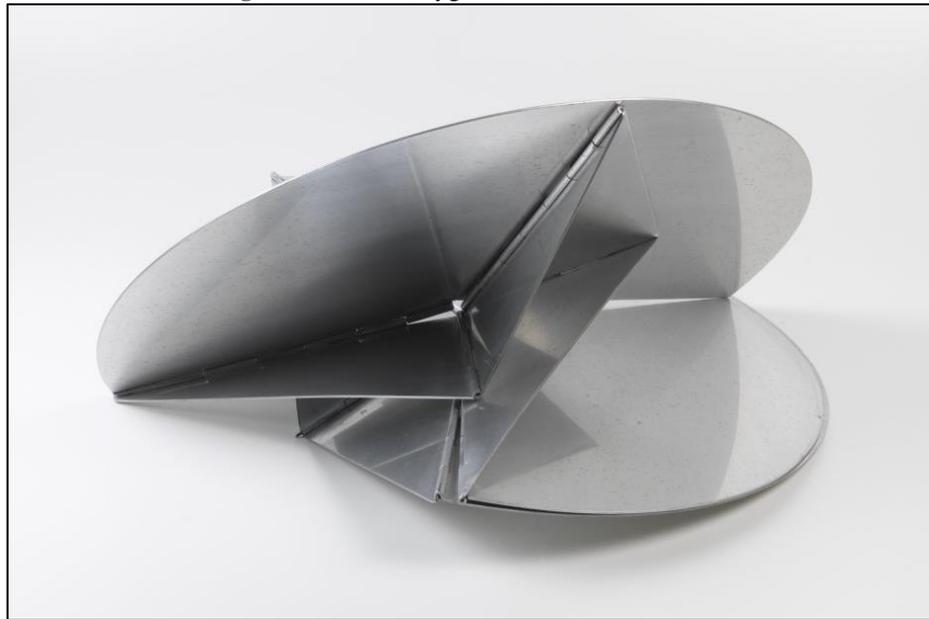
Uma inovação no trabalho do artista foi o fato de não pertencer a categoria de escultura ou pintura, pois tratava-se de um aparelho que refletia as cores por um espectro de luz, fazendo com quê o trabalho do artista não fosse aceito. Porém, a ausência de uma das delegações que deveriam expor no local foi a oportunidade de Palatinik para apresentar sua criação ao mundo, conferindo-lhe uma menção honrosa do júri internacional e o começo de uma nova história para a arte brasileira nas décadas seguintes.

Destacamos nesse contexto a intenção do artista em querer que o espectador construa uma narrativa a partir da sua experiência com o objeto, o corpo ou o espaço. Bulhões (2019, pág. 77) argumenta que os artistas contemporâneos “realizam cruzamentos que redundam em obras complexas, impossíveis de classificar, nas quais os procedimentos variados são fundamentais para o resultado desejado em sua expressão criativa”.

Dentre os movimentos artísticos que surgiram nesse período, o concretismo buscava uma representação menos figurativa em suas composições, se alicerçando no abstrato, sendo totalmente desprovido de qualquer associação naturalista, enquanto a arte neoconcreta, destacou-se pela crítica à sua antecessora, por não compreender as possibilidades expressivas que se apresentavam na arte abstrata geométrica, contrariando a rigidez da racionalidade da matemática, dando espaço para a expressividade e a sensibilidade estética do artista.

A arte Neoconcreta foi um movimento marcado pelo protagonismo de artistas como Hélio Oiticica, Lúcia Clark, Lygia Pape, entre outros, que imbuíam em seus trabalhos os ensinamentos de Pedrosa. As criações deste movimento romperam a linha que separava a obra e o público, permitindo interações que antes não eram possíveis. Exemplo disso, temos em Bichos de Lygia Clark (**Figura 04**) no qual o espectador podia manusear os objetos, modificando seu formato e projetando novas configurações para a obra.

**Figura 04:** Bicho, Lygia Clark, 1960, alumínio.



Fonte: <https://mam.rio/artistas/lygia-clark/>

Pedrosa *apud* Varela (2014, pág. 05) enfatiza que “Lygia conseguiu dar fim à questão de figura e fundo, pois nessas peças não haveria frente e avesso. É uma obra em que nada é definitivo, tudo se transmuta”. Ainda segundo Pedrosa, Lygia Clark revolucionou o conceito de escultura, uma vez que o espectador não seria mero contemplador da obra, pois a artista conseguira desconstruir a passividade que imperava entre o indivíduo e a criação artística.

Bulhões (2019) enfatiza a mudança nas categorias das produções artísticas a partir da Bienal de 1951, quando afirma:

Segundo a maioria dos autores, a arte contemporânea emergiu mundialmente a partir da segunda metade dos anos 1950, por meio de uma produção de narrativas fragmentadas, que abordavam a política, alteridade e outros aspectos da vida cotidiana, em experimentos artísticos que promoveram a construção de uma visualidade focada em imagens da indústria cultural. [...] Vários movimentos seguiram nesta posição *boderline*, criando novas categorias artísticas, como os happenings (ação artística momentânea envolvendo o artista ou outras pessoas que atuam segundo suas proposições), as instalações (construções espaciais com objetos que fogem a classificação de escultura) ou a videoarte (propostas com imagens e movimentos que não se enquadram na linguagem do cinema nem da televisão). Com essas práticas

os artistas buscavam romper com os limites impostos pelo mercado de arte e pelas instituições. (Bulhões, 2019, p.14)

Na arte contemporânea não há limites entre as linguagens, imperando novas formas de criação artística, como a instalação, a performance, a videoarte, assemblage, *site specific*, entre outras. O espectador é convidado a entrar em um novo espaço e repensar sua própria existência. Bosco e Silva (2009) considera os primeiros experimentos de Oiticica, em 1959, intitulados Núcleos, como uma inauguração das primeiras ambientações no Brasil, e na qual a temporalidade ganha destaque.

A obra é “absorvida através do circuito percorrido pelo espectador-fruidor em meio a placas coloridas, as quais podem ser tocadas, percebidas, através do espaço e do tempo, criando assim um ambiente” (Bosco e Silva, 2009, pág. 10). Consistia em um ambiente adaptado para que o espectador pudesse experienciar por meio do corpo o exercício espacial da forma, conjugando o espaço e o tempo de forma transitória.

A autora destaca as relações de tempo-espaço e efemeridade que podem ser percebidas nas instalações. Esse tempo vivenciado chegou ao seu ápice com os Parangolés, em 1964, e cuja intencionalidade, a autora destaca que:

... ao criar o parangolé [o artista] introduz o samba em sua arte, [para] que o espectador-fruidor dance, se movimente, criando um mundo à parte, onde o objeto ou a obra em si perde a força diante da experiência da mesma. O próprio artista intitulou sua arte não como obra, mas como manifestação ambiental ou como não-objeto, influenciado pelo crítico Ferreira Gullar e por Mário Pedrosa, ambos teóricos muito importantes em seus trabalhos. A arte ambiental de Oiticica é, portanto, de um embriagar sensorial absoluto. A fruição da mesma se dá de forma plena, criando uma experiência única para cada espectador-fruidor. (Bosco e Silva, 2009, pág. 11)

Carvalho (2005) ressalta que a instalação do ponto de vista das relações entre o local da exposição e a figura do expectador, pode ser entendida como uma forma de demarcar um território. Podemos compreender que o público ao adentrar esse espaço estará imerso as possíveis atitudes preconizadas pela obra, numa relação autônoma com o espaço. Destacamos que nesse contexto a obra só se concretiza se tiver a interação com o público.

### **1.3. Imaginários Urbanos no Brasil**

O filósofo e pesquisador colombiano Armando Silva destaca que as memórias urbanas nos remetem a uma relação profunda com o passado e acrescenta que:

A relação entre corpo e cidade vem sendo trabalhada desde os gregos clássicos. Esses pensadores já transformavam as metáforas políticas em metáforas corporais e falavam, como Aristóteles, do corpo da cidade, dos corpos cívicos, e assim passaram a conceber a polis, a cidade, como o local de expressão dos corpos cívicos. O corpo, como pode ser deduzido das práticas de sacrifício ou do vocabulário da época, pode ser entendido como um modelo de unidade territorial. (Silva, 1993, pág. 22, tradução nossa)<sup>2</sup>

Desde a chegada da família Real Portuguesa ao Brasil no início do século XIX, o país se viu imerso em uma reorganização espacial da sua malha urbana, o que impactou na formulação de uma arquitetura mais europeizada nos principais polos de colonização do território nacional, tornando-se um fator primordial para a modernização urbana do país e agregando mais valor à arte pública brasileira, uma vez que houve um aumento exponencial de construções de monumentos públicos destinados ao uso comum da população, como palácios, teatros, igrejas e praças. Silva (2014, pág. 170) reforça que “tais formas são validadas (se não criadas) coletivamente por seus habitantes, em complexos exercícios grupais que fazem de cada cidade uma grande experiência estética construída a partir da vida diária”.

Porém, durante a segunda metade do século XX, paralelo aos acontecimentos no campo das artes, o Brasil caminhava para uma época de censura quanto a liberdade de expressão em meio a ditadura militar, o que levou vários artistas a se exilarem fora do país. Não obstante, na década de 1960, a Europa fervilhava com inúmeras crises políticas e econômicas, tomadas por greves e ocupações massivas da população afetada pelas decisões provenientes do governo de seus respectivos países, com protestos que beiravam o confronto entre capitalismo e comunismo, bem como movimentos de massa por direitos de igualdade perante a lei que rapidamente se tornaram movimentos de reivindicações classistas, como destaca Braga:

Na Europa, e especialmente em Paris durante os eventos estudantis de 1968, a inscrição urbana assumia preponderantemente a forma do slogan político, da reivindicação ideológica, do ataque contundente ao Estado. Os jovens universitários parisienses opunham-se às guerras que confrontavam o Bloco Soviético e o capitalismo de liderança norte-americana, exigindo, na esteira disso, maior abertura e tolerância no campo dos costumes. As frases eram rápidas e incisivas, escritas em uma linguagem acessível que transmitia com clareza uma mensagem ideológica (“nossa esperança não pode vir senão dos desesperados”, por exemplo). As frases de 68 foram espalhadas nas ruas da capital francesa precisamente porque aquelas eram ruas da cidade, com o

---

<sup>2</sup> Las relaciones entre cuerpo y ciudad han funcionado desde los griegos clásicos. Ya estos pensadores transformaban metáforas políticas en metáforas corporales y hablaban, como Aristóteles, del cuerpo de la ciudad, de cuerpos cívicos para llegar de este modo a concebir la polis, la ciudad, como el lugar de la expresión de los cuerpos cívicos. El cuerpo, según se desprende de prácticas sacrificiales o del vocabulario de entonces, puede entenderse como un modelo de unidad territorial.

tráfego intenso, as conotações simbólicas dos prédios, os perfis de transeuntes que circulavam por determinada área; a forma específica do graffiti parisiense, ou graffiti “europeu”, só pode ser compreendida nos termos históricos e sociais característicos daquele momento de reivindicação, em que a frase público-poética desafiou simbolicamente as políticas do Estado francês, registro claro de comunicação em que a transmissão de contramensagens é, no plano imediato da forma, uma realização política. (Braga, 2023, p.128)

É nesse contexto, e legitimados por uma grande parcela da sociedade brasileira, que os militares ascendem ao poder, com a justificativa de salvaguardar o país em nome da defesa e da segurança nacional. Em meio a tudo isso, frases de protesto eram registradas em locais de grande fluxo em metrópoles como São Paulo, apropriando-se do espaço público, convergem para a projeção das primeiras manifestações de arte urbana no Brasil, aqui entendidas como a arte produzida no espaço de circulação e comercialização da cidade.

Diversos artistas apresentaram em suas obras mensagens veladas de oposição ao sistema político vigente no Brasil nesse período, como *Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola* (**Figura 05**), de Cildo Meireles, em 1970, que buscava uma forma de circulação de mensagens sem o controle centralizado das entidades que estão no comando do poder e manipulam as informações que devem ou podem chegar até o público numa época em que não havia liberdade de expressão. Porém, na década de 1980 tornam-se proibidas qualquer tentativa de expressão artística, como pinturas em muros ou ocupações em espaços públicos.

**Figura 05:** Projeto Coca-Cola, de Cildo Meireles, 1970.



Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/inserções-em-circuitos-ideológicos-projeto-coca-cola-cildo-meireles/8QFtzKFoty9-Gw?hl=pt>

O pesquisador Felipe Braga (2018, pág. 127) ressalta em seu artigo *Arte Urbana, Arte Contemporânea* que a “inscrição graffiti, ao se apropriar da sintaxe da cidade, enuncia sentenças de presença e contexto” ao confrontarmos a manifestação gráfica e o seu lugar de

inserção. Houveram nessa época demonstrações de contrariedade ao regime da ditadura militar com manifestações populares e pichações de frases como *Abaixo a Ditadura e Fora Ditadura* (**Figura 06**). O ato ilegal insere-se propositalmente no espaço de maior propagação de pessoas como forma de legitimar a mensagem empregada.

**Figura 06:** Pixação durante a Ditadura no Brasil



Fonte: <https://brasamag.com.br/o-pixo-e-o-direito-a-cidade/>

O ato de se apropriar de um espaço com inscrições que denotam uma tentativa de comunicação já ocorria desde a Pré-história, por meio dos desenhos rupestres nas cavernas do Paleolítico, advindas do desejo do homem de deixar sua marca. Sabe-se também da ocorrência de registros com inscrições em paredes de construções subterrâneas pertencentes às primeiras comunidades cristãs, já com uma linguagem bem mais desenvolvida. Descobriu-se inscrições nas paredes de Pompeia, que se mantiveram preservadas por séculos encoberta pelas cinzas do Vesúvio. As explorações arqueológicas das tumbas dos faraós no século XIX nos revelaram inúmeras inscrições em seu interior contando todas as suas conquistas em vida. Em resumo, percebemos que em qualquer época da história da humanidade houve alguém que por algum motivo fez uma inscrição gráfica na parede. A diferença entre esses registros está na sua intencionalidade.

Com a ampliação da população e das cidades, surgiram formas altamente complexas de se gerir estes espaços e manter o controle social dos seus cidadãos. Naturalmente surgiram as insatisfações populares e a necessidade de reivindicação por melhores condições de subsistência. “Na Europa, e especialmente em Paris durante os eventos estudantis de 1968, a inscrição urbana assumia preponderantemente a forma do slogan político, da reivindicação ideológica, do ataque contundente ao Estado” (Braga, 2014, pág. 128).

Não trataremos neste trabalho sobre as várias discussões que giram em torno do uso dos

termos pichação e graffiti. Portanto, do ponto de vista das autoras os referidos, usaremos o termo pichação para as inscrições que se limitam ao uso da escrita e o graffiti ao uso dos signos visuais.

Pichação foi o termo adotado para se referir a apropriação do espaço urbano contemporâneo por meio de inscrições com o uso do spray, e para reafirmar a existência do sujeito portador da grafia impressa nos edifícios da urbe, chamados de pichadores. Não podemos afirmar de quem partiu a ideia de realizar esse tipo de inscrição, mas podemos constatar a presença marcante deste ato em espaços urbanos de várias partes do mundo com “caráter subversivo, não só no uso transgressor dos suportes da cidade, mas também no seu conteúdo” (Bissoli, 2011, pág. 36).

Noronha (2017) destaca que o termo graffiti tem origem na Grécia antiga referindo-se ao registro de ideias por meio do desenho ou da escrita. A representação pictórica do graffiti com elementos iconográficos desenvolveu-se um pouco depois no Brasil, com Alex Valleuri, empregando nos muros da cidade de São Paulo o ícone da bota de cano longo durante a década de 1980. “O graffiti se metamorfoseia acompanhando as dinâmicas da sociedade moderna até chegar à configuração do graffiti no momento atual, o da contemporaneidade” (Bissoli, 2011, pág. 35).

Braga (2018) endossa que o graffiti americano ganhou uma grande dimensão espacial fundamentalmente por ter se estabelecido inicialmente em Nova York, que em plena década de 1960 e 70 era considerada a capital do mundo, portanto, ganhando uma visibilidade que ultrapassou a geografia da própria cidade. O autor acrescenta que:

Qualquer que tenha sido o objetivo consciente que animou a ação dos graffitiiros, a mera presença do graffiti era um elemento de subversão da visualidade, justamente porque rompia com a seleção mercadológica de ocupação dos espaços e, na esteira disso, ampliava os limites para discordância visual estimulando outros pares de rebeldia a inscrever seus descontentamentos urbanos sem a disciplina da autorização. Dado que as inscrições não indicavam explicitamente uma mensagem, conteúdo ou crítica, não buscavam ilustrar ou figurar nada, a presença era o elemento fundacional do gesto; estar ali encenava a primeira comunicação de sentido. (Braga, 2018, pág. 130-131)

O graffiti concebe múltiplas formas de significação e interação com o espaço urbano oferecendo aos cidadãos mensagens sociais, políticas e culturais, que provocam reflexões e diálogos entre os sujeitos inseridos na urbe sobre o valor do espaço representado, promovendo uma aproximação do indivíduo com a cidade. As territorialidades urbanas que possibilitaram o desenvolvimento do graffiti eram inicialmente guetos, com etnias minoritárias e

economicamente desfavoráveis de Nova York, como o Bronx e o Brooklyn.

Os signos representados concebiam temáticas variadas, expressando as insatisfações, as pressões da vida urbana, o submundo do crime ou apenas uma demarcação de território entre gangues. O graffiti estava imerso no contexto do movimento *Hip Hop* que não tardou a se propagar para outros países, como no Brasil que começou a despontar na década de 1980. Vários dos artistas novaiorquinos dessa época são até hoje uma forte influência, como TAKI 183, Keith Haring, Jean-Michel Basquiat.

O graffiti contemporâneo, que insurgiu nas ruas e tão logo foi absorvido pelo mercado, não se tratou exclusivamente de um fenômeno norte-americano; sua era mundial, como dito. O graffiti novaiorquino se destacou nesse cenário global pela voracidade descrita por Baudrillard e pelas inúmeras inserções midiáticas nas quais os elementos de sua cultura, como a música hip hop, o modo de falar e de se vestir, estavam expostos, principalmente no cinema. (Bassili, 2011, pág. 42)

O pesquisador colombiano Armando Silva relata que o graffiti nos prédios, hoje abandonados (**Figura 07**), são tomados por escritas desconexas nas quais residem a atitude e necessidade de comunicar uma mensagem. “As inscrições de rua, de qualquer modo, são parte integrante da paisagem urbana, constroem espécies de túneis por onde deslizam fermentos sociais que vão ganhando forma e fazendo imagem” (Silva, 2014, pág. 96).

**Figura 07:** Pixo feito no Terminal Bandeira em São Paulo.



Fonte: <https://brasamag.com.br/o-pixo-e-o-direito-a-cidade/>

As paredes se tornaram o suporte da inscrição graffiti, denotando suas valências e

impregnando o ambiente com marcas que representam os espaços de cidadania insurgente. As assinaturas e os símbolos produzidos pela minoria marginalizada da população buscava envolver o cidadão e o espaço arquitetônico para desenvolver possibilidades de sentidos. A cidade se tornou um espaço de trocas simbólicas que ressignificam o uso dos muros e monumentos históricos como suportes para uma nova forma de expressão.

Gitahy (1999, pág. 26-29) destaca que a pichação transita por quatro fases, das quais destacamos sucintamente, que na primeira fase há uma busca de reconhecimento e liberdade de expressão, onde carimba exaustivamente suas tags e sai do anonimato. Na segunda fase o pichador amplia os desafios de demarcação de território criando uma competição pelo espaço, surgem os pseudônimos e símbolos que identificam os grupos ou gangues, resultando na saturação do próprio espaço físico. Na terceira fase os pichadores começaram a se aventurar em edifícios cada vez maiores, numa tentativa de reafirmação da sua ousadia. Na quarta fase desafiaram as autoridades pichando monumentos históricos e edifícios públicos atraindo a atenção da população e da mídia em uma tentativa de validar a legitimidade de suas intervenções.

Armando Silva fala em seu livro *Imaginários, estranhamentos urbanos* sob a ótica de como a cidade é vista por seus cidadãos, concebendo para tanto, dois pontos de vistas, que o autor chama de *pontos de vista cidadão*. Silva (2001, pág. 09) esclarece em relação a ambos que podemos compreender:

Primeiro, como estratégia de enunciação, na medida em que na construção da imagem já está compreendido o cidadão destinatário com características de especial competência comunicativa, tanto verbal como visual. E segundo, do ponto de vista de um patrimônio cultural implícito, que sempre atuará como especial sugestão identificadora nessa relação dialógica de participação cidadã.

Do ponto de vista cidadão, o autor concebe uma série de estratégias discursivas nas quais os cidadãos narram as histórias da sua cidade, mesmo quando tais relatos possam ser representados em imagens visuais. Essa relação do sujeito com a inscrição graffiti e pichação permitiu uma aproximação do cidadão com a arte urbana.

Aos poucos, o graffiti começou a ganhar notoriedade no cenário nacional, tornando-se hoje, uma manifestação legítima. As tags, bombs, crews, dentre outras formas de intervenções, que antes eram silenciosas, conquistaram o espaço em meio ao poder público e a sociedade, e transformam muros, escadarias, fachadas de casas e prédios públicos e privados, em grandes painéis de arte.

São Paulo tornou-se a cidade mais grafitada do Brasil carregando de colorido o cinza marcante da cidade. A avenida 23 de maio e o Beco do Batman são atualmente os locais com o maior número de inscrições graffiti da urbe paulista revelando um ponto de concentração da arte urbana que se destaca por suas mensagens marcantes de protesto. As empenas<sup>3</sup> destacam murais que desafiam o olhar de seus habitantes, levando-os a se questionar até mesmo o quão desafiador pode ter sido realizar tal projeto e como só perceberam que a pintura existia quando já estava pronta denotando um reflexo da vida agitada das metrópoles.

O graffitiro brasileiro Edi Bruzaca Carvalho ressalta em sua pesquisa alguns fatores que influenciaram os jovens da década de 1980 a se interessarem pelo graffiti, dentre os quais destaca:

Outro momento importante da manifestação artística do *graffiti* acontece por volta da década de 1980 na cidade de São Paulo, por jovens influenciados pela cultura Hip-Hop e pelos filmes “WILD STYLE – 1983” E “BEAT STREET – 1984”. O filme *Wild Style* conta a história do romance entre o graffitiro Zoro (Lee Quimones – 1960) e a Graffitiira Laddy (Sandra Pink – 1964), Mostra como eles grafitava os trens da cidade durante o período noturno e o preconceito explícito com esta maneira de realizar arte urbana. O filme *Beat Street* conta como os jovens da cultura hip-hop viviam para acreditar em seus sonhos através do break (estilo de dança que seguem o hip hop), do graffiti do rap, e várias propagandas e clipes, que relata a origem da cultura hip-hop Americana, começaram a desenvolver suas demarcações. (Carvalho, 2018, pág. 17)

O graffiti norte-americano contagiou muitos jovens brasileiros. Entre eles Fábio Ribeiro (1971), conhecido pelas ruas como o Binho [...], um dos mais velhos graffitiros da cidade de São Paulo com reconhecimento mundial. Outro que abraçou graffiti foi Paulo César Silva (1966), o Speto [...], responsável por criar uma nova identidade para o graffiti brasileiro, influenciando outros a seguir os mesmos passos. Walter Nomura (1973), conhecido no graffiti portinho [...], é também um dos principais nomes dos movimentos urbanos no Brasil, influenciado pelo skate a pichação o puck e o rip. É um dos precursores e um dos nomes mais conhecidos do graffiti na América Latina. (Carvalho, 2018, pág. 17)

O canal Mapa do Pop apresentou em 2023 um breve vídeo sobre alguns dos principais graffitis que colore a cidade de São Paulo, destacando os artistas Crânio, Mundano, Kuênio, Hana Lucateli, Apolo Torres, Criola, Mauro Neri, Cadumen, Pomp, Osgemeos e Kobra, entre tantos outros pertencentes a vasta produção iconográfica na cidade.

Uma nova tendência do graffiti contemporâneo em São Paulo são as pinturas murais nas empenas dos edifícios, o que se torna muito atrativo por serem pinturas de grandes proporções,

---

<sup>3</sup> Parte lateral de um prédio sem janelas ou aberturas.

e bebendo dessa fonte surgiram muitos artistas que originalmetne não são graffitiros, porém, criadores de design e moda que começaram a produzir em espaços cuja a abertura veio por meio do graffiti.

A expansão da produção de murais gigantescos nas empenas dos prédios das metrópoles brasileiras (**Figura 08**) teve início na cidade São Paulo em 2017 após a ação do projeto Cidade Limpa<sup>4</sup> e ganhou maior visibilidade em 2021, logo após a pandemia. A proposta enveredou por uma grande polêmica pois o prefeito na época, João Dória, pretendia retirar todo o graffiti espalhado pela rua 23 de maio, o que causou uma imensa insatisfação popular, que consideravam os graffitis do espaço uma marca histórica e cultural da cidade e retirá-los seria uma violência com o espaço público e a arte urbana brasileira.

O ex-secretário de cultura de São Paulo, André Sturm, afirmou na época que “a arte urbana tem como pressuposto ser efêmera, em qualquer lugar do mundo. A pessoa, quando faz graffiti, sabe que aquilo pode apagar, pode ser manchado. Aquilo não vai ficar lá para sempre. Graffitis não têm essa natureza” (Baratto, 2017)

O fato é que os graffitis foram retirados e desde então houve uma projeção para a criação de pinturas gigantescas que colorissem a cidade mais cinza do Brasil, cinza por conta da grande quantidade de edifícios e o alto fluxo urbano que exige uma grande metrópole, e a proposta dos grandes murais era tornar mais leve uma cidade extremamente urbanizada.

**Figura 08:** Graffiti em empena na cidade de São Paulo.



**Fonte:** Pomp, site Vejas Abril.

<sup>4</sup> Refere-se à Lei 14.223/2006 que tinha como objetivo combater a poluição visual na cidade de São Paulo e equilibrar a paisagem urbana, por meio da qual passou a proibir a propagação de anúncios publicitários em espaços públicos, como outdoors e pinturas em fachadas de edifícios, e acrescentou regras para a colocação de anúncios indicativos nas fachadas dos imóveis, sejam públicos ou privados.

A proposta tornou-se tão gigantesca quanto seus imensos murais, movimento a economia, dando visibilidade a arte urbana e aos seus criadores, e transformando São Paulo em uma galeria de arte a céu aberto, que gerou a criação do Museu de Arte de Rua, que permite presencialmente e virtualmente, pelo projeto MAR360°, que qualquer pessoa que tenha curiosidade sobre o tema seja guiado em um tour pela arte urbana da cidade de São Paulo.

A visibilidade do graffiti cresceu ao ponto de sair das ruas e ganhar o espaço das galerias e museus, eventos próprios, como Meeting of Styles, Mural Festival (Montreal/Canadá), Le M.U.R (Bordeaux/Fança), RUADENTRO (Rio de Janeiro/Brasil), entre outros. Em 2022 o Programa Cultural Murilo Mendes financiou a Mostra Purencontro que reuniu vários graffiteiros do Brasil, México e Portugal para compor um painel de 500 metros de extensão no muro da Escola Municipal Augusto Gotardelo, em Juiz de Fora, Minas Gerais.

Em 2023 ocorreu a exposição *Além das ruas: histórias do graffiti*, com curadoria de um dos pioneiros do graffiti no Brasil, Binho Ribeiro, promovido pelo Itaú Cultural, contava com a exposição de 76 obras de 51 artistas graffiteiros de dentro e fora do Brasil, “representando partes diferentes da história da arte de rua, desde sua origem, suas vertentes e com técnicas diversas” (ARTEQUEACONTECE..., 2023), além da presença dos grandes expoentes do graffiti nacional.

#### **1.4. Graffiti em São Luís**

Segundo o pesquisador brasileiro João Carlos Pimentel (2017), em entrevista com Edi Bruzaca, o graffiti se disseminou em São Luís no final da década de 1980 com o skatista Paulo Renato e seu grupo de amigos pertencentes a banda Mess no bairro do São Francisco. Paralelo a este movimento, já ocorria no bairro da Liberdade registros de graffiti, que não se sabe ao certo quando realmente se iniciaram, mas que serviram de motivação ao grupo.

Nas décadas seguintes, surgiram em meio a efervescência do movimento hip hop, vários grupos de breaks, rappers, punks e *graffiti writers*, que começam a espalhar em bairros mais periféricos, como o São Cristóvão, Cidade Operária, Liberdade, a sua marca. Até a década de 2000 o graffiti era visto de forma muito excludente e marginalizada, e quem fosse pego grafitando em um muro era detido pela prática de vandalismo.

Além de Edi Bruzaca, muitos graffiteiros começaram a ganhar um espaço de destaque na sociedade ludovicense, com reconhecimento de suas produções e trabalhos voltados para projetos sociais, atendendo crianças e adolescentes por meio de oficinas, palestras e murais artísticos em parceria com órgãos privados (**Figura 09**).

**Figura 09:** Primeira Edição do Cores da Vila, bairro Vila Embratel, 2018.



**Fonte:** <https://www.sobreatatame.com/cores-da-vila-celebra-dia-das-criancas-com-arte-urbana-e-solidariedade/>

Fazendo uma ponte entre arte, cultura e educação, o graffitiiro Gil Leros conseguiu realizar a publicação de 500 exemplares de um livro com 16 painéis de sua autoria, espalhados em São Luís, que homenageiam os mestres do Bumba meu boi maranhense, por meio da “Maais Arte” e apoio da Lei Aldir Blanc, com recursos da Lei Federal nº 14.017, referente ao Edital nº 07/2021, e que foram destinados a algumas escolas públicas de São Luís. O trabalho de Gil Leros vem atravessando fronteiras, tornando-se uma presença marcante em vários espaços representativos da cidade, desde as escadarias do Centro Histórico e do Fórum Desembargador José Sarney, até o Quilombo Urbano da Liberdade (**Figura 10**).

**Figura 10:** Homenagem ao Mestre Leonardo do Boi da Liberdade, 2022.



**Fonte:** Gil Leros. Acervo pessoal.

Percebemos que nos últimos anos, os setores públicos como as secretarias de educação, de cultura, turismo, entre outras, vem recorrendo aos graffitiiros como forma de revitalizar espaços da cidade que antes eram descuidados pela população. Um exemplo mais recente foi a produção de 13 murais para reurbanização da área que segue do viaduto entre a Avenida Quarto Centenário e a Avenida dos Franceses, próximo ao Hospital da criança, no bairro da Alemanha, que estava tomado pelo lixo. Nestes murais os graffitiiros representaram o bioma local e utilizaram materiais recicláveis na composição das artes, com o objetivo de conscientizar a população para a preservação ambiental e valorização do espaço público.

Dentre outros espaços da cidade que foram revitalizados com graffitis, destacamos o projeto Galeria Urbana do Maranhão (GUMA), nos pilares da ponte Bandeira Tribuzzi; a fachada do Hospital Nina Rodrigues; a escadaria do Beco do Silva e escadaria da Coreira, no Centro Histórico; e o Conjunto dos Bancários, na Rua Itapary, próximo ao Hospital Dutra.

Destacamos também a revitalização dos muros de escolas públicas de São Luís, como o CEM Liceu Maranhense, na Avenida Silva Maia, Centro; o CEM São José Operário e o Centro Educa Mais Paulo VI, na Avenida 203, da Cidade Operária; e o mais recente, EMTI Negro Cosme, no bairro da Liberdade, resgatando a história de surgimento do bairro, com o Matadouro, e sua resistência cultural que lhe conferiram o título de Quilombo Urbano. O projeto foi realizado por Gusrosa, morador do bairro Jardim América, graffitiiro que desde a adolescência já propagava sua arte pelas ruas da Cidade Operária.

O graffiti também se torna uma alternativa recorrente quando se pensa em projetos voltados para o combate ao processo de marginalização da juventude, muito provavelmente por estar atrelado ao espaço urbano onde ocorre o ato de criminalização, a rota de fuga e acesso as drogas e armas, sendo um espaço de vulnerabilidade do jovem que está inserido em um processo de abandono de valores, família e escola.

Grupos de grafiteiros como D'Skerda Crew do Movimento Organizado do Hip Hop do Maranhão Quilombo Urbano de São José de Ribamar, município próximo a São Luís, vem desenvolvendo vários trabalhos nesse sentido de intercâmbio com vários municípios do Maranhão, inclusive em outros estados do Brasil e países como Haiti e Angola. Em um dos trabalhos mais recentes do grupo promovendo uma relação entre Arte, Hip Hop, Educação e Direitos do cidadão resgatando elementos como break, rap e graffiti realizaram intervenções urbanas resultantes do Projeto Aquarela Periférica na Escola (**Figura 11**), que resultou no documentário com mesmo título em 2014.

**Figura 11:** Projeto Aquarela Periférica na Escola, 2014.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1LAnH0tzHmY&t=105s>

Como cita o pesquisador e grafiteiro Gleydson Coutinho “abordagens que tratam sobre a realidade imediata e histórica na perspectiva de diálogo entre conteúdos escolares com contexto social Quilombo urbano têm um desenvolvimento que perpassa pela educação formal e não formal com estímulos e ações educativas” (Coutinho, 2023, pág. 43), O autor acrescenta que no que se refere ao trabalho desenvolvido busca-se o “sentido de humanização com a juventude negra, [onde] o Quilombo Urbano proporciona o desenvolvimento humano com realizações político-culturais e educativas por meio de atividades que preservam e resgatam a memória do povo negro de luta e resistência”. (Coutinho, 2023, pág. 44)

### 1.5. Olhares cidadãos na obra de Gusrosa

O artista e grafiteiro Gustavo Rosa descobriu o amor pelo graffiti durante sua adolescência, ao começar a executar desenhos humorísticos pelos corredores da escola. Com o talento despertado, inicia-se pelo caminhos do graffiti após ter seu talento revelado em um concurso de pintura mural na escola que fazia o Ensino Médio. Surge, então, o grupo de graffitiiros Segundo Ato, que passaram a deixar suas marcas pelo bairro da Cidade Operária.

Não demorou muito para o artista começar a descobrir outros grupos de graffitiiros que existiam em São Luís. Em entrevista realizada com o Gustavo (**Figura 12**), ele ressalta que “*na época em que começou a grafitar já haviam vários grupos de graffitiiros, porém cada um estava dentro da sua bolha e até então, ainda não se conheciam*”, mas quando o Segundo Ato começou a explorar outros territórios para registrar seus traços, começaram a ter contato com os outros grupos que existiam na cidade.

**Figura 12:** Entrevista com Gustavo Rosa.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Gustavo compartilhou que inicialmente não tinha a aprovação da família sobre as ações que realizava, pois o graffiti nessa época era visto como ato de vandalismo, o que o levou a ser detido inúmeras vezes, culminando em um período que o artista desistiu de produzir. Gustavo passou mais de 10 anos sem fazer um único desenho e trabalhando em outras áreas. Somente, por volta de 2015, o artista voltou a desenhar e compartilhar seus desenhos no facebook, atraindo a atenção dos olhares de antigos parceiros do graffiti, que não tardaram em chamar o artista para produzir.

A realidade do graffiti em São Luís havia mudado e os artistas agora começaram a ter o reconhecimento dos seus trabalhos. Muito provavelmente, essa mudança no olhar das autoridades sobre o graffiti tenha sido um reflexo da projeção que graffitiiros brasileiros, como OSGEMEOS e Eduardo kobra, começaram a projetar internacionalmente o seu trabalho realizando exposições em várias partes do mundo, bem como a projeção da Lei Cidade Limpa de São Paulo. Com a promulgação da Lei 12.408, em março de 2011, o graffiti passa a ser legalizado no Brasil, distinguindo-se do ato de pichação, sendo portanto, a partir deste dispositivo, descriminalizado.

A interpretação da lei era clara, o graffiti não era mais considerado crime, mas sim, um ato de valorização do patrimônio sobre o qual era feita. O ato, eliminou qualquer margem para a criminalização do graffiti, e proibiu expressamente a comercialização de tintas aerossóis para menores de 18 anos.

Graffitiros como Gustavo Rosa que antes foram freados pela lei, agora poderiam criar e ser remunerados pelo trabalho que realizam tão brilhantemente. O artista, hoje, sobrevive do trabalho que realiza com o graffiti, sendo reconhecido e muito requisitado pela arte que embeleza vários muros da cidade (**Figura 13**). Gustavo adotou a tag *gusrosa* que podemos ver estampada em várias partes da cidade, especialmente nos muros de escolas da rede municipal e estadual, como o CEM Paulo VI, CE Maria José de Aragão, U.I. Governador Matos Carvalho, UEB Profa. Camélia C. Viveiros, UEB Prof. José Amaral Raposo, UEB Cidade Olímpica e a EMTI Negro Cosme.

**Figura 13:** Graffiti de Gusrosa no muro da escola Centro Educa Mais Paulo VI.



**Fonte:** Acervo pessoal, 2024.

Ao buscar identificar a arte urbana produzida na Cidade Operária, o primeiro trabalho que nos chamou atenção foi o graffiti do artista Gustavo Rosa presente no Viva da Cidade Operária, que era inevitável não ser percebido, uma vez que no trajeto da entrada do bairro até a escola, o referido graffiti estava inscrito em uma das paredes da praça do Viva da Cidade Operária. Um ano após o início desta pesquisa surgiu a imensa faixa amarela com vários signos multicoloridos trazendo a imagem de personalidades importantes para a história do bairro Cidade Operária com seus conglomerados urbanos e pessoas negras, a exemplo do Pe. Bráulio.

Vale ressaltar que não se trata apenas de ser graffitiro. O artista nos passa a leitura de todo o cuidado na sua forma de representação iconográfica, na forma como representa a cidade, como a enxerga, ainda com muitos aspectos de violência e de criminalidade principalmente em relação aos jovens, e do que deseja de mudança para ela. Um dos pontos que mais chamou nossa atenção no trabalho de Gustavo foi o recorrente tema voltado para a importância de não

se fazer distinção de cor de pele, de classe, os traços bem caricatos, bem profundos e expressivos, trazendo quase sempre essa persona de pele negra contrastando aos tons vibrantes dos demais detalhes da inscrição, concretizando a mensagem apelativa de valorização da diversidade cultural de nossas raízes. Em seu trabalho mais recente (**Figura 14**) no bairro da Cidade Operária constatamos tais características.

Em parceria com a Semed, desenvolveu recentemente, a pintura mural que conta a história de origem do Quilombo Urbano da Liberdade, na EMTI Negro Cosme, inaugurada em julho deste ano após nova reforma que contava com a inscrição criada por Gustavo (**Figura 15**). O local foi por décadas uma escola de tempo parcial voltada para séries iniciais do ensino fundamental com o nome de UEB Mario Andreazza.

**Figura 14:** Graffiti Cidade Operária.



Fonte: Instagram do artista, 2024.

**Figura 15:** Graffiti na EMTI Negro Cosme.



Fonte: Instagram do artista, 2024.

Antes, porém, no início do século XX foi por anos o famoso Matadouro Modelo, realizando o recebimento e abate de bois e a comercialização de carne na capital ludovicense, deslocando uma parcela da população até o local, que na época fazia parte do extinto Sítio Tamacaca, um marco para o início do bairro da Liberdade. O local foi desativado na década de 1930 após constatado a falta de saúde sanitária, mas a história e importância do local ficaram estigmatizadas, sendo até hoje lembrada pelos moradores mais antigos do bairro. A importância do prédio foi tão profunda que o bairro da Liberdade foi por décadas chamado de Matadouro e até hoje a construção é chamada pelos moradores de *antigo matadouro*.

O artista agregou ao seu trabalho a produção de painéis murais com riqueza cromática e desenho extremamente expressivo e caricato, com predomínio de cores quentes. Gustavo Rosa também realiza pequenos trabalhos em outros bairros da cidade, como o Tracoá e adjacências da Cidade Operária.

## 2. AS IMAGENS NA MEMÓRIA & A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO COTIDIANO

### 2.1. Imagem e memória

Neste capítulo buscamos explorar o lugar das imagens na formação cultural do homem. Para tanto, precisamos compreender o significado da palavra imagem e o valor que o indivíduo atribui a este para dar significado à sua existência. É oportuno resgatar na história da humanidade, como desde os primórdios, antes mesmo que a linguagem escrita se desenvolvesse, a imagem já era um elemento de conexão cultural, “imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou a reconhece” (Joly, 1994, pág. 13).

A palavra imagem, etimologicamente derivada do latim *imago*, *-inis*, refere-se a forma, aparência, representação, lembrança. Nesse sentido, estamos cercados de imagens. A pesquisadora francesa do campo da Semiologia da imagem, Martine Joly, acrescenta:

No início, havia a imagem. Para onde quer que nos viremos, existe a imagem. Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a época moderna. Estes desenhos destinavam-se a comunicar mensagens e muitos deles constituíram aquilo a que chamamos “os pré-anunciadores da escrita”, utilizando processos de descrição-representação que apenas retinham um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais. Petrogramas, se forem desenhadas ou pintadas, petroglifos, se forem gravadas ou entalhadas, estas figuras representam os primeiros meios da comunicação humana. Consideramo-las como imagens na medida em que imitam, esquematizando visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real. (Joly, 1994, pág. 16)

Endossando o que a autora coloca, tudo ao nosso redor é imagem, todos os códigos e signos presentes no nosso cotidiano, os objetos que nomeamos e que atribuímos algum significado, o deslocamento das pessoas na malha urbana, o movimento dos carros, os anúncios nas ruas, a própria escrita é uma imagem. Consideremos também que a imagem pode ser representada por uma lembrança, algo que se passa na nossa mente, que iremos reconstruir em nossa imaginação como um acontecimento pertencente ao passado, ao presente, ou o que se projeta para o futuro.

Sendo assim, podemos pensar a imagem enquanto real ou imaginária. Real, quando se relaciona com as representações visuais, como desenhos, pinturas, fotografias, objetos, veículos de comunicação de massa, entre outros. Imaginária, quando se refere as imagens criadas em nossa mente, que fazem parte dos nossos pensamentos, sonhos, lembranças de acontecimentos passados, da nossa capacidade de imaginação.

Pensando por esse ângulo, devemos acrescentar que existe uma conexão entre as imagens que fazem parte do campo imaginário e as imagens que fazem parte do campo concreto, do qual os indivíduos cotidianamente passam por inúmeras experiências. Tais experiências podem ter um poder sobrenatural em nossa mente, pois, mesmo em situações banais, que qualificamos como insignificantes, que não agregamos nenhum valor ou importância, podem estar preservadas no nosso inconsciente, e em algum momento, seja por meio de um sonho ou uma vaga lembrança, tal imagem é resgatada, e nos leva a se questionar como, de repente, nos lembramos de algo que foi considerado tão descartável.

É muito complexo pensar de que forma o cérebro seleciona o que vai armazenar, o que considera significativo ou descartável, se possui apego afetivo ou não. Quantas vezes, em situações corriqueiras, nossos olhares foram atraídos para uma imagem que de alguma forma se relacionava com algo pertencente a nossa existência, validando uma experiência ou um pensamento? Não é possível mensurar o tempo que as imagens irão permanecer em nossa mente fazendo parte das nossas memórias. A frequência com que resgatamos as imagens de nossas lembranças estão intrinsecamente atreladas a afetividade que o indivíduo deposita às suas experiências.

É inevitável não pensar no tempo de permanência das imagens formuladas por nossas memórias. Existem imagens que são flashes embaralhados de antigas experiências ou de experiências realizadas eventualmente, assim como, imagens vívidas de experiências mais rotineiras, ou com pouca frequência, porém, com forte impacto no indivíduo.

Bergson formula a hipótese da distinção de duas memórias, na qual uma refere-se a retenção das lembranças dos fatos que ocorreram apenas uma vez e são recordadas como eventos singulares, sendo assim, relaciona-se à percepção consciente e à individualidade do sujeito, e a outra, nas ações frequentemente repetidas, internalizando um comportamento automático e habitual, que Bergson denominou de *memórias-hábito*. “A memória-hábito faz parte de todo nosso adestramento cultural” (Bosi, 2023, pág. 51). Essa forma de memória não requer esforço consciente para ser evocada, pois está ligada aos condicionamentos e práticas frequentes, como andar de bicicleta ou digitar no teclado. Segundo Bergson, a memória-hábito é fundamental para nossa adaptação cultural, pois é por meio dela que adquirimos e reproduzimos práticas e comportamentos aprendidos no contexto social e cultural.

Para Bergson, a memória é a base da experiência e da criação de novas possibilidades, especialmente na distinção entre memória pura (lembranças únicas) e memória-hábito. Seja em uma circunstância ou outra, a imagem é evocada como uma impressão que se grava cada vez mais profunda toda vez que se repete. “Para evocar em forma de imagem, é preciso poder

abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar” (Bergson, 2011, pág. 90).

Portanto, se Bergson nos convida a compreender a memória como um espaço subjetivo e fluido, o sociólogo francês Maurice Halbwachs complementa essa visão ao mostrar que, mesmo nessa subjetividade, somos inevitavelmente influenciados pelos quadros sociais que nos cercam. A memória individual, segundo Halbwachs, é inseparável do tecido social em que ela se forma e se manifesta. Assim, a evocação de uma lembrança nunca é inteiramente solitária, mas um diálogo contínuo entre o indivíduo e a sociedade.

Bergson ressalta a dimensão subjetiva e individual da memória, destacando que a evocação de lembranças em forma de imagens requer um afastamento do presente, uma abertura ao que não é imediatamente útil, e uma disposição para explorar os domínios do sonho e da introspecção. Essa visão associa a memória a um fenômeno profundamente pessoal, ligado à consciência e à experiência singular do tempo.

Entretanto, a memória não se manifesta apenas no âmbito individual. Halbwachs, ao abordar o conceito de *memória coletiva*, amplia essa perspectiva ao introduzir a ideia de que as lembranças individuais estão intrinsecamente ligadas aos contextos sociais. Para o sociólogo, mesmo aquilo que parece profundamente subjetivo e pessoal é moldado por estruturas coletivas, como a família, o grupo social e a cultura. Assim, enquanto Bergson destaca o papel da subjetividade na evocação das memórias, Halbwachs argumenta que o ambiente social é indispensável para organizar e dar significado a essas lembranças, e em sua pesquisa, aborda a memória a partir das relações do indivíduo com as instituições sociais do qual faz parte, argumentando que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho, se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto e vista. (Bosi, 2023, pág. 57)

Portanto, enquanto para Bergson, o espírito conserva para si o passado, sendo revisto nas lembranças puras de forma intacta, na qual afirma, “A imagem é um estado presente e só

pode participar do passado através da lembrança da qual ela saiu. A lembrança, ao contrário [...] não se mistura com a sensação e não se vincula ao presente sendo, portanto, inextensiva” (Bergson, 2011, pag. 164). Para Halbwachs, as lembranças nunca serão completamente puras, pois ao serem resgatadas em nosso sistema de representações, acabam sofrendo algum impacto de nossas experiências, uma vez, que as percepções do indivíduo se alteram a partir das relações que constroem em seus diversos quadros sociais. Halbwachs também distingue as memórias em individuais e coletivas, ressaltando que a primeira não pode ser exclusivamente individual, haja visto que as lembranças dos indivíduos são construídas a partir da interação deste com os grupos sociais do qual faz parte.

Para Bergson, o mundo é composto por um vasto conjunto de imagens que interagem entre si por meio de movimentos. O corpo humano, no entanto, ocupa uma posição privilegiada dentro desse sistema, pois é a partir dele que algo verdadeiramente novo pode emergir. O autor reforça que “tudo se passa como se, nesse conjunto de imagens que chamo universo, nada se pudesse produzir de realmente novo a não ser por intermédio de certas imagens particulares, cujo modelo me é fornecido por meu corpo” (Bergson, 2011, pág 12).

Partindo do pressuposto formulado por Bergson, o corpo é uma imagem, que não cria imagens, mas que interage com outras imagens, algumas das quais podem surgir a partir dos movimentos que o corpo realiza com o universo. O autor destaca que:

Eis as imagens exteriores, meu corpo, e finalmente as modificações causadas por meu corpo às imagens que o cercam. Percebo bem de que maneira as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: elas lhe transmitem movimento. E vejo também de que maneira este corpo influi sobre as imagens exteriores: elas lhes restitui movimento. Meu corpo é portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em uma certa medida, a maneira de devolver o que recebe. (Bergson, 2011, pág. 14)

Bergson entende o corpo humano como uma imagem entre as imagens do universo, mas dotada de características que a tornam única. Ao contrário de outros elementos materiais que apenas reagem mecanicamente às forças externas, o corpo humano é capaz de selecionar, interpretar e criar. É nele que ocorre a interação entre a matéria (as imagens exteriores) e a consciência (a capacidade de percepção e decisão). O autor sugere que o corpo humano é o protótipo de como as transformações podem ocorrer no universo. Ele funciona como um ponto de convergência entre a percepção (a recepção de estímulos externos) e a ação (a resposta ativa

ao ambiente), possibilitando uma mediação que não é meramente passiva, mas criativa e transformadora.

Essa dinâmica do corpo humano como mediador criativo e transformador entre percepção e ação conecta-se diretamente ao papel das imagens da memória na formação de respostas adaptativas. Enquanto o corpo integra estímulos externos e molda ações, a memória, por sua vez, estrutura experiências passadas, priorizando elementos relevantes e descartando detalhes irrelevantes. Assim, não apenas organiza o caos potencial das impressões sensoriais, mas também facilita a fusão e a transformação das experiências, permitindo respostas mais variadas e menos previsíveis às demandas do ambiente. O crítico de arte Herbet Read ressalta:

As imagens da memória... são 'bem estruturadas' ou representações integradoras de uma experiência anterior em que os traços notáveis ganham proeminência e o detalhe irrelevante torna-se obscuro ou não representado... Se a imagem da memória não passasse de cópias de impressões, nossa vida mental seria um caos inextricável de registros fotograficamente precisos. Essa condição não facilitaria a organização, a fusão, o resumo e a troca que capacitam o indivíduo a variar suas reações; uma imagem por demais ligada a uma situação prévia específica tenderia inevitavelmente a estereotipar seus modos de resposta. (READ, 2001 p 77).

O autor compreende que as imagens da memória não são simples réplicas fiéis de experiências passadas, como fotografias que registram cada detalhe com precisão. Em vez disso, essas imagens são ativamente estruturadas pelo cérebro para enfatizar aspectos relevantes e significativos, enquanto deixam de lado detalhes irrelevantes. Esse processo de simplificação e organização é essencial para a funcionalidade mental.

Se a memória funcionasse como um registro fotográfico, cada experiência armazenada estaria sobrecarregada de informações desnecessárias, tornando difícil identificar padrões, tomar decisões rápidas e reagir de forma adaptativa a novas situações. Isso resultaria em um "caos inextricável", ou seja, uma confusão incontrolável de detalhes que impediria a mente de sintetizar ou reorganizar experiências de maneira útil.

Além disso, se a memória fosse excessivamente vinculada a situações específicas, ela limitaria a capacidade do indivíduo de generalizar aprendizados e variar suas reações. Isso criaria respostas estereotipadas e inflexíveis, prejudicando a adaptação a contextos diferentes ou imprevistos. Assim, a capacidade de organizar, resumir e integrar informações na memória é vista como fundamental para a criatividade, a adaptabilidade e a evolução do comportamento humano.

## 2.2. A imagem na formação cultural do indivíduo

O imaginário urbano, nesse contexto, é um reflexo do espaço vivido e das pessoas que habitam a cidade, que por meio de inscrições murais, graffiti e intervenções de outras formas, capturam e reinterpretam o cotidiano, trazendo à tona questões sociais, culturais e políticas. Essas intervenções não apenas embelezam o espaço público, mas também provocam reflexões e diálogos entre os cidadãos, criando um senso de pertencimento e identidade coletiva. Percebe-se que na sociedade contemporânea as imagens desempenham um papel crucial na formação cultural do indivíduo, principalmente por cercarem o espaço percebido em todas as suas latências, capazes de transmitir mensagens poderosas e de fácil compreensão, influenciando percepções e comportamentos.

Na arte urbana, as imagens se tornam ferramentas de comunicação acessíveis a todos, independentemente de classe social ou nível de instrução, inspirando e desafiando o espectador a ver o mundo sob novas perspectivas, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e para o fortalecimento de relações afetivas. Rancière ressalta que “a imagem não é mais a expressão codificada de um pensamento ou de um sentimento. [...] Mas uma maneira como as próprias coisas falam e se calam” (Rancière, 2012, pág. 22). O autor nos convida a pensar as imagens como algo além de ferramentas para transmitir mensagens predefinidas. Elas são, em si mesmas, eventos que transformam nossa percepção da realidade, permitindo que as coisas “falem” de maneiras inesperadas e também “se calmem”, deixando lacunas interpretativas para que o espectador as preencha.

Segundo Joly “fazer uma imagem é antes de mais olhar, escolher, aprender. Não se trata da reprodução de uma experiência visual mas da reconstrução de uma estrutura modelo, a qual tomará a forma de representação melhor adaptada aos objetivos que tivermos fixado” (2007, pág. 68). A autora acrescenta que toda imagem constitui uma mensagem para o outro.

Possivelmente não saberemos a quem está destinada a mensagem de todas as imagens que fazem parte dos caminhos que percorremos no nosso cotidiano, seja no deslocamento ao trabalho, a um passeio, uma visita a parentes distantes. Não é uma certeza nem mesmo que saibamos a quem se direcionam as imagens que encontramos até mesmo nos museus. O destinatário das imagens será quase sempre uma incógnita, porém isso não impede que possamos tentar decifrar os seus códigos e que possamos associá-la às nossas experiências.

Bergson nos fala que tudo é imagem, nosso corpo é imagem e que produzimos imagem conforme o movimento que desempenhamos no universo que nos cerca. Existem ambientes com mais informação visual do que outros, e dos mais diversos tipos que poderíamos classificar, criando novos signos. Estamos cercados de imagens que são construídas em conformidade com

os ambientes dos quais fazem parte, sejam elas pertencentes à paisagem urbana, ao interior dos ambientes, ao onírico, entremeado nos nossos sonhos e nas nossas lembranças, a interpretação que daremos para essa mescla de tantas imagens que nos cercam e que varia conforme a nossa leitura de mundo e a nossa capacidade de decifrar seus códigos e a intencionalidade de seus criadores. Acharemos a resposta para todas essas inquietações? Não, não acharemos, mas podemos mergulhar em um emaranhado de novas leituras ao nos defrontarmos com as imagens que encaramos no nosso cotidiano.

Uma imagem pode nos dizer muita coisa ou quase nada. A capacidade de leitura de uma imagem depende da bagagem que o receptor carrega consigo e do seu pensamento crítico, construído ao longo das suas experiências de vida. O teórico de arte alemão Rudolf Arnheim ressalta que “ato de ver era uma imposição inteiramente subjetiva da configuração e do significado sobre a realidade; e de fato nenhum estudioso de artes negaria que os artistas ou as culturas individualistas dão forma ao mundo segundo sua própria imagem” (Arnheim, 2005, pág. XVII). Compreende-se que tanto o ato de ver quanto a criação artística são processos profundamente subjetivos e influenciados por fatores internos e externos.

O que enxergamos não é realidade pura, mas algo que carregamos com nossas próprias configurações e significados, revelando tanto a individualidade quanto os traços culturais de quem percebe ou cria. Artistas e culturas moldam suas representações visuais de acordo com seus valores, visões de mundo e necessidades. A arte não reflete a realidade de maneira objetiva, mas sim reinterpretada pelo olhar subjetivo do artista ou da cultura que a produz.

Arnheim explora como o ato de olhar para o mundo envolve uma interação dinâmica entre o objeto observado e o observador. Isso significa que a experiência de perceber não é exclusivamente determinada pelo que está lá fora, o objeto, nem exclusivamente pelo que está dentro do sujeito, tais como pensamentos, emoções ou interpretações. Em vez disso, é uma relação mútua em que ambos os elementos contribuem para a experiência. O autor enfatiza que “O ato de olhar o mundo provou exigir uma interação entre propriedades supridas pelo objeto e a natureza do sujeito que observa. Este elemento objetivo da experiência justifica as tentativas para distinguir entre concepções adequadas e inadequadas da realidade” (Arnheim, 2005, pág. XVII).

A arte urbana nos provoca a explorar nossa capacidade de interpretação e de criticidade sobre os problemas políticos e sociais. Como nos aponta Duarte Junior, “nossa realidade é múltipla, pluralista e até contraditória, permitindo pontos de vista díspares acerca do mundo em que vivemos, próximo ou distante” (Duarte Junior, 2002, pág. 38). Duarte fala sobre termos dificuldade em estabelecer um universo simbólico uno e coeso que abranja todos os setores da

vida e sobre a crise da modernidade em assumir um caráter de descrença quanto ao rumo a se tomar. Tais indiferenças causam um forte impacto sobre a leitura de mundo dos indivíduos em relação ao universo.

O graffiti do paulistano Paulo Ito (**Figura 16**), realizado em junho de 2024, no Beco do Batman, em São Paulo, uniu elementos gráficos comuns nas redes sociais, como os emojis de macaco do whatsapp, sendo o que tapa os ouvidos, o que tapa os olhos e o que tapa a boca, a mensagem escrita, o trecho de um poema da carioca Bruna Mitrano, *quando escolhemos fechar os olhos, sujamos as mãos*, também em inglês, *When we choose close our eyes, we get our hands dirty*. O trabalho do artista encanta não somente pelo traço, ora sutil, ora preciso, ou pelas cores que transitam entre uma nuance de azul mais suave no plano de fundo, que vai evidenciando nos finos traços da linha uma cidade, mas pela mensagem, que ganha um toque mais enfático ao manchar de vermelho as mãos dos três macacos em primeiro plano.

De imediato, o que nos chama a atenção neste graffiti, é o desenho em primeiro plano dos três macacos, devido às cores mais fortes do marrom alaranjado e do tamanho das figuras, que de longe nos permitem logo avistá-los. Porém ao nos aproximarmos do muro, identificamos a frase e percebemos as mãos sujas dos macacos. A priori se imagina que seja algo cômico, por serem muito recorrentes no WhatsApp quando se quer fazer uma graça, do tipo, “eu não tô vendo”, ou, “não tá mais aqui quem falou”, e depois você se depara com os macacos reforçando uma mensagem muito séria, sobre, a partir do momento que eu me silencio, ou finjo não ouvir, ou finjo não ver, em situações de violência, estamos sendo permissivos com algo ruim e mesmo que não estejamos diretamente sujando nossas mãos de sangue, elas ficam manchadas. É uma forma de sermos questionados sobre o nosso papel na sociedade e até onde nos colamos no lugar do outro.

Os emissores da imagem criada têm um objetivo, de fazer com que seus receptores sejam sensibilizados com a mensagem principal, porém, esse objetivo só é alçado quando os indivíduos que observam a imagem, possuem em suas experiências situações de opressão, porque é muito difícil sentir a dor do outro, quando não é a sua dor.

**Figura 16:** Graffiti no Beco do Batman, São Paulo.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A autora da frase relata em uma entrevista, o que a levou a criar essa mensagem. Ela comenta que cresceu em um lugar muito violento, com ações ostensivas de facções e do Bope, bem como, as situações recentes do genocídio no território palestino, nas favelas, lhe incitaram a escrever sobre a dor que é fruto da violência.

“...genocídio em território palestino, genocídio na favela... são sempre as mesmas pessoas que lucram, e elas não estão do lado de quem morr3 nem de quem mat4, elas estão acima do bem e do mal. Esse trabalho do Paulo Ito é muito especial. Ele começa com as mãos limpas. Depois, sujar é inevitável. Sou grata por ter uma frase minha nele, frase de uma entrevista que dei pra Natalia Timerman no Universa. Paulo é grande demais! a arte na rua também! (Mitrano, Instagram)

Essa visão integrada é essencial para captar a mensagem e o impacto que a arte, especialmente a urbana, pretende transmitir, indo além dos detalhes para absorver a profundidade de sua crítica social e política. Esse processo de interpretação, no entanto, exige que olhemos para a obra como um todo, como nos lembra Rudolf Arnheim:

Se alguém quiser entender uma obra de arte, deve antes de tudo encará-la como um todo. O que acontece? Qual é o clima das cores, a dinâmica das formas? Antes de identificarmos qualquer um dos elementos, a composição total faz uma afirmação que não podemos desprezar. Procuramos um assunto, uma chave com a qual tudo se relacione. Se houver um assunto instruímo-nos o mais que pudermos a seu respeito, porque nada que um artista põe em seu

trabalho pode ser negligenciado impunemente pelo observador. Guiado com segurança pela estrutura total, tentamos então reconhecer as características principais e explorar seu domínio sobre detalhes dependentes. Gradativamente, toda a riqueza da obra se revela e toma forma, e, à medida que a percebemos corretamente, começa a engajar todas as forças da mente em sua mensagem. (Arnheim, 1954, pág. XIX/XX)

Guiados pela estrutura total, tentamos então reconhecer as características principais e explorar seu domínio sobre detalhes dependentes. Gradativamente, toda a riqueza da obra se revela e toma forma, engajando nossas mentes em sua mensagem. Esse processo evidencia a importância de desenvolvermos uma alfabetização visual, que nos capacite a decodificar os elementos e significados presentes nas imagens, permitindo que interpretemos e compreendamos, de forma crítica e profunda, a complexidade das mensagens visuais que nos cercam. Segundo a teórica e educadora norte-americana, Donis A. Dondis (2003, pág. 227):

O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais.

O alfabetismo visual não é apenas uma habilidade natural, mas algo que exige desenvolvimento consciente, isto é, a capacidade de interpretar, compreender e compartilhar significados a partir de elementos visuais de maneira que possa ser amplamente entendida por diferentes pessoas e culturas.

Essa habilidade vai além da mera percepção intuitiva ou subjetiva e requer uma abordagem mais estruturada e universal. É uma habilidade que nos permite navegar no mundo visual de maneira mais consciente e significativa, indo além das nossas percepções instintivas e preferências pessoais para alcançar uma comunicação visual mais rica, precisa e universal. A autora salienta que:

seu reconhecimento ou sua utilização deve alçar-se a um nível mais alto de conhecimento que os incorpore tanto à mente consciente quanto a inconsciente, para que o acesso até eles, seja praticamente automático. Devem estar ali, mas não de modo forçado; devem ser percebidos, mas não soletrados, como acontece com os leitores principiantes. (Dondis, 2003, pág. 228)

Assim como aprendemos a nos comunicar por meio de palavras, também podemos aprender a nos comunicar visualmente, entendendo e criando mensagens que tenham

significado. Em ambos os casos, é um processo contínuo de aprendizado e aprimoramento, que nos capacita a interagir com o mundo de maneira mais completa e significativa.

Alfabetismo não é apenas a habilidade de *ler* ou *ver*, mas também de *interpretar* e *produzir* mensagens significativas. No contexto verbal, isso envolve ler e escrever; no contexto visual, refere-se a decodificar imagens, identificar símbolos, compreender narrativas visuais e criar composições eficazes.

O observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isso porque o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento. (Pillar, 2014, pág. 09)

A pesquisadora brasileira do campo da Arte, Analice Dutra Pillar, ressalta que o ato de observar e interpretar a realidade é profundamente influenciado pelas características individuais de quem observa. Ela destaca que a percepção não é puramente objetiva; é mediada pelo conhecimento prévio, pela imaginação e pelas estruturas mentais e orgânicas de cada indivíduo, isto é, cada pessoa enxerga e interpreta o mundo através de "filtros" próprios.

A percepção está inevitavelmente conectada às experiências, crenças e ao nível de conhecimento do indivíduo. Por exemplo, uma pessoa com formação em arte pode enxergar uma pintura de maneira completamente diferente de alguém sem esse conhecimento, pois suas estruturas mentais foram moldadas por aprendizagens específicas.

O que vemos não é uma reprodução fiel da realidade externa, mas uma interpretação que passa pelas estruturas cognitivas e emocionais que possuímos naquele momento. Essas estruturas mentais podem incluir, experiências passadas, emoções momentâneas, níveis de atenção e foco. Por isso, os dados que recebemos podem ser modificados por nossas predisposições, ou seja, o modo como percebemos algo pode ser diferente do que está realmente lá. A mesma pessoa pode interpretar algo de maneira diferente ao longo do tempo, à medida que adquire mais conhecimento ou passa por novas experiências. Sendo assim, a pesquisadora salienta que:

O primeiro mundo que buscamos compreender é o da família, a casa onde moramos, o quintal onde brincamos, a pracinha, o bairro onde vivemos, a cidade, o estado, o país. Tudo isto marcado fortemente por nosso lugar social, nossa origem social. E, ao buscar compreender, estamos fazendo leituras desse mundo. Leitura crítica, prazerosa, envolvente, significativa, desafiadora. Leitura que, inserida num contexto social e econômico, é de natureza

educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas. (Pillar, 2014, pág. 10)

Donis A. Dondis enfatiza que a leitura de uma imagem vai além do olhar superficial, exigindo uma compreensão profunda dos elementos visuais, como cores, texturas, formas e linhas, e de como esses aspectos interagem para comunicar uma mensagem. Esse pensamento encontra ressonância na perspectiva de Analice Dutra Pillar, que amplia essa visão ao considerar que a alfabetização visual, além de técnica, deve ser crítica e sensível, englobando uma interpretação que conecta os elementos objetivos da obra às experiências, à subjetividade e ao contexto social do observador.

Ler uma obra, seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constitui uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. (Pillar, 2014, pág. 11)

Assim, enquanto Dondis destaca a importância da percepção estrutural da imagem, Pillar complementa ao apontar que essa leitura deve levar o espectador a reflexões mais amplas sobre o significado da arte e seu papel transformador na educação e na sociedade.

### **2.3. Contribuições da educação estética urbana ao espaço da escola**

Nesta seção, serão exploradas as contribuições da educação estética no ensino de arte, com foco na valorização da cultura do cotidiano como um campo rico para a formação sensível e crítica dos indivíduos. As reflexões aqui apresentadas se fundamentam nos pensamentos de crítico de arte britânico, Herbert Read, e da pesquisadora brasileira, Marly Meira, cujas abordagens oferecem os pilares para essa discussão.

Read defende a educação estética como essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, destacando a arte como meio para cultivar a imaginação, a sensibilidade e a criatividade. Marly Meira, por sua vez, amplia essa perspectiva ao trazer a cultura cotidiana como ponto de partida para práticas educativas significativas, valorizando a relação entre arte, contexto social e experiência vivida. Assim, esta seção busca demonstrar como essas ideias podem ser aplicadas no ensino de arte, promovendo uma formação que articule a estética, o

cotidiano e a construção de uma consciência crítica e reflexiva. Para tecer tais reflexões, buscamos compreender o papel da educação como um todo nesse processo.

Read ressalta “que o objetivo geral [da educação] seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence. (Read, 2020, pág. 09) o autor pontua que a individualidade do sujeito é o que o torna único, de forma que cada indivíduo terá a sua própria singularidade, suas particularidades, que nunca são iguais outros sujeitos, porém, tais individualidades quando isoladas perdem seu valor prático, ou seja, a educação deve ser um processo de integração das diversas singularidades de cada indivíduo de forma a criar uma unidade social.

Read considera que “a arte está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos” (2013, pág. 16). Sendo assim, quando o autor associa o conceito de arte com os nossos sentidos, percebemos uma ligação com a percepção estética, ou seja, com a necessidade que o indivíduo tem de sentir-se satisfeito ao contemplar uma obra. Em relação a obra de arte, Read acrescenta, “pois, a obra de arte, ainda que concreta e objetiva, não é constante nem inevitável em seus efeitos: ela exige a cooperação do espectador, e a energia que o espectador coloca na obra de arte recebeu o nome especial de empatia” (Read, 2013, pág. 26).

O autor destaca a importância dos sentimentos estéticos como elementos fundamentais que estruturam nossa percepção e experiência do mundo. Segundo Read, são os sentimentos estéticos “que marcam o ritmo da vida, mantendo-nos em nosso curso por meio de um tipo de peso e equilíbrio... Uma disposição para sentir a totalidade de um fato vivenciado como sendo correta e adequada constitui o que chamamos de fator estético da percepção” (Read, 2001, pág. 40).

O "fator estético" refere-se à disposição que temos para captar e interpretar uma situação ou fato vivenciado em sua totalidade. É o que nos permite perceber beleza, harmonia ou significado em uma experiência, transcendendo o que é puramente funcional ou racional. Quando Read fala em sentir a totalidade de um fato como *correta e adequada*, ele sugere que a percepção estética integra todos os elementos de uma experiência — visuais, emocionais, culturais — em um entendimento intuitivo e profundo.

Essa visão de Read reforça a importância de cultivar a sensibilidade estética como parte da formação humana, tanto no ensino de artes quanto em outras áreas. Ele sugere que compreender e apreciar o mundo por meio do fator estético enriquece nossas vidas, tornando-as mais equilibradas, significativas e conectadas à experiência humana como um todo. Essa reflexão também abre espaço para reconhecer que o desenvolvimento da percepção estética não

é apenas um luxo ou privilégio, mas uma habilidade fundamental para uma vida mais plena e integrada.

Portanto, já deverá estar claro para o leitor que meu pleito com relação à obra de arte no sistema educacional é de extrema importância. Na verdade, esse pleito não é mais que isto: a arte, amplamente concebida, deveria ser a base fundamental da educação. Pois nenhuma outra disciplina é capaz de dar a criança não apenas uma consciência de que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento são correlatos e unificados, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um padrão de comportamento em harmonia com a natureza. (Read, 2013, pág. 76).

A reflexão de Herbert Read sobre os sentimentos estéticos como marcadores do ritmo da vida e como elementos que proporcionam equilíbrio e adequação às nossas experiências cotidianas conduz diretamente à defesa de uma educação fundamentada na arte. Se o fator estético da percepção nos ensina a integrar sensação e pensamento, imagem e conceito, é natural que a arte, amplamente concebida, se apresente como a base essencial de um processo educativo transformador. Nesse sentido, Read argumenta que nenhuma outra disciplina é tão eficaz em oferecer às crianças uma consciência profunda dessa unidade entre os aspectos sensoriais e intelectuais da experiência, promovendo um aprendizado que não fragmenta, mas enriquece o entendimento humano.

A arte e o intelecto são como duas asas de um mesmo ser vivo, que, unidas, impulsionam o espírito humano rumo às esferas mais elevadas da consciência. Nesse sentido, o autor destaca:

O objetivo da arte na educação, que deveria ser idêntico ao propósito da própria educação, é desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com sua correspondente disposição física “sintônica”, em que o pensamento sempre tem seu correlato na visualização concreta – em que a percepção e o sentimento se movimentam num ritmo orgânico, numa sístole e diástole, em direção a uma apreensão mais completa e mais livre da realidade. (Read, 2013, pág. 116).

O autor pontua uma inquietação, ainda a ser investigada, sobre o processo de retrocesso no desenvolvimento da imaginação criativa nos jovens a partir dos 11 anos. O autor não afirma de onde provém o problema, mas pontua uma hipótese sobre o que levaria os jovens dessa idade a perderem os modos de expressão visuais ou plásticos, dando lugar a pensamentos mais racionais e menos criativos.

[...] A arte da criança declina depois da idade de 11 anos porque é atacada por todos os lados – não apenas excluída dos currículos, mas também da mente, pelas atividades lógicas que chamamos de aritmética e geometria, física e química, história e geografia, e até literatura da maneira como é ensinada. O preço que pagamos pela distorção da mente do adolescente é altíssimo: uma civilização de objetos hediondos seres humanos disformes, de mentes doentes e lares infelizes, de sociedade dividida e equipada com armas de destruição em massa. Alimentamos esses processos de dissolução como nosso conhecimento e nossa ciência, com nossas invenções e descobertas, e nosso sistema educacional tenta manter-se no ritmo do holocausto; mas as atividades criativas que poderiam sanar a mente e tornar belo o nosso meio ambiente, unir o homem com a natureza e nações como nações, nós as descartamos como se fossem fúteis, irrelevantes e vazias. (Read, 2013, pág. 185).

A partir dos 11 anos, quando a arte é marginalizada em favor de disciplinas consideradas mais lógicas e utilitárias, perde-se uma dimensão essencial para a formação integral do indivíduo. Sem o equilíbrio entre criatividade e raciocínio, a civilização corre o risco de priorizar o avanço técnico em detrimento do bem-estar emocional e social. A negligência das atividades criativas não apenas prejudica a saúde mental, mas também contribui para um mundo esteticamente pobre, socialmente dividido e moralmente instável. É justamente a harmonia entre essas "asas" que pode sanar essas distorções, permitindo uma integração mais profunda entre o homem, a natureza e a sociedade.

A observação é uma habilidade completamente adquirida. Embora seja verdade que algumas pessoas nascem com uma aptidão natural para a concentração e para a coordenação entre o olho e a mão, características essenciais para registrar o que é observado, a maioria precisa treinar o olhar, e os demais sentidos, para desenvolver tanto a capacidade de observar, por meio de uma percepção direcionada, quanto a habilidade de anotar o que foi percebido.

Essa utilidade da observação como uma habilidade adquirida, especialmente como um suporte ao currículo lógico e científico das escolas, resultou em uma forte defesa dos métodos naturalistas no ensino da arte. Consequentemente, isso levou a uma preferência pela *habilidade técnica* em detrimento da expressão artística mais subjetiva e criativa, privilegiando a precisão sobre a liberdade da arte.

Esse franco reconhecimento da nova atitude para com os métodos do ensino da arte de arte é acompanhado por uma admissão de que a “arte” deveria ser interpretada num sentido amplo, e que não deveria haver nenhuma divisão artificial entre a “arte” e a “habilidade manual”, “que deveria ser devidamente considerada como parte e parcela de um importante ramo do ensino”. Interpretada segundo esse amplo sentido, a arte se torna uma disciplina da maior importância; na verdade, “nada no currículo escolar tem um contato mais íntimo com a vida. Embora poucas pessoas sejam convocadas a fazer uma escolha entre o que é bom e o que é menos bom em termos de forma, cor

e arte, bem como a agir, seja como indivíduos seja como membros da comunidade, o que afetará o meio ambiente”. (Read, 2001, pág. 237).

Os sentidos precisam ser educados inicialmente para apreciar a qualidade dos materiais, as proporções visuais das formas, e as relações táteis entre áreas e massas. O desejo de criar algo belo deve prevalecer sobre o desejo de simplesmente fazer algo útil; ou, melhor dizendo, deve haver uma compreensão instintiva de que a beleza e a utilidade, em seus níveis mais elevados, são inseparáveis.

No entanto, embora essa verdade seja fácil de reconhecer em teoria, sua aplicação prática na organização da oficina escolar ou no currículo educacional é muito mais desafiadora. Como veremos, essa integração só pode ser plenamente garantida com a presença de um professor que compreenda e pratique esses princípios de maneira adequada. “Assim prazer da apreciação artística é a maneira mais valiosa de adquirirmos nossos hábitos de apreensão estética” (Read, 2013, pág. 291).

Read reforça que “a arte hoje é um testemunho de nossa cultura, um testemunho de suas qualidades positivas e de suas limitações, da mesma forma que as artes do passado representam as culturas do passado” (Read, 2013, pág. 292). Não é possível participar plenamente da consciência moderna sem aprender a apreciar a arte significativa de nossa época. No entanto, como muitos não desenvolveram, durante a juventude, o hábito de desfrutar e valorizar a arte, acabam se aproximando da produção artística contemporânea com uma mentalidade fechada.

A dificuldade que algumas pessoas enfrentam ao tentar compreender a arte, de se conectarem com ela de maneira intuitiva, baseando-se em uma experiência emocional e sensível, ocorre por elas recorrerem a uma análise puramente intelectual, o que não permite captar plenamente a essência da obra. Essa abordagem racional, dissociada da pureza de coração mencionada, impede que elas compartilhem da visão e da intenção do artista.

Read sugere que isso é um problema significativo, especialmente no contexto educacional, e aponta para o papel essencial das universidades. Instituições de ensino, especialmente aquelas que formam professores, devem assumir a responsabilidade de desenvolver nos alunos a sensibilidade necessária para apreciar a arte. A proposta é que a educação estimule não apenas o intelecto, mas também a percepção intuitiva, ajudando os futuros educadores a valorizarem a arte de forma genuína, a partir do prazer estético e da compreensão profunda do que veem.

Marly Meira destaca o papel da imaginação estratégica no aprendizado criativo, enfatizando a importância da autoria e da construção de imagens-síntese para organizar e

comunicar ideias de maneira profunda e significativa. Essas imagens-síntese podem assumir formas variadas, como diagramas, esquemas, alegorias e metáforas, e não servem apenas como representações visuais, mas também como expressões de pensamento, posicionamento político e reflexão ética.

A autora sugere que esse processo criativo seja essencial para lidar tanto com os desafios existenciais – como a dor, a ignorância e a incerteza – quanto com as experiências positivas – como a alegria e o jogo. Ou seja, a criação de imagens não é apenas uma forma de organizar o conhecimento, mas também uma ferramenta para compreender e interpretar a complexidade da vida. Assim, a construção de imagens-síntese funciona como um mapa de sentidos, ajudando a dar significado às experiências e possibilitando um diálogo mais rico com a realidade. Essa abordagem reforça a ideia de que aprender não é apenas absorver informações, mas também dar forma ao conhecimento de maneira criativa e pessoal, permitindo uma compreensão mais ampla e engajada do mundo.

Nesse sentido, podemos agregar ao pensamento de Meira as discussões sobre a estética do cotidiano. Primeiramente, precisamos compreender como surge a estética como campo de debate. Sobre isso Meira acrescenta:

O estético surge, atualmente, como uma importante categoria de análise para a pesquisa em arte, mas também para as áreas de sociologia, antropologia, semiótica. Isso é recente, porque a estética, como área específica de conhecimento, foi um ramo da filosofia que apareceu tardiamente na história da cultura ocidental. E desde que apareceu, como reflexão específica sobre a arte e a beleza, já foi causando conflitos, perturbações na ordem racionalista vigente. Isso porque trouxe consigo a questão básica da relação entre a oralidade das interações entre o homem e o mundo, das relações entre mundos materiais e imateriais que fora da religião, da filosofia e da arte não se ousava configurar. (Meira, 2014, pág. 101)

A autora destaca também o debate sobre o mito, dando ênfase ao debate de Ernest Cassirer sobre os sistemas simbólicos, que seriam “um esforço, uma criação humana para relacionar-se com essa diversidade e compreender a densidade e a inexplicabilidade do vivido” (Meira, 2014, pág. 103). No pensamento de Cassirer, o mito não é um simples erro de pensamento ou um resquício do passado, mas uma maneira legítima e necessária de estruturar a realidade, atuando de maneira semelhante à arte e à religião, destacando que o mito se manifesta de forma simbólica e emocional, sendo uma das maneiras pelas quais os seres humanos atribuem sentido ao mundo. A autora acrescenta:

Os mitos, os ritos, as imagens constituem o mundo “imaginal”, onde as imagens de arte se incluem. Neste mundo, a natureza e cultura se interconectam, construindo um universo simbólico que é a própria base da socialização estrutural, onde estão as células do coletivo humano. Mas são, igualmente, para cada um, a forma de conhecimento sobre si mesmo dentro do coletivo societário. (Meira, 2014, pág. 104)

Cassirer reconhece no mito uma estrutura simbólica essencial para a compreensão da realidade, Meira sugere que os elementos simbólicos do cotidiano carregam significados profundos, funcionando como modos de mediação entre o indivíduo e o mundo. Marly Meira trabalha a ideia de uma estética do cotidiano, que valoriza a forma como os sujeitos organizam suas experiências sensíveis no cotidiano. Essa perspectiva sugere que a estética não se restringe às artes eruditas, mas está presente em gestos, objetos e narrativas que compõem a vivência diária.

A autora complementa afirmando que nesse processo de narrativas simbólicas o “movimento de busca de equilíbrio entre elementos, entidades, fluxos, é o jogo da vida, a teia em que o ser humano se inclui, a dramática interatividade entre espaços e tempos da estética do cotidiano”, logo, “a percepção mítica é essencialmente plástica, porque ela expressa uma ação, um fazer, aliado a qualidades emocionais e a um pensamento simbólico” (Meira, 2014, pág. 105).

O pensamento mítico foi banido durante o período histórico em que se impôs a hegemonia do chamado *logos* ocidental. Desde Cassirer, contudo, iniciou-se um processo de metanálise na tentativa de reintegrá-lo como uma hermenêutica de construção coletiva. A racionalidade que sustenta o mito é pautada no paradoxo entre o inteligível e o sensível, e na possibilidade dessa ordem ser praticável socialmente. De modo semelhante, no fazer da arte, a plasticidade se configura a partir de elementos que são materiais e imateriais, conjugando sensibilidade a formas de pensamento que se ajustem ao regime do imaginário. A plasticidade, nas artes, exige uma corporeidade, uma forma, um pensamento estruturador em termos de espacialização e um pensamento de temporalidade que permitam resolver o problema das metamorfoses. Mas a plasticidade, nas artes, também está vinculada a questões de significação ligadas ao homem e suas interações com o mundo. Enquanto símbolo, a plasticidade configura-se como arquétipo, a imagem primordial, constituindo-se como uma terceira realidade, nem subjetiva nem objetiva, mas imaginal. A forma plástica, nas artes, é instauradora de um mundo e, como mito, depende de que cada sujeito a atualize, a construa como imagem, segundo os seus próprios significados, individuais e sociais. (Meira, 2014, pág. 106)

Bachelard *apud* Meira ressalta que “atualmente na estética como campo de estudos, se reconhece o momento de conexão direta com uma obra de arte como uma experiência estética fundamental e fundadora de outras formas de experiência” (Meira, 2014, pág. 111). A apreciação exige condições de preparação que vão além do simples contato sensorial,

necessitando de certos aprendizados capazes de superar estágios básicos de compreensão, para a formulação de um ambiente empático e de envolvimento emocional intenso. Para ele, a figura do objeto depende de como dele nos acercamos, logo, educar a sensibilidade é poder encontrar os meios para identificar e extrair das coisas, suas lições.

O autor compreende que é preciso que o homem saiba se colocar nas coisas, não para se apropriar delas, mas para interagir com elas criando uma conexão, isto é, uma relação de vínculo nessas interações humanas. Bachelard comenta que a imaginação simbólica teve pouca chance fora da arte para revelar a totalidade da sua dimensão e que o equívoco dessa civilização foi ter tentado reconstruir os processos imaginativos com recursos propriamente racionalistas.

O ensaio fotográfico *Estrangeiros*, do artista e professor da Universidade de São João Del-Rei, em Minas Gerais, Ricardo Coelho, é um desafio ao nosso olhar. O trabalho surgiu a partir da experiência de uma viagem à Barcelona, em 2016, no qual apresenta a busca por uma casa, que em parte foi profundamente frustrante e cheia de complicações. O ensaio consistia em dois momentos. No primeiro, temos várias fotos do artista, observando vários tipos de casas, sempre de costas para o espectador (**Figura 17**). No segundo momento, são várias fotos com sua família, todos de frente para o espectador, dentro de uma armação de ferro, e à cada foto a família vai se despindo de suas vestes.

**Figura 17:** Sem título, fotografia digital impressa em papel de algodão, 2016, Ricardo Coelho.



Fonte: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/70361/39675>

O ensaio fotográfico de Ricardo Coelho é um exemplo bem salutar para o que, tanto Bachelard quanto Marly Meira, colocam a respeito da educação estética, pois são imagens carregadas de um grande apelo simbólico voltado para a fragilidade do ser humano. Desde a Pré-história o homem busca no abrigo uma forma de proteção, portanto, o que acontece com o homem quando ele não tem esse abrigo? Essa é uma das perguntas que este ensaio fotográfico nos leva a pensar. Outras perguntas seriam, qual leitura se pode fazer das imagens apresentadas?

É possível para o leitor compreender o objetivo da imagem se ele desconhece a situação que tornou possível esse trabalho? A imagem por si só atinge seu objetivo?

Nesta foto, a imagem nos apresenta o resquício de que ali já houve uma casa, e torna-se interesse pensar, nas leituras que se pode fazer sobre a decomposição da própria imagem, e como a outra imagem que se constrói, pode nos levar a muitas interpretações baseadas nas experiências de vida de cada sujeito. Em suma, a ideia é que a experiência com a obra te conduza a uma vivência sensível, nos permitindo se envolver com o que o artista tem para oferecer. Marly Meira completa que:

A educação do olhar se torna então imperativo, uma forma de humanização e de cultivo, o que representa um dispositivo para a cidadania. Essa educação demanda compatibilizar imagens do cotidiano a estudos estéticos sobre arte e cultura. Mas demanda acima de tudo o resgate da arte do fazer, que é igualmente uma arte do intervir numa dada materialidade e num dado campo semântico. (Meira, 2014, pág. 112)

Criar momentos em que a experiência do olhar possa ser vivenciada é um dos caminhos que o professor que acredita na experiência estética como uma conexão direta com a obra de arte deve seguir. Para isso, é essencial tratar a imagem como um valor e uma forma de conhecimento que une o cognitivo ao afetivo, e ambos à construção de vínculos com a cultura (**Figura 18**). Dessa forma, a sensibilidade pode orientar uma ação criadora e transformadora, sem, no entanto, desconsiderar a arte do fazer, que complementa esse universo criativo.

**Figura 18:** Alunos assistindo documentário Amo, poeta e cantor.



**Fonte:** Acervo pessoal. 2024.

Na arte contemporânea o receptor é conduzido a fazer parte da obra. Sem o receptor aderir à obra e nela desempenhar os papéis que lhe forem determinados, a obra não se completa. Dois dos artistas que, muito significativamente, operaram com a inserção do corpo inteiro do receptor na construção de suas obras, Lygia Clark e Hélio Oiticica, determinaram que a relação estética só se efetiva com o contato com a obra. Na obras destes artistas o espectador é parte da obra, é convidado a uma experiência sensível com a obra de arte.

Transformações sociais e culturais de grande magnitude desafiam a reflexão estética, estimulando a análise sobre o papel da arte e do estético nesse contexto. A constituição de um mundo imaginal na sociedade destaca a importância do estético como representação de um universo de imagens que qualifica tudo o que se apresenta ao olhar. Esse cenário evidencia a necessidade de uma educação visual, posicionando-a como uma área específica e essencial de conhecimento dentro dos currículos escolares.

O homem moderno vive em uma paisagem onde tudo é criado para ser observado. Em nosso mundo contemporâneo, a quantidade de imagens se intensifica a cada dia. Isso é evidente, especialmente, no uso crescente dos meios de comunicação de massa e das novas tecnologias, que trouxeram consigo uma maior democratização das imagens. Tornamo-nos seres eminentemente visíveis. Por outro lado, a grande quantidade de imagens que vemos diariamente, expostas de forma caótica e fora de contexto, podem não comunicar verdadeiramente algum conteúdo que produza sentido em nós, havendo uma dificuldade de formar uma visão de conjunto na contemporaneidade.

Para a pesquisadora Ana Alice Pillar, ler imagens e apropriar-se de um objeto de conhecimento em nível de representação, bem como uma interpretação que permite interpretações sobre a realidade, não é simplesmente decifrar, mas compreender como uma imagem é construída e isso exige uma desconstrução dos seus elementos constitutivos e uma recomposição a nível de síntese pessoal e social.

O papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressão modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando fôrma colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da Arte na escola. (Pillar, 2012, pág. 78)

Compreendemos, até então, com Herbert Read, como a estética se torna essencial no ensino da arte, enfatizando a integração entre a criatividade e a formação do pensamento crítico, além de sua contribuição para o desenvolvimento humano como um todo. Por outro lado, com

Marly Meira, vislumbramos formas de dinamizar a educação estética para além da sala de aula, realizando o processo inverso, de fora para dentro, ao considerar o ambiente cultural e social como ponto de partida. Em comum, ambos destacam a importância da educação estética como uma ferramenta transformadora que conecta o aprendizado artístico ao desenvolvimento ético, político e emocional do indivíduo. Essa perspectiva propõe uma educação sensível que transcende o ensino técnico, incentivando um envolvimento mais profundo com a arte e seus significados (**Figura 19**).

Torna-se fundamental reafirmar a confiança de que, por meio de uma educação estética, ética e politicamente contextualizada, que integre elementos artísticos e que se enriqueça com contribuições de outras áreas do conhecimento, é possível adotar uma prática que represente um pensamento em ação. Trata-se de uma experiência indispensavelmente relacional, dialógica, verbal e não verbal.

**Figura 19:** Alunos fazendo graffiti na escola.



**Fonte:** Acervo pessoal. 2024.

Nesse sentido, dialogando com o pensamento de Marly Meira, que destaca a importância da formação estética como ferramenta de emancipação e transformação social, e com Herbert Read, que enxerga a arte como um meio essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, reafirma-se a necessidade de práticas educativas que promovam a sensibilidade, a criatividade e a reflexão crítica como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais consciente e humanizada.

### 3. APRECIÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM ARTE URBANA

#### 3.1. Contribuições da metodologia da pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social associada a diversas formas de ação coletiva orientada em função da resolução de problemas. Em suma, trata-se de um problema no espaço social do lócus da pesquisa que possui um problema identificado pelos seres que lhe habitam e cujas possibilidades de resposta para eliminar o problema serão construídos coletivamente por estes mesmos sujeitos.

Thiollent (2011) reforça que a relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva e que a relação entre conhecimento e ação existe tanto no campo do agir, quanto no campo do fazer. O autor acrescenta que:

A relação entre pesquisa social e ação consiste em obter informações e conhecimentos selecionados em função de uma determinada ação de caráter social. A passagem do conhecer ao agir se reflete na estrutura do raciocínio, particular em matéria de transformação de proposições indicativas ou descritivas [...] em proposições normativas ou imperativas [...]. Isto supõe que seja estabelecido algum de tipo de relacionamento entre a descrição de fatos e normas de ação dirigida em função de uma ação sobre esses fatos, ou de uma transformação [deles]. (Thiollent, 2011, pág. 47)

Ao envolvermos os alunos no processo de investigação e solução de problemas promovemos um aprendizado mais significativo e contextualizado aos sujeitos participantes do processo, explorando questões relevantes para a realidade vivida e refletindo sobre suas próprias práticas. A pesquisa-ação “como estratégia de pesquisa, [...] pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada” (Thiollent, 2011, pág. 32). O autor acrescenta:

Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. Neste processo, a metodologia desempenha um papel de “bússola” na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma das suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade. (Thiollent, 2011, pág. 32)

O desenvolvimento de uma pesquisa-ação envolve diversos detalhes e não segue uma sequência rígida, permitindo um percurso mais oscilante, mas com elementos essenciais

que não podem ser ignorados. Entre eles, destacam-se a fase exploratória, a identificação do tema, a formulação dos principais problemas que orientarão a investigação e a elaboração de suposições pelo pesquisador sobre possíveis soluções, que também podem ser propostas pela comunidade envolvida. Além disso, há o desenvolvimento de seminários que conduzem a investigação, promovendo debates entre seus principais membros sobre as informações coletadas e suas interpretações. A delimitação do campo de observação, onde se aplica o tema da pesquisa, é objeto de discussão entre pesquisadores e interessados, abrangendo uma comunidade geograficamente centrada ou dispersa dentro desse campo.

A partir de uma amostragem, define-se o que pode ser desenvolvido nessa comunidade, sendo a coleta de dados realizada por grupos de observação e pesquisadores sob a supervisão dos seminários centrais. As principais técnicas utilizadas incluem entrevistas coletivas nos locais de moradia e trabalho, entrevistas individuais aprofundadas e, em alguns casos, questionários convencionais, embora estes não sejam aplicáveis nesta pesquisa específica. Por fim, após um longo processo de investigação, ocorre a divulgação dos resultados e das possíveis soluções identificadas.

A pesquisa-ação, conforme delineada por Thiollent, destaca-se como um método investigativo dinâmico e participativo, permitindo que pesquisadores e comunidades trabalhem conjuntamente na identificação e resolução de problemas. No campo da Arte, essa abordagem se mostra especialmente relevante, pois valoriza o processo criativo, a experimentação e a interação com o contexto social e cultural.

Quando aplicada ao ensino de arte na escola, a pesquisa-ação possibilita a construção de práticas pedagógicas mais significativas, alinhadas às realidades dos estudantes e aos desafios enfrentados pelos educadores. Dessa forma, essa metodologia contribui não apenas para a compreensão do impacto da Arte na formação dos indivíduos, mas também para a valorização do ensino artístico como um componente essencial na educação, promovendo um aprendizado mais crítico, sensível e contextualizado.

### **3.2. Contribuições do Ensino de Arte ao espaço escolar**

O homem é dotado com a capacidade de poder se comunicar por meio da linguagem, diferentemente dos animais, cujo comportamento é estimulado pelo sentido de sobrevivência. Para o homem a vida tem que fazer sentido, ou seja, tudo o que ele vive precisa ter um significado. Portanto, todo o processo de aprendizagens humanos ocorrem sobre dois fatores, as vivências e as simbolizações, e estas simbolizações são representadas por meio de palavras. Trazendo esse entendimento para o âmbito da sala de aula, o autor reforça destaca que:

Uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos não produz aprendizagem alguma. *É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos.* Voltamos assim à dialética entre o sentir (vivenciar) e o simbolizar. Este é o ponto fundamental no método de alfabetização do educador brasileiro Paulo Freire: aprende-se a escrever quando as palavras se referem às experiências concretamente vividas. (Duarte Junior, 2012, pág. 23)

O autor destaca que a linguagem é “um fator essencialmente social” e que a “criança socializada adquire uma linguagem e, com ela, uma determinada forma de falar, pensar e agir, segundo a cultura em que está inserida”. Do ponto de vista de Duarte Junior o homem percebe e vivencia o mundo através da comunidade, portanto, fora do contexto social não existem seres humanos, e a escola é o meio pelo qual o homem passa pelo processo de socialização, o que particularmente é relativo se pensarmos em contextos nos quais crianças são educadas com tutores em formato *home office*, ou de sujeitos pertencentes às culturas primitivas, que têm oportunidades de socializar com sujeitos em outros contextos. Podemos compreender que nem toda socialização parte da escola. A visão de mundo é muito mais ampla quando se pertence ao contexto escolar, mas não invalida que haja socialização fora dela, portanto, o homem não vai deixar de ser “humano” porque não frequenta uma escola.

Contudo, a escola é o *locus* que permite ao homem acesso ao conhecimento e a instituição da setorização e especialização da mão de obra. Na sociedade primitiva o saber é comum a todos, pois é transmitido de geração a geração, apresentando uma certa “uniformidade na maneira de ver o mundo”, mas na sociedade dita civilizada, essa uniformidade cultural não existe, fazendo com que o saber seja transmitido de maneira fracionada, pois numa dada sociedade deparamo-nos com grupos distintos, que apresentam formas diferentes de viver, sendo assim chamadas de subculturas. Em suma, são diversas culturas dentro de uma única cultura. O autor acrescenta que:

Desenvolveram-se então culturas diversas com base em como cada agrupamento humano *interpretava* a realidade e a transformava segundo suas necessidades. Cada cultura apresenta, pois, uma maneira sua, peculiar, de sentir o mundo, e de nele atuar. Cada cultura tem suas construções próprias: sua alimentação, seus costumes, sua religião, arquitetura, política, valores, etc. (Duarte Junior, 2012, pág.37)

Dentro desse processo, um “fenômeno comum a todas as culturas é a presença da Arte”. As primeiras tentativas de comunicação do homem, desde a origem da espécie humana, estão impregnadas do fazer artístico, da tentativa do homem de se fazer entender por meio de códigos

visuais, e da própria expressividade corporal atrelada às suas manifestações religiosas.

O autor pontua que as palavras são um “resumo fragmentado do nosso sentir”, buscando significá-lo e exprimi-lo. Entretanto, existem palavras que podem ter significados diferentes dependendo do contexto em que estão inseridas, criando uma ambiguidade nos seus significados. Mas se considerarmos que quando se comunica algo, também se expressam certos sentimentos, então podemos compreender que as palavras carregam forte peso expressivo e a arte pode constituir maneiras de se exprimir os sentimentos. Para Duarte Junior:

A arte não procura transmitir *significados conceituais*, mas dar expressão ao sentir. E dar expressão de maneira diversa da de um grito, de um gesto, de um choro. Porque a expressão nela está formalmente estabelecida, isto é, está concretizada, lavrada, numa forma harmônica. Assim, a arte *concretiza* os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas da arte como que “representam” os sentimentos humanos. (Duarte Junior, 2012, pág. 44)

O autor acrescenta que a palavra é um símbolo convencionado para significar uma ideia. Por outro lado, na arte não há convenções explicitamente formuladas. Não se pode traduzir o significado de uma obra de arte com palavras, mas apenas sentir o que o artista deseja expressar. “Ela é quase um símbolo, já que simboliza apenas e tão somente os sentimentos que existem nela própria” (Duarte Junior, 2012, pág. 46).

Duarte Junior destaca que o ato criador é um “produto de sentimentos e de intuições”, logo, não perpassa o racionalismo, não infringe uma resposta concreta para os desdobramentos do processo de criação. Considere-se também o ato criador como um ato de rebeldia, pois propõe uma nova rota para o que está estabelecido. “Nesses termos qualquer ato criativo é sempre subversivo, pois visa à alteração, à modificação do existente” (Duarte Junior, 2012, pág. 54). Contudo, considere como ato de rebeldia a capacidade que o indivíduo possui de questionar as coisas ao seu redor, de modificar o existente, mesmo que não seja no sentido de rebelar-se, mas apenas contrariar o que está afixado. É essa capacidade de racionalizar e se contrapor que os animais não possuem, e é a principal característica de diferenciação entre os homens e os animais.

Vale ressaltar que apesar do artista carregar a obra de um “sentir humano”, de externar a concretização dos sentimentos, isso não significa que esteja apenas exprimindo os próprios sentimentos, isto é, não se trata de ser apenas uma representação do mundo do artista, mas sim de representar os “sentimentos da comunidade humana” e exprimi-los de forma simbólica. “Ao construir um objeto estético (uma obra de arte), o artista projeta nele tudo aquilo que percebe

como próprio dos homens de sua época e lugar. Tudo aquilo que constitui o sentir dos homens” (Duarte Junior, 2012, pág. 55). O autor complementa que “A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida prazerosa. E tal prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético” (Duarte Junior, 2012, pág. 60).

O processo de fruição artística se contrapõe à racionalização das coisas, à necessidade de reduzir a palavras tudo aquilo que se vive ou se sente, possibilitando uma imersão à experimentação proposta. “Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais” (Duarte Junior, 2012, pág. 66) e assim ampliar o conhecimento de si próprio através da descoberta do seu sentir. A escola deveria ser a via de estímulos para que o homem pudesse conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos do seu próprio "eu". A arte propõe ao observador outras realidades possíveis para se aventurar, mas o que não implica dizer que a realidade verdadeira deva ser descartada, pois equivaleria a um estado de letargia e demência em relação ao que lhe é próprio.

Há que se considerar também os aspectos socioculturais da educação proporcionada pela arte, pois ela está sempre situada num contexto histórico e cultural. Por ela as culturas exprimem o seu sentimento da época, isto é, a forma como sentem a sua realidade, num dado momento. Aquilo que chamamos de personalidade cultural”, encontra na arte um meio poderoso para se expressar e se tornar objetivo. “O chamado estilo de um dado período histórico (por exemplo, o barroco, o neoclássico, o impressionismo) nada mais é do que a utilização de determinadas formas de expressão, ou de determinados códigos, pautados nesse sentimento da época” (Duarte Junior, 2012, pág. 70).

O homem é o protagonista de toda revolução histórica, sendo o elo principal de todo processo de transformação. Dos primórdios da humanidade até os dias atuais, não houve um momento na história cujas transformações não tivessem a participação efetiva do homem e da sua própria necessidade de mudar o contexto social no qual estivesse inserido. Se a arte é o resultado de toda a experimentação sensível vivida pelo homem e converte-se também em atos de rebeldia das necessidades de transformação, então, instantaneamente a arte é parte desse processo de transformação que pertence ao homem, independentemente de ser primitivo ou civilizado.

Duarte ressalta que a cultura exprime o sentimento da época, os códigos e símbolos que lhe são próprios de cada período. A arte é apenas o processo de experiência no qual se tenta compreender os sentimentos pertencentes aos sujeitos que fazem parte destes contextos e que

são responsáveis por estas transformações. Em temas interculturais a arte também apresenta um importante elemento pedagógico. Na medida em que nos seja dado experienciar a produção artística de outras culturas, torna-se mais fácil a compreensão dos sentidos dados à vida por essas culturas estrangeiras. A presença do ensino de arte na escola permite aos educandos conhecerem os códigos culturais de povos distintos e relacionar com sua própria cultura.

Por meio da história consegue-se compreender as mudanças políticas e econômicas, e por meio da arte, as transformações sociais e trocas culturais. Convém salientar que a arte-educação não tem como objetivo transformar o aluno em artista, mas sim, humanizá-lo, por meio dos processos que envolvem a criação de um sentido para a vida. A escola incute no aluno verdades já diluídas, nem sempre lhe permitindo construir uma visão própria de mundo, mas sim, de absorver o que lhe é imposto. O conhecimento é transmitido de tal forma que não oportuniza ao aluno pensar fora da caixa. “Cria-se um ‘mundo teórico, abstrato’, que serve apenas para fazer provas e ‘passar de ano’, e que não se articula à vida dos estudantes” (Duarte Junior, 2012, pág. 73).

A arte é a forma pela qual o indivíduo pode expressar suas angústias e preocupações, os sentimentos sobre as questões no mundo que não lhe parecem adequadamente esclarecidas. A arte coloca este sujeito frente a frente com o processo pela qual deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo que o cerca, portanto, devemos compreender a finalidade da arte-educação como o processo de criação que permite o desenvolvimento de uma consciência estética. Assim como Duarte Junior, Dewey enfatiza que a experiência é um processo de consumação que requer um envolvimento efetivo e que o ato de praticar uma ação de maneira automática, sem discernir sobre as etapas e o sentimento durante essas etapas, não é um processo de experimentação estética de fato.

Partindo desse entendimento, podemos considerar que a experiência estética em sala de aula, requer um envolvimento mais intrínseco sobre os processos, de modo que os alunos possam sentir-se envolvidos com o mínimo que se pense sobre a proposta do artista. Daí a se pensar na importância do planejamento e construção do fazer pedagógico durante as aulas de arte para se atingir o grau máximo de estesia por parte dos alunos em relação às competências e habilidades propostas.

Tais reflexões nos conduzem a repensar o papel do/a arte/educador/a em sala de aula e nos momentos em que a experiência do olhar possa ser executada como um caminho que deve ser trilhado como uma conexão direta com a obra de arte. Ao acompanhar a experimentação e analisar as composições que emergem desse processo surgirá uma teia de fragmentos envoltos às memórias que percorrem caminhos de construção do ser imbuídos de muito significado e de

interconexões que nos aproximam da compreensão do que se deseja evidenciar. O olhar e a percepção do que se configura pertencente à vivência, àquele contexto, mas que se interconecta com outras vivências ao serem exploradas num processo.

Ainda nos dias atuais se percebe a realidade citada por Duarte Junior, no qual o professor de arte é confundido/a com o/a decorador/a da escola, cujas aulas são pensadas em complemento das demais, aquela parte prática da aula de história que o professor de história não se sente confortável de fazer porque envolve suco de tintas e pode sujar demais a sala. Se o trabalho fosse pensado de forma interdisciplinar como o nome já se pronuncia, certamente seria um processo diferente, e não se ouviria dos alunos “por que não teve aula de arte?” só pelo simples fato da aula ter sido totalmente teórica.

### **3.3. O espaço urbano da Cidade Operária**

Entre as décadas de 1950 e 1970, São Luís passou por um extenso processo de modernização, no qual destacam-se a construção da Ponte do São Francisco, a Barragem do Bacanga e os conjuntos habitacionais, a exemplo, os Cohabs, Angelim, Jardim América, Cohama, Cohatrac, São Raimundo e a Cidade Operária. Segundo Goveia:

[...] outro fator de incentivo a urbanização das áreas afastadas do núcleo central da cidade para locais onde as terras eram mais baratas, foi a política habitacional baseada na atuação dos institutos de previdência como o IPAC (Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Comerciantes), IAPC (Instituto de Aposentadoria e Pensões dos 36 Bancários) e IPASE (Instituto previdenciário dos Servidores do Estado). Desta forma, estes órgãos disponibilizavam crédito imobiliário e investiam na conquista e urbanização de áreas para construção de habitações populares, nas áreas periféricas. Por fim, a construção de conjuntos habitacionais populares nas franjas do tecido urbano teve continuidade e se intensificou pela política habitacional presente durante o período militar. (Goveia, 2022, pág. 35/36)

Ainda segundo a autora, a ascensão dos militares ao poder trouxe uma nova direção para a política de habitação social no país. Buscando legitimar o regime junto às camadas populares, o BNH (Banco Nacional de Habitação) desempenhou um papel crucial tanto na construção civil quanto na reorganização urbanística das cidades. Essa instituição foi fundamental para a ocupação de novas áreas urbanas, já que a criação das Cohabs possibilitou a construção de diversas habitações populares, geralmente localizadas em regiões periféricas. Como consequência, a paisagem urbana foi alterada, surgiram vazios urbanos e ocorreram mudanças significativas na dinâmica das cidades, além de diversos conflitos. O autor destaca:

O processo de ocupação do conjunto advém de vários conflitos, fatos estes, que se encontram relatados no jornal O imparcial (1987), pois com a extinção do BNH as entregas das casas foram atrasadas, fator que promoveu a invasão das mesmas [...] Apesar disso, a primeira lista de contemplados saiu ao final de 1986 e a segunda e terceira em 1987, ocupando assim, as 7.500 unidades habitacionais. Ademais, alguns dos atrasos para a liberação das listas também foram justificadas, por exemplo, devido ao saqueamento das casas, nas quais foram roubados materiais como portas e janelas. (Gouveia, 2022, pág. 39)

Segundo Souza apud Gouveia, a ocupação do território que hoje compreende a Cidade Operária passou por três fases. A primeira, entre os anos de 1971 e 1987, corresponde a devastação da vegetação original. A segunda, entre os anos de 1981 e 1988, aconteceu a construção do conjunto habitacional, “que devastou 860 hectares de terras o que gerou vários problemas irreversíveis como o assoreamento dos cursos d’água e permeabilidade do solo devido ao asfaltamento” (Gouveia, 2022, pág. 38). E a terceira, que se iniciou em 1988 e segue até os dias atuais, corresponde a ocupação do território, que passou por várias invasões e atrasos na entrega das habitações (**Figura 20**).

**Figura 20:** Manchete sobre a invasão das casas.



Fonte: Gouveia, 2022, pág. 41.

Disponível em: Biblioteca Benedito Leite, São Luís-MA.

O bairro da Cidade Operária destaca-se por sua alta densidade populacional, evidenciando um significativo crescimento ao longo do tempo. Originalmente planejado para abrigar apenas 7.500 unidades habitacionais, o conjunto habitacional expandiu-se de forma notável, transformando-se em um polo centralizador de sua região. Dessa forma, a área passou a funcionar como um "ímã", consolidando uma aglomeração duradoura ao longo dos anos. Hoje, é reconhecido como um dos bairros mais populosos do município de São Luís e com muitos bairros adjacentes que se misturam à sua própria territorialidade. Gouveia destaca:

Segundo Correa (2013), devido ao crescimento do bairro da Cidade Operária e seu desenvolvimento na prestação de serviços, o mesmo passou um processo de expansão do seu entorno (figura 16), fato que de origem aos vários bairros limítrofes, como Santa Clara, Cidade Olímpica, Santa Efigênia, Jardim América, Jardim São Cristóvão, Recanto dos Signos, Recanto dos Pássaros, entre outros. Sendo assim, com o desenvolvimento da mesma, foi possível notar a relação de dependência destes bairros com Cidade Operária, evidenciando também o aspecto de centralidade da região. (Goveia, 2022, pág. 45)

Goveia também ressalta a grande concentração de espaços públicos como praças e campos esportivos. O local de maior concentração de atividades na Cidade Operária é a Praça do Viva, que possui uma larga extensão com compreende uma área de eventos, um parquinho, pergolados, pista de skate e duas quadras. Destacamos também sua proximidade com duas unidades educacionais, a Ueb Professor Mata Roma e a Ueb Professor Nascimento de Moraes. Esta última, o lócus da presente pesquisa.

Segundo Goveia, A concentração de equipamentos públicos na área norte do bairro, incluindo saúde, educação, abastecimento, segurança e lazer, contribui para a formação de seu centro. A escola local desempenha um papel central ao agregar múltiplas funções e atrair indivíduos para a região. No entanto, apesar desse núcleo estruturado, há uma carência de equipamentos culturais, que se encontram dispersos e distantes, tornando a escola um dos principais suportes para essas atividades.

### **3.4. Cartografias Afetivas na UEB Professor Nascimento de Moraes**

As cartografias afetivas foram pensadas neste trabalho a partir do momento que os sujeitos da pesquisa foram desafiados a mapearem suas emoções e memórias em relação aos espaços que ocupam, buscando uma relação de pertencimento à identidade local, ao espaço geográfico e o fortalecimento de vínculos emocionais com o ambiente escolar e a comunidade.

Os alunos foram desafiados a resgatarem em suas memórias afetivas suas territorialidades, isto é, suas relações com os locais de origem, como se enxergam nesses espaços e quais experiências consideravam parte de suas essências.

A pesquisadora e filósofa brasileira Suely Rolnik relata em *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo* como o indivíduo passa por um processo de desterritorialização sempre que alcança um processo de reorganização interior e exterior do seu espaço social e geográfico. Não obstante, nossos educandos passam por um processo semelhante quando saem de seus locais de convivência familiar para estudarem em um local

distante deste espaço e no qual criam relações afetivas com seres de outros espaços sociais e geográficos.

A autora pontua que para os geógrafos, a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Rolnik detalha as linhas da vida, das quais, a terceira, *finita, visível e consciente*, trata da organização dos territórios. “Ela é finita, porque finita é a duração dos territórios e a funcionalidade de suas cartografias” (Rolnik, 2016, pág. 51). A finitude mencionada por Rolnik refere-se à natureza temporária dos territórios e de suas representações cartográficas, já que a organização espacial e funcionalidade dos mapas mudam conforme os territórios se transformam. Isso reforça a ideia de que a cartografia não apenas registra a paisagem, mas também participa ativamente de sua construção e reconfiguração.

Traçamos linhas em nosso processo de deslocar-se dos territórios que compreendem nosso abrigo, para os territórios que compreendem nossos ambientes de estudo, de trabalho ou de lazer. Nossas relações afetivas formam conexões de outras linhas que se interconectam moldando o perfil de nossas cartografias afetivas. Segundo Ingold, um número cada vez maior de “pessoas, nas sociedades metropolitanas modernas, se encontram em ambientes construídos pela montagem de elementos conectados. Porém, na prática, elas continuam a trilhar os seus próprios caminhos por esses ambientes, traçando caminhos à medida que caminham” (Ingold, 2022, pág. 102).

Caminhamos como andarilhos em busca de novas descobertas, novas conquistas. Nos desterritorializamos para começarmos novos caminhos. Ingold destaca que:

As linhas que ligam destinos sucessivos, assim como as que unem os pontos, não são traços de movimento, mas conectores ponto a ponto. Essas são linhas de transporte. Elas se diferenciam das linhas do andarilho precisamente da mesma forma que o conector se diferencia do traço gestual. Elas não são trilhas, mas rotas. (Ingold, 2022, pág. 107)

Observando as linhas traçadas pelos indivíduos no dia a dia (**Figura21**), no traçado urbano do bairro da Cidade Operária, em seus locais de maior concentração, próximos a pontos comerciais ou paradas de ônibus, notamos a dinâmica da apropriação do espaço, da conurbação urbana, da interconexão de várias territorialidades. As pessoas que caminham podem pertencer a outros territórios, mas sua presença em uma localidade diferente da sua habitual, permite que novas linhas se juntem ao traçado já configurado.

Capturamos de Deleuze e Guattari (2011) o conceito de rizoma enquanto estrutura de pensamento e conhecimento com várias interconexões entre elementos de diferentes naturezas,

para compreender a maneira como mapeamos e compreendemos as experiências subjetivas e os afetos. Assim como um rizoma, a cartografia afetiva não segue um único caminho, mas se propõem a capturar a multiplicidade das relações e dos afetos.

**Figura 21:** pessoas caminhando no bairro da Cidade Operária.



**Fonte:** Acervo pessoal. 2024.

Percorrendo esse caminho, de desconectar-se do momento presente e capturar a multiplicidade das relações construídas pelos alunos em seus deslocamentos nos territórios de origem, buscou-se que traçassem suas lembranças no papel como linhas tênues de mapa que se constrói à medida que se definem os territórios. Perpassando por um processo cartográfico de registro das emoções mapeadas como complexos emaranhados de linhas que se conectam ao serem evidenciadas em suas representações gráficas.

A integração da pesquisa-ação com as cartografias afetivas na sala de aula pode transformar a maneira como os alunos percebem e interagem com o espaço ao seu redor, documentando e analisando suas experiências e emoções (**Figura 22 e 23**) no ambiente escolar. Os alunos constroem uma compreensão mais profunda e pessoal dos conteúdos estudados que se relacionam com suas experiências mais profundamente afetivas.

Nota-se neste processo de registro cartográfico das memórias afetivas dos territórios de origem dos alunos, que ao se desenvolver o desenho em uma superfície, daquilo que se vivencia no cotidiano, uma tarefa aparentemente simples, torna-se um desafio quando o sujeito da ação demonstra dificuldade em escolher, a partir de uma categoria pessoal de importância, o que

deve ser reproduzido, a ponto de questionarem-se se suas ações banais do dia a dia seriam apreciadas em tal atividade.

**Figura 22:** Alunos produzindo.



**Fonte:** Acervo pessoal, 2023.

**Figura 23:** Alunos produzindo.



**Fonte:** Acervo pessoal, 2023.

No entorno do lócus da pesquisa identificamos uma vasta zona urbanizada e muitos bairros adjacentes com altos índices de criminalidade. O bairro pertence a uma zona residencial periférica e destaca-se pelo amplo desenvolvimento do comércio e a vasta área verde que foi transformada em praças e quadras de esporte, com destaque para o futebol de grama, tornando-a um espaço central para os bairros mais próximos.

Como já mencionado, o público-alvo desta pesquisa são os alunos do 7º ano da UEB Professor Nascimento de Moraes. A escola era composta por 03 turmas de 7º ano, com aproximadamente 32 alunos cada. Optamos por desenvolver o trabalho com as três turmas, para que todas tivessem a oportunidade de participarem de um trabalho de sensibilização com a educação estética do cotidiano e as cartografias afetivas durante as aulas de arte.

Inicialmente introduziu-se o tema sobre a arte urbana, contextualizando-a para a realidade da Cidade Operária. Motivou-se os alunos a comentarem o que percebiam de arte urbana nos espaços onde costumavam se movimentar no bairro. Em sua grande maioria

conseguiam apenas mencionar a presença de graffiti e pichações em muros e paredes de várias ruas e praças. Os alunos não se recordavam sobre apresentações de encenações, performances ou intervenções nos espaços públicos do bairro. Por conseguinte, indagou-se sobre o que compreendiam das imagens que lembravam nestes espaços, quais interpretações conseguiam mensurar dos símbolos representados. Como resposta imediata obteve-se interpretações muito rasas do que identificavam, conseguindo meramente detalhar de modo superficial os elementos representados.

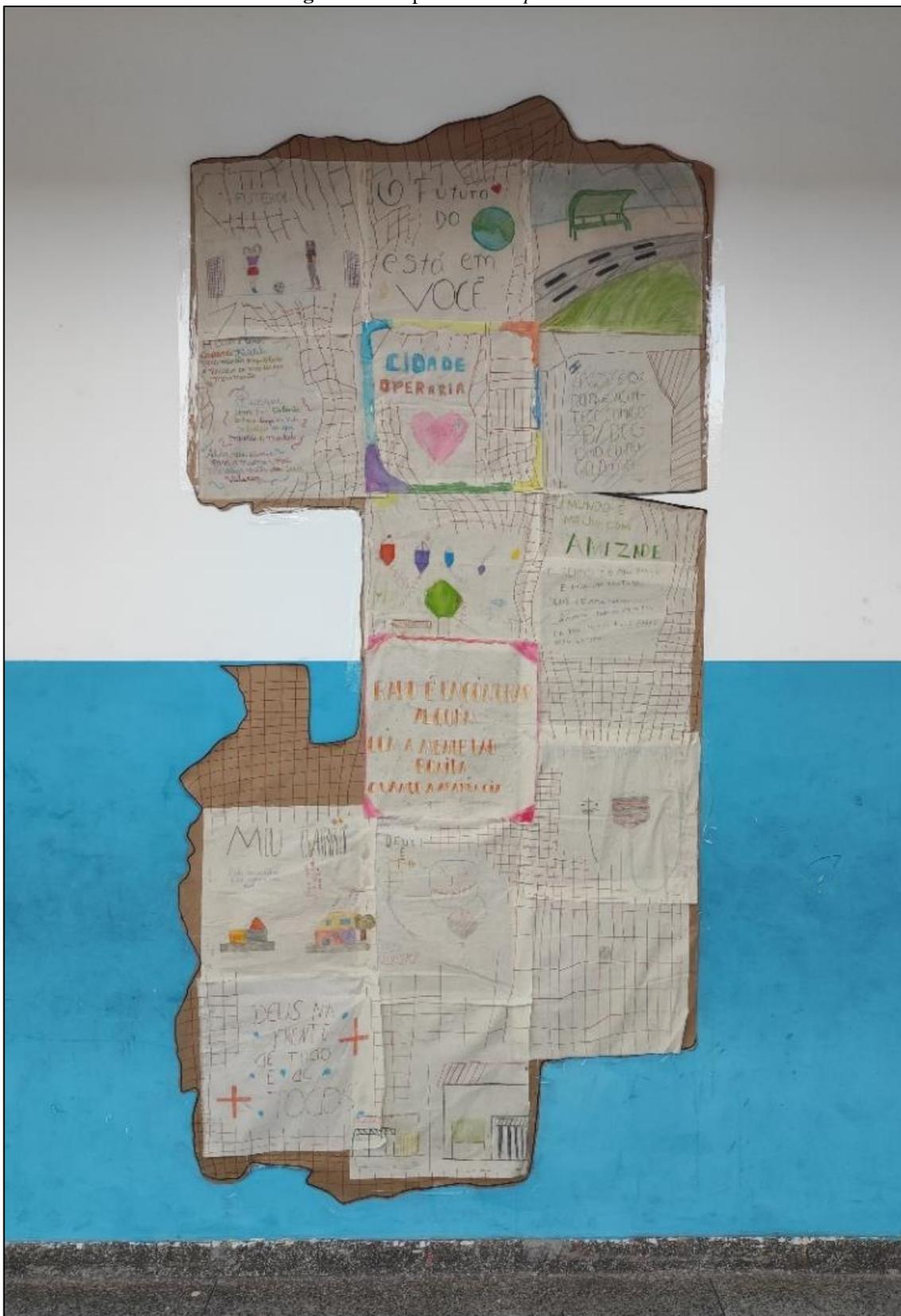
Diante de tais respostas, tentou-se levar os alunos a compreenderem que muitas das produções de graffiti buscavam questionar o universo ao nosso redor, partindo da realidade de cada região. Em relação ao bairro da Cidade Operária era comum a presença de imagens que apresentam mensagens recorrentes sobre situações de racismo, preconceito, cuidados com o meio ambiente e com pessoas idosas. Começou-se, então, a indagar dos alunos quais situações de preconceito já tinham vivido ou visto acontecer. Porém, a resposta de quase todos os alunos consistia em afirmar que nunca sofreram preconceito ou viram alguém passar por tais circunstâncias. Não temos a intenção de desacreditar das respostas dos alunos, porém, uma resposta unânime para tal situação causou certo incômodo, considerando que ser pobre, negro e residente de um bairro periférico com alto índice de violência em São Luís já o torna alvo de algum tipo de preconceito.

Percebe-se que o preconceito está tão enraizado na sociedade que se tornou algo banal até mesmo nas nossas falas corriqueiras do dia a dia, e muitas vezes, passam despercebidas pela camada com pouco acesso a educação. O perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa é de pessoas que se encaixam nesse perfil, sendo a grande maioria proveniente de famílias mais humildes, e em alguns casos com algum envolvimento com o submundo do crime. Os jovens que pertencem a famílias um pouco mais abastadas estudam em escolas privadas nas proximidades do Viva, como o Complexo Educacional Launé, o Rosa de Saron, a Escola Adventista, entre outros. Em alguns casos, recebemos alunos que vieram de escolas privadas, mas que por questões de ordem financeira, não podiam continuar nestes espaços, porém, quando a família se restabelecia, voltavam para as escolas privadas.

Buscou-se, então, dialogar com os alunos sobre o que percebiam dos seus territórios de origem e no território onde a escola está inserida. Partindo-se deste ponto, desenvolveu-se o trabalho focado nas cartografias afetivas, pensando-se na produção de desenhos que representassem as memórias afetivas dos educandos, isto é, os sentimentos que eram mais intensos quando pensavam nas principais lembranças que possuíam em relação ao território onde está inserido o ambiente da escola. O resultado foi a criação de um grande mapa de

sentimentos, que denominamos de Cartografia Afetiva da Cidade Operária (**Figura 24**), e que se tornou, o título principal desta pesquisa.

**Figura 24:** Mapa afetivo *Experimento 1*



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Os autores Deleuze e Guattari (2011) exploram a noção do mapa como um dispositivo de construção, e não apenas de reprodução da realidade. Diferente de uma representação fixa ou fechada, o mapa age ativamente na produção de conexões e na abertura de novas possibilidades, associando-se à ideia de rizoma – um conceito filosófico que sugere uma estrutura sem hierarquia, descentralizada e em constante transformação. O mapa não é estático, mas sim aberto, flexível e passível de modificações, podendo ser desmontado, remontado e apropriado de diferentes formas, seja por indivíduos, grupos ou sociedades. Ele pode assumir diversas expressões – como obra de arte, ferramenta política ou instrumento de reflexão – e se adapta a diferentes propósitos e contextos. Os autores pontuam que:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamentos e os extratos de reserva ou de habitação. (Deleuze e Guattari, 2011, pág. 30)

Ao associar o mapa ao rizoma, os autores destacam a existência de múltiplas entradas e conexões possíveis, sem um ponto fixo de início ou fim. Essa característica se reflete na metáfora da toca animal, onde existem caminhos para fuga e deslocamento, além de espaços de refúgio e armazenamento. Assim, a cartografia rizomática rompe com a ideia tradicional de um mapa como mera descrição estática de um território, enfatizando seu papel dinâmico na construção da realidade e na criação de novas relações e sentidos.

Assim como o mapa vai ganhando novas dimensões, os sentimentos e as lembranças também vão projetando suas latências, ganhando uma amplitude muito maior do que se imaginou ter. Essas novas dimensões permitiram à pesquisa que se explorasse diversas representações imagéticas que chamaremos *Experimento*.

Partindo da problemática inicial, sobre os alunos não perceberem os problemas sociais presentes no local onde moram e estudam, e sobre não perceberem a estética das inscrições graffiti presentes no bairro, iniciou-se um processo de diálogo no qual eles foram apontando o que poderíamos realizar em sala de aula para tornar mais sensível o contato com a arte urbana.

Sendo assim, desenvolvemos os experimentos nos quais eles deveriam escolher uma memória afetiva no espaço urbano do qual fazem parte, ou seja, nos seus territórios de origem, e representá-la por meio de desenhos em papel sulfite e posteriormente em tecidos, por considerar-se a durabilidade do material de registro.

O experimento desenvolvido com os sujeitos da pesquisa, alunos do 7º ano do ano letivo de 2023, foi nomeado de *Experimento 1* (**Figura 25**), e o desenvolvido com os alunos do 7º ano do ano letivo de 2024, foi nomeado de *Experimento 2* (**Figura 26**). Quando projetamos o trabalho que seria desenvolvido no *Experimento 1*, pensou-se na criação de um mapa afetivo do bairro onde a escola está inserida. Buscamos resgatar nos alunos os sentimentos que possuíam em relação aos territórios que habitavam. Porém, nem todos os alunos pertenciam à Cidade Operária. Muitos moram em bairros adjacentes como Jardim América, Janaína, Santa Clara, Cidade Olímpica, entre outros. Por isso, no ano seguinte, ao desenvolver o *Experimento 2*, ampliamos o objetivo do mapa para os sentimentos que os alunos possuíam em relação aos seus territórios de convívio familiar.

**Figura 25:** Montagem do Mapa Afetivo do *Experimento 1*.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

O desenvolvimento do projeto passou por 03 etapas. A primeira, consistia em apresentar aos alunos o mapa da Cidade Operária, por meio do *Google Maps* (**Figura 27**). Nessa primeira etapa, os alunos tiveram primeiramente que identificar a escola no mapa do bairro. Em seguida percorreu-se os arredores da escola por meio do *Google View no Maps* (**Figura 28**). Neste momento, muitos alunos pediram para localizar o endereço de suas moradias no Maps. Essa etapa do processo foi muito divertida e envolvente, porque nem todos os alunos tinham experimentado andar pelo bairro de forma virtual. A maioria utilizava o celular para acesso apenas as redes sociais.

**Figura 26:** Alunos produzindo. *Experimento 2.*



**Fonte:** Acervo pessoal, 2024.

**Figura 27:** Alunos identificando o bairro da Cidade Operária no *Google Maps*.



**Fonte:** Acervo pessoal, 2024.

**Figura 28:** Aluno buscando sua casa no *Google Maps*.



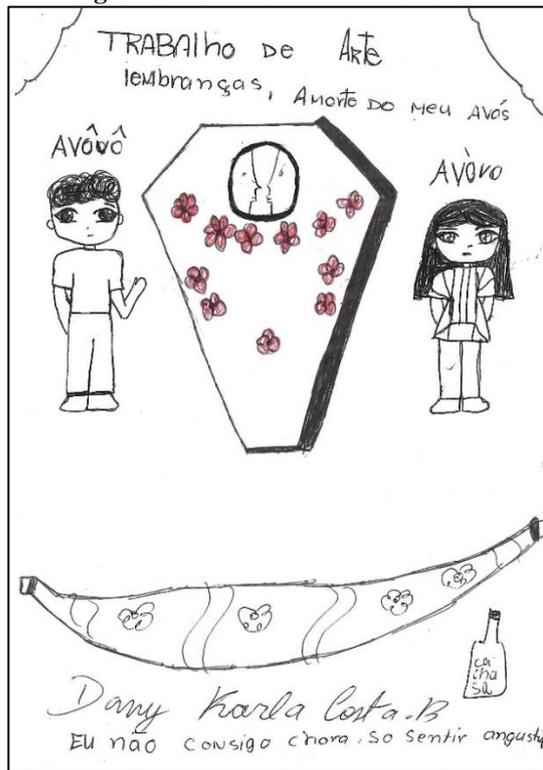
Fonte: Acervo pessoal. 2024.

Na segunda etapa, os alunos tiveram que desenhar no papel sulfite o esboço de uma lembrança que fosse mais recorrente em sua cabeça, quando pensasse no bairro que morava. Esta etapa foi desafiadora, pois muitos alunos de imediato afirmavam não terem lembrança alguma, o que foi um tanto assustador pensar na falta de memória que pudessem ter, mas após um longo diálogo, cederam em desenhar algo que já tinham feito, e que lhes parecesse interessante no bairro.

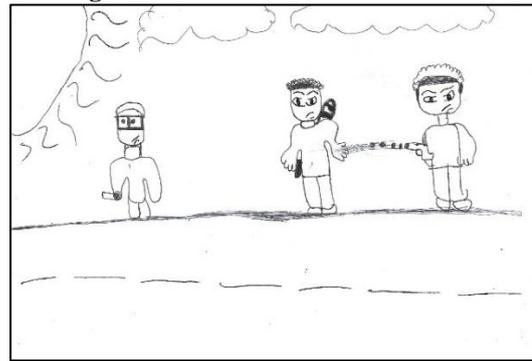
A reação dos alunos em afirmar, *não tenho lembranças professora, não lembro de nada*, é forte, pois perpassa por várias situações de conflito, como a possibilidade de aversão ao local que reside, ou a dificuldade em falar de sentimentos, ou o sentimento de frustração em relação ao local que vive, ou apenas resistência em ter que desenhar algo que fosse relacionado a sentimentos. Todas essas circunstâncias representavam entraves para seguir com o desenvolvimento da proposta.

Compreende-se que não seja tão simples falar de sentimentos, não poderíamos exigir que fossem apenas memórias positivas, os alunos precisavam se sentir livres para fazerem suas escolhas sobre o que poderiam representar imageticamente (**Figura 29, 30 e 31**). O Maior desafio era sensibilizá-los para desenharem suas emoções.

**Figura 29:** Desenho da aluna Dani Karla.



**Figura 30:** Desenho da aluna Bárbara.



**Figura 31:** Desenho da aluna Emily.



Fonte: Acervo pessoal. 2024.

A terceira e última etapa do experimento, consistia em transpor os desenhos feitos no papel para um tecido que posteriormente seria unificado e exposto no ambiente da escola. Nesta etapa, os alunos foram divididos em grupos para facilitar o compartilhamento de materiais de desenho e pintura, que nem todos possuíam. Foi uma etapa no qual os alunos perceberam as diferenças de texturas e de tamanhos das superfícies. Foi necessário também que se acomodassem de forma diferente para desenhar no tecido, pois como eram maiores que uma folha de papel A4, não conseguiam realizar os desenhos nas carteiras das salas de aula.

No *Experimento 1* (**Figura 32**), reaproveitou-se algumas sobras de tecidos do tipo lona. Entretanto, os tecidos estavam recortados em quadrados de aproximadamente 40x40, e a quantidade não permitia que fosse um por aluno, por isso, foram divididos em duplas, e todo o processo de desenho realizado na própria sala de aula. Ao seguirmos para a etapa de unir os tecidos dando o formato do mapa geográfico da Cidade Operária, fez-se o deslocamento para fora da sala de aula, de forma que fosse um espaço que coubesse a dimensão total dos trabalhos reunidos.

**Figura 32:** Etapa 3. Produção dos desenhos nos tecidos.



**Fonte:** acevo pessoal. 2023.

No *Experimento 2*, os tecidos foram comprados, por isso, buscou-se testar como estratégia que os desenhos fossem realizados por grupos maiores, de forma que ao uni-los, obtivéssemos outra forma resultante que não fosse necessariamente o formato do mapa geográfico da Cidade Operária.

Inicialmente, absorvidos pela associação imediata de cartografia como algo atrelado à ideia de mapa territorial, capturando o conceito da área da Geografia, e pensando na proposta enquanto um aspecto voltado para um limite espacial, pensando uma forma de reforçar a ideia de pertencimento ao território onde se configura o processo de socialização familiar e de socialização escolar, buscamos como resultado que os desenhos ao serem reunidos formassem o mapa geográfico da Cidade Operária.

Todavia, após um amadurecimento no processo de leitura de referências que dialogavam sobre o tema das cartografias afetivas e das linhas e suas territorialidades, pensando na própria linha como algo invisível e relacionado com o próprio movimento de ir e vir realizado pelo ser humano e não necessariamente projetando que as linhas precisassem se transformar em algo visível. Pensando que dentro da própria cartografia geográfica há uma diversidade de muitos mapas e não necessariamente apenas um tipo, limitando os territórios, então, por que não realizar uma configuração final que se libertasse dessas linhas que são um limite territorial, um limite de espaço?

A proposta é pensar nas linhas que vão se interconectando, criando conexões, pensando as linhas enquanto um processo de caminhos que são percorridos por estes sujeitos submersos em várias relações sociais. Portanto, pensar que essa configuração final fosse um mapa com linhas limítrofes seria como limitar a própria ideia de conexões infinitas que o homem pode realizar consigo mesmo e com o outro.

Por isso, no *Experimento 2* buscamos propositalmente não recortar (**Figura 33, 34 e 35**) os tecidos para que a partir de uma superfície mais ampla, o aluno se sentisse à vontade para explorar um espaço maior, e não se sentisse limitado a um quadrado. Ele teria agora um espaço muito maior para desenvolver a sua representação imagética e sua criatividade, voltado para as suas próprias experiências existenciais nestes territórios.

Portanto a proposta buscava nesse segundo momento, mais amadurecido, permitir ao aluno se sentir livre. Da mesma forma que inicialmente desejávamos que ele sentisse livre para pensar os seus sentimentos, queríamos agora que ele se sentisse livre também para compor esses sentimentos em forma de imagem.

**Figura 33:** Etapa 3. Produção dos desenhos nos tecidos.



01

Fonte: acevo pessoal. 2024.~

**Figura 34:** Produção dos desenhos nos tecidos.

Fonte: acevo pessoal. 2024.

**Figura 35:** Produção dos desenhos nos tecidos.

Fonte: acevo pessoal. 2024.

Ao mapa do *Experimento 2* (**Figura 36**) buscamos valorizar a espontaneidade do processo de criação. Oferecemos aos alunos um espaço mais amplo, fora da sala de aula, porém, acomodados no chão da área livre, próximo à entrada da escola. A UEB Professor Nascimento de Moraes ainda é carente de espaços adequados para produções artísticas, sem uma sala com bancadas mais largas, visualmente preparado para deixar o aluno mais envolvido com sensibilidade que se busca nas obras de arte. Mas o desejo dos alunos em fazer algo diferente do habitual, fora da sala de aula, compensou as dificuldades de estrutura do espaço.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu aos sujeitos da pesquisa exprimirem seus sentimentos e lembranças mais envolventes em relação ao espaço urbano de suas moradias e da escola. Também foram desafiados a trabalharem em grupos, socializando os materiais de desenho e as experiências representadas. Em alguns desenhos, as imagens escolhidas representavam fatos no qual os alunos que moravam próximos uns dos outros, haviam vivenciados juntos, e era um momento oportuno para relembrem dos fatos ocorridos naquele momento pertencente ao passado. “Não é simples retorno ao passado, mas tensão com o que permaneceu, com o presente.” (Peixoto, 2012, pág. 113)

Segundo Peixoto, a “metáfora da cartografia implica não só uma transformação nas condições da percepção da ocupação do espaço no mundo contemporâneo, mas também mudanças nos procedimentos de criação” (2012, pág. 22) e organização da arte. Essa nova

experiência estética, proporciona ao indivíduo um novo olhar para as novas formas de apropriação da cidade, compreendendo seu papel perante os elementos circundantes deste espaço.

**Figura 36:** Mapa afetivo do *Experimento 2*.



Fonte: Acervo pessoal.

### 3.5. A experiência cotidiana e a prática pedagógica em artes visuais

A arte urbana reproduz as experiências cotidianas dos sujeitos, sendo fonte inesgotável de inspiração de seus criadores. As imagens que vemos estampadas em grafittis e murais baseiam-se na observação de objetos comuns, paisagens urbanas e interações sociais, refletindo a realidade e questionamentos de seus artistas. Percebemos nesse contexto uma ambivalência de fatores, da realidade projetada para a realidade vivida, da realidade do artista para a realidade do espectador.

Segundo Marly Meira (2014, pág. 111) a imagem “produz formas de comunicação que podem, ou não, corresponder a experiências simbólicas, trocas intersemióticas entre sujeitos, construção de sentidos e significados coletivos”. Essa proposição não só estimula a criatividade, mas também ajuda os alunos a desenvolverem uma visão crítica sobre o mundo ao seu redor, conectando a arte com suas próprias vivências e contextos. Este é um ponto central para validarmos a importância da educação estética nas artes visuais, trabalhando a sensibilidade do indivíduo.

O desafio da educação estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização. (Meira, 2014, pág. 111)

A prática pedagógica em artes visuais, quando alinhada com a experiência cotidiana, promove um aprendizado mais significativo, no qual podem explorar suas próprias histórias e culturas, em um processo de *autoexploração* que contribui para o desenvolvimento da identidade e da autoestima dos estudantes. Além disso, ao trabalhar com temas e materiais próximos de sua realidade, os alunos se sentem mais motivados e com um sentimento de pertença ao contexto escolar do qual fazem parte. Sobre o tema em discussão, Miriam Celeste relata que:

Pensar o processo de ensinar e aprender Arte, ancorado na mediação docente, parece evidenciar, portanto, as intrincadas relações entre os aprendizes – com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, assim como as intrincadas relações do objeto de conhecimento que queremos tornar ensinável e aprendido. Neste sentido, trabalhar conceitos, conteúdos e procedimentos e propor tarefas, é trabalhar a fogueirinha do desejo do aprender do aprendiz. E não se pode trabalhar com fogo sem muito cuidado. É preciso preparar o caminho para que esta labareda vá, aos poucos, se fortalecendo. Se isto não ocorrer, corre-se o risco de incendiar. Incêndio que para alguns pode paralisar na resistência ou no cumprimento mecânico; para outros alienar pelo não entendimento da proposta. Assim, conteúdos e tarefas só são significativos quando o educador consegue direcionar seu fogo para o mesmo foco em que o educando anda. E, o educador, não pode deixar sua fogueirinha se apagar,

pois sem ela será muito difícil provocar a construção do conhecimento, para si mesmo e para o aprendiz. (Martins, ano, 2012, pág. 63)

A educação estética para uma melhor leitura da arte urbana traz uma dimensão adicional ao espaço escolar, transformando-o em um ambiente mais vivo e inspirador. Através de projetos relacionados a arte urbana, como murais e intervenções artísticas, a escola pode se tornar um espaço de expressão e criatividade. Essas iniciativas não só embelezam o ambiente, mas também promovem a inclusão e a valorização das diferentes culturas e histórias presentes na comunidade escolar. Marly Meira acrescenta que:

A educação do olhar torna-se então imperativo, uma forma de humanização e de cultivo, o que representa um dispositivo para a cidadania. Essa educação demanda compatibilizar imagens do cotidiano a estudos estéticos sobre arte e cultura. Mas demanda, acima de tudo, o resgate da arte do fazer, que é, igualmente, uma arte do “intervir”, numa dada materialidade e num dado campo semântico. (Meira, 2014, pág. 112)

A pesquisadora brasileira Lilian Amaral reforça que a experiência do contato com a cidade, “opera-se uma distinção entre visualidade e visibilidade, entre recepção e percepção, entre comunicação e informação. Entre todas essas diferenças produzem-se metamorfoses do olhar” (Amaral, 2008, pág. 48). A autora complementa que o urbanismo cidadão é exercido pelos habitantes da cidade, que potencializam os imaginários urbanos. Estudar tais práticas não é apenas “examinar a construção de identidades sociais e de ações contra os poderes, mas também uma intenção de compreender esses novos modos de apresentação cidadã que consolidam ou desafiam os modos estabelecidos de viver o presente e de imaginar o futuro” (Amaral, 2008, pág. 51). O autor complementa:

O nosso problema é justamente o do valor estético da cidade, da cidade como espaço visual. Não o colocarei em termos absolutos: o que é a arte e se uma cidade pode ser considerada uma obra de arte ou um conjunto de obras de arte. “A cidade”, o dizia Marcílio Ficino, “não é feita de pedras, mas de homens”. São os homens que atribuíam valor as pedras e todos os homens não apenas os arqueólogos ou os literatos. Devemos, portanto, levar em conta, não valor em si, mas a atribuição de valor, não importa quem a faça e a que título seja feita. De fato, o valor de uma cidade é o que lhe é atribuído por toda a comunidade e se, em alguns casos, este é atribuído apenas por uma elite de estudiosos, é claro que estes agem no interesse de toda a comunidade, porquanto sabem que o hoje é ciência de poucos, o será amanhã cultura de todos. É preciso prescindir, portanto, do que parece óbvio e ver como ocorre, em todos os níveis culturais, a atribuição de valor aos dados visuais da cidade. (Argan, 2005, pág. 228)

Argan pontua as imagens que criamos da cidade nos sevem para fixar ou visualizar um ponto de referência no contexto urbano, nos permitindo estabelecer nossa posição nesse espaço. O autor ressalta que só “recentemente a experiência da cidade foi considerada a partir da experiência individual e da atribuição pessoal de valor aos dados visuais” (Argan, 2005, pág. 230).

Se, por hipótese absurda, pudéssemos levantar e traduzir graficamente o sentido da cidade resultante da experiência inconsciente de cada habitante depois sobrepuséssemos por transparência todos esses gráficos, Obteríamos uma imagem muito semelhante a de uma pintura de Jackson Pollock, por volta de 1950: uma espécie de mapa imenso, formado de linhas e pontos coloridos, um emaranhado inextricável de sinais, de traçados aparentemente arbitrários, o de filamentos tortuosos, embaraçados, que mil vezes se cruzam, se interrompem, recomeçam e, depois de em estranhas voltas, retornam ao ponto de onde partiram. Mesmo se nos divertíssemos traçando um vasto mapa topográfico da cidade os itinerários percorridos por todos os seus habitantes e visitantes em um só dia, uma só hora, distinguindo cada itinerário com uma cor, obteríamos um quadro de Pollock ou de Tobey, só que infinitamente mais complicado, com miríades de sinais aparentemente privados de qualquer significado. E se, depois, nos empenhássemos em seguir qualquer um desses percursos individuais e tivéssemos condições de compará-lo com percurso que aquele indivíduo dado deveria ter seguido obedecendo aos motivos “racionais” dos seus movimentos (por exemplo, ir para o trabalho e voltar para casa), o perceberíamos com surpresa o quanto são diferentes. Enfim, o percurso real tem apenas uma leve relação com o que teria sido o *pattern* do percurso lógico ou necessário. (Argan, 2005, pág. 231/2)

Argan destaca que nosso comportamento na cidade é moldado por fatores muitas vezes inconscientes e automáticos. Ao analisarmos nossas ações cotidianas no ambiente urbano, percebemos que muitas escolhas que fazemos – como trajetos, interações ou preferências – não são inteiramente racionais ou planejadas. Elas estão profundamente influenciadas por normas sociais, hábitos culturais e até mitos e tabus que interiorizamos ao longo do tempo, que *estar-na-cidade* não é apenas uma questão física, mas também simbólica.

Viver na cidade envolve seguir padrões implícitos de comportamento que foram construídos historicamente e que direcionam nossas ações de maneira quase instintiva. Esses "mitos, ritos e tabus" são elementos que estruturam a vida urbana, definindo o que é aceitável ou não, o que se espera das pessoas e como elas se relacionam com o espaço e entre si.

Argan ressalta que cada um de nós em seus itinerários urbanos diários deixa trabalhar a memória e imaginação anotando as mínimas mudanças com uma pintura nova de uma fachada o novo letreiro de uma loja, e que a soma de todas as nossas interações é como um quadro de Jackson Pollock, cheia de emaranhados que não possuem, começo, meio e fim.

Desta forma, acrescentamos ao processo de sensibilização com os alunos e alunas dos 7º anos, um contato com a Arte Urbana da Cidade Operária, apresentando o trabalho do artista Gustavo Rosa e Gil Leros, autores de vários graffitis que complementam a paisagem urbana do bairro. Buscamos desenvolver com nossos alunos um contato com as técnicas e materiais próprios da arte urbana, que inicialmente pensamos como uma oficina, mas depois nomeamos como “vivências”. Gustavo Rosa afirma que não podemos chamar um breve momento de contato com o spray se oficina, pois compreende etapas desde o planejamento do desenho até a finalização da pintura que pode durar dias ou semanas.

Nas turmas de 7º ano, os professores de arte possuem duas aulas semanais de 50 minutos cada, que acabam não sendo exatamente 50 minutos se contarmos o deslocamento de sala, o processo de concentração da turma, a chamada e a montagem de equipamentos quando se utiliza datashow, TV, entre outros suportes. Compreendendo as exigências do cronograma escolar e ausência de ambientes adaptados para a realização de uma oficina de graffiti exige, realizamos apenas as vivências.

Para a realização das vivências tivemos dois agravantes que dificultaram o processo, não poderíamos pintar as paredes recém reformadas da escola e precisávamos aguardar a redução das chuvas fortes que deixavam a escola inviável até para aulas comuns e sem muitos aparatos. Quando este dia finalmente chegou, disponibilizamos alguns materiais que normalmente são utilizados pelos grafiteiros, como tintas próprias para parede e sprays, pinceis, rolinhos, potes para misturas de pigmentos, entre outros. Os suportes utilizados, sugestão da diretora adjunta, foram quadros brancos descartados após a reforma que permaneceram guardados no almoxarifado (**Figura 36**).

**Figura 36:** Apresentação da proposta aos alunos.



**Fonte:** Acervo pessoal. 2024.

A técnica do graffiti adotada para esta atividade foi o estêncil. Explicou-se aos alunos que poderiam criar seus moldes vazados com papel kraft e para ganhar tempo no corte sugeriu-se que optassem por formas geométricas ou orgânicas. Outra sugestão empregada que as pinturas fossem realizadas em grupos. Por sorte, tínhamos 03 quadros disponíveis para uso nesta atividade. Após tirar dúvidas de como poderiam usar os materiais, deixou-se o espaço livre para a experimentação (**Figura 37, 38 e 39**).

**Figura 37:** Atividade de contato com o graffiti.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

**Figura 38:** Técnica do estêncil.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

**Figura 39:** Pintura no suporte com pincel.

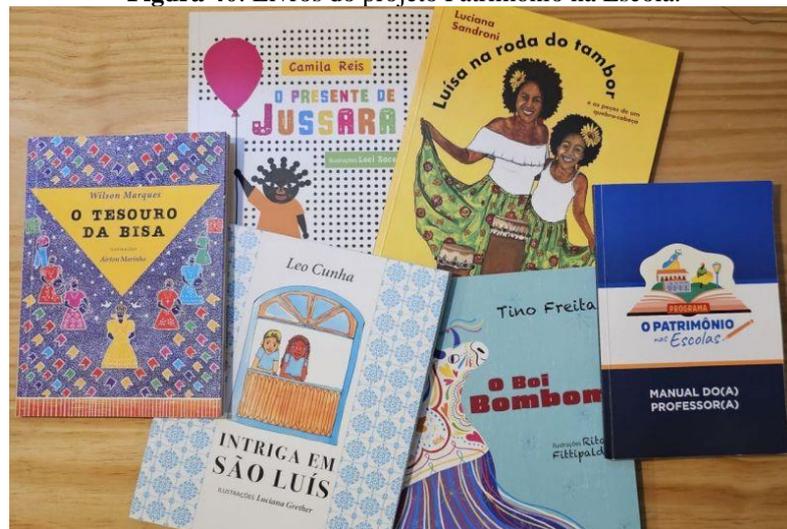


Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Como resultado da vivência, os alunos se sentiram motivados a realizarem o mesmo trabalho nas paredes da escola. Por coincidência do destino, tivemos a oportunidade de tornar esse desejo possível. A Semed iniciou nessa mesma época o projeto Patrimônio nas escolas, e na oportunidade foi-nos oferecido uma parede da escola para desenvolver uma pintura mural que representasse o tema do projeto.

Mobilizados a realizar um graffiti na escola, realizou-se com os alunos primeiramente um processo de sensibilização para o tema a partir de vídeos mostrando de entrevistas com pessoas que fazem parte das manifestações culturais do Maranhão, bem como pesquisadores e técnicos do patrimônio, o documentário do grafiteiro Gil Leros *Poeta, amo e cantador* falando todo o processo de construção dos graffiti que realizou em homenagem aos amos de bumba meu boi. Realizamos num segundo momento a criação das imagens que iriam compor o graffiti, com desenhos dos próprios alunos, que se apropriaram de alguns elementos que tinham no livro *O Boi Bombom*, adotado pela Semed para o 7º ano, além dos outros que eram utilizados pelas outras séries (**Figura 40**).

**Figura 40:** Livros do projeto Patrimônio na Escola.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/kycEZCEKuVdJUM8Q8>

Por fim o terceiro momento foi a realização da pintura, desenvolvida durante os horários de arte, ao longo de 2 semanas, no mês de novembro. Os alunos foram divididos em grupos, para não gerar bagunça, e cada grupo ia conforme os horários de arte na turma. O processo foi interessante porque atraiu o olhar dos funcionários, que começaram a comentar que os alunos eram *muito bons no desenho, parecendo artistas* e também começou a atrair a atenção dos alunos de outras turmas, que também desejavam pintar no muro da escola, além da ansiedade dos alunos envolvidos no processo, que nos dias das aulas de arte já iam com uma roupa extra, para não sujar a farda da escola. No final, foi muito satisfatório perceber a

empolgação dos alunos e o desejo de no ano seguinte fazer este trabalho novamente. Nas figuras 41, 42, 43, 44 e 45, temos o registro de algumas etapas desta experiência, desde o desenho na parede até o momento de finalização da pintura.

**Figura 41:** Alunos da turma 72 desenho na parede.



**Fonte:** Acervo pessoal, 2024.

**Figura 42:** Alunos da turma 72 iniciando a pintura na parede.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

**Figura 43:** Alunos da turma 71 e 72 pintando.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

**Figura 44:** Aluno da turma 71 grafitando.



**Fonte:** Acervo pessoal, 2024.

**Figura 45:** Aluno da turma 72 e 73 pintando.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

**Figura 46:** Alunos envolvidos no graffiti do projeto *Patrimônio nas escolas*.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem traçou ao longo de toda a história da humanidade um percurso que lhe permitiu crescer enquanto sujeito e proporcionar ao espaço ao seu redor avanços estruturais que transformaram projetos em realidade. Hoje, no mundo contemporâneo as cidades são formuladas por todo um processo complexo estrutural, às vezes sobrecarregado de muitas informações e de um grande ciclo de interconexões entre os sujeitos, permitindo que interconexões que criam formas de resolver os desafios da contemporaneidade.

Todo o percurso deste trabalho buscou explorar a importância de uma Educação estética voltada para o espaço urbano, compreendendo as relações humanas como catalizadores dos sentimentos e emoções, necessárias para a preservação da memória. A arte urbana, ao capturar e representar as memórias, atua como um elo entre o passado e o presente, permitindo que as histórias de diferentes comunidades sejam visibilizadas e valorizadas.

Dessa forma, não apenas preserva memórias, mas também promove um diálogo contínuo sobre identidade e pertencimento, preservando histórias e experiências que podem ser facilmente esquecidas. Ao mesmo tempo, a efemeridade da arte urbana, sujeita à degradação e à remoção, também reflete a natureza dinâmica da memória e do esquecimento. Dessa forma, a arte urbana não só celebra o passado, mas também nos lembra da importância de preservar e valorizar nossas histórias compartilhadas, que percebemos ao contemplar murais e grafittis no espaço percebido, referem-se a experiências do seu criador, sem nenhuma relação com o espectador, como forma de eternizar algo que considere importante ou necessário.

Partindo desse pressuposto, projeta-se nesta pesquisa o estímulo da educação estética por meio do Ensino de Arte, considerando-se a importância da sensibilização à leitura de imagem, unindo o cognitivo ao afetivo, como Marly Meira salienta e reforça ao destacar que para que a imagem traduza valores humanos, precisa estar contextualizada na vida dos sujeitos, neste caso, nossos/as alunos/as, tornando-se mediadora entre o imaginário deles e o imaginário social.

Esta pesquisa foi pensada a partir das lacunas no campo da leitura de imagens percebidas nos sujeitos da pesquisa, que não se apropriavam dos elementos culturais presentes em seu entorno. Ao longo do período da pesquisa buscou-se aproximar os alunos da arte urbana presente nas proximidades do espaço no qual está localizada a escola municipal UEB Professor Nascimento de Moraes. A proposta foi bem acolhida pelos alunos que participaram do processo, principalmente, por ter possibilitado a estes sujeitos uma experiência nova, com recursos e metodologias diferentes do habitual oferecido pela escola.

Os alunos demonstraram curiosidade quando se contextualizou a arte urbana no bairro da Cidade Operária, com foco no graffiti de Gustavo Rosa. Ao serem questionados sobre os graffiti presentes no bairro, a maioria não lembrava com detalhes das imagens, mesmo as que ficam na avenida de acesso ao bairro, uma rota obrigatória para entrar e sair do bairro usando transporte público. O uso destas imagens em sala de aula era essencial para resgatar a lembrança dos alunos em relação a localização dos graffiti no bairro e observar mais atentamente os detalhes presentes nestes graffiti.

Na verdade, a proposta não tinha um foco apenas em falar sobre arte urbana no bairro, uma vez que já é um tema presente nos livros didáticos. Mas, propiciar a experiência da educação estética a partir das imagens presentes em nosso cotidiano. Por isso, a primeira etapa do trabalho, consiste em resgatar as memórias afetivas dos sujeitos da pesquisa em seus territórios de convívio. Certamente, foi a etapa mais desafiadora porque nem todos tinham o hábito de pensar nas suas experiências cotidianas como valências para suas memórias. Houve alunos que desenharam qualquer coisa só para não deixar de realizar a atividade, mas houve uma grande parte que realmente se envolveu com o processo de resgatar momentos importantes de sua vida.

Um dos momentos mais apreciados pelos alunos foi andar pelo bairro pelo *Google View* e pintar nos tecidos as memórias que tinham no bairro. Uma atividade também muito envolvente foi o graffiti realizado no muro da escola. Era notório perceber o ânimo dos alunos em pintar sobre uma superfície que não fosse o papel, um instrumento tão rotineiro em sala de aula. A educação estética foi trabalhada desde o momento de se voltar o olhar para o território de convívio, identificando seus pormenores, até o ato de criar uma representação iconográfica dos momentos vividos nestes territórios.

A proposta buscava um envolvimento real do aluno com a experiência de olhar e representar o que sente. A pesquisa atingiu seu objetivo, despertando nos alunos sentimentos de expectativa, ansiedade, empatia, entusiasmo e colaboração. A experiência do olhar e do fazer se mostraram muito mais ricas do que o resultado dos trabalhos, pois foi durante esse processo que ocorreu o envolvimento dos alunos com o Ensino de Artes Visuais, com a Educação Estética e com a Arte urbana da Cidade Operária.

Read e Marly Meira enfatizam a educação estética como essencial para o desenvolvimento humano, associando arte, cultura cotidiana e formação crítica. A arte, segundo Read, estimula a imaginação, a sensibilidade e a criatividade, além de integrar o indivíduo à sociedade por meio da expressão singular e coletiva. A percepção estética, conforme descrita pelo autor, vai além da simples contemplação; ela envolve empatia e participação ativa na

experiência artística. Esse fator estético permite compreender o mundo de forma mais sensível e profunda, articulando emoções, cultura e sentido.

Dessa forma, a educação estética se mostra fundamental para a construção de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de indivíduos mais atentos à harmonia e ao significado das experiências cotidianas. Ao integrar arte e vida, a escola fortalece o olhar sensível e a expressão criativa dos alunos, contribuindo para uma formação mais humanizada e reflexiva.

Por fim, a integração da educação estética do espaço urbano no ambiente escolar contribuiu para a formação de uma consciência crítica e sensível nos alunos. Ao serem expostos a diferentes formas de arte e a reflexões sobre o espaço urbano, os estudantes desenvolveram uma maior apreciação pela estética e pela importância da arte na sociedade. Essa sensibilização estética influenciou positivamente o comportamento e as atitudes dos alunos, promovendo valores como respeito, empatia e colaboração.

## REFERÊNCIA

- ARTEQUEACONTECE. **Além das ruas: histórias do graffiti” no Itaú Cultural**. 26 abr 2023. Disponível em <https://www.artequacontece.com.br/evento/alem-das-ruas-historias-do-graffiti-no-itaui-cultural/>. Acesso em 14 ago. 2024.
- BARATTO, Rômulo. ARCHDAILY. **Após apagar graffiti na 23 de Maio, nova gestão de SP acha a avenida "muito cinza" e propõe refazer murais**. 25 JAN. 2017. Disponível em <https://www.archdaily.com.br/br/804043/apos-apagar-graffitis-na-23-de-maio-nova-gestao-de-sp-acha-a-avenida-muito-cinza-e-propoe-refazer-murais>. Acesso em 14 ago. 2024.
- BENEVOLO, Leonardo. **História da Cidade**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução Paulo Neves. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BOSCO E SILVA, Luciana. Cidade/arte: a instalação e sua transmutação em objeto expandido no meio urbano. **Revista Digital do LAV**, vol. 2, núm. 2, março, 2009, pp. 1-17. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2170>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- BOSCO E SILVA, Luciana. **Instalação: espaço e tempo**. Tese (Doutorado em Arte). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Belo Horizonte, p. 240, 2012.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 20ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- BRAGA, Felipe Eduardo Lázaro. **Arte urbana, arte contemporânea**. ARS. São Paulo. V. 21. N. 48. p.125-174. Agosto/2023. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/373301375\\_ARTE\\_URBANA\\_ARTE\\_CONTEMPORANEA](https://www.researchgate.net/publication/373301375_ARTE_URBANA_ARTE_CONTEMPORANEA). Acesso em 10 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 12.408, de 25 de maio de 2011**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2011.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, Ana Maria Albani de. **Instalação como problemática artística contemporânea: os modos de espacialização e a especificidade do sítio**. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes. Porto Alegre, p. 369, 2005.
- CARVALHO, Luiz Eduardo Bruzaca de. **PAREDES E CORREDORES: considerações sobre o Street Art na análise das imagens do Centro de Ciências Humanas da UFMA**. Monografia (Licenciado em Artes Visuais). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, p. 78, 2018.
- COUTINHO, Gleydson. **A Arte do Graffiti na Escola**. Belém, Editora Letras Periféricas, 2024.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol.1. Coleção TRANS. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DEWEY, Jhon. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?**. 22ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record LTDA, 2020.

GOVEIA, Kianny Dutra. **Reorganização urbana e o surgimento de uma nova centralidade: um estudo sobre o bairro da Cidade Operária em São Luís**. São Luís: Centro Universitário UNDB, 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Antônio Fontoura. Curitiba: antoniofontoura, 2023.

\_\_\_\_\_. **Os quadros sociais da memória**. Tradução Antônio Fontoura. Curitiba: antoniofontoura, 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2016.

HAROUEL, Jean-Louis. **História do urbanismo**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

JOLY, Martine. Introdução à Análise da Imagem, Lisboa, Ed. 70, 2007.

LIMONAD, Ester. **Reflexões sobre o espaço, o urbano e a urbanização**. Revista *GEOgraphia*, Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro), (1)1, p.71-91, 1999. Disponível em <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13364>. Acesso em 20 jul. 2024.

Martins, Miriam Celeste. **Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no Ensino de Arte*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MOURA, Flávio. Mario Pedrosa e o neoconcretismo: a centralidade de um projeto crítico. **Revista Novos Estudos**, p. 137-157, nov. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/mpwcNhF8G6fQNzw7fxshYRw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 jul. 2024.

NEVES, Paracy Corrêa. **A formação do espaço urbano**. In: II Seminário de Pesquisa da Pós-graduação em História UFG/UCG. 2ª ed., 2009, 14 a 16 de setembro, Goiânia/GO. Disponível em [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/IISPHist09\\_ParacyCorr.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/IISPHist09_ParacyCorr.pdf). Acessado em: 28 jul. 2024.

NORONHA, Miguel Alexandre Pires. **Graffiti e street art verdade lúcida e dogma conveniente**. 2017. 138p. Dissertação (Mestrado em Desenho). Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Portugal. Disponível em: . Acesso em: 20/07/2024.

PIMENTEL, João Carlos. Edi Bruzaca e o graffiti em São Luís. In: PIMENTEL, João Carlos. **Arte maranhense, história crítica e divulgação das artes visuais no maranhão**. São Luís, 27 jan. 2016. Disponível em <https://artedomaranhao.blogspot.com/2016/01/edi-bruzaca-e-o-graffiti-em-sao-luis.html>. Acesso em 04 jun. 2024.

SANCHES, Pilar Pinheiro. O que é arte pública? O “Monumento Mínimo” e a democratização da Arte. **Revista Temporal – prática e pensamento contemporâneo**. Brasília, vol 2, n. 4, 2018. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/temp/article/view/28093>. Acesso em: 29/07/2024.

SCOVINO, Felipe. **Abraham Palatnik: a reinvenção da pintura**. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2015.

SENRA, Márcia. A cidade moderna: história, memória e literatura - Paris, Belo-Horizonte. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP, v. 17, n. 29, pág. 62 a 79. ago.2011. Disponível em <https://doi.org/10.18066/revunivap.v17i29.13>. Acesso em 29 jul. 2024.

SILVA, Armando. **Atmosferas urbanas: graffiti, arte pública e nichos estéticos**. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

\_\_\_\_\_. **Imaginários, estranhamentos urbanos**. São Paulo, Edições Sesc São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. Ciudad imaginada. **Signo y Pensamiento**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 18–27, 1993. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5658>. Acesso em: 31 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. **Imaginários urbanos**. São Paulo: Perspectiva; Bogotá, Colombia: Convenio Andres Bello, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TNT Brasil. **Graffiti e arte urbana no brasil: história, técnicas e artes para conhecer**. Youtube. 02 set. 2022. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=CvF\\_Z\\_DhCzk](https://www.youtube.com/watch?v=CvF_Z_DhCzk). Acesso em 10 ago. 2024.

TOLEDO, Daniel Ferreira de. A produção social da arte pública: participação ampliada e site specificity. **Revista Teoria e Crítica**. Juiz de Fora, v.3, n. 1/2, p. 33-50, jan./dez. 2008. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12125/6357>. Acesso em 02 ago. 2024.

VARELA, Elizabeth Catoia. **Lygia clark e as narrativas sobre concretismo e neoconcretismo**. In: Simpósio Nacional de história – ANPUH NACIONAL. Democracia e direitos humanos: desafios para uma história profissionista. 32ª ed. 2023, 11 a 21 de julho, São Luís/MA. Disponível em [https://www.snh2023.anpuh.org/resources/anais/11/snh2023/1693789661\\_ARQUIVO\\_36b8f6cac34274e20efdc265fae53374.pdf](https://www.snh2023.anpuh.org/resources/anais/11/snh2023/1693789661_ARQUIVO_36b8f6cac34274e20efdc265fae53374.pdf). Acesso em 26 jun. 2024.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL ATRIBUÍDO AOS ALUNOS DA TURMA 72

O presente questionário é referente à pesquisa “CARTOGRAFIAS AFETIVAS NA CIDADE OPERÁRIA: a arte nas ruas como meio de ensino/aprendizagem em artes visuais”, realizada pelas pesquisadoras, Rafaela Cristina da Silva e Dr.<sup>a</sup> Elisene Castro Matos, que tem por objetivo investigar como o ensino de artes visuais pode contribuir na construção de relações de pertencimento à Arte Urbana do bairro da Cidade Operária, com os alunos do 7º ano da UEB Professor Nascimento de Moraes. A sua participação e colaboração no preenchimento deste questionário será de grande importância para contribuir com o desenvolvimento de uma proposta de ensino em arte que busque sensibilizar o/a aluno/a quanto a arte urbana do local em que vive.

1. NOME: \_\_\_\_\_
2. SEXO:       ( ) MASCULINO       ( ) FEMININO       3. IDADE: \_\_\_\_\_
4. EM QUAL BAIRRO VOCÊ MORA?  
 ( ) CIDADE OPERÁRIA       ( ) CIDADE OLÍMPICA       ( ) SANTA CLARA  
 ( ) JARDIM AMÉRICA       ( ) OUTROS BAIRROS VIZINHOS
5. HÁ QUANTO TEMPO RESIDE NESTE LOCAL? \_\_\_\_\_
6. VOCE MORA COM QUEM?  
 ( ) PAI E MÃE               ( ) SOMENTE MÃE               ( ) SOMENTE PAI  
 ( ) AVÓS                   ( ) OUTROS
7. TEM IRMÃOS?       ( ) SIM       ( ) NÃO       8. QUANTOS? \_\_\_\_\_
9. QUAL A ESCOLARIDADE DO SEU RESPONSÁVEL FEMININO?  
 ( ) ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO  
 ( ) ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO  
 ( ) ENSINO MÉDIO INCOMPLETO  
 ( ) ENSINO MÉDIO COMPLETO  
 ( ) ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO  
 ( ) ENSINO SUPERIOR COMPLETO  
 ( ) NÃO SEI INFORMAR
10. QUAL A ESCOLARIDADE DO SEU RESPONSÁVEL MASCULINO?  
 ( ) ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO  
 ( ) ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO  
 ( ) ENSINO MÉDIO INCOMPLETO  
 ( ) ENSINO MÉDIO COMPLETO  
 ( ) ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO  
 ( ) ENSINO SUPERIOR COMPLETO  
 ( ) NÃO SEI INFORMAR
11. QUAL É A SUA COR OU ETNIA?  
 ( ) PRETA       ( ) PARDA       ( ) BRANCA       ( ) AMARELA       ( ) INDÍGENA  
 ( ) NÃO DESEJO DECLARAR
12. PORTADOR DE ALGUM TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL:  
 ( ) NÃO       ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_

13. QUANTOS LIVROS NÃO DIDÁTICOS LÊ POR ANO? \_\_\_\_\_
14. UTILIZA ALGUMA PLATAFORMA DIGITAL PARA ENTRETENIMENTO?  
( ) NÃO ( ) SIM
15. ALÉM DOS ESTUDOS, COM QUAIS ATIVIDADES VOCÊ MAIS OCUPA SEU TEMPO?  
( ) LEITURA ( ) MÚSICA ( ) TEATRO ( ) DANÇA ( ) ARTESANATO  
( ) PINTURA ( ) CINEMA ( ) VÍDEO ( ) PASSEIOS ( ) ESPORTES  
( ) RELIGIÃO ( ) OUTROS
16. JÁ VISITOU ALGUM TIPO DE EXPOSIÇÃO ARTÍSTICA?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_
17. JÁ PARTICIPOU DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS, COMO DANÇA OU TEATRO?  
( ) SIM ( ) NÃO
18. JÁ ASSITIU ALGUM TIPO DE APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA EM TEATRO?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_
19. JÁ PRESENCIOU APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS DE RUA?  
( ) SIM ( ) NÃO
20. EM CASO AFIRMATIVO PARA A QUESTÃO ANTERIOR, DESCREVA COMO ERA A APRESENTAÇÃO QUE VOCÊ VIU.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
21. JÁ IDENTIFICOU EM SEU BAIRRO ALGUM TIPO DE ARTE URBANA?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_
22. CONHECE ALGUM ARTISTA DE RUA QUE RESIDE NO SEU BAIRRO?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_
23. JÁ PARTICIPOU DE OFICINAS DE ARTE OU ARTESANATO?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_
24. NO SEU BAIRRO EXISTE PROJETOS SOCIAIS VOLTADOS PARA ATIVIDADES ARTÍSTICAS?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_
25. NA SUA FAMÍLIA EXISTE ALGUÉM QUE TRABALHE COM ARTE OU ARTESANATO?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUEM? \_\_\_\_\_
26. SUA FAMÍLIA LHE INCENTIVA A PRODUZIR OU PARTICIPAR DE ATIVIDADES DE ALGUM SEGMENTO ARTÍSTICO?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_
27. VOCÊ TEM ACESSO A INTERNET?  
( ) SIM ( ) NÃO
28. POSSUI ALGUMA REDE SOCIAL?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_

29. ACOMPANHA O TRABALHO DE ARTISTAS OU GRUPOS DE ARTISTAS LOCAIS PELA INTERNET?  
( ) NÃO ( ) SIM, QUAL? \_\_\_\_\_
30. GOSTARIA DE ENTREVISTAR UM ARTISTA DE ARTE URBANA?  
( ) SIM ( ) NÃO

## APÊNDICE B

Entrevista com o artista Gustavo Rosa

(16 de maio de 2024)

### **Como você descreveria a sua arte?**

*A minha arte eu descreveria como uma libertação, muitas das vezes a gente fica muito preso as nossas ideias, nos nossos gostos, e quando vê uma parede, a gente consegue jogar tudo que tá dentro da gente, coloca pra fora, ficando bontio ou não, a gente joga tudo que tá preso assim pra parede. Se as pessoas conseguissem passar o que a gente passa como artista, de expulsar aquilo ali, é muito bom. Toda vez que faço um graffiti pra mim, gosto muito de falar para as pessoas que o graffiti é mais pra gente do que para os espectadores, quando a gente joga aquilo ali, a gente se sente muito safisfeito. Tem graffitiuro que faz para os outros, mas eu gosto mais de dizer que aquilo ali é pra mim.*

### **Para a tua arte chegar ao que é hoje, você buscou inspiração em algo ou alguma coisa?**

*No início, quando eu comecei a desenhar, eu buscava inspiração no meu pai. Porque ele desenhava e eu queria sempre fazer igual ele fazia. Mas a gente vai crescendo e vai mudando, vai melhorando e buscando inspiração em outras coisas, na família, na natureza. Às vezes encontro inspiração nas pessoas, quando uma pessoa com celular na mão e ela tem uma expressão mais caricata, enfim, vem de várias formas.*

### **Nos teus graffitis, quais são os temas que tu gostas mais de pintar? Ou não tem um tema específico?**

*Gosto de fazer desenhos com tons vermelhos, e pessoas com expressões mais negras. Porém, o vermelho, é porque o nosso sangue é vermelho, e todo mundo tem sangue correndo nas veias. Só o que muda, são os cabelos, os olhos, as expressões, no final temos todos as mesmas origens.*

### **O que te motivou a se tornar graffitiuro?**

*Em 2000, quando eu fazia ensino médio eu desenhava muito, e começava a fazer a caricatura dos professores, dos zeladores, de todo mundo, e colocava no pátio, mas ninguém, sabia que era eu. Eu comprava umas cartolinas e toda semana fazia o desenho de alguém. Antes de bater o intervalo, ia lá e colocava os desenhos no pátio. Aí quando começava o intervalo, todo mundo ficava doido querendo saber quem ia ser a bola da vez, e começava a risada, era o momento da galera. A diretora querendo descobrir quem fez, inventou um concurso de desenho para*

*pintar um painel em uma parede da escola e o vencedor ainda ganhava R\$ 50,00. Eu e mais dois colegas, que gostavam de pixar, resolvemos participar do concurso. Eu ia fazendo os desenhos e eles iam fazendo o contorno, e daí foi, terminamos mais rápido e com os efeitos de spray ficou um painel muito bom. Nós ganhamos o concurso, mas a diretora descobriu que era eu quem fazia os desenhos no pátio porque os traços eram iguais. Eu peguei os R\$ 50,00 e uma suspensão. Desde esse dia, nós conseguimos conquistar vários alunos e resolvemos criar um grupo, que se chamou Segundo Ato, porque concurso foi o primeiro ato de pichação do nosso grupo, e o que iríamos fazer agora era o segundo, que era o ato de grafitar. E aí começamos a grafitar na Cidade Operária. E a gente gostava também de rap, na época tinha umas revistas de rap que tinha graffiti e a gente tentava imitar.*

### **Explica como foi esse começo da tua jornada.**

*Até então a gente estava dentro de uma bolha que era aqui dentro da Cidade Operária, mas existiam outros graffitiiros que a gente não conhecia, na Divinéia, Liberdade, Santa Efigênia. Só eles também estavam dentro de uma bolha que ninguém se conhecia nessa época de 2000. Aí o que a gente pensou, agora que a gente já pintou muito a Cidade Operária, a gente vai pegar alguns pontos de São Luís. Cara, foi uma aventura muito doida, a gente pegava a bicicleta e botava as tintas no bolso, e foi quando a gente descobriu que tinham outros graffitiiros e esses graffitiiros começaram a nos conhecer e foi surgindo essa conexão. O primeiro que a gente fez foi ali na Avenida Guajajaras, perto do Centro Elétrico, no muro da associação, no Alfa, e nesses rolês começou o contato de verdade com essa galera dos outros bairros. Existem os contras, né, a gente fazia graffiti mas tinha gente que não aceitava, policial parava a gente porque não entendia. E a gente foi detido várias vezes, porque naquela [época de 2000] o pessoal ligava a pichação ao vandalismo, tinha gente que parava o carro e xingava a gente, tinha gente que gostava. Eu fiquei fazendo esses graffitis até 2004, até o dia que a gente parou no aeroporto e queria fazer esse graffiti na entrada da cidade, pra mostrar que a gente estava vivo mesmo, a cidade estava viva. Só que o muro do aeroporto era uma área militar. A gente foi parado por uma viatura da aeronáutica que viu e veio na contramão, parou a gente, mandou a gente pintar e foi pra dentro do quartel e eu não vou nem falar o que aconteceu que é pra não assustar. Mas, o fato foi que aquela situação foi muito ruim e eu fiquei muito traumatizado mesmo e parei de pintar. Passei mais de 10 anos sem fazer nenhum desenho, nem mesmo no papel. Só que os outros continuaram, o próprio Fael. Eu comecei a estudar e depois a trabalhar em outras coisas.*

**Quando você voltou a grafitar?**

*Quando foi 2019 eu voltei a desenhar no intervalo do trabalho. Comecei a postar no facebook e foi o próprio Fael que olhou e me incentivou a continuar. Na minha cabeça eu tinha ainda vergonha do meu pai e da minha mãe, da situação com o policial. Minha família não aceitava até porque não era bem visto pela sociedade, todo sonho do pai e mãe é ter um filho formado. Passei um bom tempo trabalhando na ferrovia 7, 8 anos, também na UEMA. Mas como Fael disse que agora o graffiti não era como antes, que mudou e tal aí eu comecei a voltar aos poucos.*

**Quando aconteceu essa virada do graffiti aqui em São Luís?**

*Na verdade, o graffiti surgiu da pichação que é um ato de protesto, o graffiti nada mais é que um ato de protesto, só que ele é mais embelezado, artístico. Mas surgiu periferia de Nova Iorque com as pichações dentro dos bairros. Eles queriam ser vistos na outro lado da cidade eles, aí começavam a fechar os metrô. Mas esse bum mesmo aconteceu em São Paulo, com Osgemeos, quando foi levado para outros países e voltou com essa nova roupagem. Quando foi noticiado que os caras estavam bem, que estavam viajando, então a sociedade começou a reconhecer que cara esses caras tavam bem. Pintaram o castelo, o avião e tal e o graffiti começou a ser reconhecido através disso. Hoje tem muito artista ganhando dinheiro e quem era artista urbano começou a ser valorizado.*

**E a tua família, como eles recebem a tua escolha como graffitiro hoje em dia?**

Na verdade, o graffiti tá me sustentando, trazendo orgulho. Já passei na televisão, conseguiu várias contas importantes aqui dentro da cidade, Equatorial, Vale, prefeitura, governo, não só comigo, mas com outros graffitiros que vivem de arte, entendeu. Então, não só a família tem orgulho nesse momento, mas toda a vizinhança. Os vizinhos falam, “poxa eu vi Gustavo ali na televisão fazendo graffiti”. Hoje eu já sou inspirador para outras pessoas.

**Tem algum artista graffitiro que pra te foi uma inspiração, ou é ainda hoje uma inspiração?**

*Eu não tenho um graffitiro que me causa inspiração, na verdade eu me inspiro em pouquinho de cada. Eu gosto de mesclar. Eu acho que se você se fixar só em um estilo você pode acabar se engavetando*

**Gustavo, existem muitos trabalhos teus aqui na Cidade Operária e bairros próximos. Tem um motivo especial para isso?**

*Quem não deseja ver a sua casa bonita né? Então, não tem haver com oportunidades ou reconhecimento ou buscar fama. É na verdade querer embelezar o bairro ao qual eu pertença, de onde é a minha origem. Eu acompanhei alguns trabalhos que foi coletivo, com outros graffitiiros. E tipo, todos tem isso, de querer caprichar na sua área.*

*Aqui é casa da minha mãe, eu não moro aqui, mas a minha casa é do outro lado, em outra rua e se você passar por lá vai ver que é todo grafitado. Eu faço graffiti para minha casa, mas existe uns desenhos de outros artistas que vem visitar a gente e tem alguns registros lá quem passou e tal tem até um cara de fora também que é da Alemanha.*