

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL
COORDENAÇÃO DE LICENCIATURAS - COLIC
LICENCIATURA EM LETRAS

FABIANA DA SILVA ALBUQUERQUE
KETYLA MARTÍRIO DA SILVA

DOS MUROS À SALA DE AULA: O GÊNERO GRAFITE COMO
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NO
CONTEXTO DA EPT

Maceió/AL
2020

FABIANA DA SILVA ALBUQUERQUE
KETYLA MARTÍRIO DA SILVA

O GÊNERO GRAFITE: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS
DE REEXISTÊNCIA NO CONTEXTO DA EPT

Trabalho apresentado como requisito parcial ao Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, do IFAL, para obtenção do grau de licenciadas em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Maceió/AL

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Maceió**

**INSTITUTO
FEDERAL**
Alagoas

Biblioteca Benevides Monte

-
- A345m Albuquerque, Fabiana da Silva.
Dos muros à sala de aula : o gênero grafite como práticas de
letramentos
de reexistência no contexto da EPT / Fabiana da Silva
Albuquerque, Ketyla
Martírio da Silva. – Maceió : IFAL, 2020 .
147 f. : il.
1. 1 CD-ROM: il., col.; (1 arquivo : 230 kilobytes).

Orientador: Profº Drº Ricardo Jorge de Souza Cavalcanti.
Trabalho de Conclusão de curso (Licenciada em Letras-
Português) -
Instituto Federal de Alagoas/Campus Maceió. Maceió, 2020.

acadêmico, CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho
acondicionada em caixa acrílica (12,5 cm x 14 cm).

1. Educação profissional – IFAL/Campus Maceió. 2. Grafite –
Prática de letramento.
3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Reexistência no Contexto
escolar – EPT.
I. Silva, Ketyla Martírio da II. Título.

2.

CDD: 469.07

**Nalva Maria Amaral
Bibliotecária – CRB-4/989**

FABIANA DA SILVA ALBUQUERQUE
KETYLA MARTÍRIO DA SILVA

DOS MUROS À SALA DE AULA: O GÊNERO GRAFITE COMO
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NO
CONTEXTO DA EPT

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras/Português, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti.

Aprovado em: 08/03/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cleusa Salvina Ramos Mauricio Barbosa
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Profa. Dra. Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Profa. Dra. Maria Lucilene da Silva
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti.
(Orientador)

AGRADECIMENTOS DE KETYLIA

Agradeço ao meu Deus Jeová, por me proporcionar sabedoria, persistência e discernimento ao longo da realização deste trabalho de conclusão de curso.

À minha mãe, Naedja, cujas palavras de carinho sempre me acalentaram nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Minha, a senhora é minha fonte de inspiração maior! Agradeço também ao meu pai, Ivan, por todo o auxílio possível.

À minha irmã, Nalanda, por acreditar e apoiar meus sonhos e por todo incentivo nas horas que mais precisei.

À minha amada avó, Nazaré. Vozinha, sua força sempre impulsionou a minha força. Você é motivo de orgulho para mim.

Ao meu amado esposo, Paulo, por entender minha ausência em diferentes momentos e por compartilhar a vida e sonhos comigo.

Agradeço aos colegas especiais que conquistei ao ingressar no IFAL, especificamente a Fabiana, pela parceria e cumplicidade na realização deste trabalho.

Agradeço ao meu orientador, Prof.Dr. Ricardo Jorge, por aceitar conduzir essa pesquisa e compartilhar sua sabedoria, seu tempo e sua experiência.

Aos professores do curso de Licenciatura em Letras do Ifal, *Campus Maceió*, pelo compartilhamento de conhecimentos necessários à minha formação. Em especial, à Prof. Dra. Flavia Karolina, que, sempre disposta a me ajudar, contribuiu com mensagens positivas e comentários relevantes.

À professora Lucilene e aos alunos do Curso Técnico em Informática que concordaram em participar desta pesquisa de forma voluntária.

E por fim, ao IFAL, cenário de muitas conquistas e oportunidades, o meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS DE FABIANA

Dedico este trabalho a Deus, grande incentivador, importante guia na minha trajetória, meu maior apoio, pois nunca me deixou desistir nos momentos difíceis.

À minha amada mãe Amara Maria (*in memoriam*), a mulher mais incrível com quem tive o prazer de conviver, todo meu amor e gratidão.

Aos meus irmãos, especialmente, ao meu irmão Filipe Eduardo, que teve um papel muito relevante em todo processo, sem ele eu não teria conseguido. Aos demais irmãos e irmãs, Vanessa Fabiele, José Carlos, Ângela, Adriana, Fábio, Adriano, Ana Beatriz, Júnior e meus sobrinhos(as). Aos meus tios Maria das Graças, Carlos André e meu cunhado Lenildo, grata a todos pelo apoio e pela contribuição, vocês são parte dessa vitória.

Ao orientador Prof. Dr. Ricardo Jorge por suas contribuições para que pudéssemos concluir esse trabalho.

À minha dupla Ketyla Ferreira, gratidão pelo apoio, pela parceria e paciência.

Aos meus amigos Lídia Santos, Eliel Santana e Wesley Santos, gratidão pelo apoio de vocês quando precisei, aos amigos do curso de Licenciatura em Letras (Ifal) por todos esses anos de parceria e aos amigos do PRP.

Ao Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*, que por muitos anos foi a extensão da minha casa e ofereceu o apoio necessário para que eu pudesse continuar estudando. Aos professores do Curso Licenciatura em Letras do Ifal, *Campus /Maceió*, pelos ensinamentos, desde que entrei no Instituto iniciei um ciclo de crescente aprendizado que tornou-me apta a concluir este trabalho. Especialmente, quero agradecer à Profa. Dra. Flávia Karolina pelas contribuições com esse trabalho, pelo apoio e prontidão em nos ajudar e à Profa. Dra. Maria

Lucilene, que gentilmente nos cedeu seus horários das aulas para que pudéssemos fazer a pesquisa com a turma.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Grafite de Anarkia Boladona	29
Figura 2: Manifesto de 1968 em Paris.....	31
Figura 3: Metrô repleto de tags	32
Figura 4: Arte do grafite do projeto 'Whoetrain' no 'trem do sururu'	35
Figura 5: Grafite num prédio em São Paulo feito com a lama de brumadinho	38
Figura 6: Grafite de autoria do grafiteiro Crânio	38
Figura 7: Esquema de sequência didática	63
Figura 8: Arte do grafiteiro Joe Santos na cidade de Maceió.	94
Figura 9: Arte de autoria do grafiteiro Paulo Ito.	96
Figura 10: Grafite de autoria do grafiteiro Crânio.....	97
Figura 11: Obra "Índia" do grafiteiro John Viana.....	99
Figura 12: Obra do muralista Kobra.	101
Figura 13: Interface inicial do aplicativo Graffit It.....	114
Figura 14: Interface para escolha de um suporte para desenho.	114
Figura 15: Opções de imagens de paredes para desenho.	114
Figura 16: Tabela de cores desníveis para uso.	115
Figura 17: Opções de traços.....	115
Figura 18: Opções de compartilhamento.....	116
Figura 19: Produção autoral de um aluno usando o aplicativo Graffit It.....	117
Figura 20: Produção autoral de um aluno usando o aplicativo Graffit It.....	119
Figura 21: Produção autoral de um aluno usando o aplicativo Graffit It.....	120
Figura 22: Produção autoral de um aluno usando o aplicativo Graffit It.....	121
Figura 23: Atividade em grupo Grafite X Pichação.....	148
Figura 24: Roda de conversa/entrevista com o Grafiteiro Joe Santos	148
Figura 25: Registro ao final do roda de conversa.....	149
Figura 26: Ultimo encontro com estudantes	149
Figura 27: Pesquisadoras deste trabalho	150

GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado da pergunta sobre o conhecimento do aluno acerca do gênero Grafite.	87
Gráfico 2: Resultado da pergunta referente ao meio pelo qual o aluno conheceu o Grafite.	88
Gráfico 3: Resposta sobre a existência de algum Grafite próximo a escola ou ao bairro do aluno.	90
Gráfico 4: Resultado da opinião dos alunos sobre a relevância do trabalho com o gênero Grafite em sala de aula.	91
Gráfico 5: Resposta dos alunos referente à disponibilidade das pesquisadoras em responder às solicitações dos alunos.	123
Gráfico 6: Pergunta e resultado sobre a confiança inspirada pela postura das pesquisadoras.	124
Gráfico 7: Pergunta e resultado sobre a forma como as aulas/oficinas foram apresentadas.	125
Gráfico 8: Pergunta e resultado a cerca da profundidade/desenvolvimento da temática Grafite na experiência de ensino desenvolvida.	126
Gráfico 9: Pergunta e resposta sobre a experiência de ensino realizada. ..	128

QUADROS

Quadro 1: Respostas do alunos sobre o que mais chama a sua atenção no Grafite	89
Quadro 2: Respostas explicativas relacionadas à questão anterior.....	92
Quadro 3: Excerto 1 do Grafiteiro	105
Quadro 4: Excerto 2 do Grafiteiro	105
Quadro 5: Excerto 3 do Grafiteiro	107
Quadro 6: Excerto 4 do Grafiteiro	107
Quadro 7: Excerto 5 do Grafiteiro	108
Quadro 8: Excerto 6 do Grafiteiro	109
Quadro 9: Excerto 7 do Grafiteiro	110
Quadro 10: Excerto 8 do Grafiteiro	111

Quadro 11: Excerto 9 do Grafiteiro	112
Quadro 12: Avaliação dos alunos referente as aulas ministradas.....	127
Quadro 13: Pergunta relacionada à questão anterior, caso a resposta tenha sido afirmativa os alunos respondem de que forma a experiência de ensino promoveu um outro olhar sobre o gênero Grafite.....	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EPT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
IFAL	INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
LA	LINGUÍSTICA APLICADA
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
PRP	PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
SD	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
OLP	OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO

Concebemos, de acordo com Souza (2011), o Grafite como um artefato linguístico-textual-discursivo, isto é, “um texto multissemiótico”, que faz parte das realidades cultural, social, com base, possivelmente, no diálogo que se pode estabelecer com os saberes dos alunos acerca do gênero. Diante disso, na presente pesquisa de base qualitativa, adotamos como objeto de investigação o gênero Grafite, por considerar que o gênero em questão e os letramentos que o compõem não são valorizados em muitas instituições de ensino por conta de seu histórico de produção e sua associação com atos de vandalismo. O objetivo principal deste trabalho é Promover discussões e por em evidência o gênero Grafite como um instrumento de letramentos de reexistência no cenário escolar da EPT por meio de uma sequência Didática (SD) utilizada em aulas de Língua Portuguesa. A base metodológica se trata de uma pesquisa-ação, fundamentada na perspectiva de investigação da Linguística Aplicada (LA). Adotamos como instrumentos de coleta de dados, dois questionários: um perfil, aplicado no início da pesquisa e outro avaliativo reflexivo utilizado ao término do processo investigativo. Além disso, durante a aplicação da SD, foram realizadas atividades de leitura e produção do texto imagético Grafite, e uma roda de conversa/entrevista com um produtor dessa arte. De acordo com os resultados apresentados nesta pesquisa, foi constatado que a abordagem desse gênero ajudou a desmitificar olhares preconceituosos que cerca o Grafite por parte dos sujeitos colaboradores da pesquisa, além disso, esse trabalho possibilitou aos estudantes envolvidos no processo investigativo um contato mais íntimo e esclarecedor a respeito desse gênero.

Palavras-chave: Letramentos; Gêneros de reexistência; Grafite; Investigação-ação; Ensino de Língua Portuguesa

ABSTRACT

We conceive, according to Souza (2011), Grafite as a linguistic-textual-discursive artifact, that is, “a multisemiotic text”, which is part of the cultural, social realities, possibly based on the dialogue that can be established with students' knowledge about gender. Therefore, in the present qualitative research, we adopted the graffiti genre as an object of investigation, considering that the gender in question and the literacies that compose it are not valued in many educational institutions, as many social and aesthetic prejudices still persist for part of society today. The main objective of this work is to promote discussions and to highlight the genre Grafite as an instrument of literacies of re-resistance in the EPT school scenario through a Didactic sequence (SD) used in Portuguese language classes. The methodological basis is an action research, based on the research perspective of Applied Linguistics (LA). We adopted two questionnaires as instruments of data collection: a profile, applied at the beginning of the research and another reflective evaluation used at the end of the investigative process. In addition, during the application of the SD, reading and production activities were carried out on the graffiti image text, and a conversation / interview with a producer of this art. According to the results presented in this research, it was found that the approach of this genre helped to demystify prejudiced views that surround Graphite by the subjects collaborating with the research. In addition, this work enabled students involved in the investigative process to have a more intimate and enlightening about this genre.

Keywords: Literacies; re-resistance genres; Graphite; action research; Portuguese Language teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1- OS GÊNEROS TEXTUAL-DISCURSIVOS: DOS CLÁSSICOS AOS MAIS ATUAIS E “SUBVERSIVOS”	21
1.1 A Relevância da Semiótica visual na construção de sentidos do gênero Grafite	26
1.2 Estado da arte sobre o gênero Grafite e pichação na sala de aula	30
1.3 Os estudos do letramento na perspectiva social	39
2- GRAFITE: UM GÊNERO CONTEMPLADOR DOS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA	45
2.1 O Grafite na inter-relação com os letramentos	50
2.2 O Grafite e a identidade	53
3- NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA	65
3.1 Base Qualitativa de Investigação	68
3.2 Modalidades da presente Pesquisa-ação	73
3.3 O esboço da SD aplicada	76
3.4 O Contexto investigativo	83
3.5 Instrumentos de pesquisa utilizados	85
3.5.1 Questionário-perfil dos alunos	85
3.5.2 Questionário avaliativo-reflexivo	86
4- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	87
4.1 Alguns resultados do questionário-perfil/concepção dos alunos	87
4.2 Leitura e análise de Grafites realizados por parte dos alunos	93
4.3 Roda de conversa com Grafiteiro: Experiências socializadas sobre o Grafite como gênero marginalizado	102
4.4 Produção autoral dos alunos no aplicativo Graffit It	113

4.5 Questionário avaliativo-reflexivo – alguns resultados	122
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
6. REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	140
ANEXOS:	148

INTRODUÇÃO

O contato inicial com o gênero Grafite se deu de forma espontânea, ao transitar pela cidade de Maceió, sempre observarmos artes de rua, que chamavam a nossa atenção, entre leituras e registros fotográficos, como dupla, sempre compartilhamos análises e interpretações dos Grafites, cada uma partindo da sua visão e relação com o mundo, até os “pixos” dos banheiros eram registrados e discutidos entre nós. Num dado momento, não tínhamos mais dúvidas quanto ao nosso objeto de pesquisa para TCC com vistas ao trabalho com o gênero Grafite.

A arte Grafite sempre foi um gosto e uma admiração em comum entre nós pesquisadoras e quanto mais aprofundávamos nossos conhecimentos sobre o gênero, mais o nosso interesse se intensificava.

Atrelando nosso interesse pelo estudo dos gêneros textuais e discursivos, as nossas reflexões e nossos planejamentos para aulas de estágio, participação em projetos de Iniciação à Docência (PIBID) e até mesmo em projetos de extensão, nós, como professoras em formação inicial, pensamos em como levar o Grafite à sala de aula de forma interativa, com o intuito de apresentar práticas de letramento que ultrapassem os muros da escola. Então, surgiu a ideia de realizar essa pesquisa especificamente, em contextos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) em uma de suas turmas de ensino médio integrado ao técnico.

O que justifica esta pesquisa são as nossas concepções acerca da presença de Grafites nos muros próximos às escolas do município de Maceió/AL, com as quais tivemos contato, mesmo o gênero estando nas imediações das instituições educacionais, ele não estava sendo trabalhado numa perspectiva mais significativa no contexto de ensino dos discentes, principalmente na disciplina de LP, e sendo assim, ainda constatamos que há pouca realização de abordagem e pesquisas com essa temática no cenário escolar.

Tendo definido o objeto e a linha de pesquisa, foi necessário pesquisar e saber mais sobre o gênero e para isso, achamos conveniente conhecer mais sobre os sujeitos produtores do Grafite e os contextos de produção. Nossa primeira atitude

foi buscar informações com o grafiteiro Tars¹, pois a sua obra *Monalisa funkeira* chamava a nossa atenção. Nos comincamos com ele pela rede social Instagram, mas o artista informou que já se encontrava em São Paulo, e não havia possibilidade de um encontro, diante disso, ficamos um pouco desanimadas, mas não desistimos, foi então que ficamos sabendo de um evento gratuito repleto de espetáculos, performances, exposições, debates e oficinas, promovido pelo Sesc Alagoas - Unidade Centro, intitulado *Aldeia Palco Giratório*, e em um dos dias, a programação contava com a temática da arte de rua. Então, organizamo-nos e fomos ao evento, e, para nossa surpresa, três grafiteiros alagoanos estavam grafitando no evento. Aproveitamos a ocasião para falar sobre o nosso trabalho de pesquisa e convidar o grafiteiro Joe para participar de um futuro bate-papo com os alunos.

O referido evento tinha várias outras atrações, de grupos ligados à cultura Hip-hop como o Freestyle, que é um estilo pelo qual o Rap é cantado de modo improvisado. No dia do evento, estavam cantando três moças e as temáticas dos improvisos eram feminicídio, assédio, preconceito etc. Observamos que nas rimas improvisadas das MC's, mestras de cerimônia, que elas buscavam quebrar tabus levantando resistência contra o preconceito, violência contra a mulher etc. Também observamos que por meio das rimas, as denúncias dos problemas sociais, necessidades e situações diversas vivenciadas nas periferias. Enquanto as MCs cantavam, ao lado, os grafiteiros grafitavam suas artes.

Em outro ambiente, acontecia uma apresentação de dança de rua ou break, que é um tipo de dança marcada pela presença de passos marcados por diversos estilos de coreografias. Nessa ocasião, acontecia uma batalha, um tipo de competição em que os dançarinos mostravam o seu estilo e desenvoltura na dança.

O presente evento foi muito proveitoso em todos os sentidos, pois ofereceu inúmeras possibilidades de conhecer mais sobre o nosso objeto de pesquisa, o Grafite, como também os seus produtores, além de nos colocar diante de uma cultura tão rica e expressiva que é o Hip-hop. As vivências desta noite, possibilitou um novo olhar sobre a arte, desta vez, um olhar da arte repleta de ressignificações e com propósitos de resistência.

¹ Tiago Angelo Ramos da Silva, grafiteiro paulistano criador da "Monalisa funkeira". A obra é uma ressignificação de um dos ícones mais relevantes da arte no mundo, *Monalisa*, de Da Vinci.

Em outra ocasião, viajamos para uma cidade próxima ao município de Maceió, pois ficamos sabendo que uma das autoras do nosso aporte teórico, Ana Lúcia Souza, iria ministrar uma palestra e então fomos em busca de mais informações para a nossa pesquisa. Viajamos de trem – foi a nossa primeira viagem nesse tipo de transporte –, mas ao chegar no local do evento, que não foi fácil de achar, nós ficamos sabendo, por intermédio dos organizadores do evento, que a palestrante tinha antecipado a palestra e nós, infelizmente, não fomos avisadas.

A motivação dessa pesquisa foi aguçada devido ao fato de o Grafite ser um gênero marginalizado e, conseqüentemente, não ser bem visto pela sociedade. Sendo assim, o Grafite, embora esteja nos muros ou ao redor das escolas, a marginalização desta arte distancia, cada vez mais, esse gênero do contexto escolar. No sentido de aproximar tal discussão ao contexto escolar, o objetivo central desta investigação é, portanto, evidenciar e discutir o gênero Grafite como uma ferramenta de letramentos de reexistência no contexto escolar da EPT a partir de uma Sequência Didática (SD) aplicada em aulas de LP.

É sabido que o Grafite traz consigo uma forte relação com a formação identitária e ideológica do sujeito, sendo assim, é relevante trabalhar o gênero nos espaços escolares, mas conforme mencionamos anteriormente em nossas observações informais nos diferentes contextos escolares, percebeu-se que pouco ou mesmo quase nenhuma das escolas das quais tivemos contato no município de Maceió/AL abordam o Grafite em aulas de Língua Portuguesa. Essa percepção chamou nossa atenção, assim, decidimos optar por uma pesquisa em que o Grafite fosse inserido no contexto escolar e com isso possibilitar aos discentes um contato direto com um gênero, ainda marginalizado, mas que, paralelamente, serve de suporte para expor as críticas e insatisfação social das classes menos privilegiadas. Por isso, para nós, pesquisar as percepções sociais do alunado acerca do gênero em questão implica o entendimento de que a arte contribui, e muito, para a formação identitária e discursiva de um sujeito constituído socialmente. Além de ajudar a desmitificar o olhar preconceituoso que cerca o Grafite no contexto escolar, impossibilitando o alunado de ter um contato mais íntimo e esclarecedor acerca do gênero.

A partir das percepções por nós pontuadas, chegamos à seguinte pergunta de pesquisa: Como os alunos de um curso técnico integrado ao médio reconhecem

o gênero Grafite, considerado socialmente marginalizado, em suas práticas discursivas escolares a partir de uma SD aplicada?

Essa pesquisa se fundamenta na perspectiva de investigação da Linguística Aplicada - LA. Para Menezes, Silva e Gomes 2009, o principal objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social em diferentes contextos sociais onde surjam questões problematizadoras e relevantes sobre o uso da linguagem. Em consonância com a LA, o ensino da língua materna alicerçado nas funcionalidades sociais da linguagem passou a ser um princípio, em ampla proporção, amparado nessas duas linhas teóricas: a concepção de *gêneros de discurso*, de origem bakhtiniana (BAKHTIN, 1997), e a concepção de *letramento ideológico*, promovida por Street (1984).

Concebemos de acordo com Souza (2011), o Grafite como um artefato linguístico-textual-discursivo,² “um texto multissemiótico”, que faz parte das realidades cultural, social, com base, possivelmente no diálogo que se pode estabelecer com os saberes dos alunos em meio a tal exemplar de gênero.

Para isso, traçamos como objetivos específicos: 1) perceber a produção artística do gênero Grafite como forma de interlocução integrada à cultura e ao letramento social na esfera escolar; além de 2) buscar, por meio do trabalho com o gênero Grafite, dirimir possíveis enviesamentos em relação a esse gênero nas diversas esferas de atuação humana; e por fim 3) perceber como a abordagem do gênero Grafite pode contribuir com as práticas discursivas de leitura e produção textual, no contexto da EPT, de alunos de um curso médio integrado ao técnico.

Acreditamos que traçando esses objetivos ampliaremos a visibilidade e relevância do gênero em questão no espaço escolar (campo da pesquisa) e, conseqüentemente, uma aproximação entre esse gênero marginalizado e o sujeito-aluno proporcionando o entendimento acerca das múltiplas semioses presentes nele. Além de contribuir para uma prática de ensino socialmente mais interativa, que visa a trazer uma contribuição mais expressiva nesse campo de estudo/investigação.

² Conceituações ligadas à teoria de gênero, tanto numa perspectiva textual, filiada à Linguística Textual, quanto numa perspectiva discursiva, filiada, como na perspectiva deste trabalho, à Linguística Aplicada, preferiu-se, a partir de Cavalcanti (2016) e Souza (2011), compreender o gênero como artefato textual-discursivo. Assim, utilizamos os termos com igual valor neste trabalho, e em consonância com os dois autores citados entendemos o texto como um discurso, e vice-versa.

Assim, faz-se necessário pensar em práticas cuja linguagem seja reconhecida como meio no qual o aluno se constituirá como sujeitos em interação; e com isso possam se identificar como sujeitos sócio historicamente constituídos, com a possibilidade de interferir no meio em que vivem.

Por esses motivos, nós, como professoras de Língua Portuguesa em formação inicial, intencionamos possibilitar aos nossos alunos momentos interativos e reflexivos em que lhes façam adquirir conhecimentos, proporcionando um ambiente inclusivo de aprendizagem. Em concordância com o que trata Antunes (2017, p. 124), “Não podemos sonegar a eles o acesso a esses conhecimentos, tão mais estimulantes, mais animadores e carregados de sentido humano e comunitário”.

Apresentaremos, nas seções a seguir, o percurso deste trabalho na tentativa de compreender o universo do Grafite como uma prática de letramento de reexistência. Este trabalho está dividido em cinco seções. Na primeira e segunda seção, exploramos o escopo teórico aplicado, com a finalidade de compreender as questões ligadas ao gênero textual-discursivo, ao estado da arte sobre o gênero Grafite, à cultura e identidade e sobre a ferramenta pedagógica SD. Exploramos também possíveis paralelos entre a arte Grafite e os estudos dos letramentos no contexto escolar. Nessa sentido, autoras como Souza (2011), Soares (2017), Kleiman (2005) e Rojo (2009) são cruciais ao nosso aparato teórico, além de Street (2014).

Na terceira seção, expomos toda a parte Metodológica desta pesquisa, que conta com a explicação dos instrumentos de pesquisa, base e método de investigação que adotamos e o esboço da SD aplicada.

A seção quatro, intitulada: Apresentação, Análise E Discussão Dos Dados evidenciamos a triangulação e análise de dados resultado de dois questionários aplicados, uma atividade de análise, uma produção e uma roda de conversa.

Na última seção, apresentamos as considerações finais deste trabalho. Nela, discorreremos acerca da eficácia da metodologia adotada, das produções e dos resultados obtidos e por último destacamos a relevância de uma abordagem significativa dos gêneros marginalizados no contexto educativo.

1- OS GÊNEROS TEXTUAL-DISCURSIVOS: DOS CLÁSSICOS AOS MAIS ATUAIS E “SUBVERSIVOS”

Antes de discorrermos acerca da contextualização dos gêneros, é necessária uma breve exposição a respeito do sentido desta palavra. Terra (2019, p.96), os define como categorias discursivas, concretizadas por meio das práticas sociocomunicativas. Sendo assim, entendemos a relevância dessa variedade como ferramenta indispensável nas diversas atividades de comunicação humana. Portanto, sem o auxílio deles, a comunicação entre os seres humanos seria impraticável.

Sobre o contexto de surgimento dos gêneros, um breve resumo histórico desse processo. Em uma primeira fase, civilizações desenvolveram uma cultura baseada na oralidade. É a qual Santaella (2005, p. 09) chama de “era da comunicação oral”. É justamente nesse contexto que surgem as primeiras categorias discursivas em quantidade limitada. Na segunda fase, após a invenção da escrita alfabética, em meados do século VII a.C, eles surgem em maior abundância. Na terceira fase, século XV, vê-se uma demanda ainda maior no surgimento dessas variedades discursivas. Tal fato se dá devido ao desenvolvimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização que teve início no século XVIII, essas modalidades do discurso expandi-se ainda mais. Atualmente, estamos na fase da cultura eletrônica, esta fase é a responsável pela maior demanda e disseminação dos gêneros, fornecendo novas formas e possibilidades de comunicação tanto oral quanto escrita (DIONISIO et al., 2010).

Em decorrência do avanço das novas tecnologias vigentes, como já havíamos mencionado, percebe-se uma demanda mais expressiva quanto ao surgimento de novos gêneros ligados à comunicação. De acordo com Dionisio et al., (2010), não devemos associar a esse avanço todo o mérito da criação desses novos gêneros e, sim, ao intensivo uso das ferramentas tecnológicas, pois são esses usos excessivos proporcionados pelos diversificados suportes tecnológicos comunicativos como a “internet”, “televisão”, o “rádio”, etc. que permitem a ressignificação de “novos” gêneros. Esses artefatos, predominantes nas esferas comunicativas da atualidade, que acabam servindo de suporte para o surgimento de outros novos gêneros, a exemplo, o comentário de internet, mensagem de texto, notícia, chamada de vídeo, blog, vídeo aula, e-mail, etc.

Os novos gêneros, mesmo necessitando da ancoragem dos gêneros-base, são possuidores de particularidades bem distintas. Bakhtin (1997) já havia observado alguns desses aspectos, por isso, usou o termo “transmutação” para caracterizar essas variedades discursivas, além de também observar a questão da apropriação de um gênero por outro, logo, gerando outras categorias. Como podemos perceber a tecnologia proporcionou o surgimento de inúmeras variedades, mas que não são puramente novas, e sim, advindas de outras modalidades discursivas que lhe serviram como base (*apud* Dionisio et al., 2010, p.21).

De acordo com Terra (2019), os estudos relacionados ao discernimento de gênero despontam na Antiguidade. Um dos teóricos mais relevantes foi Aristóteles, que nos deixou um legado referente aos estudos dedicados a essas variedades discursivas. Na perspectiva de Aristóteles, as categorias se resumiam em três tipos: o lírico, o épico e o trágico (dramático), aquele manifesta-se por meio do subjetivismo, tendo como principal representante a poesia lírica. Já o épico se caracteriza como um gênero narrativo. O termo Épico seria advindo do grego “épos” e seu sentido é “palavra”, portanto, o termo épico é algo que é narrado por intermédio das palavras. Tende a se manifestar também por meio da variedade em prosa e versos. Este tem suas ramificações na representatividade. Como já sabemos, o épico se caracteriza pela presença do narrador, no caso do gênero dramático, todas as ações são representadas.

Logo, os gêneros citados eram estudados e relacionados aos contextos literários tanto na Antiguidade, como também em boa parte da contemporaneidade. De acordo com Bakhtin (1997):

Estudaram-se, mais do que tudo, os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza verbal (lingüística) (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Para compreender os gêneros no contexto sociodiscursivo, abordaremos, de forma breve, a teoria bakhtiniana relacionada categorias do discurso. Para Bakhtin (1997, p. 280), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Esse uso “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Nesse sentido, a perspectiva aqui levada em consideração entende a língua como

um processo dialógico, por meio da qual os sujeitos interagem entre si, como seres constituídos socialmente. Em relação aos processos, são colocados em prática por meio da assistência dos gêneros do discurso.

Em consonância com o que diz Dionisio et al., (2010, p.19), quando citam que os gêneros são “frutos de trabalho coletivo, eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Podemos assim dizer que os gêneros fazem parte de todo processo comunicativo existente, levando em consideração que seu surgimento ocorre em meio aos espaços de interação, dessa forma, tornam-se possuidores da grande contribuição nas atividades sociocomunicativas da humanidade, sem eles, não existiria uma comunicação ordenada e estável.

Ainda de acordo com Dionisio et al., (2010), os gêneros se desenvolvem e se fundem na cultura onde nascem, exercendo assim a sua funcionalidade no uso, nesse sentido, a sua função é mais notável nos eventos sociocomunicativos do que nas suas particularidades formais. Deve-se salientar que esse fato não deve ser considerado em detrimento desta, isso porque as peculiaridades formais possuem grande relevância no que se diz respeito aos elementos composicionais dos gêneros.

Nesse sentido, o próprio Bakhtin (1997 *apud* TERRA, 2019, p. 100) reforça essa importância em relação a ordem composicional dos gêneros caracterizando-os como: “conteúdo temático, estilo e estrutura composicional”; esta diz respeito à estrutura apresentada pelo gênero, por meio dela, torna-se possível discernir que o texto é pertencente a determinado gênero do discurso, já o estilo está relacionado às particularidades linguísticas (como os aspectos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e o conteúdo temático, não diz respeito ao tema em si, mas sim às definições trazidas pelos gêneros.

Segundo Bakhtin (2003, p. 280), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os termos “relativamente estáveis” atribuído pelo teórico, deve-se ao fato de que essas categorias discursivas são sujeitas a modificações, ou melhor, elas vão se adequando ao contexto sociocomunicativo. Para dar conta das inúmeras atividades humanas, as variedades textuais e discursivos tornam-se infinitos. Ainda, segundo o teórico, a comunicabilidade entre os seres humanos só é possível devido à existência dos gêneros. Sendo assim, entende-se a relevância

de se trabalhar essas modalidades discursivas no contexto escolar, trazendo-as numa perspectiva mais ativa e significativa.

Embora os textos e/ou os discursos circulem por meio dos gêneros, há uma tendência metodológica que separa as expressões ‘gênero do discurso ou gênero discursivo da locução gênero textual’. Tratando dessa questão Marcuschi (2008) pontua:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84)

Compreende-se aqui uma tendência, o gênero é contemplado como um artefato textual discursivo, explorado numa perspectiva organizacional e sociointerativa. Marcuschi (2008) complementa que “A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

A produção de um gênero textual requer normas e formas que não são inflexíveis, mas importante, para que no processo interativo o entendimento e a comunicação de fato aconteçam por parte de todos os participantes envolvidos. Já os gêneros discursivos são diretamente ligados a sua historicidade e seus contextos de produção.

Marcuschi (2008) comenta que “O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 81-82). Por isso, adotamos, nesta discussão, os termos gêneros textuais-discursivos dada as concepções de texto com as quais nos filiamos que consideram o texto como unidade discursiva e o discurso como a projeção concreta no plano da composição textual.

Não poderíamos fechar o tópico destinado aos conhecimentos acerca dos gêneros sem fazer uma breve explanação sobre os tipos textuais, estes, junto aos gêneros, são motivos de confusão para muitos alunos Brasil afora.

Em geral, a expressão “tipo de texto”, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, “a carta pessoal é um tipo de texto informal” ele não está empregando o termo “tipo

de texto” de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. (DIONISIO et al., 2010, p. 26).

Concebemos, de acordo com Terra (2019), que os gêneros podem ser caracterizados como classes de textos, sendo o entendimento de texto voltado a uma unidade de sentido, em que a sua função é fornecer os aparatos necessários para que haja uma comunicação entre os sujeitos interactantes. Sabemos que os processos comunicativos vigentes na humanidade são realizados por meio de textos concretos pertencentes a um determinado gênero, qualquer que seja o evento comunicativo: a escrita de um bilhete, o envio de uma mensagem de texto, a redação de uma carta, a elaboração de um seminário, etc., eles são necessários para que ocorra a comunicação entre sujeitos. Sendo assim, e para que o propósito seja atingido, faz-se necessária uma organização na estrutura do texto. Essa organização será formal, moldada de acordo com as atividades discursivas: narrar, descrever, argumentar, expor e instruir. Logo, teremos os cinco tipos textuais: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo, estando intrinsecamente associados à estrutura composicional.

Segundo Antunes (2009), devemos considerar as contribuições dos gêneros em se tratando da obtenção de competências necessárias para os contextos comunicativos. A saber:

[...] vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos atos verbais com que interagimos socialmente” (ANTUNES, 2009, p. 57).

Portanto, entendemos a relevância de se trabalhar os gêneros e tipos textuais em todas as suas respectivas particularidades no contexto escolar, visto que fazendo isso será proporcionado aos discentes a oportunidade de sanar as dúvidas referentes ao que seja os gêneros textuais e tipos textuais, como também proporcionar oportunidades de um trabalho mais significativo com os essas variedades discursivas, principalmente, aqueles que fazem parte do dia a dia do alunado, mas que por algum motivo, não estão presentes no cotidiano escolar dos discentes, como é o caso do gênero Grafite, entre outros.

1.1 A Relevância da Semiótica visual na construção de sentidos do gênero Grafite

A linguagem promove a criação de espaços repletos de ações e representações identitárias diversas, esse fato acaba possibilitando o reconhecimento de mundo e de si mesmo, por parte dos sujeitos constituídos socialmente.

O nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos [...] também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (SANTAELLA,1983, p.07).

Nesse sentido, entende-se que o mundo dos sujeitos consiste nas suas vivências cotidianas, nas quais os sujeitos são expostos a diversos tipos de linguagem. Desse modo, concordamos com Santaella (1983, p. 09), quando argumenta que: “As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem”, ou seja, somos constituídos na linguagem e por meio dela.

Com a revolução industrial iniciada no século XVIII, veio o aumento das produções de “bens materiais” para o mercado mercantilista e junto com as máquinas que produziam esses bens materiais vieram as máquinas responsáveis pelas produções de “bens simbólicos”. Assim, houve o aumento das mídias e dos signos que a compõem. As máquinas que produziam os bens simbólicos eram adequadamente mais semióticas como era o caso da fotografia, do cinema e da prensa mecânica e chegaram com a função de fornecer bens repletos de significados. Essas ferramentas tinham capacidade de construir e reconstruir diversas linguagens e, portanto, trouxe transformação e novas formas de comunicar-se. Assim, com a chegada da prensa mecânica veio o jornal e a propagação dos livros, e junta-se ao periódico a fotografia, que tinha a função específica de “testemunhar os fatos” trazendo os elementos semióticos e conseqüentemente agregando-lhes sentidos. (SANTAELLA, 2005, p. 11)

Na segunda Revolução Industrial, (segunda metade do século XIX, entre 1850 e 1870; didaticamente, findou-se após a II Guerra Mundial, entre 1939 e 1945), surge a eletrotécnica e com ela veio a disponibilização da TV e do rádio (mais ou

menos em 1863), e com isso a comunicação se expande e alcança a grande massa da população. Daí em diante, a tecnologia surge abrindo ainda mais espaços para o surgimento de novas mídias de informação e comunicação repletas de recursos multissemióticos, veio derrubando fronteiras e facilitando ainda mais a comunicação entre as pessoas. (SANTAELLA, 2005)

De acordo com Gomes (2000, p. 61), essas experiências proporcionadas pelas interações com o mundo externo trazem as informações que, decodificadas pelos sujeitos, acarretarão na formação do mundo interno destes. Essas impressões precisam ser analisadas e refletidas para, em seguida, serem feitas as possíveis “previsões, generalizações e interpretações particulares”. Assim, os seus propósitos, valores e imaginações, são organizados formando então a sua subjetividade. São essas assimilações possibilitadas pelos significados e sentidos, que permitem ao sujeito compreender o mundo ao seu redor, todo o processo de captação e compreensão gera a construção do conhecimento.

Em consonância com o que diz Peirce (1995 apud BARROS e CAFÉ, 2012), quando argumenta que o ser humano vive rodeados de significações, e esses valores semânticos seriam formados pelos significados. Os processos de significações nos campos da natureza e cultura são instrumentos de estudo da Semiótica.

A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 1983, p. 9).

Sendo assim, torna-se responsável pelos estudos relacionados aos diversos signos e semioses, a Semiótica entende todos “os fenômenos como um sistema sógnico de produção de sentido. (BARROS; CAFÉ, 2012, P. 20).

De acordo com Santaella (1983, p. 11), os primeiros estudos associados à nova ciência, semiótica, surge no mundo quase ao mesmo tempo, mas com distinção no espaço e fundador: “uma surge nos EUA, outra na União Soviética e a terceira na Europa Ocidental”. O fato de terem surgido quase ao mesmo tempo tende a demonstrar que a disseminação histórica “das linguagens e códigos, dos meios de reprodução e difusão de informações e mensagens, proliferação esta que se iniciou a partir da Revolução Industrial,” aos poucos dissipou e forneceu possibilidades para a percepção semiótica.

No presente trabalho abordaremos alguns pontos relevantes da perspectiva norte-americana, que nasceu por meio dos estudos de Charles Sanders Peirce, apontado como o mais relevante fundador da Semiótica moderna “enquanto ciência dos signos” seus estudos abrangem várias áreas do conhecimento como a Filosofia, Fenomenologia, Pragmatismo, Comunicação, entre outras” (BARROS; CAFÉ, 2012, p. 20-21).

De acordo com a semiótica peirciana, todas as convicções existentes no mundo fazem parte do conjunto dos fenômenos semióticos, assim, estão repletas de signos e sentidos. Sendo assim, visando acomodar todos esses acontecimentos existentes no mundo, o teórico criou as três categorias, as quais chamou de: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade. Esta está relacionada ao sentimento imediato sobre a coisa, ou seja, a “consciência passiva da qualidade, sem reconhecimento ou análise.” Essa, na concepção de Peirce está relacionada ao “sentido de resistência da consciência, de um fato externo ou outra coisa”. A presente categoria já é colocada em confronto com as vivências e experiências. Já aquela consiste na “consciência sintética, reunindo tempo, sentido de aprendizado, pensamento”. Nessa categoria, já ocorre análise e, conseqüentemente, o entendimento de mundo (PEIRCE, 1995 *apud* BARROS e CAFÉ, 2012).

Na concepção de Santaella (1996 *apud* FERREIRA e SANTANA 2013, p. 119-120), é por meio dos estudos semióticos que pode-se investigar os diversos signos existentes, assim, possibilitando o entendimento relacionados às sentenças, imagens e sons, essas percepções só podem ser desempenhadas por meio das três categorias fenomenológicas responsáveis pelo entendimento de “tudo que é, pode ser, ou será” isto é, o significado, referente e significante dos elementos

Tendo em consideração as particularidades presentes na Semiótica, torna-se necessário proporcionar meios para que os discentes possam chegar a uma compreensão das múltiplas linguagens presentes no texto. Em consonância com o que abordam Kersch et al., (2016):

Estes textos exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido. A interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos tem se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente (p. 19).

Sem o entendimento dos recursos semióticos nos diversos textos que circulam na sociedade, como é o caso do gênero Grafite, os discentes ficam

impossibilitados de compreender os propósitos comunicativos propostos no gênero Grafite e, conseqüentemente, deixam de atuar criticamente sobre ele.

No caso do Grafite, os recursos semióticos visuais, como os desenhos, formas, traços, composição, textura, cores e expressões, e em muitos casos os signos verbais, se entrelaçam criando um propósito comunicativo, com capacidade de criação de sentidos, que devem levar em consideração o tipo de discurso, a composição e o contexto de criação. Todos esses elementos atuam para complementar o sentido total do gênero/arte.

Ao observarmos o Grafite a seguir, que é obra da grafiteira Anarkia Boladona³, pode-se constatar que os recursos: expressões, cores, e os detalhes expostos no corpo da mulher, o desenho em seu braço, como também o signo verbal em seu cabelo, e o ambiente onde a arte está exibida, completam-se gerando sentidos ao leitor. Desse modo, torna-se necessária uma leitura adequada e abrangente, que englobe todos os elementos multissemióticos presentes no Grafite, para que assim a compreensão dos dizeres abordados no gênero seja completa.

Figura 1: Grafite de Anarkia Boladona



Fonte: <https://domtotal.com/noticia/579972/2013/03/anarkia-boladona-uma-grafiteira-em-defesa-dos-direitos-da-mulher/>

³ O Grafite em questão é de autoria da artista Panmela Castro e está exposto próximo à Secretaria de Políticas para as Mulheres, no Centro do Rio de Janeiro. De viés denunciativo, a obra aborda a temática violência doméstica.

Neste seguimento, é relevante uma atuação protagonista dos gêneros marginalizados dentro do contexto escolar, em consonância com o que diz Kersch et al., (2016), quando reflete que é imprescindível que os discentes captem as diversas “informações, valores e ideologias” difundidas por meio dos recursos imagéticos e pelos não verbais expostos no texto, para que assim tenham os meios necessários para proceder de modo crítico em relação a ele. Desse modo, os discentes poderão usufruir dos aprendizados e conhecimentos relacionados aos gêneros, além de oportunizar a esses sujeitos novos modos de se conectar com práticas culturais sustentadas na linguagem imagética.

1.2 Estado da arte sobre o gênero Grafite e pichação na sala de aula

A palavra Grafite ou Graffiti significa as inscrições criadas em paredes desde o Império Romano; nome advindo da palavra "graphéin", que em grego tem sentido de escrever e, em latim e italiano, refere-se a "escritas feitas com carvão" . Partindo dessa origem, Dupret (2008) considera que o Grafite surgiu originalmente com os egípcios, que utilizavam sangue de animais, tinta artesanal e até mesmo carvão para comunicar ou divulgar algo nas paredes dos monumentos. Para Gitahy (1999), essa arte também alude às pinturas rupestres criadas nas paredes das cavernas no período da pré-história. Assim, nota-se que o Grafite remete a um tempo em que não se pensava no surgimento das tintas em spray.

Os desenhos de caçadores, animais e símbolos, produzidos pelos homens da pré-história, tratavam-se de representação, que, em muito dos casos, nem se descobriu o seu real significado, pois, diferentemente do Grafite atual, não dispunham de um alfabeto normatizado para, efetivamente, produzir textos multissemióticos, como os Grafites de hoje (SOUZA, 2011).

Logo, os primeiros registros levantados sobre a pichação e o “Grafite moderno” como ato de manifesto, foram iniciados em 1968 pelas manifestações estudantis na Europa, as pichações e as mensagens subentendidas deixadas por esses grupos esquerdistas da América Latina marcou o início da arte urbana enquanto movimento social . Foi graças a intervenções provocadas por movimentos como esses que o Grafite começou a conquistar atenção e destaque das autoridades e passou a ser visto como um ato de comunicação que escolheu os

muros localizados nas cidades para servir de pano de fundo em prol da exposição das mensagens (TAVARES, 2009).

A Figura 2, a seguir, apresenta um dos momentos mais importantes relacionados às lutas sociais e políticas, por meio da qual a pichação com os dizeres “Liberem a expressão” transmitiam as ideologias em prol da liberdade e oposição a ordem ideológica, econômica e política burguesa capitalista. O movimento responsável pela frase exposta na imagem a seguir, motivado pelo contexto cultural da Guerra Fria também foi responsável por outras pichações nos muros de Paris, expressando-se em frases como “A imaginação no poder”, “Faça o amor, não faça a guerra” e “É proibido proibir”.

Figura 2: Manifesto de 1968 em Paris



Fonte: <https://www.indagacao.com.br/2018/11/unicamp-2019-propaganda-atraves-de-inscricoes-e-desenhos-em-muros-e-paredes-e-uma-parte-integrante-da-paris-revolucionaria-de-maio-de-1968.html>

Foi também nos anos 60, que apareceram as tags nas ruas e nos metrô de Nova Iorque. Os produtores dessas tags eram negros e latino-americanos que habitavam em bairros pobres e considerados esquecidos de Nova Iorque, como o Bronx. Ao passo que tomavam conta da cidade, essas tags foram se aprimorando e transformando-se em significativas imagens de protesto contra a ordem social, repletas de cores e formas, que provocavam a atenção dos moradores para esse novo movimento de arte urbana que estava falando sobre sua opressão e miséria. (VIEIRA, 2015).

As tags presentes no metrô na Figura 3, a seguir, faziam referências às iniciais dos nomes de seus autores, como também ao número da casa ou da rua onde residiam.

Figura 3: Metrô repleto de tags



Fonte: <https://oambulante.wordpress.com/2010/06/07/norman-mailer-descobre-o-graffiti-na-nova-york-de-1974/>

O fortalecimento da arte Grafite aconteceu de maneira engajada às outras artes de ruas que também constituíam o movimento cultural denominado Hip Hop; como a música declamada (Rap) e a dança (Break), esses três movimentos surgiram a partir da luta dos negros por direitos iguais. Para Souza (2011),

O universo hip-hop é marcado pela reflexão e crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas e imagens que tomam forma pela expressividade de quatro figuras artísticas, a saber: o mestre/mestra de cerimônia – MC, o/a disc-jóquei – DJ, o dançarino ou a dançarina – b.boy ou b.girl, e o grafiteiro ou a grafiteira (SOUZA, 2011, p. 15).

O Grafite nasceu da cultura Hip-hop, um movimento cultural que foi criado por jovens negros jamaicanos, estadunidenses, hispânicos, latinos etc. (SOUZA, 2011; TAVARES, 2010). Segundo Souza (2011, p.59-63), o berço de nascimento do Hip-hop são: “Jamaica e os Estados Unidos”. Neste, os primeiros registros de surgimento do movimento foram entre os anos de 1960 e 1970, enquanto que na

Jamaica foi entre 1920 e 1930. Ainda segundo a autora, às grandes manifestações que eram organizadas nos bairros mais segregados de Nova Iorque, um deles, o Bronx, considerado o “locus privilegiado do surgimento da cultura Hip-hop”. Já no Brasil, a manifestação cultural surge entre as décadas de 1970 e 1980, especificamente, em um contexto sociopolítico, pós-ditadura militar.

Ao que se pode observar, diante de toda trajetória citada até o momento, a manifestação cultural Hip-hop nasce em contextos onde os sujeitos buscam direitos, justiça social, respeito. Como cita Souza (2011, p. 58), “Não sem razão o Hip-hop é mais conhecido por histórias nas quais o enfrentamento às interdições e restrições sociais”, cabe ressaltar a relevância da manifestação cultural Hip-hop na luta contra as injustiças sociais ao redor do mundo, esse fenômeno tem o poder de transformação, e tende a adequar-se ao contexto de uso, onde se mistura, formando assim, novos significados e espalhando as novas ressignificações da cultura negra pelo mundo.

Para Tavares (2010, p. 310), “O hip-hop, desde sua origem, tem sido associado a uma arte voltada para segmentos excluídos no espaço urbano, como jovens imigrantes, negros, mulheres, entre outros”. Nesse sentido, o movimento cultural é o suporte que possibilita aos seus adeptos as condições propícias de enfrentamento das injustiças sociais por meio da linguagem, arte e dança, que, interligados, formam o conjunto da resistência.

Sendo uma das culturas mais difundidas mundialmente, o fenômeno cultural Hip-hop, “engloba estéticas artísticas, como o break ou street dance (dança de rua), o grafite (pintura aerográfica), o DJ (como produção musical) e o rap (como a combinação de ritmo e poesia cantada)” (TAVARES, 2010, p. 310). De acordo com Souza (2011), essas referidas estéticas artísticas são a base de resistência do Hip-hop e da junção destas ocasiona as múltiplas linguagens presentes na manifestação cultural, materializadas nas figuras: do(a) MC, do(a) DJ, do(a) dançarino(a) e do(a) grafiteiro(a).

Vale ressaltar que o fenômeno cultural Hip-hop tem como característica a sua heterogeneidade, pois acolhe, combina-se e recombina-se com outras culturas sem hierarquizar. Com isso, valoriza a cultura e os saberes do outro.

Essa (sub)cultura que abarca essas diferentes manifestações culturais mescla “mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais” Souza (2011, p.35),

e transforma uma linguagem que muito foi, e ainda é, subalternizada num espaço de resistência que protesta e expõe as lutas e as desigualdades sociais, em que [...] “o corpo e a língua se juntam para sustentar práticas de letramento situadas e marcadas pela resistência e pela subversão [...]” Souza (2011, p. 118).

No Brasil, o Grafite começou a ser produzido na década de 1970, principalmente na cidade de São Paulo, à época da ditadura militar com as produções dos artistas Carlos Matuck, Alex Vallauri e John Howar. Esses artistas conseguiram se manifestar com uma arte contraventora que exteriorizam nas paredes da cidade as inquietações de uma geração. Ivan Sudbreck, grafiteiro da geração 1980, foi uns dos primeiros artistas de rua a registrar sua autoria assinando sua obra, deixando até mesmo seu número de telefone nas paredes onde grafitava. Para ele, “a arte sempre será o reflexo social de um povo” (GITAHY, 1999, p. 23).

Essa arte de rua, conhecida também como Street Art, conquistou, pela primeira vez, seu lugar no circuito oficial de arte em 1983, quando os artistas Keith Haring, Alex Vallauri e outros grafiteiros expuseram suas artes na Bienal de São Paulo. Por conseguinte, o Grafite se espalhou pelo país e hoje em dia, de acordo com estudiosos do tema, o Grafite brasileiro é apontado como um dos melhores do mundo.

Atualmente, vivenciamos a presença do Grafite em diversas cidades brasileiras, mas o centro do Grafite continua sendo a cidade de São Paulo, e conseqüentemente, grande parte dos grafiteiros de renome nacional e mundial iniciaram suas intervenções nessa cidade, a exemplo dos artistas Os Gêmeos⁴. Os dois começaram a grafitar em 1986, em suas obras os artistas tratam de temas como miséria, família, política e questões sociais. Tornaram-se estimados por pintarem peculiares personagens que alude aos das histórias infantis e em quadrinhos. Com um estilo único e distorcido, esses artistas contam com um legado incrível da arte do Grafite, seus trabalhos unem referências de diferentes mobilizações, entretanto, explicitam uma identidade exclusiva, que é apreciada dentro e fora do Brasil.

Outro grafiteiro conhecido como Cranio⁵, um dos nomes mais pertinentes do Grafite brasileiro, especificamente por dialogar com elementos próprios da nossa

⁴ Gustavo e Otávio Pandolfo, paulistanos da capital, nascidos em 1974.

⁵ Fábio de Oliveira Parnaíba, nascido na zona norte de São Paulo em 1982.

cultura. As criações de Cranio sempre apresentam índios de cor azul como protagonista do cenário e seus Grafites provocam nos espectadores reflexão sobre questões como: desigualdade, consumismo, corrupção, preconceito, sustentabilidade e outras temáticas que envolvem os direcionamentos que a sociedade contemporânea se encaminha.

Referente ao estado de Alagoas, não encontramos registros oficiais de quando ocorreu as primeiras intervenções com a arte Grafite, nem mesmo quando o movimento Hip-Hop deixou sua marca pela primeira vez, mas hoje é possível encontrar diversos Grafites e também pichações nas ruas da cidade de Maceió e, em especial, no histórico bairro do Jaraguá, conhecido e admirado como o berço da Street Art em Alagoas.

No ano de 2015, Maceió contou com a realização do Projeto Wholetrain⁶, idealizado pelos artistas paulistanos OS GÊMEOS e ISE⁷, que teve como principal objetivo levar arte a toda população e usuários que circularem nos trens metropolitanos. A ideia consiste em tornar os trens em coloridas obras de arte móveis, uma autêntica galeria a céu aberto, provocando o contato do público com a arte em diferentes pontos das cidades por meio dos trens pintados, sem que haja a necessidade de deslocamento para museus ou galerias de arte, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 4: Arte do grafite do projeto 'Wholetrain' no 'trem do sururu'



Fonte: <https://images.app.goo.gl/91KuDcad286ufSe18>

⁶ Trem inteiro. O referido projeto teve início em 2002, a partir do momento em que Gustavo e Otávio (OS GEMEOS) produziram painéis em estações da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos, desde então já passou por várias cidades com Rio de Janeiro, Vitória, Recife, Natal etc.

⁷ Cláudio Duarte, considerado "o mestre das escritas" nascido no bairro do Cambuci, na zona sul de São Paulo, começou a sua carreira como artista em 1992.

Com esse projeto, o “trem do sururu”⁸, estacionado na Estação Ferroviária de Maceió, no centro da capital, ganhou um novo aspecto e um público apreciador das obras nele exposta.

Até o ano de 2016, a intervenção mais extensa com Grafites no estado foi em Marechal Deodoro, com aproximadamente 3 mil metros quadrados, os muros dos viadutos da rotatória da praia do Francês receberam cor e vida. Os Grafites expostos ali remetem: à praia, ao complexo lagunar, à gastronomia das marisqueiras e outras representações da região. Como também faz um convite à cultura e história de Marechal.

Ao transitar pelas ruas da cidade de Maceió, não é difícil encontrar o encanto e a criatividade de grafiteiros como Joe Santos, Nathalia Ursa⁹, Sevi¹⁰ e outros. Com seus traços únicos, esses grafiteiros deixaram inúmeros pontos da capital alagoana com um novo estilo, mas comparado a outras capitais brasileiras, ainda há muito a ser feito e desenvolvido em Alagoas no que se refere à arte de rua.

Independente da localidade ou da temática abordada no Grafite, em todo lugar ele pode ser lido num “nível político, social, estético (imagético). O conteúdo da mensagem é sempre idiossincrático, uma vez que depende do repertório experiencial do observador” (SAMPAIO 2006, p.97-98). De certo modo, é mediante a leitura dessas escritas cotidianas que transfigura o imaginário em real, que conseguimos enxergar a cidade como espaço carregado de criações simbólicas, e que, em sua composição, uma cidade é muito além de uma topografia, como também reflete desejos, gostos e sonhos, pois a atuação e a simples existência faz com que se criem vínculos entre esse espaço (a cidade) e seus habitantes. E, por meio das atuações urbanas, feitas por esses grafiteiros que “percebemos a cidade e, por outro lado, percebemos a nós mesmos” (SAMPAIO, 2006, p.99).

Em diferentes áreas da pesquisa brasileira atual o Grafite é adotado como objeto de estudo. Pesquisadores como Chico (2017), Ferrari e Oliveira (2020) e Silva e Iapechino (2010) produziram trabalhos científicos tratando do Grafite no contexto escolar, com base em nossas buscas, podemos dizer que o Grafite, embora tenha alcançado os diferentes públicos e venha sendo objeto de pesquisa

⁸ É chamado assim por causa do trajeto que o trem faz que é bem próximo a lagoa Mundaú, esta é fonte de sustento de muitas famílias que vivem próximo às suas margens.

⁹ Nathalia M. é natural de Mato Grosso, mas reside em Maceió.

¹⁰ Ives Lins, o artista é formado em Publicidade e Propaganda.

em algumas áreas do conhecimento, ainda são poucas as pesquisas que realizam a abordagem do Grafite em espaços sociais como a escola, e especificamente em aulas de Língua Portuguesa, doravante LP.

No âmbito escolar, o Grafite é comumente pesquisado, nas aulas de artes, já nas aulas de LP, que é o foco desta pesquisa, como já dito anteriormente, ainda são poucos os estudos. A partir de leitura de trabalhos científicos que abordaram o Grafite, percebemos também que as pesquisas de estudiosos da área de Letras costuma ser de cunho etnográfico, dispensando assim uma vasta possibilidade de trabalho com o gênero em aulas de LP, pois consideramos significativo que esse texto imagético, que tanto ocupa espaço nas ruas e galerias, também seja discutido em espaços privilegiados de interação social, como é o caso da sala de aula.

Diariamente professores e alunos se inter-relacionam com diferentes gêneros textuais-discursivos, essa interação acontece não só na escola, mas também na rua, o Grafite é um desses gêneros, tendo em vista que, no cotidiano, os estudantes caminham pelas ruas e acabam tendo convívio direto com os múltiplos aspectos da arte da rua. E embora seja comum apreciar, por ser algo natural em seu dia a dia, não é costumeiro conversar ou refletir sobre ele em aulas de LP.

Essa manifestação artística, situada no mundo real e histórico, acarretada de significado, que na maioria dos casos está nos arredores das escolas, apresenta uma vasta possibilidade de discussões que podem promover e associar saberes prévios dos alunos. Por intermédio do trabalho com o Grafite, os alunos podem refletir sobre as diferentes questões sociais trazidas nesses textos, bem como sobre os espaços que essa arte ocupa no meio onde eles vivem. Ademais, podem também se expressar por meio da arte que conhecem ou simplesmente apreciar “a arte pela arte” ao se sentirem representados culturalmente.

Não é porque o Grafite utiliza símbolos, figuras e imagens mais facilmente identificáveis pelos menos eruditos escolarmente, que nem sempre é uma tarefa fácil realizar leituras de Grafites, uma vez que muitos estão ligados a contextos históricos e a denúncias, como é o caso dos exemplos dispostos nas Figuras 5 e 6 a seguir:

Figura 5: Grafite num prédio em São Paulo feito com a lama de brumadinho



Fonte: <https://images.app.goo.gl/qNBuAatYLbrfmTuB7>

Figura 6: Grafite de autoria do grafiteiro Crânio



Fonte: <https://images.app.goo.gl/GBPv9fbtuC2vDAHp7>

Esses Grafites, são exemplos de que para entender determinados sentidos desse texto imagético é necessário estar atento ao que acontece no mundo. Essa atenção é um dos motivos pelo qual é tão importante incentivar a leitura desse gênero, pois as pessoas que transitam apressadamente nas ruas onde os grafites estão não costumam parar para fazer essa leitura, uma espécie de letramento social, imagético.

Para tratar do Grafite na perspectiva dos letramentos e dos seus múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, iremos contar em especial com os estudos desenvolvidos por Street (2010), Souza (2011), Soares (2001, 2017), Kleiman (2005) e Rojo (2009), dado que, são indispensáveis para a construção da compreensão do Grafite como uma prática de escrita social e cultural, além de evidenciar o Grafite como uma prática de letramento possível de ser explorada em aulas de LP.

1.3 Os estudos do letramento na perspectiva social

Os estudos sobre letramentos vêm sendo abordados há algum tempo. Um dos estudiosos da área é Brian V. Street, no seu livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*¹¹, o autor discorre sobre questões relacionadas aos impactos dos métodos de ensino de letramentos aplicados em algumas sociedades.

Discursos acerca da necessidade e relevância do letramento alegam que:

Os iletrados são fundamentalmente diferentes dos letrados. No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidades com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento (STREET, 2014, p.38).

Os argumentos são reforçados por meio de suposições que intencionam uma urgente carência de letramento nos grupos sociais, pois:

[...] os grupos sociais que vivem num país majoritariamente letrado, terão desvantagens ou ficaram atrasados, e que seu analfabetismo é uma causa principal disso: vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social (STREET, 2014, p.38).

Assim sendo, não dominar esse saberes acarretaria sérias consequências, pois os sujeitos “[...] não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre fontes de sua opressão política” (STREET, 2014, p.38).

Nesse sentido, Street (2014, p.30-31) alega que esses discursos que reforçam a implantação de um letramento visando ao desenvolvimento e à possível erradicação do analfabetismo em várias partes do mundo, e que por meio do letramento os sujeitos analfabetos “vão se dar de forma melhorada”, não passam de declarações “[...] ocidentalizadas e estreitas do que seja o letramento” geralmente advindas de “um modelo fundado nos usos e associações particulares do letramento na história da Europa e América do Norte”. Sendo assim, trata-se de uma visão restrita sobre o assunto e que diante disso não se pode alegar que deve ser igual a outros lugares do mundo.

¹¹ A presente obra foi traduzida no Brasil por Marcos Bagno, no ano de 2014.

Street (2014, p. 44) conceituou dois modelos de letramento, o “autônomo” e o “ideológico”. O letramento autônomo, segundo o autor toma como padrão de letramento o “texto dissertativo”, padrão este que impera em diversas atividades das sociedades ocidentais e no meio acadêmico. O modelo em questão limita o letramento a habilidades linguísticas e cognitivas neutras e universais, aplicáveis em qualquer contexto, espaço e situação de uso e suas consequências seriam o suposto crescimento econômico, assim como de habilidades cognitivas dos sujeitos envolvidos no processo.

Já o modelo de letramento ideológico, vai de encontro ao autônomo, no qual pode-se observar que não reconhece a relevância dos valores culturais presentes nos espaços sociais, passando a vislumbrar uma possível centralização do poder nas mãos da sociedade. Assim, nesse segundo modelo são priorizadas as instituições sociais de modo amplo e não se restringe apenas as “pedagógicas”, noutros termos, privilegia o diálogo entre as duas modalidades: oral e letrada, em lugar de destacar a que o teórico chama de “grande divisão”, que seria a divisão entre as modalidades oral e escrita, em que a segunda é colocada em detrimento da outra, e isso ocorria devido à desvalorização dos letramentos dos povos de cultura oral (STREET, 2014).

Nessa perspectiva, o autor declara que a cedência de letramento de uma determinada classe dominante para aqueles que possuem pouca ou quase nenhuma experiência com a leitura e escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir esses conhecimentos. Nesse tocante, para as pessoas que absorvem este tipo de letramento novo, o choque cultural, como também o poder trazido dos transmissores, tornam-se mais valorizadas do que as questões ligadas às habilidades de leitura e escrita e isso traria sérias consequências.

Street (2014, p. 32) alerta que essas práticas de transmissão do modelo de letramento da classe dominante tendem à depreciação e à segregação das múltiplas práticas de letramentos já existentes nessas comunidades em prol do novo padrão introduzido. O teórico chama essas práticas de “letramento dominante” que seria basicamente a transferência do letramento segundo e favorável a classe que o implanta. O estudioso ainda cita outra prática de letramento, que seria o que ele chama de “letramento colonial”, esse, como o nome já diz, contempla o letramento

trazido pelo colonizador para a sociedade colonizada, sendo que as suas consequências não se diferenciam das encontradas no “letramento dominante”.

Nesse contexto, o autor cita que esses sujeitos que recebem ou receberam os dois tipos de letramentos mencionados não são “tábuas rasas”, à mercê da “marca inaugural do letramento” e que essas pessoas, mesmo não obtendo o domínio da leitura e escrita, possuem múltiplas habilidades em diversas convenções orais. Portanto, devem ser levadas em consideração.

O estudioso defende que os argumentos relacionados às consequências dos letramentos são constantemente expressados por meio de uma “linguagem neutra da ciência objetiva” de maneira que a cobiça tanto política quanto econômica fica bem disfarçadas. Assim, munidos do poder de persuasão por intermédio da linguagem em prol dos seus próprios interesses, alguns governantes se utilizam de discursos que tendem a colocar a culpa nas pessoas quando o país está em crise e o analfabetismo é o meio escolhido para enfatizar a “suposta inadequação das pessoas ao trabalho” (STREET, 2014, p. 34). Mas compreendemos que a ausência de competências letradas não tonam esses sujeitos inaptos a exercerem determinadas funções.

Essas questões vêm levantando diversos questionamentos entre os estudiosos da área sobre letramentos como se pudesse se tratar de um único letramento. Isso se dá porque a abordagem que abrange apenas um letramento, é constantemente utilizada pelas classes dominantes, desconsideram totalmente as demais habilidades vigentes nos sujeitos. E isso é um fator prejudicial, uma vez que a ideia de letramento abrange várias outras situações que os sujeitos possuem na relação direta que estabelecem com ações que envolvem os valores, as crenças, os argumentos e a formação social desses participantes e que toda essa carga traz influência aos processos de leitura e de escrita.

Para Street (2014, p. 35), usar o termo “analfabeto” não possui um sentido lógico intelectualmente tratando, pois todo ser humano, por mais que ele não domine as habilidades técnicas de leitura e escrita, possui outras múltiplas habilidades. O termo “analfabeto” também traz consigo certa nocividade em se tratando de questões relacionadas ao contexto social e cultural.

Segundo Street (2014, p. 39), “o jogo com figuras de linguagem, a habilidade retórica, assim como capacidade de desenvolver e apreciar diferentes gêneros são características das assim chamadas sociedades orais”. Assim, em se tratando de letramento, torna-se difícil determinar apenas “um critério objetivo” para uma competência que ganhou amplitude por ser “representada como a chave para o progresso individual e social” visto que este sofre variações de acordo com o contexto social em que se situa. Dessa forma, os múltiplos letramentos existentes nos fazem refletir em como os processos de concepção e de abordagem a respeito do(s) letramento(s) vêm sendo discutidos e pensados somente como artefatos para aprendizagem, ensino e escolarização.

Considerar os letramentos escolarizados como tipo definidor ou como letramento legitimado, em detrimento dos múltiplos letramentos que são encontrados para além dos muros da escola, trazem sérias consequências para os estudantes; além de desvalorizar e marginalizar outros letramentos, também controla questões fundamentais da linguagem e do pensamento. Sobre essa questão, Street (2014, p. 122) afirma que “ [...] o letramento ficou associado às noções educacionais de ensino e aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas em detrimento dos vários outros usos e significados do letramento [...]”, desse modo pode-se dizer que existem diversas outras práticas associadas à leitura e à escrita fora da escola que são também práticas de letramento.

As concepções de leitura e escrita não podem ser controladas e associadas somente à escolarização, pois esses processos de pedagogização, em consonância com Street (2014, p. 122), incluem “a objetificação da linguagem, uso metalinguísticos, etiquetagem do espaço e procedimentos de sala de aula”.

Logo, essa forma de letramento adquiriu uma considerável importância na sociedade contemporânea e embora seja difícil de se desprender do modelo ou da concepção de letramento adotada pelas instituições da sociedade contemporânea é preciso admitir que “na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais” (STREET, 2014, p.123).

Exemplificando esses letramentos não escolarizados Brian Street no capítulo cinco do seu livro (já mencionado anteriormente) expõe os letramentos usados por grupos de diferentes culturas, os quais apresentavam associação com “práticas informais, não religiosas e não burocráticas” (STREET, 2014, p.125). E, assim como hoje, os aspectos apresentados por essas práticas letradas foram marginalizados e destruídos por letramentos que apresentam aspectos “cristalizados, formais, masculinos e escolarizados da comunicação”.

Com esses e outros exemplos, o teórico mostra que práticas letradas não são obrigatoriamente as do letramento escolar, uma vez que existe uma infinidade de outros letramentos que podem se relacionar com as práticas de letramento escolarizado. Sob essa perspectiva, o autor afirma que:

A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizados com relação a outros letramentos (STREET, 2014. p.127).

Essa superioridade dada aos contextos escolares formais faz parte de um contexto histórico que ainda está enraizado culturalmente, principalmente dentro do espaço escolar, e que muitas vezes desconsideram os sujeitos que fazem parte de grupos sociais, e possuem práticas comunicativas inerentes à escola, ou seja, já possuem algum tipo de letramento, pois já atuam como agentes ativos em contextos sociais estruturados pela escrita.

Mas para o modelo de letramento autônomo, as experiências, contexto social e ideologias do sujeito são deixadas de lado e “[...] os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competência independentes e neutras e não carregadas de significação [...]”, (STREET, 2014, p.130). Nesse sentido a linguagem escrita é considerada como superior à oral ou até mesmo como se houvesse uma divisão entre oralidade e letramento (escrita).

Por outro lado, o modelo de letramento ideológico, é elucidado pelo teórico como o apropriado, pois ele se ampara numa perspectiva de ideologia linguística mais extensa, sendo, nesse sentido, uma ideologia definida sob um ponto de vista

que compreende a associação entre o sujeito e a instituição social, além da intervenção da conexão por intermédio de sistemas de signos (STREET, 2014).

A preocupação pedagógica está focada na construção do modelo autônomo de letramento promovido por processos considerados sobretudo sociais para delinear um tipo característico de cidadão com identidades e conceitos previamente traçados. O significado do letramento é entendido somente em situações ligadas a um contexto escolar e é desconsiderado que a comunidade também participa dessa formação ideológica, dado que o sujeito se apropria de diversos letramentos em práticas comunicativas não formais. Em razão disso, impor um padrão único de letramento significa marginalizar os demais. Partido desse entendimento, esta pesquisa pretende contribuir com:

[...] os novos estudos do letramento [que] têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. (ROJO, 2009, p. 108)

Isso não significa que se pretende eliminar as práticas de letramentos escolarizadas, mas sim “encontrar formas de resistência e letramentos alternativos ao lado do letramento ‘escolarizado’” (STREET, 2014, p. 140). Pois, existe uma variação entre as práticas, os eventos e os domínios de letramento evidenciadas em diferentes práticas situadas e pensadas a partir de um contexto.

Com base nas discussões anteriores, é notório que o letramento escolar passou a dominar os outros letramentos que fazem parte da sociedade. Em contrapartida isso não significa que essa seja a única fonte de domínio, mas sim, pode ser influenciada por correntes culturais e ideológicas mais amplas que influenciam inclusive a escola.

2- GRAFITE: UM GÊNERO CONTEMPLADOR DOS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA

O letramento de reexistência como prática social da linguagem é abordado por Souza (2011, p. 34), em seu livro *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. Para a escritora são legítimas as concepções dos recentes estudos de letramentos, que concebem “as práticas de letramento como múltiplas e historicamente situadas” e distante de serem consideradas homogêneas, pois, são moldadas e compostas culturalmente. Essas práticas de letramento de caráter plural, são consideradas heterogêneas uma vez que estão associadas aos papéis e as posições sociais que exercemos na sociedade.

As diversas funções, valores e formatos do letramento na sociedade, sobrevêm das conjunturas sociais e culturais. Os letramentos são múltiplos uma vez que além das práticas de leitura e escrita, esses letramentos também abrangem “um conjunto de práticas sociais” (KLEIMAN, 1995, p.11 apud SOUZA, 2011, p.35). A pesquisadora reitera:

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

Nessa acepção, podemos mencionar os letramentos de reexistência no contexto escolar de maneira comprometida e que isso proporcione a autonomia dos sujeitos, de forma que se sintam motivados a adotarem e afirmarem novos papéis e funções sociais dentro e fora da escola. Pois, no exterior do contexto escolar existem inúmeros espaços que “ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais”, e esses cenários - a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade - mesmo que não sejam estimados e reconhecidos, são também espaços de letramento, dado que “os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, porque englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas”.

Souza explica que adotou o termo reexistência e não apenas resistência, porque para ela o movimento Hip-hop não só resiste ao molde de letramento “excludente apoiado em forma já cristalizadas de legitimação, mas criaram outras formas de dizer o já dito, imprimindo de forma indelével suas identidades sociais” (SOUZA, 2011, p. 158).

Em meio a outros aspectos, sobressai o fato de que as práticas de letramento acontecem não só em ambientes legitimados de ensino-aprendizagem mas também em contextos informais e cotidianos. O foco de práticas de letramento não deve ser o contexto, mas sim que os estudantes sejam capazes de usarem a modalidade escrita da língua de modo autônomo ao entrarem em contato com textos de diferentes gêneros, esses estudantes, de seu modo, consigam ler, escrever e interpretar. Propor atividades e práticas letradas que dialoguem com os textos conhecidos por esses estudantes, é interessante para que esses outros letramentos sejam reconhecidos e valorizados. Para Souza (2011):

A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar - ainda que a necessidade já seja reconhecida-, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, [...] (SOUZA, 2011, p. 37)

É fundamental eliminar a divisão que existe entre a instituição escolar e a sociedade moderna, para que as múltiplas práticas de letramentos, tanto as socialmente valorizadas como as não valorizadas, tenham como objetivo principal a escrita para a vida social.

Trazendo para o contexto do ensino do gênero Grafite em aulas de Língua Portuguesa, percebemos que muito além de conhecimento, a abordagem desse gênero texto-discursivo ainda pouco valorizado socialmente, pode proporcionar aos estudantes, dentre as coisas já mencionadas, um processo de resignificação, visto que a abordagem do Grafite, como prática de letramento, significa ampliar o olhar com relação ao gênero/arte e desenvolver na prática os letramentos de reexistência.

Atualmente quando se fala do gênero Grafite, é comum se deparar com pensamento de que, diferente da pichação, o Grafite não é mais um gênero marginalizado, é costumeiro até escutar, “ah, mas os grafites já estão até em galerias de arte”, desse modo, entende-se que o conceito de arte ainda se encontra

enraizado sob um olhar preconceituoso e ultrapassado de que o seu valor ou o que define a arte é o espaço onde ela se encontra. Souza enfatiza que:

Até que o grafite fosse reconhecido como arte, muitos grafiteiros foram espancados, presos como 'perturbadores da ordem', mas mesmo tendo cerceadas suas escritas em forma de desenho, continuaram a buscar formas de sustentar sua arte subversiva (SOUZA, 2011, p. 76).

Nas ruas, o Grafite resiste de diversas formas, a começar, os Grafites só resistem, porque seus produtores, sujeitos grafiteiros, são relutantes em produzir uma arte e promover uma cultura, eles continuam manifestando o que pensam no tocante aos seus interesses, ideais e convívio urbano.

A marginalização da arte Grafite é evidente pela dificuldade de conseguir a liberdade de produção. Mesmo com a lei nº 12.408, de 25 de maio de 2011, que busca “descriminalizar” o ato de grafitar, essa arte e quem a produz continuam sendo estigmatizados de diferentes maneiras. Embora atualmente o Grafite tenha ganhado espaço nas galerias de arte e até mesmo em algumas escolas, por meio de projetos ou nas aulas de artes, isso não o torna menos marginalizado e “não significa que todos os desafios foram vencidos, uma vez que, devido ao custo de sua produção – sprays, suportes, rolos, pincéis – muitos não têm como expressar sua arte de forma socialmente legitimada” (SOUZA, 2011, p.77).

Outro aspecto desafiador é o apagamento de alguns Grafites, vistos em seu suporte original – os muros – muitas dessas artes, infelizmente, são apagadas. O Grafite faz parte da paisagem urbana e precisa ser reconhecido e valorizado. A cada Grafite que é apagado, é apagado junto com ele uma expressão artística que faz parte de uma cultura pertencente a todos.

Grande parte dos grafiteiros possui o pensamento de que usar um muro para expor sua arte não é um crime, mas sim uma forma libertadora de usar o espaço urbano e torná-lo uma galeria a céu aberto, onde todos têm livre acesso. O Grafite é para Sampaio (2006, p.59) “uma tentativa de resistência à dinâmica urbana, uma vez que a principal motivação dos seus agentes produtores é justamente a maneira pela qual a cidade é percebida, sentida, vivenciada”.

É importante dizer que esse ato de escrever publicamente e geralmente sem autorização é problematizado pelas autoridades de diversas maneiras, a começar

do risco de prisão que esses grafiteiros ainda enfrentam durante o processo de produção, outro perigo é sua arte ser apagada ou ser substituída por anúncios publicitários e institucionais ou porque o grafiteiro não tinha permissão para expor seus grafos no local ou simplesmente porque quem apagou não considera aquele Grafite uma arte. Foi o que aconteceu na cidade de São Paulo em 2017, quando o serviço de limpeza urbana, seguindo ordens, apagou obras de grafiteiros reconhecidos nacional e internacionalmente, como Os gêmeos e Nunca¹². Esses casos foram publicados em diferentes sites de notícias, e dividiram opiniões entre os que apoiavam a cidade limpa versus os que apoiavam a cidade grafitada, esse acontecimento também foi explanado no documentário *cidade cinza*.

Por meio de toda essa resistência em produzir e expor suas artes, podemos considerar que esses grafiteiros são [...] “sujeitos que resistem à linguagem dogmática, aquela que estabelece apenas um modo “certo” de utilizar a linguagem, o padrão, e buscam legitimar e tomar posse de outros modos de inserção no mundo letrado” (SOUZA, 2011, p.82). Relacionar o gênero Grafite com o letramento de reexistência significa dizer que linguagem e prática social não estão dissociadas.

Apesar dos obstáculos, é evidente em nossa paisagem urbana que o Grafite não está deixando de ser produzido, assim ele vem cumprindo o seu papel social e político, que é promover o contato direto da arte com o cidadão intervindo da cidade

Além de tornar a cidade mais bonita, o Grafite expõe a cultura de um povo, denuncia questões de interesse público, fala o que muitos gostariam de falar, dá voz a um povo, onde o “sujeito inscreve e se escreve – em suas múltiplas versões” (ORLANDI, 2004, p.21).

As paredes e os muros das cidades carregam histórias, inquietações, marcas e cultura de uma comunidade, sendo, geralmente, locais de grande circulação das diversidades humanas e, portanto, espaço onde se encontram as tantas chances de interpretações e diálogos propícios para uma disseminação das mensagens.

¹² Francisco Rodrigues da Silva, nascido em 01/02/1983 em São Paulo. O artista começou a pintar aos 12 anos de idade e atualmente é um dos grafiteiros mais respeitados do país e internacionalmente.

Bedoian e Menezes (2008), com base na fala de Raquel ROLNIK ¹³(2008), concebem o gênero Grafite como:

[...] um espaço de berro, de grito e afirmação. É um espaço de fala, [...] Nossas regras são construídas por poucos. Não incluem a maioria e suas demandas nas suas diversidades. Tem sempre uma tensão colocada. E quem, fica de fora, excluído dessa ordem, está berrando. Tem várias formas de dar o berro, e uma delas é o grafite (ROLNIK, 2008 apud BEDOIAN; MENEZES, 2008, p. 33).

Sendo assim, o Grafite torna-se não somente um meio de comunicação com o outro, mas principalmente um suporte que possibilita o sujeito interromper o silenciamento, dando voz às suas reivindicações e subjetividades, além de ser a arte que cada vez mais invade os espaços dos muros nas cidades e as grandes galerias de arte do mundo.

A imagem do Grafite pintada nos muros das cidades não é para ser interpretada como uma imagem qualquer, essas imagens buscam uma intervenção por meio de um diálogo, busca comunicar-se utilizando as brechas deixadas na realidade. Esses muros, não são escolhidos aleatoriamente, como cita Tavares (2009):

O muro não serve apenas como suporte, uma tela em branco, um papel virgem; o muro é incorporado com sua história, suas marcas e sua relação com o que há em volta. Os muros são escolhidos pela sua posição na rua, pelas marcas que o tempo inscreveu ali; muitas vezes são as paredes de lugares abandonados, onde o desenho pode ser feito com tranquilidade. (TAVARES, 2009, p. 22).

Mas o Grafite também ocupa os muros das ruas com grande circulação de veículos, transportes urbanos e pedestres, só que na maioria das vezes, para grafitem esses espaços com mais segurança, os artistas precisam de permissão. Com cores, estilos e temáticas que se opõem e se misturam, os muros ganham cor, vida e artes repletas de significados. Segundo Danto (2005, p. 135), “como classe, as obras de arte se opõem”, e essa contraposição acaba configurando a imagem pintada nos muros, como algo verdadeiro, autêntico e diferente, com capacidade de intervenção no meio onde circula.

¹³ Urbanista e professora universitária, consultora em política urbana e habitacional. A fala de Rolnik presente no texto foi cedida a Bedoian e Menezes (2008), por meio de entrevista para compor a obra “Por trás dos muros Horizontes sociais do Grafite”.

Por causa da essência que traz, o Grafite e a pichação, ao serem expostos em outros ambientes, que não a rua, perdem um pouco do seu sentido original, e sua intencionalidade dá espaço a outro tipo de visão distanciada de sua principal função, que é a intervenção urbana¹⁴. Tanto o Grafite quanto a pichação são vistas como artes marginais, provavelmente pelo histórico de sua criação, ocorrido como já vimos anteriormente, por meio das situações conflituosas, em que eram necessários atos de intervenções, de imposições, de grito, de berro em prol do entendimento das mensagens daqueles que buscavam posicionamentos e direitos respeitados perante a sociedade da época. Souza (2011) enfatiza a importância desse gênero salientando que:

O grafite é um texto multissemiótico, que mescla o verbal e o não verbal, com diferentes técnicas e estilos para intencionalmente interferir na paisagem urbana. O grafiteiro ou a grafiteira pintam temáticas significativas no momento que se vive. Classicamente os trabalhos que se apropriam dos muros e fachadas são utilizados para “mandar sua mensagem” (SOUZA, 2011, p.76).

Esses textos multissemióticos proporcionam constituir imagetivamente uma informação, de maneira que o leitor tenha não somente o texto verbal, mas também detenham recursos visuais, como as cores utilizadas, a técnica, o tamanho, e até mesmo onde o muro está localizado e o contexto histórico em que foi produzido; esses recursos servem de apoio para compreensão e análise do material em questão, por isso, o Grafite pode ser reconhecido como uma produção textual que possibilita uma vasta discussão no que se refere a categoria do letramento de reexistência.

2.1 O Grafite na inter-relação com os letramentos

De acordo com Kleiman e Assis (2016, p.33) o termo “letramento” foi utilizado pela primeira vez no Brasil por meio da obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato (1986). De acordo com Kleiman (2005, p. 21), a

¹⁴ Intervenção ou intervenção urbana neste contexto é uma manifestação artística, produzida na cidade de forma livre, espontânea e sem fins lucrativos. Ela tem como objetivo expor sua arte nas ruas de forma marcante e intencional questionamentos e reflexões.

introdução dessa palavra no país teve início em 1980 e nesse contexto, o termo em questão era utilizado para fazer referência a “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo que as práticas escolares de uso da escrita.” A autora compreende o termo em questão como uma série de ações sociais na produção escrita, dentro e fora do contexto escolar.

Em se tratando do campo das práticas e eventualidades dos letramentos, Heath (1982, p. 319), argumenta que esses seriam “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos” (apud KLEIMAN e ASSIS, 2016, p. 30). O conceito trazido pela autora implica no entendimento acerca dos processos que envolve as interações e procedimentos adotados pelos sujeitos ao utilizar a leitura e/ou escrita.

Já Street (2011, p. 38) traz a noção de práticas de letramentos como “aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão” (apud KLEIMAN e ASSIS, 2016, p. 32). Nessa concepção, o autor caracteriza as eventualidades letradas como um campo mais abrangente, considerando o contexto de uso da escrita e as ações dos sujeitos envolvidos no processo ao ler e escrever.

Para pensar a questão dos usos de letramentos é fundamental apontar que temos um campo amplo, heterogêneo, diversificado e complexo, porém, o que a escola tem feito no tocante a esse cenário é um recorte muito limitado, já que a valorização é centralizada nas práticas mais estimadas socialmente, e deixam de lado as outras práticas que do ponto de vista pedagógico são imprescindíveis não só para o aluno entender o que são práticas letradas, mas principalmente para uma compreensão acerca do papel que a escrita pode ter na vida dos estudantes. Pois à medida que certo texto é utilizado, ele vai tomando outras modalidades ao passo que ele é usado socialmente. O termo letramento, segundo Rojo (2009):

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

É por meio de práticas de letramento consideradas periféricas, populares e locais, que os estudantes podem se envolver em um processo de formação e letramento da qual se identifiquem e participem de forma ativa. Para que isso aconteça é necessário que a escola assuma ou alie uma perspectiva de letramento escolar a uma concepção sociocultural. Segundo Kleiman (2005, p. 22), “as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas”. Nesse segmento, é relevante atentar para as experiências e conhecimentos trazidos pelos discentes, tendo em consideração que esses saberes tendem a “mobilizar (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.” (KLEIMAN, 2007, p.5). Também compreendemos que não se pode deixar de lado as práticas escolares, mas é necessário atrelar esses dois trabalhos como cita Kleiman (2005):

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real (KLEIMAN, 2005, p.23).

Sendo assim, compreendemos que as práticas de letramento estão ligadas socialmente. Uma forma de se trabalhar essas práticas seria por meio dos gêneros. Já que eles propiciam as condições de aprendizado que envolvem práticas de letramentos. Nessa perspectiva, o foco não deve ser trabalhar o gênero do ponto de vista teórico, e sim abordá-lo de forma que aluno reconheça e domine o gênero do ponto de vista da leitura e da escrita, proporcionando uma experiência significativa com ele.

Nessa lógica, a proposta da presente pesquisa consiste justamente numa perspectiva de se abordar o Grafite de forma aprofundada, tencionando novos aprendizados e novos olhares e para isso buscamos disponibilizar aos discentes considerações relevantes a respeito do gênero, umas dessas particularidades presente na arte é a sua inter-relação com diversas práticas sociais de letramentos, tendo em conta que essa arte imagética tem como contexto de nascimento as periferias dos grandes centros urbanos e consequentemente carrega os múltiplos saberes daqueles que a produz, assim como traz a identidade cultural, subjetividades e representa essas minorias. De acordo com o que dizem Kleiman e

Assis (2016), ao considerar que nos eventos de letramentos, ou seja, casos de utilização da escrita, são acrescidos por parte dos sujeitos produtores:

Os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita (p. 32).

Nesse sentido, considerar a especificidade plural e comunitária das práticas de letramentos presentes no gênero Grafite tem como consequência a valorização dos conhecimentos propocionados no ambiente escolar e fora dele. Tendo em consideração que essa categoria discursiva é propiciadora de formas distintas de utilizações “sociais da língua escrita e inscrita”(SOUZA, 2011, p. 34).

2.2 O Grafite e a identidade

Ao estabelecermos a nossa identidade, percebemos a possibilidade de ocupar nosso espaço no mundo, além do mais, essa constituição acaba proporcionando nossa identificação em meio a tantas identidades vigentes, como também nos dá um sentido de quem somos e que espaços ocupamos dentro de uma sociedade.

Com a intenção de explicar a “crise de identidade” que tem afetado o sujeito no final do século XX e início do século XXI, Stuart Hall distingue três concepções de sujeito ao longo do tempo. O sujeito do Iluminismo estava fundamentado numa percepção da pessoa humana como um indivíduo inteiramente centrado e unificado, nascia-se com uma identidade e por conseguinte a carregava até sua morte (HALL, 2006, p. 10); O sujeito sociológico está relacionado à corrente teórica da sociologia nomeada interacionismo simbólico. Essa corrente sociológica centraliza seus estudos na interação face a face, com o propósito de entender as relações sociais entre os sujeitos. Deste modo, o sujeito sociológico seria aquele que sua identidade estava embasada na sua “interação entre o “eu e a sociedade”, contudo, mesmo possuindo uma identidade “costurada” o indivíduo ainda possuía poder sobre ela (HALL, 2006, p. 11); já o sujeito pós-moderno é híbrido, ou seja é um e muitos ao

mesmo tempo, não possui uma identidade permanente, mas várias, das quais algumas são contraditórias e outras não são resolvidas (HALL, 2006, p. 12).

Portanto, o sujeito pós moderno “assume identidades diferentes em diferentes momentos”, e isso não é uma questão de dupla identidade, mas de não fechar-se em uma única identidade, porque a sociedade está carregada de outras alternativas que se confrontam com aquilo que o sujeito desejaria ser ou acha que é. Esse deslocamento frequente torna a identidade unificada, inflexível e coerente como uma fantasia, não mais provável de ser alcançada nos dias atuais (HALL, 2006, p. 12-13).

Como se nota, a concepção de sujeito unificado, torna-se inadequada para pensar as identidades em nosso tempo. Hoje o sujeito se comporta de modo fragmentado e descentrado pois ele vive em uma polissemia de identidades das quais ele necessita defrontar-se. Agora concomitantemente o indivíduo pode eleger uma identidade a ser adotado e também pode se desvincular, para adotar outras identidades. Pois “uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por “uma pluralidade de centros de poder” (HALL, 2006, p. 16).

Os estudos relacionados à constituição da identidade surgiram antes do surgimento da globalização. Mas é por meio dessa que vemos o aparecimento de mais estudos voltados ao assunto. Com as facilidades geradas pelos avanços tecnológicos, vieram as situações propícias para uma mistura das diferentes culturas presentes no mundo. Segundo Hall (2007), foi em decorrência disso, e no decorrer do processo que surge uma demanda de novos posicionamentos de sujeitos, estes acabam tendo suas identidades constituídas a partir das relações geradas nas práticas sociais.

Com a globalização, vêm os novos tipos de sujeito, os sujeitos fragmentados. Sendo assim:

A globalização é o cenário, no qual se dá a fragmentação, a emergência e a produção das identidades, e produz impacto sobre as identidades culturais. A pós-modernidade se caracteriza pelas mudanças constantes e rápidas no cenário social, havendo, assim, maior fluxo e deslocamento entre fronteiras territoriais e identitárias” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 633).

Segundo Hall (2006), esses deslocamentos foram eventos positivos pois proporcionaram a desarticulação dos sujeitos unificados do passado e com isso, abriu-se espaços e condições propícias para o surgimento das novas identidades.

Assim, o sujeito pós moderno é motivado a ajustar e a reajustar frequentemente a sua identidade. Tais como seu pertencimento ou suas “paisagens culturais” de classe, de nacionalidade, de religiosidade, de etnia, de gênero, de sexualidade e de língua (HALL, 2006, p. 09).

A saber Stuart Hall acreditava que as sociedades modernas são marcadas pela diferença, isto é, “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes (...) identidades” (HALL, 2006, p. 17). Por conviver com essas constantes alterações o sujeito pós moderno é compelido a jogar o “jogo de identidades”. Isso quer dizer que todo sujeito em determinadas situações agirá de acordo com a melhor identidade que lhe harmonizar, ou seja, aquela com que ele mais se identificar.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo na mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2006, p. 21).

Até mesmo o processo de identificação, que nos serve para projetar nossas identidades culturais, tornou-se mais controverso, provisório e instável (Hall 2006. p.12). É certo que as identidades estão relacionadas diretamente com os diversos momentos de interação social de que participamos cotidianamente em um mundo globalizado. Logo, a identificação se configura como o processo, a identidade é o resultado e a cultura é o que “molda a identidade”, é por intermédio dela que o sujeito realiza as suas identificações.

Para Silva (2000), existem particularidades entre identidade e diferença, nesse sentido, esta seria dependente daquela, são assim como seria o resultado do processo, e aquela seria a sua referência. Portanto:

[...] ‘em geral’, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (SILVA, 2000, p.75).

A saber, a identidade e a diferença são continuamente desenvolvidas mediante principalmente os atos da linguagem, isto é, se observarmos a identidade brasileira, ela é produzida pela linguagem, definindo-a como sendo diferente de outras identidades nacionais. Portanto, para que eu sustente de forma potencial a

minha “identidade”, eu a formo com o que falta no outro, mesmo que de modo inarticulado e silenciado.

Quando eu afirmo que o outro não é o que eu sou somente por não ser parecido comigo em alguns aspectos como linguagem, posição social, cultura, gostos ou por não pertencer ao que considero como o padrão a ser seguido, eu passo a contribuir com o preconceito as diferenças existentes. Assim, torna-se justificável dizer que as identidades estão pressionadas no interior de um jogo de poder e de exclusão. Nesse sentido, concordamos com Delmondez e Pulino (2014), quando diz que a diferença não deve ser vista como um subproduto da identidade, mas como um modo de diferenciar o outro de nós.

Portanto, vemos a necessidade de se trabalhar os processos formadores da identidade com os estudantes e para isso nos baseamos nas palavras de Hall e Woodward (2000), quando diz que antes de ensinar a aturar, considerar, entender e aceitar a diferença, pode-se explicar os mecanismos e os meios onde ela é produzida. Reforçamos esse parecer por meio do que aborda Hall (2007), quando cita que é necessário a compreensão dos processos que levam os sujeitos a criarem uma visão de si mesmos e desse modo o faz tomar um posicionamento sobre sua identidade.

Retomando a concepção de Stuart Hall (2006, p. 13) entende-se a identidade como um processo sempre em construção. Podemos discutir esses conceitos tão complexos com alunos da educação básica por pensar as diferentes “identidades” presentes em diversas ocasiões do dia-a-dia. Primeiramente, por pensar o sujeito grafiteiro não apenas na esfera do Grafite, mas também por enxergá-lo posicionado pelos outros atores sociais que compõem a sua identidade e como um grupo cujos integrantes vivem simultaneamente ou alternadamente muitas realidades e papéis, assumindo sua tribo apenas em determinados períodos, eventos ou lugares.

Como observa Stuart Hall (2006), a identificação caminha de mãos dadas com a diferenciação no interior das relações sociais e pode-se perceber como isso ocorre no ambiente da grafiteagem. Nos grupos de grafiteiros, mesmo existindo uma identificação comum que é o gênero em si, nesses mesmos grupos existem ideias que se opõem, gerando assim a diferenciação, por exemplo, o ato de pedir ou não permissão para grafitar um muro, divide opiniões, os que concordam em pedir permissão dizem que não podem obrigar as pessoas a aceitarem a sua arte, em

contrapartida, os que não concordam em pedir permissão dizem que se pedir permissão a arte deixa de ser Grafite, porque para eles a rua é de todos, então não é necessário autorização por parte de autoridades ou do dono do muro. Esse é um modo de como no contexto da temática Grafite, podemos tratar e exemplificar esses principais conceitos sobre identidade e falar de *identificação*, “como um processo em andamento” (Hall , 2006, p. 39) .

Além do que já foi mencionado, por explorar essas questões os alunos também se sentirão confortáveis em apresentar suas opiniões a partir de suas identificações, e até mesmo a aborgagem e o conhecimento discutido pode provocar identificações que sensibilizem os jovens a utilizarem essa expressão artística como uma crítica político-social, alicerçada em um conhecimento artístico e na promoção de sua cultura local.

Para obter mais informações acerca do respeito às diversidades, nos fundamentamos em Pardo (1996):

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja , em absoluto, diferença entre identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente , sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154 *apud* HALL; WOODWARD, 2007 p.101).

Ou seja, é permitir que o diferente assuma o seu papel e a sua identidade, não necessariamente, se posicionando como diferença do outro, mas com uma diferença que não seja relacionada a alguma outra identidade, é simplesmente ser outro, com a diferença e a identidade que não é a minha ou de outridade¹⁵ e com isso, não colaborar com as práticas preconceituosas.

Com a criação da sociedade de classes, algumas ideologias buscam justificar a separação de quem é apto a assumir sua posição como dominador e de

¹⁵ É a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e é interdependente de outros indivíduos. A existência do “eu-individual” só é permitida mediante contacto com o outro.

quem não é, só lhe restando a opção de ser dominado. Na concepção de Soares (2017):

A posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais. ou seja: os mais dotados os mais aptos, os mais inteligentes constituem, exatamente por serem possuidores dessas características, as classes dominantes e socioeconomicamente favorecidas, enquanto os destituídos dessas características isto é, os menos os menos dotados, menos aptos, menos inteligentes, constituem as classes dominadas e socioeconomicamente desfavorecidas (SOARES, 2017, p. 19,20).

Na escola, buscava-se e em alguns casos na atualidade ainda se busca justificativas do fracasso da escola perante o aluno. Buscar no desempenho do aluno advindo da classes dominada as causas de sua incapacidade, seria o meio mais natural de ausentar a culpa e falha de uma escola que trabalha em prol da classe dominante e que de certa forma desqualifica as qualidades, cultura e língua trazida pelo aluno das classes menos favorecida em função da classe dominante.

De acordo com Soares (2017), por ser a escola uma entidade que funciona em prol do capitalismo, a cultura adotada e reconhecida por ela são as procedentes das classes hierarquicamente consideradas predominantes e em resultado disso o aluno(a) oriundo de outras classes sociais ao entrar em contato com a escola se deparam com uma realidade cultural que não foi pensada considerando o seu contexto e [...] “nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errado’ ” (SOARES, 2017, p.24).

O Grafite além de estampar a cultura de um povo, também é visto como um meio de “vozeamento” das classes menos favorecidas na sociedade, de modo que é a partir desse gênero que determinados grupos têm a possibilidade de dialogar com o mundo. Os ideais dos produtores dessa arte continuam sendo defendidos na atualidade, a busca por ser visto, ouvido e reconhecido como participante ativo de uma sociedade ainda são mensagens situadas nos muros das cidades de qualquer lugar em que estas artes se apresentem.

Por meio do Grafite os grafiteiros não apenas embelezam as vias das cidades, mas também, marca seu espaço em meio as propagandas das corporações e repartições públicas como uma forma de dizer “estou aqui, este lugar

também é meu", nos desenhos de figuras imaginárias estão os ideais identitários dos seus criadores. Já a pichação vem com uma mensagem em uma modalidade mais evasiva, com seus códigos subversivos, mas assim como o Grafite, também busca se impor nesses espaços tão disputados e deixar sua marca.

O Grafite traz em suas mensagens a linguagem, os ideais, como também a identidade de seu criador. Traz as marcas absorvidas pelo sujeito como membro atuante em sua comunidade munido de seus valores sociais e culturais.

Segundo Dewey (2005), as obras de arte são criadas com e por meio da vivência do criador, ou seja, parte das experiências do sujeito constituído no convívio dentro de sua comunidade e em seguida essas artes são colocadas em interação com outros sujeitos. Sendo assim, vê-se a presença do ato comunicacional, não apenas na transição de experiências, mas sim como uma constituição de apreciação que irá assim ser disseminada. O que proporcionará novas relações por entre aqueles que fazem a internalização, e com isso se apoderam dos significados implícitos e explícitos nas mensagens das obras. Com a arte Grafite não difere, tratando dos espaços como manifestação do trabalho desses sujeitos, Sampaio trata que:

Frente aos espaços públicos, que são a expressão constante e onipresente do sistema cultural predominante, os grafiteiros exercem sua arte como um caminho de persistência, de afirmação de suas identidades, de comunicação e posicionamento social e cultural. As inscrições convertem-se em alertas constantes que modificam o panorama público da cidade e assinalam a existência de grupos sociais que desejam e lutam pelo espaço urbano (SAMPAIO, 2006, p. 63).

Nesse caso, o sentido de identidade se configura principalmente pela identificação que acontece por meio desses grupos e também pelas diferenças existentes neles, e é por meio do Grafite que conseguem visibilidade e de certo modo poder. Mas esse poder e visibilidade não resulta em aquisições ou ganhos materiais, mas sim em modos significativos e simbólicos de reposição e de existir na cidade.

2.3 A SD como ferramenta pedagógica ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Para que o desenvolvimento de mudança didática de um gênero se torne viável, é preciso, primeiramente, a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero, ferramenta essa denominada pelos autores genebrinos de modelo didático do gênero (DOLZ et al., 2004).

Os teóricos, citados anteriormente, designam os gêneros de texto como objeto de ensino da língua com base numa concepção didática que pondere as seguintes disposições: indicar uma visão que incorpore na escolaridade obrigatória aspectos textuais da expressão oral e escrita, ensejar o ensino da escrita e da oralidade a começar de um norteamento que as trate como semelhantes sem priorizar ou distanciá-las, disponibilizar um material farto em textos referenciais, orais ou escritos que sejam capazes de motivar as produções textuais dos estudantes (DOLZ et al., p. 96).

Com a finalidade dessas disposições se materializar, os autores da Universidade de Genebra se orientam pelo método sequência didática, a saber: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ et al., 2004, p.97). O propósito desta é auxiliar o aluno a gerir uma experiência de linguagem (re)modulada em um gênero de texto, possibilitando-lhe adequá-la a um certo contexto de comunicação. À vista disso, é indispensável conceber na entidade escolar os gêneros que os alunos não exploram ou exploram insuficientemente.

Nesse sentido, na atualidade, pensa-se com mais frequência em um ensino de qualidade em que as práticas adotadas, tanto no ensino, quanto na aprendizagem, sejam principalmente significativas e levem em consideração o contexto e o conhecimento prévio do alunado. Levando em consideração essas colocações, aderimos a Sequência Didática (doravante SD) com características de uma unidade de ensino, por entendermos que os procedimentos inerentes à sua organização possibilitaria uma sequência de ações mais elaboradas e precisas, bem como por considerar a SD uma possibilidade, estratégica e pormenorizada, no processo de ensino-aprendizagem de gêneros no ambiente escolar.

Também consideramos o fato de a SD ser uma ferramenta metodológica que possibilita o trabalho com o letramento social dos alunos, incentivando a leitura, análise e produção dos Grafites encontrados nas ruas, e por meio dessa prática o aluno(a) será capaz de criticar as manifestações das diferentes escritas urbanas, compreendendo os potenciais históricos, sociais, identitários, discursivos, ideológicos e até mesmo educativo de cada Grafite.

Nesse segmento, nossa escolha condiz com a abordagem de Zabala (1998), quando cita que todo processo de ensino necessita de uma organização dos métodos que serão colocados em prática. Para o autor a SD é uma ferramenta diferenciadora tratando-se das inúmeras práticas e formas de ensinar. O autor define a SD como um agrupamento de etapas que seguem uma ordem, estrutura e articulada visando propósitos estabelecidos, essa ferramenta didática possui um início e um fim. Já o seu objetivo seria:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas (ZABALA, 1998, p.54).

Assim, todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem devem ser pensados de maneira que tragam significância aos discentes. Embora as SD enfoquem a produção (oral ou escrita) de um gênero, elas são permeadas por atividades de leitura e escrita, ou seja, não há como pensar no processo de produção de textos desarticulado da leitura.

Sob a perspectiva estrutural, uma SD é constituída por quatro etapas, a primeira é a apresentação da situação, nessa etapa da SD, os estudantes precisam apresentar a proposta de construção de um gênero textual. Esse momento inicial tem a intenção de expor aos discentes uma diversidade comunicativa que terá de ser solucionada mediante elaboração de um texto oral ou escrito.

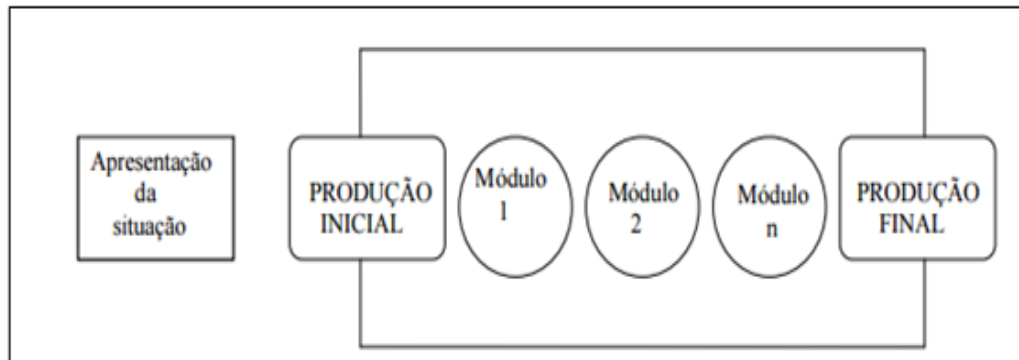
Na segunda etapa, os alunos são convidados a uma produção inicial do gênero textual/discursivo, essa é a ocasião em que o aluno deve ser exposto e motivado ao projeto de produção de um gênero. Essa fase é também uma forma de análise diagnóstica: indica os aspectos nos quais o professor necessita interceder com mais clareza; possibilita uma adequação nas atividades, de forma que assista

às necessidades reais dos alunos, partindo da interpretação do docente acerca das capacidades dos discentes, como também as suas dificuldades em relação ao gênero abordado em sala.

A terceira etapa da SD é desenvolvida por meio dos módulos de atividades (quantos necessários); nesses módulos é impreterível diversificar as atividades: interpretação, compreensão e análise de textos; práticas de leitura; oralidade; produção de textos; etc. É relevante que todas as atividades desenvolvidas sejam avaliadas e pensadas com a finalidade de perceber como está acontecendo o processo de aprendizagem.

A produção final é a quarta e última etapa, nesse momento o aluno tem a oportunidade de transmitir as competências desenvolvidas nas oficinas bem como o professor tem a possibilidade de executar uma avaliação do progresso efetivo do discente, por observar a produção final em contraste com a inicial.

Todo o processo de apropriação de um gênero de texto abordado da SD se integraliza quando texto final pode ser compartilhado ou destinado com finalidade comunicativa, posto que na concepção do ensino do gênero com o instrumento metodológico Sequência didática, o processo de apropriação não consiste em apenas expor para o aluno um exemplar do gênero simultaneamente com algumas perguntas de compreensão textual, como razão para produção de um gênero, também é relevante pensar em uma abordagem coordenada e harmonizada com a atividade de linguagem a ser desempenhada pelos alunos, com a intenção de que eles consigam efetivamente apropriar-se de uma dada prática de linguagem que disponha de uma intenção comunicativa/discursiva (DOLZ et al. 2004). O esquema a seguir demonstra o movimento do trabalho com SD para produção textual, conforme foram detalhadamente apresentadas anteriormente.

Figura 7: Esquema de sequência didática

Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98)

A SD adotada para a nossa pesquisa aborda um trabalho sistemático acerca do gênero Grafite. Na concepção de (DOLZ et al. 2004, apud ARAÚJO, 2013), a SD é um agrupamento de práticas no espaço escolar, onde essas serão organizadas em prol do ensino de um gênero oral ou escrito. Assim, sua função seria oferecer meios para a transformação e progresso dos discentes em relação ao aprendizado dos gêneros e dos eventos comunicativos.

Adotamos o modelo de Sequência Didática do Programa *Escrevendo o Futuro*, por considerá-lo bem definido e adequado em se tratando dos propósitos pensados para o trabalho com o gênero Grafite com os discentes participantes da pesquisa.

Criado em 2002, o Programa em questão nasceu de um trabalho em conjunto da Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, com o propósito de ajudar a melhorar o ensino de leitura e escrita nas escolas da rede pública de todo o país.

A plataforma promove concurso de textos para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio, a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro- OLP*, realizada em parceria com o Ministério da Educação. Na OLP, cada turma trabalha um gênero textual específico. O programa também realiza várias modalidades de formação, tanto presencial quanto à distância para os docentes envolvidos no ensino de Língua Portuguesa, como também mantém parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), com a

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (undime) e com o Canal Futura.

Como já mencionado anteriormente, a SD elaborada possui características também de uma unidade de ensino pelo fato de não se enquadrar em sua totalidade com o roteiro traçado pela SD de origem genebrina, um dos motivos é que o diagnóstico inicial apontado no esquema da ferramenta de ensino em questão, que se constitui por meio uma produção inicial do gênero, em nossa prática, foi substituído por um questionário-perfil que possuía tanto questões direcionadas aos participantes como também relacionadas com o gênero Grafite.

Isso aconteceu porque inicialmente, reconhecemos a inviabilidade de produzir tal gênero no contexto campo de pesquisa, em vista de que a ideia da produção do Grafite em um aplicativo de celular só se deu quando a pesquisa já estava em andamento.

Apesar da produção inicial não ser a produção do gênero foco de pesquisa, o questionário-perfil aplicado cumpriu satisfatoriamente com o objetivo da produção inicial, que foi perceber quais as concepções dos discentes sobre o gênero abordado e nortear as atividades que serão desenvolvidas.

3- NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para realizarmos a presente pesquisa, adotamos a pesquisa de base qualitativa, com discentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), em uma de suas turmas de Ensino Médio integrado ao curso técnico de Informática do campus Maceió. Nossa pesquisa se constitui numa abordagem qualitativa, priorizando “[...] um enfoque interpretativo dos enunciados, visando apreender os sentidos, os valores e os efeitos[...]” (SOUZA 2011, p.20) acerca do gênero Grafite, motivo pelo qual, somos instigados a buscar respostas por meio dela. Em consonância com isso Flick e Cols (2000 apud GÜNTHER, 2006, p. 202), afirmam que “a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente.”

Para a realização da pesquisa, elegemos como abordagem metodológica a pesquisa-ação, por considerar que esse tipo de pesquisa será de grande relevância para área de estudo, pois, conforme apontado por Tripp (2005) a partir de uma pesquisa “como-ação”, esse tipo de pesquisa envolve tanto características das práticas docentes como também da “pesquisa científica”, mas é importante salientar também que embora seja considerada pesquisa, diferencia-se “claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, 2005, p.447).

A partir das discussões sobre a pesquisa-ação, Tripp (2005) ainda destaca que:

[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.) (TRIPP, 2005, p. 447).

Para constituir uma pesquisa-ação, além de um objeto de estudo e esforço por parte do pesquisador, é necessário e imprescindível a presença dos sujeitos participantes, pois sem estes a pesquisa não pode ser considerada uma pesquisa-ação.

Compreendendo que o modo de conduzir uma pesquisa-ação é de forma frequente e não ocasional, a nossa pesquisa teve como ferramenta organizadora a SD, por entendermos que esta possibilitaria uma sequência de ações mais elaboradas e precisas de forma frequente, como também por considerar a SD um recurso estratégico no ensino e aprendizagem de gêneros no âmbito escolar.

Antes de discorrer acerca das etapas da SD aplicada, queremos salientarmos que foi necessário fazer algumas alterações nela durante o processo. Algumas dessas modificações ocorreram por causa da quantidade de encontros com a turma, nós planejamos apenas cinco encontros, mas fechamos as etapas com dez momentos.

Também fizemos alteração na etapa em que seria o encontro com o grafiteiro, na primeira versão da SD nós deixamos esse momento para ser o penúltimo, no entanto, no decorrer do processo após refletir que as informações trazidas pelo sujeito produtor do Grafite seriam relevantes para a produção da arte no aplicativo por parte dos alunos, sendo assim decidimos deixar essa parte da produção do gênero para depois da roda de conversa/entrevista com o Joe Santos.

De início, nós não pensávamos pedir a produção de um Grafite virtual, mas conversando com Flávia, nossa professora da disciplina TCC II, ela deu a ideia e achamos conveniente fazer essa produção, tendo em consideração que a turma era do curso de informática, então, acrescentamos essa etapa na SD.

Outra alteração ocorreu porque nós planejamos na primeira versão da SD um momento para uma intervenção na qual o grafiteiro Joe Santos iria produzir um Grafite no IFAL. Para nós pesquisadoras, esta etapa seria primordial para o fechamento deste trabalho. Então compartilhamos o nosso objetivo com a professora regente, ela abraçou a nossa ideia e contatou o diretor geral do instituto, que prontamente cedeu uma das paredes da entrada principal para que o artista produzisse o Grafite. Mas infelizmente devido os problemas com as infiltrações na parede que poderia danificar a arte, essa etapa não foi realizada, a instituição se prontificou em reformar a parede, mas como já estávamos na reta final das etapas da SD, não tínhamos mais tempo. Mesmo não tendo realizado essa parte, nós

tínhamos conseguido realizar com os alunos a da produção do gênero por meio do aplicativo *Grafite It*.

De início, nós não pensávamos pedir a produção de um Grafite virtual, mas conversando com Flávia, nossa professora da disciplina TCC II, ela deu a ideia e achamos conveniente fazer essa produção, tendo em consideração que a turma era do curso de informática, então acrescentamos essa etapa na SD.

A seguir apresentaremos as etapas de aplicação da SD. Inicialmente aplicamos um questionário de perfil com os alunos participantes da pesquisa, também abordamos no questionário questões relacionadas ao gênero Grafite, com o objetivo de compreender a visão de cada um acerca do nosso objeto de pesquisa.

Na sequência, no caso, o segundo encontro apresentamos um vídeo ao alunado, como também fizemos a leitura de um texto, essas duas etapas serviram para tornar conhecido o contexto histórico do Grafite aos discentes, em seguida um breve momento de discussão acerca dos momentos apresentados na sala de aula.

No terceiro encontro, foram trabalhadas as questões relacionadas às diferenças e semelhanças entre Grafite e Pichação. Os alunos foram convidados a selecionar dentre várias imagens o que seria para eles caracterizado como um Grafite e o que seria uma Pichação. Na sequência, pedimos os alunos para que justificassem as suas escolhas.

Para darmos continuidade a etapa do encontro anterior, no quarto encontro explanamos as características que diferencia um Grafite de uma pichação, como também os tipos, estilos e técnicas adotadas na produção do Grafite. Nesta etapa também solicitamos análises de Grafites aos discentes e explicamos que no encontro seguinte eles iriam socializar suas análises com os demais colegas da sala.

No quinto encontro, como havia sido planejado, os alunos apresentaram os Grafites escolhidos por eles para análise e suas considerações acerca destes. Os momentos em questão foram pensados com o objetivo de aproximar o alunado do gênero Grafite, como também buscar desmistificar alguns resquícios de preconceito acerca do gênero.

Já no sexto encontro, nós trabalhamos questões relacionadas às temáticas denúncia e identidade, onde o gênero Grafite é também o meio usado para

denunciar problemas sociais e contribuir na formação identitária do sujeito. Também apresentamos um vídeo para abordarmos a intertextualidade existente no Grafite, na qual uma arte clássica recebe uma releitura e uma nova roupagem com traços específicos do Grafite.

No sétimo encontro foi solicitado aos alunos que eles criassem um roteiro de perguntas para fazer ao grafiteiro Joe Santos, tendo em vista que no próximo momento seria a roda de conversa/entrevista. Na sequência, eles socializaram todas as perguntas e decidiram quais perguntas iriam ser feitas ao artista. Logo em seguida, apresentamos aos alunos o aplicativo Grafite IT, explicamos passo a passo como utilizar a ferramenta, o momento foi necessário porque no nono encontro os alunos teriam que produzir em seus dispositivos eletrônicos um Grafite, nessa etapa, a temática foi de livre escolha e os alunos poderiam formar duplas para realizar as produções.

No oitavo encontro aconteceu a roda de conversa/entrevista, entre os discentes e o grafiteiro alagoano Joe Santos. A etapa foi pensada para que o alunado pudesse tirar dúvidas e fazer perguntas ao artista, como também aproximar os alunos(as) do sujeito produtor do Grafite.

No nono, os discentes produziram um Grafite virtualmente por meio do aplicativo *Grafite IT*, nesta etapa, nós incentivamos o alunado a fazer uma denúncia relacionado a algum fato que ele(a) quisesse chamar a atenção. Os momentos aqui pensados tiveram como objetivo fornecer momentos que trouxessem a compreensão dos processos que envolvem a formação identitária do sujeito produtor do Grafite. Na sequência, comunicamos aos discentes que eles poderiam socializar as suas produções com os colegas ou até mesmo em seus respectivos perfis nas redes sociais.

No último encontro aplicamos o questionário avaliativo-reflexivo e na sequência agradecemos aos colaboradores da pesquisa e encerramos a SD.

3.1 Base Qualitativa de Investigação

Para o presente estudo, utilizamos a pesquisa de base qualitativa, por entendermos que este tipo de investigação disponibiliza inúmeras possibilidades para se investigar fenômenos sociais, nos diversos espaços existentes, esses fenômenos podem ser observados e analisados no seu contexto real de ocorrência. Assim sendo, discorreremos sobre o modelo de qualitativo.

Günther (2006), em seu trabalho “Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?” discorre a respeito da essência da pesquisa qualitativa e seus pressupostos. Segundo o autor, Flick, von Kardorff e Steinke (2000), teriam apresentado as bases teóricas da pesquisa qualitativa, as quais seriam:

a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “objetivas”⁵ de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa (FLICK, VON KARDORFF E STEINKE, 2000 apud GÜNTHER, 2006, p. 202)

Por meio dessas bases teóricas os estudiosos teriam definido as 12 características da pesquisa qualitativa. Já Mayring (2002), por intermédio de seus estudos teria definido os 13 alicerces da investigação em questão que somado as características acima citadas chega-se a definição das cinco peculiaridades desse tipo de perquisição, que seriam "características gerais, coletas de dados, objeto de estudo, interpretação dos resultados e generalização" (apud GÜNTHER, 2006, p. 202).

Nesse sentido, a primeira peculiaridade, segundo as concepções de Flick e Cols (2000), seria o fato de que a pesquisa qualitativa prioriza a compreensão como um modo de fornecer possibilidades para conhecer o que se quer entender e que a construção da realidade ocorre no decorrer do processo, e esta construção ocorreria por meio da ação de construir subjetivamente. Ainda na concepção dos teóricos, tanto a descoberta quanto a construção teórica são particularidades desta pesquisa, como também o fato de que a pesquisa em questão "é uma ciência baseada em textos, ou seja," os dados coletados tendem a produzir textos que a depender do método analítico adotado, as interpretações podem ocorrer de modo completamente fechado (apud GÜNTHER, 2016, p. 202).

Uma outra característica relevante da pesquisa qualitativa é que ela tende a ser mais flexível e se adapta sem maiores transtornos ao seu objeto de estudo. Quanto aos recursos e métodos, a pesquisa em questão, possibilita uma possível maleabilidade desses fatores de acordo com o tipo de fenômeno estudado, tendo

em vista que, para cada situação, é necessária uma organização de todos os processos da pesquisa.

Já na coleta de dados e segundo a concepção de Mayring (2002), todos os processos que fazem parte da pesquisa qualitativa não devem bloquear a visão dos fatos relevantes relacionados ao objeto pesquisado. Para isso, deve-se manter um certo controle e organização no que diz respeito a alguns procedimentos da pesquisa. O teórico cita os seguintes meios para se coletar dados em uma conjuntura da presente pesquisa: “a) dados verbais por meio de entrevista centrada num problema, b) entrevista narrativa, c) grupo de discussão e d) dados visuais por meio da observação participante” (apud GÜNTHER, 2006, p. 205)

Mayring (2002, apud GÜNTHER, 2006) destaca a relevância de se colocar o indivíduo em sua completude como objeto de estudo, pois isso seria um fator fundamental em se tratando do avanço da pesquisa.

Nesse seguimento, Günther (2006, p. 202) enfatiza que “A concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou.”

Assim, o sujeito colaborador é de suma relevância para a pesquisa qualitativa, posto que é por meio dele que o objeto é estudado, nesse sentido, deve-se levar em consideração a sua história, vivências e o contexto formador desse(s) sujeito(s). Ainda nesse sentido, Flick e Cols (2000) enfatizam que, devido a relevância, os colaboradores têm na pesquisa as suas condições, além das do pesquisador, também devem ser levadas em consideração nos processos científicos (apud GÜNTHER, 2006, p. 202).

Com relação à transcrição de dados numa pesquisa qualitativa, deve-se colocar este procedimento como uma ação relevante no processo, pois é necessário levar em consideração as inúmeras possibilidades de coletas de dados. Nesse sentido, Segundo Günther (2006) reforça que:

A maneira mais detalhada é a transcrição literal de uma entrevista gravada com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala. É a transcrição mais completa, mais informativa e, também, a mais cara em termos de tempo e de dinheiro (GÜNTHER, 2006, p. 206).

Quanto às questões relacionadas às representações de dados, estas, estão ligadas aos procedimentos de coleta de dados.

A construção de sistemas descritivos por meio da transcrição de dados, fornece os aparatos necessários para uma boa interpretação desses dados coletados. Já a etapa de representação de dados contribui nos processos de coletas de dados. A descrição minuciosa das etapas “da coleta, da transcrição e da análise de dados” são extremamente relevantes numa pesquisa, os procedimentos citados, inter-relacionam-se (GÜNTHER, 2006, p. 206).

Para Flick e Cols (2000), o princípio da abertura se traduz no fato de que a pesquisa em questão se caracteriza como um campo onde procedimentos e estratégias são adaptados de acordo com o caso estudado. Assim sendo, não se utiliza um método padrão na pesquisa. Os teóricos defendem que os procedimentos adotados nesse tipo pesquisa devem adequar-se a ela (apud GÜNTHER, 2006).

Günther (2006, p. 202) associa os processos da pesquisa qualitativa a um “mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido.” Porque assim como o mosaico é composto por várias parte que juntas formam um desenho, assim também seria a pesquisa. Tendo em consideração que esse tipo de investigação é composta de várias etapas, que juntas formam um conjunto de “métodos e técnicas,” esses devem ser flexíveis e “abertos a novas ideias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos.” Quanto aos espaços, estes, devem ser abertos e preestabelecidos, também devem ser adotados tanto procedimentos da pesquisa qualitativa quanto da pesquisa quantitativa. Mayring (2002) apud GÜNTHER, 2006) defende um trabalho conjunto dos dois tipos de pesquisa, argumentando que este tipo de pesquisa tende a autorizar uma abordagem quantitativa mais objetiva, visto que deste modo pode-se detectar generalizações mais concretas na pesquisa, ou seja, para identificar determinados aspectos e realizar uma análise qualitativa não significa que a utilização de modos de coleta de dados quantitativos devem ser descartadas (apud GÜNTHER, 2006).

Na concepção de Günther (2006), tanto Mayring (2002) quanto Flick e Cols (2000) concordam que as ocorrências e as aprendizagens diárias no decorrer da investigação são integrantes relevantes na compreensão de dados. Esses acontecimentos ocorridos no seguimento da pesquisa devem ser levados em consideração, tendo em consideração que por meio do contexto das etapas é que se pode analisar os contrastes e com isso, leva-se a possíveis reflexões relacionadas a perquisição, como também no que diz respeito ao posicionamento do pesquisador e a interação deste com o objeto pesquisado.

Nesse segmento, tratando-se da pesquisa quantitativa, o mais provável é que não se dê voz ao sujeito colaborador pós arrecadação dos resultados da perquisição, isso se deve ao fato de que os processos ocorridos durante a investigação e os discernimentos diários compreendidos nas análises da pesquisa em questão, dependem da “audiência” dada a ela e do meio em que ela será divulgada.

Quanto à última particularidade, Mayring (2002) “introduz o conceito da generalização argumentativa” a peculiaridade em questão, diz respeito aos resultados apresentados na pesquisa. Segundo o autor “a medida que os resultados se apoiem em estudo de caso” eles dependeram de argumentações mais claras, como também de direcionamentos mais precisos trazendo os devidos apontamentos de onde se encontram as “generalizações” possíveis para “circunstâncias específicas” (apud GÜNTHER, 2006, p. 203).

Nesse tipo de pesquisa, as eventualidades relacionadas às ideologias e preceitos são recebidas de modo positivo e são capazes de influenciar na teoria, como também nos assuntos, nos procedimentos e na compreensão dos dados obtidos na pesquisa. Além disso, o sujeito pesquisador será suscetível a envolver-se emocionalmente em relação a sua temática de estudo no decorrer do processo de pesquisa. O fato da presença dessa aceitação é bem característico da pesquisa qualitativa. Mas diante disso, deve-se detalhar com mais precisão os procedimentos adotados, os contextos diários, como também as conjecturas teóricas implícitas na perquisição.

Na averiguação qualitativa, diferente da quantitativa, os fatores relacionados às concepções e ideais são vistos como fonte influenciadora no procedimento da investigação, até porque neste caso, as pesquisas não podem negar tais influências.

A perquisição qualitativa não consegue um controle absoluto sobre os aspectos apresentados no decorrer do processo, isto ocorre porque, neste caso, ela estuda o seu fenômeno em seu ambiente natural e assim sendo, constata-se que essas variáveis não são consideradas como fatores que irão interferir no processo e sendo assim são tidas como elementos relevantes para a pesquisa.

De acordo com Günther (2006), diferente do que ocorre na pesquisa qualitativa, na quantitativa, determinado fenômeno é estudado num ambiente de laboratório, as variáveis são tidas como elementos não relevantes e, portanto, fica mais fácil manter o controle das interferências desses aspectos (GÜNTHER, 2006). Uma vez que são considerados irrelevantes e com potencial para interferências, geralmente são fatores relacionados às concepções do pesquisador, como também particularidades que surgem no contexto da pesquisa e que por outro lado, na pesquisa qualitativa serão levados em consideração

Diante das pontuações feitas anteriormente, consideramos o modelo de pesquisa qualitativa um campo dinâmico de investigação. Esse fator, no nosso entendimento, munido das tantas teorias citadas no corpo deste texto acarreta como consequência uma relevância maior ao objeto estudado, assim como a todas as etapas que compõem a pesquisa.

3.2 Modalidades da presente Pesquisa-ação

Por intermédio da Pesquisa-ação, procurou-se perceber as experiências dos discentes em relação ao Grafite no âmbito escolar, dado que esta pesquisa se propõe a fornecer possibilidades de compreender as práticas letradas existentes na arte Grafite.

Uma importante categorização que compõe a pesquisa-ação é suas diferentes modalidades. E embora exista uma preocupação em definir uma modalidade de pesquisa-ação que predomine na pesquisa, o importante é destacar as diferentes modalidades que a constituem, pois, “[...] um projeto não é em geral uma modalidade particular, mas ciclos diferentes tendem a ter modalidades diferentes” (TRIPP, 2005, p.459). Para Tripp (2005), o reconhecimento dessas modalidades é proveitoso para que se tenha uma visão mais abrangente das diferentes maneiras e graus de participação e modalidades de pesquisa-ação, por duas motivações:

[...] primeiro, ela apresenta uma escolha de diversas maneiras de operar, que poderiam não ser consideradas se não tivessem sido identificadas e explicadas; e segundo, sabendo como se está (ou se precisa estar) operando com respeito a isso, possibilita que se garanta um bom processo, particularmente em termos de comparar resultados pretendidos com técnicas apropriadas de monitoramento (TRIPP, 2005, p.459).

Considerando a importância dessas modalidades, destacamos a seguir, três modalidades que acreditamos serem constituintes da nossa pesquisa-ação.

De acordo com Tripp (2005, apud GRUNDY, 1983), na pesquisa-ação prática, o pesquisador programa ou constitui as transformações que pretende realizar na aplicação de sua pesquisa. Essa modalidade é uma das que integram a nossa pesquisa-ação, visto que resultou de uma proposta autêntica que pretendia intervir na concepção de um grupo sobre o gênero Grafite. Ao projetá-la, vivenciar e analisar sua aplicabilidade, percebemos seu vínculo com a modalidade prática de pesquisa-ação.

A presente pesquisa-ação também possui características técnicas, mas não por seguir um manual já existente, mas sim porque adotamos como recurso norteador uma SD, que foi elaborada tendo em vista uma turma alvo, esse material nos serviu como guia para seguir uma ordem de ações.

Mesmo com uma programação estruturada, a cada etapa alcançada, previamente, eram realizadas adequações para que as práticas de letramento seguintes respeitassem as demandas e necessidades dos discentes participantes da pesquisa. Por considerar esses aspectos, atuamos de acordo com a modalidade de pesquisa-ação emancipatória, essa “é uma modalidade política que opera numa

escala mais ampla e constitui assim, necessariamente, um esforço participativo e colaborativo”. (TRIPP, 2005, p.458). Desse modo, as mudanças implantadas na pesquisa afetam os envolvidos, que excedem as atuações comuns aos participantes, pois colaboram nas atividades desenvolvidas como sujeitos ativos e reflexivos.

A professora de Língua Portuguesa que abriu o espaço de suas aulas para servir como nosso campo de pesquisa, atuou no estudo de forma colaborativa. Não hesitou em nos receber visto que logo após ser consultada, concordou em participar do projeto sem nenhum receio. Durante o processo de aplicação a docente desempenhou um trabalho de colaboração sob muitos aspectos, tanto fornecendo sugestões como participando de alguns momentos de reflexão sobre a nossa prática. Mesmo a pesquisa sendo pertencente às pesquisadoras, a opinião da professora regente foi solicitada em alguns momentos da aplicação do projeto.

Solicitar a participação do professor regente não significa que eles assumirão as “tarefas ligadas à realização da pesquisa, no sentido formal do termo; o que ela exige é a sua participação como co-construtores” (DESGAGNÉ, 2007, p. 24). E que adotem uma avaliação reflexiva a respeito de seu cenário profissional, para que assim, exista um diálogo constante entre o pesquisador executor e os docentes participantes, bem como na conciliação que se realiza entre os seus pontos de vista.

Referente aos alunos participantes, esses foram envolvidos na pesquisa no nível de colaboração. Visto que, previamente a professora regente solicitou a participação e cooperação deles em nossa pesquisa, que informados sobre a importância de participarem da pesquisa, prontamente concordaram em contribuir. Os docentes também colaboraram com a pesquisa por participarem de uma entrevista feita a outro participante, que foi o grafiteiro Joe Santos.

Como metodologia, a pesquisa-ação auxilia a corroborar com a relevância do reconhecimento e do respeito às experiências apontadas e vivenciadas em todo o processo investigativo, uma vez que o sujeito leva consigo, mediante suas falas e produções, suas vivências significativas, que resulta em leituras de mundo subjetivas. E a pesquisa-ação permite uma reflexão enriquecedora sobre a

experiência vivenciada e também sobre a visão inicial e final dos participantes da pesquisa em relação ao assunto abordado.

Por fim, é basilar ressaltar que a metodologia aplicada a essa pesquisa tem em vista uma necessidade de transformação das práticas de letramento valorizadas no contexto escolar e ampliação de novos caminhos a serem trilhados nesses espaços.

3.3 O esboço da SD aplicada

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA DA AULA: GRAFITE

DATA: 07/10/2019 à 18/11/2019

QUANTIDADE DE AULAS: 10 encontros

TEMPO DE AULA: 7 horas e 20 minutos

Objetivo: Compreender, por meio de relatos pessoais e visões complementares, as nuances que permeiam a discussão: legal x ilegal; bonito x feio; arte x vandalismo; clássico x marginalizado.

TEXTO VISUAL

ENCONTROS	OBJETIVOS	RECURSOS DIDÁTICOS	TEMPO PREVISTO
1. Aplicação do questionário perfil	❖ Conhecer o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e compreender a visão de cada um acerca do nosso objeto de estudo.	- material impresso	50min
2. Contexto histórico do Grafite	❖ Possibilitar uma discussão acerca de <i>como</i> e <i>por que</i> o Grafite é um gênero ainda	- data show; - notebook; - caixa de som;	1h40min

	pouco aceito socialmente.	- material impresso	
3. Diferenças e semelhanças entre Grafite e pichação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer as diferenças entre o Grafite e a Pichação; ❖ Buscar, por meio das explanações do gênero Grafite, desmitificar o preconceito referente a esse gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> - data show; - notebook; - caixa de som; - material impresso 	50min
4. Tipos, estilos e técnicas adotadas na produção de um Grafite.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresentar as técnicas e o processo criativo do sujeito grafiteiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - data show; - notebook; 	50min
5. Socialização das análises de Grafites produzidas pelos discentes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproximar o alunado do gênero Grafite e também buscar desmistificar alguns resquícios de preconceito acerca do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> - data show; - notebook; - caixa de som; - 	1h40min
6. Grafite: denúncia, identidade e intertextualidade	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer os processos que envolvem a formação identitária do sujeito grafiteiro; ❖ Perceber o Grafite como uma manifestação artística contemporânea que busca referência em obras clássicas; ❖ Analisar o viés crítico e discursivo por trás do gênero em questão. 	<ul style="list-style-type: none"> - data show; - notebook; - caixa de som; - material impresso 	1h40min

7. Explicação do aplicativo Grafite IT	❖ Apresentar ao alunos como produzir um Grafite virtual utilizando o aplicativo Grafite IT.	<ul style="list-style-type: none"> - data show; - notebook; - caixa de som; 	1h40min
8. Roda de conversa /entrevista com um grafiteiro alagoano.	❖ Proporcionar uma maior aproximação entre o sujeito produtor, o gênero e os discentes.	<ul style="list-style-type: none"> - data show; - notebook; - caixa de som; 	50min
9. Produção de um Grafite virtual no aplicativo <i>Grafite I.</i>	❖ Identificar através de uma produção final se os estudantes conseguem transmitir as competências desenvolvidas nos encontros e avaliar se eles realmente entenderam a essência do gênero abordado, na prática de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - data show; - notebook; - caixa de som; - material impresso 	1h40min
10. Aplicação do questionário avaliativo-reflexivo.	❖ Analisar a percepção final dos alunos acerca da prática de ensino e do gênero abordado.	<ul style="list-style-type: none"> - data show; - notebook; - caixa de som; - material impresso 	50min

PROCESSOS METODOLOGICOS

1º ENCONTRO – Aplicação do questionário perfil

(tempo previsto: 50min)

Etapa 1 (tempo previsto: 10 min)

Apresentação da pesquisa e dos membros.

Etapa 2 (tempo previsto: 40 min)

Convite aos participantes a responderem a um questionário-perfil; explicar as perguntas contidas nele, como também lhes sensibilizar sobre a importância da veracidade de suas respostas, pois elas são imprescindíveis para a pesquisa.



Objetivo geral do encontro: Apresentar a temática da investigação aos discentes a fim de contextualizar o gênero Grafite nos âmbitos social e escolar e por meio do questionário e desse primeiro contato, perceber a visão inicial dos discentes acerca do gênero Grafite.

2º ENCONTRO – Contexto histórico do Grafite

(tempo previsto: 1h40min)

Etapa 1 (tempo previsto: 1h)

Apresentar o vídeo *No muro [parte 1]* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R55lO73R7Ng>>; Em seguida, realizamos a leitura compartilhada do texto *Grafite, a mais urbana das artes visuais*, dando ênfase a alguns pontos do texto. disponível em: <<https://www.plataoplomo.com.br/blog/grafite-expressao-urbana-artes-visuais/>> Acesso em 01/10/2019

Esses dois materiais introduziram o contexto histórico do Grafite; e, nesse momento inicial, consideramos de suma importância, explicar acerca do gênero, pois acreditamos que entender a essência do gênero faz toda a diferença na hora de analisá-lo/compreendê-lo.

Etapa 4 (tempo previsto: 30 min)

Após a apresentação do vídeo e leitura do texto, os alunos foram convidados a construir comentários sobre ambos. Logo em seguida, propomos ao grupo algumas questões para reflexão.

Questões para discussão:

- O que vocês observaram na explanação do gênero, que ainda não era de seu conhecimento?
- Qual a opinião de vocês acerca das falas dispostas nos materiais utilizados - o vídeo e o texto?
- Em algum momento da vida, vocês já haviam parado para analisar um Grafite e/ou ficaram curiosos para saber o seu significado? Se sim, compartilhe conosco suas lembranças.
- Vocês acham relevante analisar o gênero Grafite em sala de aula?

Objetivo geral do encontro: Apresentar a temática da investigação aos discentes a fim de contextualizar o gênero Grafite nos âmbitos social e escolar.

3º ENCONTRO – Diferença e semelhanças entre Grafite e Pichação (tempo previsto: 50min)

Etapa 1 (tempo previsto: 20 min)

Trabalhamos brevemente questões relacionadas às diferenças e semelhanças entre Grafite e Pichação.



Etapa 2 (tempo previsto: 30 min)

Penduramos em cordões diversas fotos impressas de Grafites e Pichações. Na sequência, separamos a turma em duas equipes, em que o GRUPO A foi responsável por selecionar somente imagens que julgam ser Grafites, em contrapartida, o GRUPO B foi responsável por escolher somente imagens que consideram ser Pichações. Na sequência, um representante de cada grupo defendeu as escolhas das imagens justificando-as.

Objetivo geral do encontro: Perceber e avaliar a partir das discursões dos alunos se eles já conseguiam identificar os elementos textuais e discursivos presentes no gênero Grafite.

4º ENCONTRO – Tipos, estilos e técnicas adotadas na produção de um Grafite. (tempo previsto: 50min)

Etapa 3 (40 min)

Explanamos a diferença entre Grafite e Pichação, os tipos e estilos de Grafite, fazendo uso de slides.

É importante que o conteúdo exposto apresente questões que destacam o Grafite como gênero marginalizado elencando aos lugares de exposição, os sujeitos que o produz e seus contextos sociais. O link a seguir pode servir como material auxiliar : Disponível em:

<<https://www.plataoplomo.com.br/blog/grafite-expressao-urbana-artes-visuais/>> Acesso em: 01/10/2019

Etapa 2 (10 min)

Convidamos os alunos a produzirem análises de Grafites de livre escolha, que deveriam ser entregues e socializados no encontro seguinte. Para isso, orientamos a escolherem fotografias dos Grafites encontradas no percurso casa-escola ou mesmo pesquisar na internet e escolher um de sua preferência.

Objetivo geral do encontro: Buscar, por meio das explicações do gênero, desmitificar o preconceito referente ao Grafite, além de possibilitar uma aproximação significativa em relação ao gênero.

5º ENCONTRO – Socialização das análises de grafites

(tempo previsto: 1h40min)

Os estudantes socializaram com o grupo envolvido na pesquisa os Grafites escolhidos por eles para análise e suas considerações acerca desses.

Objetivo geral do encontro: Investigar se os alunos estavam conseguido estabelecer uma relação mais próxima com o Grafite a ponto de olhar para ele com a sensibilidade de de analisar elementos como: estrutura, temática, estética e contexto de produção. estavam compreendendo de fato a temática abordada em nossa prática de ensino.

6º ENCONTRO - Grafite: denúncia, identidade e intertextualidade

(tempo previsto: 1h40min)

Etapa 1 (tempo previsto: 50 min)

Com o auxílio de slides, Trabalhamos questões relacionadas às temáticas denúncia e identidade.

Com Também apresentamos um vídeo para abordarmos a intertextualidade existente no Grafite, na qual uma arte clássica recebe uma releitura e uma nova roupagem com traços específicos do Grafite.



Etapa 2 (tempo previsto: 30 min)

Apresentamos o vídeo: *Arte como instrumento de revolução social*, disponível em: <<https://youtu.be/CXwstjBc2sw>>. Acesso em: 01/10/2019

A partir desse vídeo, discutimos sobre como a presença da denúncia, do protesto e da identidade estão atrelados ao gênero em questão. Em seguida, incentivamos os alunos a refletirem sobre o que eles pretendiam denunciar se tivessem a oportunidade de produzir um Grafite. Acreditamos ser relevante colocar os discentes nos papéis de grafiteiro(a) para que eles possam compreender o essência trazida pelo gênero.

Objetivo geral do encontro: Possibilitar a compreensão dos processos que envolvem a formação identitária e social do sujeito grafiteiro.

7º ENCONTRO – Explicação do aplicativo Grafite IT

(tempo previsto: 1h40min)

Etapa 1 (tempo previsto: 40 min)

Apresentamos aos alunos o aplicativo Grafite IT, explicamos passo a passo como utilizar a ferramenta, o momento foi necessário porque no nono encontro os alunos produziram em seus dispositivos eletrônicos um Grafite virtual.

Etapa 1 (tempo previsto: 50 min)

Solicitado aos alunos que eles criassem um roteiro de perguntas para fazer ao grafiteiro Joe Santos, tendo em vista que no próximo momento seria a roda de conversa/entrevista. Na sequência, eles socializaram todas as perguntas e decidiram quais perguntas iriam ser feitas ao artista.

Objetivo geral do encontro: Apresentar aos alunos o aplicativo Grafite IT e planejar as perguntas para o encontro com o grafiteiro a fim de que todos tivessem a oportunidade de se expressarem no momento do encontro.

8º ENCONTRO – Roda de conversa/entrevista com grafiteiro alagoano (Joe)

(tempo previsto: 50min)

Etapa 1 (tempo previsto: 40 min)

Esse momento consiste em uma roda de conversa/entrevista com um artista de rua, alagoano. Assim, os discentes poderão fazer perguntas, tirar dúvidas e conhecer as histórias de um grafiteiro, suas construção identitária como artista, suas inspirações e assim por diante.

Etapa 2 (tempo previsto: 10 min)

Objetivo geral do encontro: Proporcionar uma maior aproximação entre produtor, gênero e alunado, tornando assim, o processo mais significativo e proveitoso, além de promover o trabalho com a tecnologia em sala de aula.



9º ENCONTRO – Produção de um Grafite virtual no aplicativo *Grafite It* (tempo previsto: 1h40min)

Etapa 1 (tempo previsto: 1h20min)

Convite aos discentes a produzirem em seus dispositivos eletrônicos Grafites virtuais usando o aplicativo mencionado, nessa etapa, a temática também foi de livre escolha e os alunos poderiam formar duplas para realizar as produções.



Etapa 2 (tempo previsto: 20 min)

Os sujeitos participantes compartilharam com as pesquisadoras, suas produções e também breves comentários sobre elas. Para isso, utilizaram o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Através desse mesmo aplicativo, os alunos também foram incentivados e compartilhar em um grupo de mensagens em que todos os participantes da pesquisa eram membros.

Objetivo geral do encontro: Identificar através de uma produção final se os estudantes conseguem transmitir as competências desenvolvidas nos encontros e avaliar se eles realmente entenderam a essência do gênero abordado, na prática de ensino.

10º ENCONTRO – Aplicação do questionário avaliativo-reflexivo

Etapa 1

Em um último questionário avaliativo-reflexivo os alunos foram convidados a expressarem suas opiniões a respeito da experiência de ensino que participaram.

Etapa 2 (tempo previsto: 10 min)

Agradecimentos finais aos participantes da pesquisa.

Objetivo geral do encontro: Analisar a percepção final dos alunos acerca do gênero.

3.4 O Contexto investigativo

A Educação Profissional é a modalidade de ensino que está relacionada com algumas esferas sociais como a econômica, cultural e política, como também ao sistema educativo. No entanto, vale lembrar que a existência de uma prática que uni o seu propósito a uma adaptação às carências do mercado trabalhista e isso acaba causando a banalização quanto a relevância desse modelo de ensino.

Essa variante de ensino proporciona a união entre as experiências vivenciadas pelos sujeitos e os conhecimentos necessários para enfrentar as situações nos diversos espaços de interação, seja no campo social, trabalho e político, coincidindo assim a obtenção dos saberes gerais e os saberes decorrentes do meio ocupacional, causando, portanto, o desaparecimento dos limites entre formação geral e formação profissional.

Nesse seguimento, a escolha do nosso campo de pesquisa não se deu de forma aleatória, mas sim por pensarmos que o contexto da educação profissional tecnológica prevê também a formação de sujeitos pensantes constituídos socialmente, e não apenas o preparo para o mercado de trabalho ou apenas um preparo técnico.

Mesmo sabendo que o contexto de investigação era considerado emancipatório, estávamos cientes, de que, trabalhar com um gênero ainda marginalizado na escola, não seria uma tarefa fácil e comum aos estudantes.

Sabemos que a princípio toda novidade causa curiosidade e empolgação, mas também sabemos que pode causar estranhamento, ou ainda pode considerar essa abordagem não comum, como inútil, pois sabemos quão forte é a raiz da cultura escolar que por muito tempo exigiu e privilegiou alguns gêneros, a exemplos: o resumo, resenha, redação, etc. Essas categorias escolarizadas são inquestionavelmente relevantes para a vida dos estudantes, mas não deveriam ser colocados num patamar hierárquico em detrimento de outras variedades discursivas também relevantes. No curso de informática, que foi o nosso campo de pesquisa, o nosso desafio foi trazer como objeto de pesquisa um gênero que não é costumeiramente abordado em muitas instituições escolares.

É sabido que cada curso possui conteúdos e disciplinas direcionados para suas áreas específicas de cada um e no curso de informática não poderia ser diferente, é notório que o alunado estariam acostumados com assuntos exatos, ligados a códigos, fórmulas e sistemas, e essa realidade, de início, nos deixou um pouco apreensiva se os alunos iriam se interessar por nosso projeto de pesquisa. Mas a partir do contato direto com os alunos, foi possível perceber que a maior parte dos discentes possuíam mais familiaridade com os assuntos ministrados de forma

a chegar numa resposta exata e específica, e esses acontecimentos levou-nos a refletir sobre a finalidade e qualidade do Ensino Profissionalizante ofertado pelo IFAL, era perceptível que esses estudantes estavam assimilando conhecimentos gerais, como também os conhecimentos operacionais. E abordar um gênero imagético de resistência e reesistencia seria desafiador e iria possibilitar ainda mais conhecimento para esses discentes.

Também é importante destacar que fazer parte do corpo de estudantes da instituição campo de pesquisa (IFAL), foi propícia para a nossa escolha do campo de investigação, pois esse fator facilitou tanto o nosso acesso e acolhimento da pesquisa por parte do professor colaborador, como também o livre acesso ao espaço físico do campos.

3.5 Instrumentos de pesquisa utilizados

Em nossa pesquisa, os instrumentos utilizados contaram com questionários perfis dos discentes participantes da pesquisa, questionário avaliativo-reflexivo, rodas de conversa e roda de conversa/entrevista a um grafiteiro Alagoano. Os dados gerados durante os encontros, foram registrados em um diário de bordo, e alguns, fotografados.

Na sequência, abordaremos alguns instrumentos citados anteriormente de modo sucinto, visto que as análises referentes a estes serão discutidas logo a frente nos tópicos 4.1 e 4.5 deste Trabalho de Conclusão de Curso.

3.5.1 Questionário-perfil dos alunos

O questionário-perfil foi aplicado no primeiro encontro com os alunos colaboradores da pesquisa, com o intuito de conhecer seus perfis e também a sua visão inicial sobre o gênero Grafite.

A aplicabilidade deste instrumento de pesquisa nos forneceu as informações referentes aos sujeitos colaboradores em relação ao nosso objeto de pesquisa, o Grafite.

Os pontos pensados para o presente instrumento foram questões relacionadas ao conhecimento prévio dos colaboradores em relação ao gênero Grafite. Aspectos estes que buscaram sondar sobre: o que era um Grafite; e o que o difere da Pichação; se os alunos já tiveram contanto com Grafites nas respectivas comunidades onde residem; se conhecem algum grafiteiro ou mesmo se possuem algum Grafite predileto, se consideram o Grafite um texto e qual seria a definição de arte para eles(as), etc.

3.5.2 Questionário avaliativo-reflexivo

O questionário avaliativo-reflexivo ¹⁶foi aplicado com a finalidade de saber as opiniões dos sujeitos colaboradores sobre a experiência vivenciada, como também buscar informações referentes aos posicionamentos pós SD, além de sondar os procedimentos desses sujeitos relacionados às produções tanto dos Grafites, quanto das análises.

O questionário avaliativo-reflexivo gerou informações sobre: a atuação, domínio, disponibilidade, capacidade de motivação e avaliação das ações das pesquisadoras em sala de aula, com também gerou informes sobre: clareza, esclarecimentos, informações e profundidade em relação ao tema Grafite abordado em sala pelas pesquisadoras, ainda trouxe dados sobre a experiência e aprendizados do ponto de vista do alunado no contexto de ensino.

O presente instrumento de pesquisa foi aplicado logo após darmos por encerradas todas as etapas da SD.

¹⁶ O presente termo foi adotado tendo em consideração que o questionário aplicado na turma buscou sondar as concepções dos colaboradores da pesquisa com relação as práticas pedagógicas adotadas pelas pesquisadoras em sala, como também proporcionou a esses discentes reflexões acerca dessas atuações.

4- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O foco da apresentação, análise e discussão da coleta de dados consiste em cinco etapas que, na prática, aconteceram na mesma sequência em que foram apresentadas neste trabalho.

Os respectivos instrumentos de coleta e materiais são: questionário perfil do aluno, atividade de leitura e análise de grafites, produção de um grafite virtual, bate-papo/entrevista com o sujeito grafiteiro, e por fim, o questionário de satisfação.

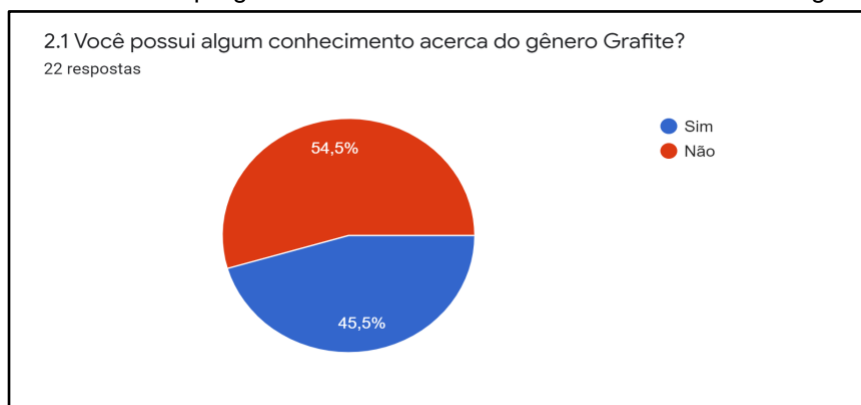
A análise e discussão dos dados apresentados se desenvolverá considerando as principais teorias que serviram de base para a realização da presente pesquisa, bem como, as especificidades do gênero Grafite.

4.1 Alguns resultados do questionário-perfil/concepção dos alunos

Os gráficos a seguir representam alguns resultados do primeiro questionário aplicado.

A pergunta 2.1 conforme apresenta o gráfico a seguir refere-se ao conhecimento dos alunos sobre o gênero Grafite, essa pergunta foi elaborada com o interesse de descobrir se aqueles alunos já tinham algum conhecimento acerca do gênero em questão, e o resultado foi que 54,5% dos alunos diziam não ter nenhum tipo de conhecimento sobre o Grafite, já os outros 45,5% diziam conhecer o gênero. De certo modo a turma estava dividida entre os que conheciam e os que não conheciam, o que nos deixou bastante confiante para iniciar o trabalho na turma.

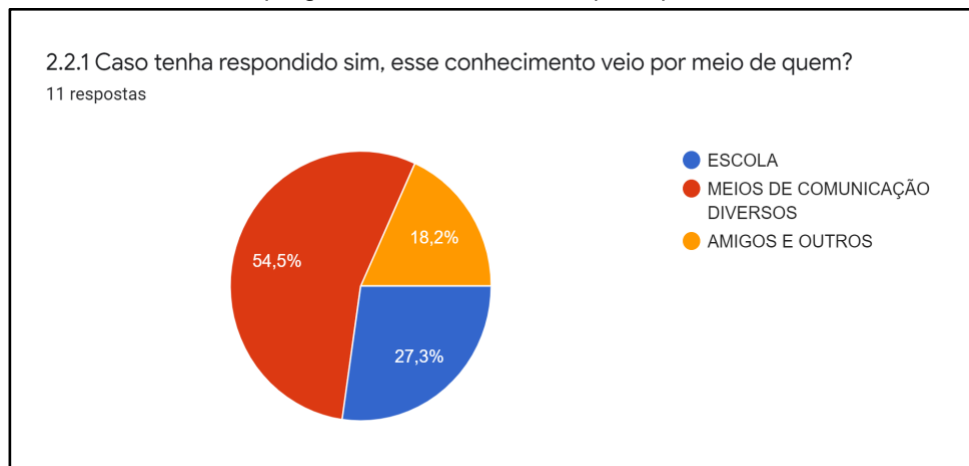
Gráfico 1: Resultado da pergunta sobre o conhecimento do aluno acerca do gênero Grafite.



Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado, 2019.

A pergunta 2.2.1 estava interligada com a resposta da pergunta anterior, caso o aluno respondesse sim, ele deveria assinalar qual das três opções o serviu de meio para o conhecimento em questão. De acordo com as respostas dos alunos o que nos deixou mais surpresa foi que apenas 27,3% apontaram a escola como fonte desse conhecimento. Isso nos deixou ainda mais convictas de que a nossa pesquisa naquele contexto era sem dúvida de muita relevância para que os alunos conhecessem um pouco mais sobre o gênero Grafite, visto que os espaços escolares deveriam abordar mais os gêneros marginalizados como o Grafite, pichação etc. Pois, entende-se que esses gêneros fazem parte do contexto de muitos alunos e com isso eles se sentiriam representados e suas vivências seriam valorizadas.

Gráfico 2: Resultado da pergunta referente ao meio pelo qual o aluno conheceu o Grafite.



Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado, 2019.

Na pergunta 2.7 solicitamos que os alunos citassem o que mais chamava a atenção deles nos Grafites. Essas respostas nos ajudaram a identificar os tipos de Grafites que aqueles alunos (os que conheciam) gostavam, como também oportunizaram colher informações para guiar a nossa primeira discussão. Como mostra as respostas a seguir, a maioria relatou sobre o viés estético, as cores, a expressividade, as temáticas, mas eles também mencionaram o viés crítico do gênero, principalmente no contexto social, pois esse, nós consideramos muito importante abordar, justamente pelo fato de que o senso crítico é algo muito forte e presente no Grafite, um viés crítico que possibilitou o surgimento do gênero e o consolidou como um artefato que se tornou símbolo da resistência.

Quadro 1: Respostas do alunos sobre o que mais chama a sua atenção no Grafite

2.7 Cite o que mais chama a sua atenção no Grafite? 18 respostas

1. O jeito que o artista passa a sua visão de ver o mundo expressa a realidade da nossa sociedade, nos fazendo refletir.
2. A crítica contra o racismo na obra musical "This is America" sendo representado pelos desenhos de seu autor Donald Glover.
3. Desenho super bem feitos, algumas artes, coloridas que me chama a atenção.
4. A reflexão que alguns nos trazem.
5. As cores e também as formas dos desenhos.
6. A forma com que os artistas conseguem se expressar em formatos e jeitos diferentes.
7. As cores extravagantes.
8. Os temas trabalho nas obras.
9. Cores vivas e detalhes nas imagens
10. As cores e formas
11. Os desenhos feitos neles, com suas críticas, mas principalmente o desenho.
12. Definições.
13. expressar uma ideia em um espaço público.
14. A forma genuína de expressar a identidade e emoções, além de sempre passar uma mensagem mesmo que seja relativo.
15. Eu não sei identificar um grafite
16. A vivacidade nos olhos dele.
17. As cores
18. A forma como é expressado um tema, a partir de atos públicos retratando imagens de sentimentos, expressão.

Na pergunta 2.8 o nosso objetivo era saber quão próximo o gênero era dos alunos no sentido geográfico. Como era de se esperar 86,4% falaram da existência de Grafites próximos ao seu bairro ou escola.

Ter a certeza de que aqueles sujeitos tinham contato com a arte em seus cotidianos, nos deixaram mais seguras e confiantes de nossos objetivos e à vontade para o explorar ainda mais em sala de aula, pois “o bairro parece ser o primeiro nível ou esfera em que a cidade é pensada e identificada”. (SAMPAIO, 2006, p. 61)

Entendemos que o fato desses alunos terem uma certa proximidade no dia a dia com o gênero, possibilitaria um maior interesse em ler, dialogar, questionar e falar sobre o Grafite.

Gráfico 3: Resposta sobre a existência de algum Grafite próximo a escola ou ao bairro do aluno.



Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado, 2019.

Nas perguntas 2.9 e 2.9.1 consideramos pertinente perguntar aos alunos se eles achavam relevante os trabalhos com gênero Grafite em sala de aula. Para nós, pesquisadoras, a importância deste trabalho sempre foi muito explícita, mas queríamos saber se os alunos compreendiam a relevância da nossa pesquisa. E, conforme mostra o gráfico, 86,4% dos alunos responderam que sim, apesar de 13,6% responderam que não.

O fato é que a maioria dos participantes envolvidos na pesquisa entenderam a relevância do nosso trabalho e tinham interesse em aprender sobre o Grafite, esse dado nos motivou ainda mais a desenvolver a pesquisa com aquela turma.

A partir desse resultado percebemos que já existia uma conscientização em grande parte daqueles alunos sobre o valor de gêneros marginalizados no contexto escolar. Possivelmente essa concepção foi motivada e construída a partir dos

trabalhos que a professora regente de Língua Portuguesa já vinha desenvolvendo com aquela turma ao longo do ano letivo, a exemplo do gênero infopoemas.

É certo que quando a escola aceita que gêneros não escolarizados entrem na escola e interajam com os alunos, ela oportuniza uma certa mudança em seu cotidiano, pois possibilita uma aceitação de diálogos e um rompimento entre os campos da arte, da educação e da cidade. O arte-educador e pesquisador Fabrício Andrade Pereira (2014), nos faz refletir sobre as possíveis relações criadas a partir do diálogo entre as intervenções artísticas urbanas e a sala de aula:

[...] estabelecer, no domínio da sala de aula, espaços onde são possíveis, através da seletividade de processos relacionados à atenção humana, formas de acesso às memórias culturais de nossos educandos. Assim, poderemos consolidar conhecimentos que realizem confrontos culturais capazes de proporcionar aos estudantes não só *conhecer* como *reconhecer* e *reconhecer-se* (PEREIRA, 2014, p. 56).

Logo, a escola como um agente sociocultural necessita estabelecer conexões entre os espaços urbanos e o ensino, envolvendo a escola com atividades educativo-culturais que desenvolva e valorize as diferentes manifestações culturais. Pois refletindo o cenário atual, percebemos a cidade como um espaço educativo por intermédio de suas manifestações socioculturais e na representação do cotidiano de seus residentes.

E quanto aos que não consideravam a pesquisa relevante, tínhamos confiança que durante o a experiência de ensino conseguiriam estabelecer uma relação com o espaço social, a cultura e seu cotidiano.

Gráfico 4: Resultado da opinião dos alunos sobre a relevância do trabalho com o gênero Grafite em sala de aula.



Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado, 2019.

A pergunta foi destinada apenas para os alunos que responderam sim à pergunta anterior, com o propósito de saber se de fato eles achavam um tema importante a ser tratado em sala de aula e também por considerar importante dar voz aos alunos para expressarem as suas opiniões em uma pesquisa como esta.

Nas respostas da pergunta 2.9.1, ficou evidente que os estudantes envolvidos, realmente consideravam importante a abordagem desse tema e diante disso, nós tínhamos a responsabilidade de tratá-lo da melhor forma possível, pois a nossa pesquisa dependia de uma abordagem mais expressiva e ativa acerca do nosso objeto de pesquisa, não se tratava de um caso a ser estudado, mas de uma pesquisa como ação.

Uma de nossas preocupações nessa pesquisa sempre foi apresentar as várias faces do Grafite, sem rótulos e sem conceitos engessados e abordar a sua relevância e funcionalidade dentro do contexto escolar, como também possibilitar ao alunado um contato mais significativo com o gênero em questão.

Quadro 2: Respostas explicativas relacionadas à questão anterior.

2.9.1 Se SIM, por qual motivo? 18 respostas

1. Pois, é uma forma de se expressar, ver o mundo, Grafite é arte.
2. Por que pode despertar alguma mente brilhante de desenhos ou até mesmo conscientizar todos pela sua experiência cultural.
3. Para que possamos aprender que Grafite não é só desenhos sem sentido.
4. Porque eu gosto dos desenhos, é bem interessante.
5. Porque é importante que todos saibam dessa arte e não marginalizarem.
6. Para que os alunos entendam que é uma manifestação artística e cultural.
7. Por ser um movimento artístico, acho que a arte tem que ser debatida pois trata da realidade do povo.
8. Para acabar com o preconceito presente na sociedade.
9. Pois creio que as pessoas em sala de aula devam ter acesso às mais variadas manifestações artísticas.

10. Para o compartilhamento da ideia de que o gênero grafite é um tipo de arte e deve ser apreciado.
11. Basicamente porque é um tipo de arte que as pessoas veem em seu cotidiano e muitos confundem com pichações.
12. Para caso eu precise
13. Para todos entenderem que isso não é vandalismo, isso é arte, e muita gente não sabe diferenciar isso.
14. Para que a arte possa ser trabalhada na sala.
15. É uma forma de expressar revolta, pensamento passados pelo autor.
16. Para as pessoas entenderem a arte do Grafite
17. Valorizar artista urbano
18. Uns dos principais motivos, é a aprendizagem do que tratar, pois os alunos podem ter uma concepção distorcida.

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado, 2019.

Os resultados desse primeiro questionário, viabilizaram não apenas conhecer o perfil daqueles alunos, mas também nos ajudou a perceber suas percepções e conhecimento prévio acerca do gênero em questão e sobre a sua abordagem em sala de aula, o que nos serviu de norte no momento de conduzir e até mesmo readaptar algumas etapas da SD.

4.2 Leitura e análise de Grafites realizados por parte dos alunos

No final do segundo encontro com a turma, solicitamos que os alunos realizassem em dupla ou individual, análises de Grafites de escolha livre, e trouxessem no seguinte encontro para compartilhar e discutir com os colegas, e assim foi feito. O nosso objetivo com essa atividade conforme consta na nossa SD foi possibilitar uma aproximação significativa dos alunos com o gênero, para que assim eles pudessem perceber que como qualquer outro texto a leitura e análise do gênero Grafite pode contribuir com suas práticas discursivas.

Selecionamos cinco análises, e o critério para nossas escolhas foi a de mesclar as diferentes temáticas trazidas nos Grafites apresentados. Percebemos que a maioria dos alunos trouxeram Grafites com temáticas sociais e culturais e esse fato foi para nós de suma relevância, pois o ato das escolhas deixou mais do que claro que os alunos captaram uma das mais importantes funcionalidades do gênero, que é a criticidade. Outro ponto que chamou a nossa atenção foi que eles procuraram artistas além dos que nós havíamos apresentado em nossos encontros anteriores, mostrando com isso que o gênero chamou a atenção do alunado.

O Grafite a seguir foi criado pelo Grafiteiro alagoano Joe Santos, a obra está localizada em uma rua bem movimentada na cidade de Maceió, inclusive alguns alunos já haviam mencionado que observavam essa arte sempre que passavam de ônibus pela rua onde está exposta. Observaremos o Grafite e a análise:

Figura 8: Arte do grafiteiro Joe Santos na cidade de Maceió.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/MYNr6WY911nXTP6M7>

“Nessa obra do Joe características próprias do artista são bem presentes, nesse grafite tendo em vista o método de pintura e a paleta de cores usadas pelo mesmo. É possível perceber a cultura e a identidade alagoana sendo bem representada, ocorrendo uma sintonia entre o estilo do artista e a região retratada. Podemos observar principalmente a região praieira de Maceió com a presença do guerreiro alagoano e folgado, típicos da região”.

-E. de M. 912 -A

A análise do aluno mostrou como ele se preocupou em observar elementos semióticos da obra em questão, levando-o a perceber os aspectos específicos que

estão relacionadas à cultura do estado e identidade do povo alagoano, como o Guerreiro¹⁷. Outro aspecto observado pelo aluno foi que o Grafite faz referência às nossas praias, que no ramo turístico é nosso cartão postal, vendido como a terra que tem sol e mar a maior parte do ano. Em sua análise o aluno também trouxe pontos relacionados ao método de pintura e a paleta de cores, citando a presença de cores quentes e frias utilizadas pelo grafiteiro.

Continuando as suas observações o aluno reconhece na obra características próprias do artista produtor, suas produções são construídas por meio do uso da técnica com spray, marcadas com linhas finas, o que os artistas chamam de fine line, esse método acaba gerando um aspecto mais leve e expressivo nas artes que geralmente aparecem com cores intensas e marcantes. Diante da análise detalhada feita pelo aluno percebemos que esse estudante pesquisou e teve contato com outras produções do Joe Santos, e não escolheu a obra aleatoriamente, pois é notável que foi por questões de representatividade, gosto e familiaridade.

Percebemos que ao encontrar esse Grafite, o aluno sentiu-se representado culturalmente, e isso é visível quando ele fala: *“É possível perceber a cultura e a identidade alagoana sendo bem representada, ocorrendo uma sintonia entre o estilo do artista e a região retratada”*. Identificamos que esse aluno já estava conseguindo analisar um Grafite considerando as temáticas relacionadas a cultura e identidade trabalhadas em sala de aula. Nesse segmento, estamos em concordância com Honorato (2009), quando diz que:

As nossas construções afirmam nosso lugar no mundo, a disposição com a qual montamos as cidades mostra a forma como concebemos o espaço. O espaço está diretamente ligado a nossa personalidade social e individual; quando interferimos nesse espaço é para agregar ou retirar conteúdos que influenciarão diretamente os seres que o habitam. (p.10)

Assim sendo, consideramos relevante abordar junto aos colaboradores da pesquisa, temáticas associadas a natureza representativa do Grafite, tendo em vista que os produtores dessa arte buscam nos espaços urbanos um modo de se declarar como sujeitos participante da sociedade. Com isso, muitas pessoas que trafegam nos espaços públicos se identificam e se sentem representados através da arte.

¹⁷ É um folguedo natalino surgido em Alagoas entre os anos de 1927 a 1929, sendo o resultado da fusão de Reisados alagoanos, da Chagança, dos Pastoris e do Auto das Caboclinhas.

Farias. C e Novais. J. Alagoas- Seus Folguedos & suas danças. Uma publicação da Secretaria de Estado da Cultura de Alagoas- SECULT. ed. 1, 2016.

O próximo Grafite é de autoria do Grafiteiro Paulo Ito¹⁸, que ficou conhecido internacionalmente porque, no dia 10 de maio de 2014, ele grafitou, no portão de uma escola, no bairro da Pompéia, em São Paulo, a imagem que acabou viralizando às vésperas da Copa do Mundo no Brasil. Vejamos a seguir a análise do aluno sobre este Grafite:

Figura 9: Arte de autoria do grafiteiro Paulo Ito.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/5Af6K9p25tTAvk9r5>

“Na imagem percebe-se do menino chorando em uma mesa de jantar ao notar que em seu prato não tem comida, e sim, uma bola de futebol. A arte apresenta uma crítica ao governo, pois muitas vezes o governo dá mais valor ao futebol e eventos esportivos do que para a população, um exemplo disso foi a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas do Rio 2016, onde se gastaram bilhões de reais.”

-R. L. L.da S. / R. da S. H. 912 –A

Essa dupla escolheu um Grafite com uma temática de extrema relevância, e mesmo sendo uma arte que já foi discutida e ganhou visibilidade há cinco anos, por meio dessa análise, percebemos que quase nada mudou em relação a temática abordada no Grafite. Na análise curta e direta, os alunos falam: *“A arte apresenta uma crítica ao governo, pois muitas vezes o governo dá mais valor ao futebol e eventos esportivos do que para a população”*. Percebe-se que os alunos captaram

¹⁸ Nascido em 1978 em São Paulo, passou a grafitar nas ruas nos anos 2000.

a crítica trazida no Grafite com relação às atitudes do governo perante os demais contextos sociais bem mais relevantes que os assuntos esportivos.

Mesmo a presente arte abrindo margem para uma vasta discussão, esses alunos conseguiram de forma simples e direta apresentar a temática abordada no Grafite e se posicionar diante dela. O texto produzido por eles integra o tipo de letramento, no caso, o crítico, que estamos abordando nos encontros, bem como sustenta que o processo de leitura e escrita como prática social é crucial para o entendimento de problemas específicos. Assim, aqui podemos dizer que o letramento social já estava sendo construído e perto de interiorizar nesse contexto.

O próximo Grafite traz a arte do grafiteiro conhecido por Crânio.¹⁹ O artista paulistano traz o índio como a estrela da sua arte. Representando uma figura brasileira, em um tom de azul vibrante, com uma faixa marcante, o personagem aparece retratando as mais diversas situações das cômicas até as mais críticas, abordando diversas temáticas como: o consumismo desenfreado, questões identitárias e meio ambiente.

Figura 10: Grafite de autoria do grafiteiro Crânio.



Fonte: imagem recortada e enviada pelo aluno, não encontramos a fonte

“O grafiteiro Crânio me chama muita atenção por suas críticas à Amazônia e suas florestas, e um é o que eu gostaria de falar sobre que é de índio com dinheiro seguindo uma placa que diz “vende-se a Amazônia” é uma crítica muito importante e atual devido os desmatamentos queimadas e etc, com isso tirando o território que é deles, dos índios”.

-Y. L. P. B.

¹⁹ Fabio Oliveira, nascido em 1982, na zona norte de São Paulo.

Ao analisar a obra o aluno de imediato cita “*O grafiteiro Crânio me chama muita atenção por suas críticas à Amazônia e suas florestas*”. Percebe-se que o aluno prontamente entende a criticidade abordada na obra, a temática abordada na obra está relacionada ao meio ambiente.

Na sequência o discente observa os elementos semióticos retratados na arte, ele faz um comentário sobre o dinheiro que o índio carrega se direcionando aos dizeres da placa “*vende-se a Amazônia*”, na sequência, o aluno afirma se tratar de uma crítica que considera relevante e chama a nossa atenção quando traz a temática para o contexto atual citando o seguinte trecho: “*os desmatamentos queimadas e etc. Com isso tirando o território que é deles, dos índios*”. No presente fragmento observa-se que o aluno amplia a discussão sobre o tema retratado no Grafite, além de discorrer sobre questões ambientais, ele também traz outro tema atual, as invasões dos territórios indígenas no país.

A partir das observações apresentadas pelos alunos ao analisar os Grafites, consideramos o quão relevante é trazer uma abordagem eficaz quanto ao ensino da escrita no contexto escolar, conforme cita Antunes (2009):

O ensino da língua escrita deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas. Os critérios de escolha desse gêneros de textos, conforme cada estágio de escolaridade, poderiam advir da observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é importante no cotidiano de nossas transações sociais. A diversidade de gêneros requisitadas pela diversificação de seus usos, em tão diferentes domínios discursivos, e pela importância crescente que se tem atribuído à escrita são justificativas relevantes para buscar promover a competência dos alunos na produção e na recepção de textos adequados e relevantes socialmente (p.2013).

Tendo em vista que, associar o ensino de leitura, análise e produção aos diversos gêneros, principalmente aqueles que vivem à margem, mas que são bem presentes no meio social, como é o caso do Grafite e outros tantos, implicaria não somente os inúmeros conhecimentos acerca dessas modalidades discursivas, como também traria o entendimento da variedade existente, que de alguma forma faz parte do nosso dia a dia e pelos quais as diversidades existentes no espaço escolar têm familiaridade.

A obra “Índia”, do artista John Viana²⁰, feita no muro de uma escola em Juiz de Fora, foi a obra escolhida para análise de um dos alunos. De acordo com o

²⁰ O artista nasceu em Belo Horizonte no estado de Minas Gerais e trabalha há mais de 10 anos com a arte urbana.

criador, John Viana, a obra representa o Índio Condá²¹. Esse Grafite foi criado para representar o time Chapecoense e lembrar da tragédia ocorrida em 2016.

Figura 11: Obra "Índia" do grafiteiro John Viana.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/n88m5bxbRpJ3VCND9>

“É uma releitura da atual mascote do time Chapecoense, utiliza “Grafitureza” misturado a arte do grafite sendo completada pela natureza.

Representa a esperança, visto tudo que o time passou, o índio mostrando a cultura brasileira e a força, beleza e sensualidade da mulher.

A força perante o olhar de foco e determinação, esse brilho no olhar que acredita em dias melhores, e esse batom que mostra beleza e sensualidade da índia e da mulher brasileira. Uma arte “pura” que mistura cultura, paixão do brasileiro, futebol, índios e a deslumbrante natureza brasileira e a esperança de dias melhores pelo que vivemos, mostra também a garra da mulher pela mascote ser um índio guerreiro.”

-U. M. e M. V.

Um dos pontos que mais chamou a nossa atenção nesta análise foi a criação de um termo que os discentes nomearam de “grafitureza”, que na concepção deles, faz referência a essa mistura proposital feita pelo artista para completar sua arte com um elemento da natureza, e foi muito interessante eles colocarem isso na análise.

²¹ É o mascote do time catarinense.

Na análise da obra os alunos se detêm fixamente nos elementos multissemióticos retratados no Grafite, pois percebemos o olhar cuidadoso que eles tiveram ao analisar o Grafite e detalhar as suas representações e significados levando em consideração o seu ponto de vista, isso é perceptível quando os alunos dizem *“esse brilho no olhar que acredita em dias melhores, e esse batom que mostra beleza e sensualidade da índia e da mulher brasileira”*.

Em outro ponto, os discentes fazem a seguinte declaração sobre a obra *“Uma arte “pura” que mistura cultura, paixão do brasileiro, futebol, índios e a deslumbrante natureza brasileira”*, essas colocações feitas pelos alunos deixa-nos felizes, pois em nossos encontros sempre buscamos trazer Grafites que trouxessem temáticas instigantes, buscando incentivar os alunos a observarem as multissemioses presentes no texto para que a partir disso eles pudessem ampliar as leituras.

No último trecho, os alunos chegam a uma conclusão final da obra: *“mostra também a garra da mulher pela mascote ser um índio guerreiro.”* Essa parte soa quase como poesia aos nossos ouvidos, e isso é fantástico, pois esse olhar atento de dois jovens rapazes acaba enaltecendo a força da índia, representando aí a mulher brasileira que por muitas vezes sofre inúmeros abusos neste país.

Diante de todas as pontuações feitas pelos alunos, na presente obra, observamos que a análise foi feita levando em consideração seu contexto de produção, isso fica claro devido a leitura mais detalhada da obra e citação de informações precisas e importantes da obra, eles conseguiram detalhar em seu texto significados distintos para todos os elementos que chamou atenção deles na arte em questão.

Nesse seguimento, Rojo (2008), aponta que, diante de um mundo sob efeito da globalização, é comum as exigências para a obtenção de novos letramentos, uma vez que:

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito é preciso colocá-lo em relação com o conjunto de signos e outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam ou intercalam ou impregnam [...] (p. 584)

O ato de disponibilizar aos discentes conhecimentos relativos as multissemioses presentes em textos imagéticos, como é o caso do Grafite, implica diretamente na compreensão desses signos e domínio das variedades linguísticas e assim, o aluno terá saberes para ampliação da leitura do gênero.

O Grafite vibrante e colorido a seguir foi exposto no bairro Wynwood, na cidade de Miami, pelo grafiteiro e muralista Kobra, onde grafitou o famoso personagem Mestre Yoda do filme Star Wars.

Na arte, o famoso mestre Yoda²² aparece com uma expressão triste e cansada, e sua posição denuncia que o personagem parece olhar diretamente para as pessoas que por ali transitam, ele segura uma placa de trânsito, nela está um pedido de paz. Observe o Grafite e a análise a seguir:

Figura 12: Obra do muralista Kobra.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/3LsK4jy95s1zufin7>

“O grafite se trata de um personagem icônico da saga Star Wars, onde na arte ele faz um “trocadilho” com o nome da saga e uma situação recente a saga (Star Wars) traduzindo: parem as guerras foi uma forma ousada mas atual de tratar o grande problema que são as guerras, com uma inteligente abordagem já que tem muito a ver com a cultura e jeito. Sem contar com a disposição de cores bem chamativas junto aos seu design”

-E. de O. N. e C. L. do N.

É possível notar que a escolha desses alunos muito teve a ver com seus gostos pessoais, provavelmente não teriam feito essa escolha se não conhecessem a saga em questão e não se refeririam ao personagem como “icônico”, o que revelou a admiração pelo personagem grafitado. No decorrer da análise os alunos revelam

²² Personagem da narrativa fílmica “Guerra nas Estrelas”.

o trocadilho criado pelo artista, com o nome *Star Wars/ Stop Wars*, e a tradução desse trocadilho tem uma relevância social muito importante e os alunos exteriorizam isso dizendo: *“parem as guerras foi uma forma ousada mas atual de tratar o grande problema que são as guerras”*.

Diante das colocações acerca das obras analisadas, gostaríamos de destacar que em praticamente todas as análises produzidas, os alunos tiveram um olhar mais aguçado e preocupado em relação às problemáticas sociais. Isso nos alegra, pois é justamente esse senso crítico e esse olhar mais atento que buscamos instigar e aprimorar em nossos encontros com a turma, nós sempre ressaltamos esse papel denunciativo e crítico do gênero Grafite.

Nesse seguimento, concordamos com Jesus et al., (2017) quando diz que o entendimento acerca do termo ‘crítico’ consiste na importância social da linguagem, uma vez que implica na compreensão dos diversos contextos de circulação dos enunciados e portanto essencial para a produção de sentidos.

Assim, compreendemos a relevância da abordagem significativa acerca da criticidade presente no gênero Grafite uma vez que:

O estudo de capacidade de letramentos torna-se uma ferramenta que possibilita aos alunos ter mais controle sobre os caminhos pelos quais os significados são construídos em suas vidas, em vez de permitir-lhes ser alienados, excluídos, confundidos ou simplesmente complacentes por textos desconhecidos. (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 145 apud JESUS, et al., 2017)

E vê que os discentes entenderam a mensagem e a relevância das funções prestes no gênero deixa-nos com a sensação de dever cumprido e com a esperança de mais abordagens significantes do Grafite dentro do contexto escolar.

4.3 Roda de conversa com grafiteiro: Experiências socializadas sobre o Grafite como gênero marginalizado

No intuito de que os alunos conhecessem mais sobre o sujeito produtor do Grafite, e tornar esse contato com o gênero mais significativo, convidamos o Grafiteiro Alagoano Joe Santos para participar de uma roda de conversa/entrevista com os alunos envolvidos na pesquisa. De forma voluntária, o Grafiteiro aceitou prontamente o nosso convite e inclusive, a nosso pedido, se dispôs gentilmente a fazer uma demonstração de seu trabalho em uma intervenção numa das paredes

da Instituição, porém, por problemas estruturais do Campus, a intervenção ficou para um momento futuro.

Segundo a entrevista fornecida a Serafim do Blog Aqui Acolá, o interesse do artista pelo desenho veio na infância e essa paixão só foi crescendo cada dia mais. Joe buscou se dedicar a sua paixão pela arte e se aperfeiçoou, e o que era hobby virou profissão. Atualmente é ilustrador, tatuador e faz pinturas em telas. Para complementar e consolidar a sua carreira como artista, em 2010 se rendeu aos encantos do Grafite e desde então seus desenhos passaram a encantar os olhos dos apaixonados pela arte.

Joe é considerado um dos artistas mais conceituado e talentoso do nosso estado. Bastante atuante em eventos e projetos relacionados ao Grafite. Ele possui intervenções²³ em muros, viadutos e espaços públicos, fachadas de empresas e residências em Maceió e outras cidades do Nordeste.

O artista desenvolveu um estilo próprio de desenho que se transformou em sua marca registrada. Com cores fortes, traços expressivos e com uso da técnica do "fine line"²⁴, seus desenhos variam entre: paisagens, animais, temas de filmes e personagens de desenhos animados, artistas e até caricaturas de amigos. O artista também traz em sua arte personagens que retratam a beleza, cultura e identidade alagoana.

As tradicionais latas de spray e tinta de parede são os materiais utilizados pelo grafiteiro para servir de base e fundo do desenho. As inspirações segundo o artista vêm de suas observações que vão desde o desenho japonês "Dragon Ball" a figuras e representações alagoanas. Imagens e texturas da natureza também estão sempre presentes nas suas inspirações.

Para a realização da roda de conversa/entrevista coletiva orientamos os alunos a elaborarem perguntas que eles gostariam de fazer ao grafiteiro, para isso solicitamos que a turma se dividisse em quatro grupos para a elaboração das

²³ Tendo em consideração o fato de ser uma prática artística no espaço urbano, o termo em questão pode ser considerado uma vertente da arte urbana, ambiental ou pública, direcionada a interferir sobre uma dada situação para promover alguma transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial.

²⁴ O termo significa, linha fina ou traço fino, essa técnica agrega ao desenho um aspecto de leveza e simplicidade, com isso a obra fica mais expressiva, e o acabamento fica bem mais preciso.

perguntas, elegemos junto aos alunos as perguntas, evitando assim a repetição, e por fim sistematizamos as perguntas em uma ordem que conduziu a conversa, as perguntas elaboradas pelos grupos foram: Quais os maiores obstáculos ao longo da sua profissão?, Qual o momento que o Grafite se tornou seu trabalho?, Como um grafiteiro lida com a perspectiva de tamanho do desenho, uma vez que fazem artes numa dimensão muito maior do que no papel?, Quando e como você começou com a arte? Iniciou com desenhos no papel e depois passou para algo maior ou foi direto para o grafite?, Qual a opinião da sua família sobre você viver do grafite?, Por qual motivo você decidiu seguir essa a carreira de grafiteiro?, Já teve encontro com pessoas que descreveram experiências emocionais com as suas obras?, O que levou você a gostar do grafite?, Qual a sua opinião sobre o fato de a pichação e o grafite serem artes marginalizadas? Qual a sua maior inspiração na hora de fazer um grafite? Como foi o seu primeiro grafite? O que você sente ou qual a sua emoção ao grafitar?

É importante dizer que embora tenha sido dada a oportunidade de todos os grupos exporem no mínimo uma de suas dúvidas, devido ao tempo, nem todas as perguntas elaboradas pelos estudantes foram feitas ao artista grafiteiro. Nesse momento, usamos o recurso de gravação de voz para que, em seguida, pudéssemos realizar a transcrição das fala do grafiteiro. Logo adiante, apresentaremos e discutiremos alguns trechos resultantes dessa roda de conversa/entrevista, concedida pelo Grafiteiro Joe Santos.

Quando questionado sobre a sua maior inspiração na hora de fazer um Grafite, o artista Joe Santos respondeu:

Então quando eu comecei o meu trabalho era completamente diferente do que ele é hoje, existem diversas formas de influenciar na verdade, então, tem pessoas que inspiram seu trabalho mas seu trabalho não tem nada a ver com o dele, porque você se inspira nele ou com as cores ou com a temática ou com a postura do artista em relação ao trabalho dele. Então tem diversas formas de você se inspirar (informação verbal, Joe Santos, 2019).

Ao relatar que no início o seu trabalho era diferente do que ele é atualmente, percebe-se que o processo identitário de um grafiteiro não finaliza quando ele constrói seu estilo, pois, “as identidades não podem mais ser vistas como um conjunto de traços fixos ou dotados de essência, seja de raça ou etnia, mas como

produções complexas e sempre em transformação” (SOUZA, 2011, p.52). Com seu modo de ver o mundo ou com interesses voltados para aspectos específicos, o sujeito grafiteiro através do Grafite detém a capacidade de construir e reconstruir sentidos e explora-los na cidade criativamente.

Após explicar essa primeira questão, Joe continua sua fala, expressando o estilo de Grafite que aprecia, e relatando algo que acontece com ele cotidianamente e que inspira sua produção:

Quadro 3: Excerto 1 do Grafiteiro

Eu gosto muito do grafite carioca em si, porque é uma coisa bem característica, e o grafite carioca é mais parecido com arte digital, tem cores fortes que eu gosto muito de propor isso no meu trabalho, mas assim, é muito relativo, qualquer pessoa pode ser inspiração sabe? Às vezes eu vejo uma pessoa na rua e digo: Meu irmão que figura esse cara, dá para fazer um desenho desse cara. Me chama a atenção a fisionomia, as expressões, o jeito, quando parece um personagem. Tem diferentes formas de você se inspirar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quando o grafiteiro falou que uma das coisas que inspiram a suas produções são as figuras que ele observa em seu cotidiano, percebemos que conhecer o artista fez aqueles alunos e nós pesquisadoras entendermos não somente suas inspirações, mas também uma face do Grafite pouco explorada por nós. Perceber que existem outras motivações que levam o grafiteiro a produzir, para além das questões de ordem social, evidenciou quão importante estava sendo aquela conversa, para esclarecer questões subjetivas e que realmente só seriam abordadas a partir do contato com um sujeito grafiteiro.

Quando questionado sobre a técnica usada para produção de um Grafite, o Joe responde:

Quadro 4: Excerto 2 do Grafiteiro

A técnica que eu mais uso é com spray, eu uso muito spray, meu trabalho hoje é feito quase que 100% com spray, eu uso tinta de parede praticamente só no fundo da arte. Uso bastante linhas, construo as texturas, meu trabalho é feito através das linhas, que é uma característica importante do meu trabalho, eu acho muito importante isso, né? Você ser reconhecido pelo seu estilo, pelo seu trabalho, às vezes você não precisa nem assinar, você é reconhecido pela sua essência, pelo seu trabalho .

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Após explicar sobre sua técnica, Joe relata que seu estilo característico é formado através das linhas e destaca sobre a importância de se ter um estilo próprio ao dizer: “às vezes você não precisa nem assinar, você é reconhecido pela sua essência, pelo seu trabalho”. Essa assinatura do autor/artista mencionada por Joe Santos, mais conhecida pelos Grafiteiros com tag, marca e identifica quem está por trás daquela obra deixada no muro. Mas segundo Joe, quando você constrói um estilo, nem precisa dessa assinatura para que as pessoas identifiquem quem a produziu.

Um exemplo disso é que em uma das práticas de letramento realizada no decorrer desta pesquisa, um dos sujeitos participantes produziu uma análise sobre um Grafite de Joe Santos. A imagem do Grafite e a análise completa pode ser encontrada na figura 8 da subseção anterior. Detacamos a parte que o aluno E.M.²⁵ fala: “Nessa obra do Joe características próprias do artista são bem presentes, nesse grafite tendo em vista o método de pintura e a paleta de cores usadas pelo mesmo”. Como observamos esse aluno conseguiu identificar que se tratava de uma obra do artista Joe Santos, principalmente por observar o estilo do Grafite em questão.

Ainda no tocante a questão das assinaturas dos grafiteiros, é pertinente mencionar que o Grafite quando produzido em grupo, ao invés de tags, eles usam crews²⁶, “Esta é a forma como os membros do grafite buscam sua afirmação como identidade individual tanto quanto sua afirmação como identidade coletiva” (BLAUTH; POSSA, 2012, p.157). É na cidade que esses grupos sociais legitimam seu patrimônio histórico, cultural e ideológico. Enfim, é onde interesses competem e se reafirmam.

Com a intenção de conhecer mais sobre a trajetória e as dificuldades que o artista enfrentou ao longo da sua jornada com a arte de rua, os alunos perguntaram quais os maiores obstáculos que o grafiteiro havia enfrentado no decorrer de sua profissão. Em resposta Joe disse:

²⁵ Abreviatura do nome do estudante.

²⁶ O termo em questão tem sentido de “grupo, turma” e é usado quando grafiteiros se reúnem para grafitar juntos.

Quadro 5: Excerto 3 do Grafiteiro

As dificuldades sempre existiram e com certeza não vão deixar de existir, mas a gente tem que fazer o que a gente veio para fazer nessa terra, acho que em algum momento da sua vida você vai achar algo que você vai querer fazer para o resto da vida e aí é isso que eu gosto e sei fazer. Essas coisas a gente tem que abraçar não adianta, isso é maior que o dinheiro, o dinheiro vem e vai e a gente tem que lembrar do nosso tempo aqui na terra, o que é que você deixa para esse planeta quando você se vai? Será que a gente tá aqui só para construir algo para nós mesmos? Para poder ter uma vida confortável? Isso é necessário, mas eu creio que é necessário que a gente faça algo mais, é necessário que a gente se doe mais (Informação verbal, Joe Santos, 2019).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Mesmo fugindo um pouco do foco da pergunta, algo marcante que o grafiteiro falou nesse trecho foi: *“acho que em algum momento da sua vida você vai achar algo que você vai querer fazer para o resto da vida e aí é isso que eu gosto e sei fazer. Essas coisas a gente tem que abraçar não adianta”*. O artista encara a sua arte não apenas como sua profissão, mas como uma missão social, e isso diz muito a respeito do universo hip-hop do qual o Grafite faz parte.

A saber, o movimento cultural hip-hop com suas “linguagem escrita e inscrita”, proporciona múltiplas e diferentes práticas de letramento, “[...]modeladas e construídas culturalmente, são marcadas pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos ou somos impelidos a ocupar, na sociedade” (SOUZA, 2011, p.34).

Complementando essa questão, Joe explana sobre a relação que tem com a arte, comentando:

Quadro 6: Excerto 4 do Grafiteiro

O que eu faço com o grafite é uma coisa que eu quero fazer até quando eu tiver forças, eu não estou nem aí se eu não vou me aposentar, porque é uma coisa que eu quero fazer até o final da vida se eu tiver com saúde e disposição, e tipo a galera tem outra relação com emprego com a vida financeira. Então isso está muito ligado com a formação, tipo, o pessoal mais antigo, principalmente o pobre, diz que a salvação é ter uma formação acadêmica ou um concurso público, e muita gente teve de fato, porque fez uma faculdade ou porque passou num concurso tal. Então eu entendo que a minha família queria para mim, só que não adianta né? Você tem que buscar seus meios para fazer as coisas darem certo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao relatar o seu ponto vista e contrapor com a visão de sua família e até das pessoas que o grafiteiro chama de “pessoal mais antigo”, vê-se um cenário de disputa por ideias e sentidos em meio à propagação de uma cultura homogeneizante. Nessa fala anterior fica evidente a resistência desse sujeito em lutar e reafirmar a sua arte ainda marginalizada e sua identidade, e ao afirmar essa sua faceta identitária, esse sujeito integraliza seus valores e significados

A respeito da visão de sua família em relação a sua profissão e sobre os padrões impostos pela sociedade, o grafiteiro fala:

Quadro 7: Excerto 5 do Grafiteiro

[...] muitas vezes o estilo de vida que você toma não condiz com o que eles viveram. O pessoal não aceita, aí você fica convencido a ter padrões de relacionamento e de atitude, porque para sociedade o trabalhador é aquele que acordou cedo pegou o ônibus e tal, mas eu tô trabalhando também, cada um pode desenvolver o seu trabalho. Então é basicamente isso, eu entendo o pensamento da família, mas ao mesmo tempo você tem que construir o seu caminho, hoje eu trabalho só com arte, mas nem sempre foi assim, foi uma construção de fato, eu tive que me estabelecer no mercado, desenvolver o meu trabalho, fazer diversas coisas até chegar no momento que eu disse: agora é a hora de eu trabalhar e fazer o negócio acontecer só com arte. Mas tudo tem que ser muito bem planejado, não adianta largar tudo e querer virar artista de uma hora para outra, tudo tem que ser estudado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesse momento, o artista fala sobre os padrões impostos, a aceitação por parte da família, o desenvolvimento do seu trabalho, e até relata um momento decisivo em sua vida que foi quando ele largou o antigo emprego e decidiu se dedicar a arte. Algo de destaque nessa parte da conversa é quando ele fala: “para sociedade o trabalhador é aquele que acordou cedo pegou o ônibus e tal, mas eu tô trabalhando também, cada um pode desenvolver o seu trabalho”, aqui percebemos um choque entre culturas, um conflito de ideias entre o artista e aquele que encapsula o “trabalhador” em comportamentos convencionais e cristalizados. Refletindo sobre cultura e tradição (SOUZA, 2011, p. 50, 51) afirma:

O terreno da cultura e da tradição é compreendido como pleno de cruzamentos de ideias e interesses distintos, e os conflitos e as tensões oriundos do embate de forças podem ser entendidos como matéria-prima para as apropriações e negociações nas quais os setores dos grupos socialmente minorizados se engajam. São apropriações e negociações

que interferem e sustentam a construção das identidades sociais.

Sobre a construção de identidades sociais Moita Lopes (2002) apresenta em suas trabalhos as condições sociais que intervêm na constltuição das identidades dos individuos e entende que a linguagem tem uma atribuição considerável nessa influência, visto que a identidade é alterada nas variadas práticas discursivas em que atuam os sujeitos inseridos na sociedade.

Ao final da fala anterior, o grafiteiro ainda aborda a questão do status de grafiteiro para o iniciante. Esse ponto foi de suma relevância, pois ainda não havíamos conversado sobre esse processo identitário e conforme frisa o artista, o status de grafiteiro é construído em um processo longo e bem planejado. Dialogando com isso, Kleiman (2007, p. 417) lembra que “[...] os processos que contribuem para essas construções identitárias são discursivos”.

Em outras palavras, a construção social das identidades advém de atos discursivos que possibilitam “analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p. 31). Portanto a identidade é desenvolvida por intermédio de sujeitos sociais e só ganha sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos dos quais é representada (WOODWARD, 2000).

Ainda curiosos em saber sobre a arte Grafite como profissão, os sujeitos perguntaram ao artista em qual momento o Grafite se tornou de fato seu trabalho, o artista respondeu:

Quadro 8: Excerto 6 do Grafiteiro

Foi a partir do momento que a galera começou a encomendar o meu trabalho, mesmo que não fosse muito, eu fazia muito grafite na rua, eu sempre fiquei na rua e aí vez ou outra alguém aparecia e dizia: Ah, eu quero fazer um trampo com você no hotel tal... Aí eu ia lá trocar uma ideia, e aí eu já sabia que era algo diferente né? Então o grafite se tornou minha profissão a partir do momento que as pessoas começaram a ter mais interesse no meu trabalho isso aconteceu quando eu comecei a me especializar, melhorar meu traço e desenvolver um estilo próprio e as pessoas passaram a se interessar mais pelo meu trabalho. Então não é só chegar, fazer de qualquer jeito, que as pessoas vão consumir sua arte, tem que fazer um lance mais profissional.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para a construção da identidade de uma artista de rua, é inestimável o convívio contínuo e direto com o espaço urbano, e com essa resposta anterior, podemos perceber que é a partir desse contato que a sua arte se torna reconhecida. Pois a rua, por não possuir barreiras ou limitações, aproxima de forma direta aqueles que se interessam e admiram principalmente os Grafites com as características atuais, como o uso de cores, efeitos, sombreamento, etc. Como afirma Silva:

O artista contemporâneo deve se colocar contrário a uma postura onipresente, individualista e mitificada da arte tradicional e sim dialogar com o público, criando possibilidades de discussão de sua proposta artística a partir de um problema em processo, pautado pela comunicação dialógica (SILVA, 2005, p. 26).

Mesmo sendo uma arte ainda marginalizada é perceptível a popularização e aceitação do Grafite no cenário artístico mundial. E é inserindo essa manifestação artística em ações educativas que estaremos sensibilizando e fomentando novos olhares sobre cidade.

A menção que o artista Joe Santos faz a respeito da procura de seu trabalho por estabelecimentos comerciais revela uma significativa ampliação nos últimos tempos. O que revela uma nova compreensão sobre os valores artísticos e culturais dos Grafites contemporâneos, demonstrando o valor de propor ações educativas patrimoniais que não "criminalizem" o ato de grafitar os espaços urbanos. E é diante desse contexto de mudança que as novas práticas sociais de usos da linguagem são validadas.

O último questionamento desta roda de conversa/entrevista foi sobre a opinião do grafiteiro acerca da marginalização da pichação e do Grafite. Sobre isso, ele comentou:

Quadro 9: Excerto 7 do Grafiteiro

É assim, a sociedade sempre vai dizer o que é bonito e o que é feio, o que é interessante e o que não é. Tipo, a calça rasgada está super na moda hoje, eu uso também, mas no meu tempo de escola, se fosse com a calça rasgada no colégio ou ia ser motivo de chacota, o pessoal não aceitava ou não entrava na escola. Então têm coisas muito mais graves do que estar com uma calça rasgada. As coisas mudam, os padrões e comportamentos da sociedade vão dizer o que você deve fazer da sua vida.

Nesse comentário o artista mais uma vez critica os padrões impostos pela sociedade. Diante desse discurso, corroboramos com a ideia de que a globalização concedeu oportunidades para “mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2000, p. 20). Além disso, as transformações culturais se configuram:

Nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se contém vitória definitiva, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2003, p.255).

A questão da aceitação da arte Grafite emerge de uma construção cultural, reconhecer essa cultura e o sujeito grafiteiro em suas múltiplas dimensões significa perceber a constante transformação de nós mesmos como sujeitos em interação social.

Joe continua sua fala, exemplificando sobre a reação da sociedade a respeito do que é diferente, ele diz:

Quadro 10: Excerto 8 do Grafiteiro

[...] A sociedade faz com que você tome uma iniciativa que você não quer. Eles vão dizer o que é bonito e o que não é, tudo que é novo é difícil a aceitação. Hoje em dia a galera dança um tal de um passinho aí que é um negócio bem sinistro né? É bem atual, mas eu acho bem estranho, mas pode ser que mais para frente isso seja um negócio que todo mundo vai fazer, já pensou seus avós dançando esse passinho no Natal? É uma coisa que a gente olha com olho meio torto né? Mas lá na frente, quem sabe? Por exemplo, os Beatles quando começaram eram chacota, diziam: ah, essa banda aí não vai durar uma semana e os caras venderam milhões de discos pro mundo inteiro. Então o grafite e a pichação sofreram muito isso né? É algo novo e trouxe uma proposta nova de tá na rua colocar a cara a tapa, e acredito que a pichação sofre muito mais por conta dos fatores estéticos e por conta dos pichadores também. Quando fazemos grafite, nós passamos muito tempo, a gente lixa, prepara a parede, conversa com o pessoal e pede autorização. Isso depende da conduta, porque por mais bonito que seja o meu trabalho a gente não tem que chegar lá e pichar o seu muro e a galera que faz pichação já chega e picha mesmo e eu acho que por conta disso é que rola muito preconceito também, depende da conduta.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quando o Grafiteiro fala sobre seu estranhamento a respeito de um estilo de dança conhecido por aqueles adolescentes participantes na pesquisa, foi um momento bem descontraído, e observamos no olhar daqueles alunos uma

identificação com a situação exemplificada pelo Grafiteiro. Nesse trecho da conversa compreendemos que é somente quando conhecemos e interagimos socialmente que as diferentes culturas "podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância" (HALL, 2003, p. 260). Para que os diferentes movimentos culturais, sobretudo os marginalizados ganhem novos significados na sociedade é necessário a passagem de um processo de conhecimento e aceitação do novo.

Como a pergunta do aluno, também foi direcionada ao gênero pichação, comenta o grafiteiro:

Quadro 11: Excerto 9 do Grafiteiro

Esteticamente não é uma coisa que agrada, a pichação é mais como um grito social e mais para refletir sobre essas misérias que acontecem, e aí se reflete na pichação, e aí é difícil né? Tirar as mazelas da sociedade, as pessoas não querem ver mendigos, as pessoas não querem ver as ruas sujas e as paredes pichadas, mas é essa a realidade, né? está sucateada de diversas formas né? Hospitais sem médicos, sem os materiais básicos, entendeu? Aí, tipo, essas coisas a sociedade não mostram”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Mesmo sendo um artista de rua, percebemos nessa fala um certo distanciamento do grafite da pichação, o que revela que a pichação é sem dúvidas mais marginalizada do que o Grafite, conforme comenta o artista, isso se dá por conta da não preocupação com fatores estéticos, por seu caráter transgressor e, “com uma estética dissonante que busca o rabisco, o sujo, mais se transgride os padrões da cultura, e, logo, mais se chamar atenção sobre si e sobre o trabalho” (RAMOS, 1994, p.49).

O presente encontro entre os sujeitos participantes da pesquisa e um sujeito produtor do Grafite proporcionou um momento bastante útil para compreensão das relações dos grafiteiros com a escrita, pois, através dessa compreensão, foi possível que os estudantes refletissem sobre alguns procedimentos que eles iriam adotar ao produzirem seus Grafites virtuais. Além disso, foi possível conhecer, mesmo que brevemente, os materiais necessários para a produção de um Grafite Urbano e também nos proporcionou ampliar o olhar para a pluralidade dos usos do Grafite.

4.4 Produção autoral dos alunos no aplicativo Graffit It

No início desta pesquisa a nossa ideia para uma produção final consistia em uma produção realizada pelos próprios alunos em um muro da escola, mas com a pesquisa já em andamento, esse primeiro plano ficou inviável, pois, para a realização de uma atividade como essa, precisaríamos de recursos financeiros para a compra de materiais e também organizar oficinas de Grafite. Diante desses obstáculos percebemos que teríamos que alterar a nossa SD com uma outra produção final, mas que fosse igualmente significativa e que não houvesse necessidade de ultrapassar o tempo planejado, pois a professora regente precisava dar continuidade com o seu planejamento.

Ao externar esse problema com a professora Dra. Flavia Karolina, que no momento ministrava a disciplina de TCC II, ela nos sugeriu pesquisar algum aplicativo que viabilizasse a produção de Grafites virtualmente. Essa sugestão foi muito pertinente, uma vez que os sujeitos envolvidos da pesquisa fazem parte do curso técnico em informática integrado ao médio, logo aceitamos essa sugestão de unir tecnologia e Grafite. Após procurar e testar diversos aplicativos, encontramos um aplicativo que atendia a todas as nossas necessidades do momento. A seguir falaremos detalhadamente sobre suas funções e apresentaremos algumas de suas interfaces.

O aplicativo *Graffit it* é uma ferramenta gratuita que está disponível no *Google Play Store*²⁷. Ao buscar e em seguida baixar o aplicativo, na tela do dispositivo Android ou em um computador pessoal aparecerá conforme na imagem a seguir a interface com a opção abrir, assim o aplicativo está pronto para ser utilizado.

²⁷ Serviço de distribuição digital de aplicativos, jogos, filmes, programas de televisão, músicas e livros, desenvolvido e operado pela Google. Sendo a loja oficial de aplicativos para o sistema operacional Android, além de fornecer conteúdo digital.

Figura 13: Interface inicial do aplicativo Graffit It.



Fonte: *print screen* do aplicativo Graffit It

Inicialmente, o aplicativo apresenta opções que serviram de fundo para a produção da arte, dentre as opções o usuário poderá escolher imagens de sua galeria, tirar fotos de muros, paredes ou o que desejar e pode até mesmo usar paredes virtuais, como mostra as figuras a seguir:

Figura 14: Interface para escolha de um suporte para desenho.



Fonte: *print screen* do aplicativo Graffit It

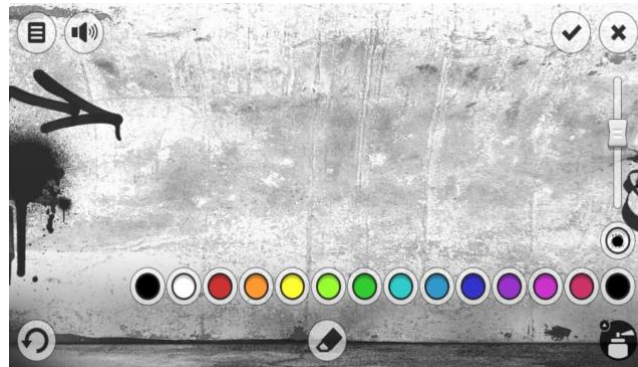
Figura 15: Opções de imagens de paredes para desenho.



Fonte: *print screen* do aplicativo Graffit It

Ao todo são oito paredes disponibilizadas, com texturas e cores visivelmente diferentes e cada uma dessas paredes remete a um espaço cotidiano diferente, algumas inclusive possuem marcas similares aos muros urbanos, como mostra o exemplo a seguir:

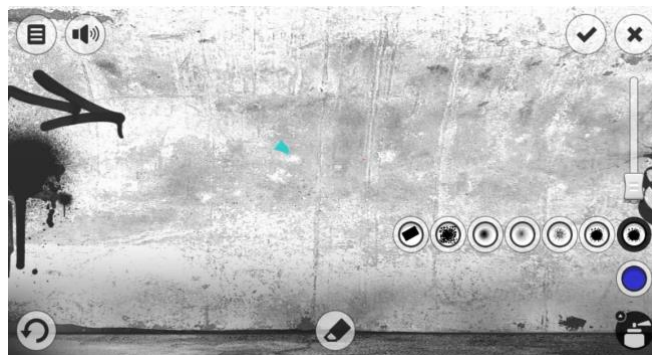
Figura 16: Tabela de cores desníveis para uso.



Fonte: *print screen* do aplicativo Graffiti It

Após escolher o suporte que irá receber a arte, o produtor, terá disponível uma cartela composta por quatorze cores, podendo usá-las de forma alternada, uma borracha também pode ser usada para ajustar a arte em processo de produção, conforme mostra no meio da parte inferior da imagem anterior, além disso a espessura dos traços usados para compor a arte pode ser monitorada nesta régua posicionada no lado direito da imagem.

Figura 17: Opções de traços.



Fonte: *print screen* do aplicativo Graffiti It

Além das funções já mencionadas anteriormente, observa-se outro recurso muito útil e relevante, que são os diferentes estilos de traços, representando assim os sprays usados pelos grafiteiros, como também o estilo de traço reto. Ao finalizar

a produção o usuário poderá salvar em sua galeria ou compartilhar com seus amigos em diversas redes sociais como mostra na imagem a seguir:

Figura 18: Opções de compartilhamento.



Fonte: *print screen* do aplicativo Graffiti It

A seguir, apresentaremos quatro produções elaboradas pelos alunos utilizando o aplicativo *Graffiti It*. O critério usado para a seleção foi o mesmo usado para a seleção das análises expostas no tópico 4.2. Juntamente com essas produções trouxemos um breve comentário dos respectivos produtores explicando o que inspirou o seu Grafite virtual.

É importante dizer que o nosso objetivo principal com essa atividade não foi observar elementos estéticos do Grafite, mas sim observar se aqueles alunos haviam entendido a essência do gênero Grafite e como eles externariam as suas ideias e inquietações por meio da arte.

O Grafite a seguir de carácter minimalista apresenta apenas dois elementos, os quais são bem simples de identificar, que é uma árvore e o símbolo da moeda brasileira, o real. Ao analisar esse Grafite virtual, é possível surgir diferentes leituras, ao mesmo tempo pode ocorrer que não seja fácil entender o que ele representa, mas saber o momento/contexto em que ele foi produzido, revela muito sobre o que o seu produtor quis externar. O pensamento de Motta e Roth (2005) facilita a compreensão do processo de produção do gênero:

O modo como nos apropriamos do universo e das informações que nos cercam e os incorporamos a nosso repertório cognitivo, representando, descrevendo, avaliando por meio da linguagem, é função da nossa própria condição humana. Entretanto, esse processo de apropriação é moldado pela interação dialógica com o mundo. (MOTTA; ROTH, 2005, p.181).

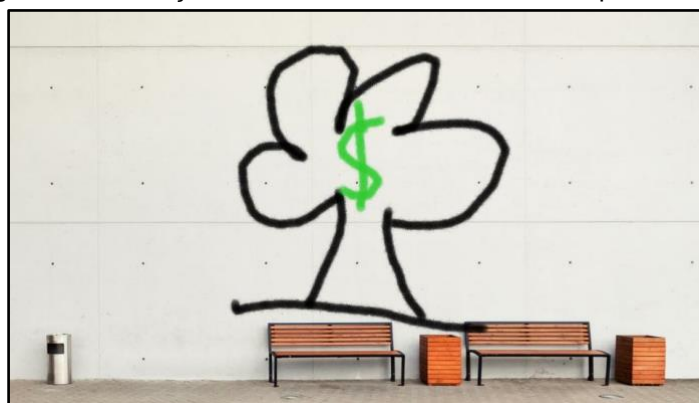
Confirmação disso é que essa produção foi feita em outubro de 2019, nesse período um dos assuntos mais comentados na mídia era o desmatamento de um

dos maiores patrimônios brasileiros, a floresta amazônica. E isso é comprovado quando o aluno fala sobre o que inspirou a sua produção: *“Eu me inspirei nas queimadas e no descaso que está/estava ocorrendo na Amazônia. Então tive a ideia de desenhar uma árvore com um símbolo de dinheiro”*.

A ideia de trazer em sua produção uma temática de um problema atual é característica do gênero Grafite e isso mostra que o aluno compreendeu um dos elementos constituintes desse gênero, o que é de extrema importância, pois, corroboramos com a ideia de que “Qualquer escrita deve, portanto, para ser o que é, poder funcionar na ausência radical de qualquer destinatário empiricamente determinado em geral”. (DERRIDA, 1991, p. 336 apud SAMPAIO, 2006, p. 18,19).

Os recursos imagéticos usados no Grafite, como o uso da cor verde ao desenhar o símbolo da moeda brasileira, e essa cor remete tanto ao dinheiro como a flora. O uso da cor preta ao desenhar a árvore, também sinaliza a denúncia contra as queimadas que vinham acontecendo no momento em que esse Grafite foi produzido. Percebe-se que houve um planejamento na escolha dessas cores, pois se essa árvore estivesse desenhada na cor verde por exemplo, provavelmente sua denúncia não fizesse tanto sentido quanto fez ela ser desenhada na cor preta que inclusive traz uma ideia de luto/morte, que era o sentimento do sujeito produtor em relação a floresta. O uso de todos os elementos mencionados mostra que esse sujeito participante da pesquisa se apropriou acertadamente dos recursos semióticos na composição de seu Grafite virtual.

Figura 19: Produção autoral de um aluno usando o aplicativo Graffiti It.



Fonte: Arquivo pessoal

Considerando a produção em seguida, percebe-se um desenho de carácter cotidiano, pois não é difícil encontrar desenhos similares a esse expostos nos muros da cidade de Maceió, pois são duas representação dos dois maiores

times alagoanos, CSA²⁸ e CRB²⁹, os dois times são adversários e frequentemente seus símbolos são pichados por torcedores dos times em questão.

Quando perguntamos aos alunos que produziram esse Grafite virtual por que escolheram trazer esses elementos em seu Grafite, um deles respondeu: *“O Grafite feito por mim e minha dupla foi uma análise às constantes brigas entre CSA e CRB, aproveitamos a proposta da aula para tocar em tal assunto por esse meio mais “marginalizado” pela sociedade, de tal forma se aproximando dessa realidade periférica”*. A partir dessa explicação conseguimos olhar as escolhas que integram esse desenho como a escolha da parede, que remete a imagem de um espaço marginalizado, observa-se também elementos simbólicos que apenas são compreendidos por determinados grupos ou por moradores da cidade de Maceió que são as letras “C” e “V” que aparecem no boné da figura vermelha que representa “comando vermelho” o codinome do time, e no desenho azul, a letra “M” representa “mancha”, como costumam chamar o time representado pela cor azul.

A relação que se estabelece entre as duas figuras dão a ideia de confronto, o olhar e as expressões faciais das figuras simbolizam e sustentam um discurso de disputa, a única coisa que pode suscitar a ideia de paz ou trégua entre as torcidas - se essa era a pretensão da dupla produtora - é o fundo com uma parede branca.

Pode-se dizer que o uso desses “códigos” ou recursos verbais mencionados anteriormente trazem mais as características do gênero Pichação do que do gênero Grafite. Uma vez que seria difícil compreender a mensagem que os alunos pretendiam passar, se não houvesse uma explicação na apresentação do desenho, porém, procuramos, observar, tal como Sampaio (2006) que:

Como cada grupo social gera diferentes percepções e construções culturais da realidade, surge a necessidade de se comunicar, de se ter o direito a dizer algo. E necessariamente não seria um direito a um conteúdo textual coerente, político e panfletário. Como o ato revela muito da obra, letras distorcidas, ligaduras improváveis, destituindo da palavra/frase seu conteúdo semântico, transformando-a em “marca” ou imagem, ainda assim seria um ato de comunicação [...] (SAMPAIO, 2006, p. 60).

²⁸ Centro Esportivo Alagoano.

²⁹ Clube de Regatas Brasil.

Além do mais, observa-se uma preocupação com o uso de recursos e detalhes estéticos que resultou numa boa execução.

Figura 20: Produção autoral de um aluno usando o aplicativo Graffit It.



Fonte: Arquivo pessoal

No Grafite a seguir o texto é completamente imagético, não se observa nenhum recurso verbal, aparentemente ele traz uma temática muito parecida com a primeira, em que o contexto sócio-histórico foi inspiração para a produção.

Essa denúncia faz ecoar o discurso de quem produziu uma voz que se demonstra insatisfeita diante do contexto que o Brasil vivenciava, trazer a bandeira do país sendo queimada, dá uma ideia de descontentamento com a situação geral do país, mas o aluno explicou: *“Ele representa o momento em que o nosso país vive, queimando a sua história, e aparentemente não se importando com isso.”* Essa explicação nos fez perceber que possivelmente sua denúncia teve como referência não só a situação atual, mas a realidade de um país que não valoriza os seus patrimônios históricos, culturais e ambientais e mal investe na saúde e educação.

Essa produção mostra o quão importante foi abordar o funcionamento e os mecanismos de textualização no gênero Grafite em sala de aula, esse estudante conseguiu pensar e elaborar um desenho com características do gênero em questão. Além disso, perceber que o aluno precisou pensar e refletir sobre um problema comum revela o caráter social e plural que práticas de letramento como essa podem proporcionar, além de promover uma prática de escrita de resistência. Conforme afirma Sampaio (2006).

Figura 21: Produção autoral de um aluno usando o aplicativo Graffit It.



Fonte: Arquivo pessoal

A última produção a ser apresentada tem características estéticas que fugiram do estilo das demais, porém consideramos importante apresentá-la por compreender que os resultados da pesquisa consistem não só nas produções que consideramos seguir um padrão do gênero tratado, nossa percepção consiste em amplificar os sentidos e não pré-julgá-los.

A princípio, não compreendemos a mensagem ou significado da produção, para nós o texto só fez sentido quando o sujeito participante da pesquisa explicou: *Meu grafite fala que com o dinheiro é possível transformar todas as coisas, inclusive até mesmo mudar a resposta de um não para um sim, isso acontece muito no ramo da política. Por isso falei que Não + R\$ (símbolo do dinheiro) = Sim. Com base nessa explicação entendemos que essa imagem verbal exposta se trata de um conjunto de signos, que nesse caso, somente juntos, constituem um sentido e discurso, que é a corrupção que acontece costumeiramente no meio político brasileiro.*

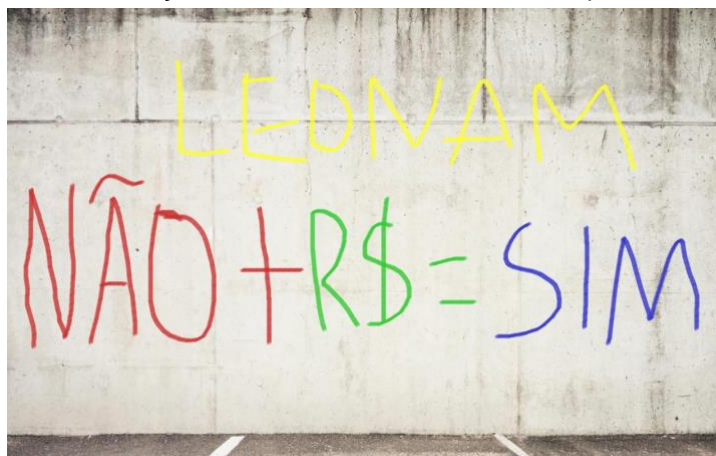
Os elementos verbais assumem uma função problematizadora pelo emprego de signos que se complementam para a construção de um sentido, que não está explícito, nem é de fácil compreensão, por esse motivo, consideramos nele mais características da Pichação do que do Grafite. Porém, não podemos deixar de considerar que o aluno se preocupou em abordar uma temática problematizadora em usar estrategicamente as cores, e elaborou um esquema que mesmo a primeira impressão parecendo ser uma linguagem codificada, depois de sua explicação tornou-se coerente e fez todo sentido, pois nota-se “[...] um conjunto de práticas

sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos [...]” (KLEIMAN, 2005, p.19).

É importante destacar que, diferente dos demais alunos, esse foi o único que fez algo que os Grafiteiros sempre fazem ao finalizarem sua arte, que é deixar a sua marca, ou o que os grafiteiros chamam de tag, o uso de uma assinatura é importante no ingresso dessa prática de escrita urbana, porque como bem salienta Munhoz (2003):

O indivíduo ao ingressar no grafite escolhe para si um apelido/assinatura, e é através deste apelido, através dessa assinatura ele passa a ser conhecido. As tags, como são chamadas estas assinaturas, são as interferências mais frequentes nos muros. (MUNHOZ, 2003, p. 117)

Figura 22: Produção autoral de um aluno usando o aplicativo Graffiti It



Fonte: Arquivo pessoal

A realização dessa atividade de produção final foi de extrema relevância para essa pesquisa, pois possibilitou aos alunos transporem as capacidades desenvolvidas nos encontros e nos permitiu realizar uma avaliação de nossa prática pesquisadora. Pois, na concepção metodológica do ensino do gênero instrumentalizado por uma SD, não basta meramente apresentar ao aluno um exemplar do gênero em companhia de algumas questões de compreensão e análise, como subterfúgio para uma produção textual, é imprescindível uma abordagem entrosada e estruturada para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma certa prática de linguagem que detenha um propósito discursivo/comunicativo.

Outro ponto relevante que não poderia ter faltado na SD foi o fato de se ter proporcionado um encontro significativo entre os sujeitos participantes da pesquisa

e o sujeito produtor, que no caso foi a roda de conversa. O momento em questão foi de suma importância para que os alunos compreendessem os processos de produção, significações e vivências do sujeito produtor do Grafite, pois nesta etapa de produção do um Grafite virtual, como pode ser observado, os alunos se apropriaram das experiências de ensino desenvolvida nas aulas/oficinas.

4.5 Questionário avaliativo-reflexivo – alguns resultados

Os gráficos e perguntas a seguir trazem alguns resultados do segundo questionário aplicado na turma, o questionário avaliativo reflexivo. O presente questionário apresentará a seguir o grau de satisfação dos discentes em relação às condutas das pesquisadoras em sala durante a pesquisa. Na sequência, trará os dados sobre quesitos relacionados às experiências de ensino desenvolvidas nas aulas/oficinas e os respectivos dados com informações acerca do nosso objeto de pesquisa, o Grafite.

Os três gráficos que serão analisados nesse tópico abordarão o grau de satisfação dos alunos em relação ao desempenho das pesquisadoras em sala.

A pergunta 3.0, conforme apresenta o gráfico a seguir, refere-se à disponibilidade das pesquisadoras em atender os discentes nos encontros. Assim, a presente pergunta foi feita com a finalidade de descobrir o grau de satisfação do alunado. Como pode ser observado, foram 18 respostas coletadas, onde uma porcentagem muito pequena disse que estavam parcialmente satisfeitos, já 38,9% responderam que estavam satisfeitos com a conduta das pesquisadoras em sala e os 55,6% dos alunos responderam que estão muito satisfeitos com a flexibilidade e disponibilidade das graduandas em sala. Embora a pesquisa no viés da LA dê mais enfoque ao processo do que aos resultados, constatar que a maior parte dos alunos ficaram muito satisfeitos com o nosso desempenho em sala foi gratificante.

Gráfico 5: Resposta dos alunos referente à disponibilidade das pesquisadoras em responder às solicitações dos alunos.



Fonte: Dados da Pesquisa- Questionário aplicado

O gráfico a seguir traz a pergunta 4.0 que aborda a confiança inspirada diante da postura das pesquisadoras nas aulas/oficinas. A pergunta tornou-se necessária devido a proposta trazida por nossa pesquisa que foi proporcionar aos discentes um contato mais significativo com o gênero Grafite, em vista disso, fez-se necessário compreender a opinião do alunado em relação ao conteúdo tratado durante a pesquisa pelas graduandas.

Das 18 respostas coletadas, 16,7% dos alunos disseram estar parcialmente satisfeitos, 16,7% apontaram estar satisfeitos e a grande maioria que soma 66,7 % responderam ter ficado muito satisfeitos com a conduta das pesquisadoras nos momentos com a turma.

Ficamos satisfeitas com os dados, mas esse resultado nos fez refletir sobre a nossa confiança ao conduzir os encontros, mesmo dominando os assuntos que tratamos no encontro, acreditamos que a princípio ter uma professora também pesquisadora, observando a nossa prática, nos deixou um pouco ansiosas referente a nossa didática, mas isso logo se resolveu.

Com relação a nossa prática, a partir do segundo encontro começamos a dialogar e refletir sobre alguns pontos junto a professora regente da turma ao final dos encontros, esses diálogos foram de suma importância para o nosso aprendizado enquanto professoras em formação inicial e nos rendeu algumas reflexões acerca do nosso projeto de pesquisa.

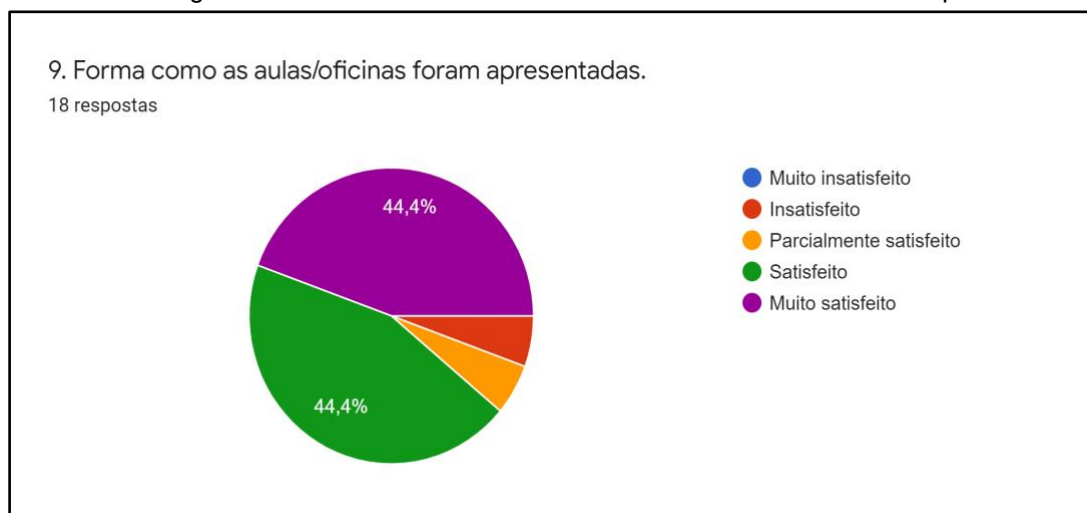
Gráfico 6: Pergunta e resultado sobre a confiança inspirada pela postura das pesquisadoras.

Fonte: Dados da Pesquisa- Questionário aplicado

A próxima imagem trata-se da pergunta de número 9.0, foi perguntado sobre a forma como as aulas/oficinas foram expostas aos discentes. A presente pergunta buscava compreender o diagnóstico dos processos metodológicos adotados pelas pesquisadoras nos momentos com a turma.

De acordo com os dados do gráfico, uma pequena porcentagem do alunado disseram estar insatisfeitos e outra parte parcialmente satisfeitos, já 44,4% dos alunos manifestaram estar satisfeitos e outros 44,4% se mostraram como muito satisfeitos como as aulas/oficinas foram apresentadas em sala pelas pesquisadoras.

Apesar de ser constatado que uma pequena porcentagem se mostrou insatisfeitas com relação as explicações das aulas/oficinas em sala, a grande maioria considerou positivamente os planejamentos elaborados para apresentação do nosso objeto de pesquisa.

Gráfico 7: Pergunta e resultado sobre a forma como as aulas/oficinas foram apresentadas.

Fonte: Dados da Pesquisa- Questionário aplicado

As duas perguntas a seguir, estão associadas com as experiências de ensino desenvolvidas durante o processo da pesquisa.

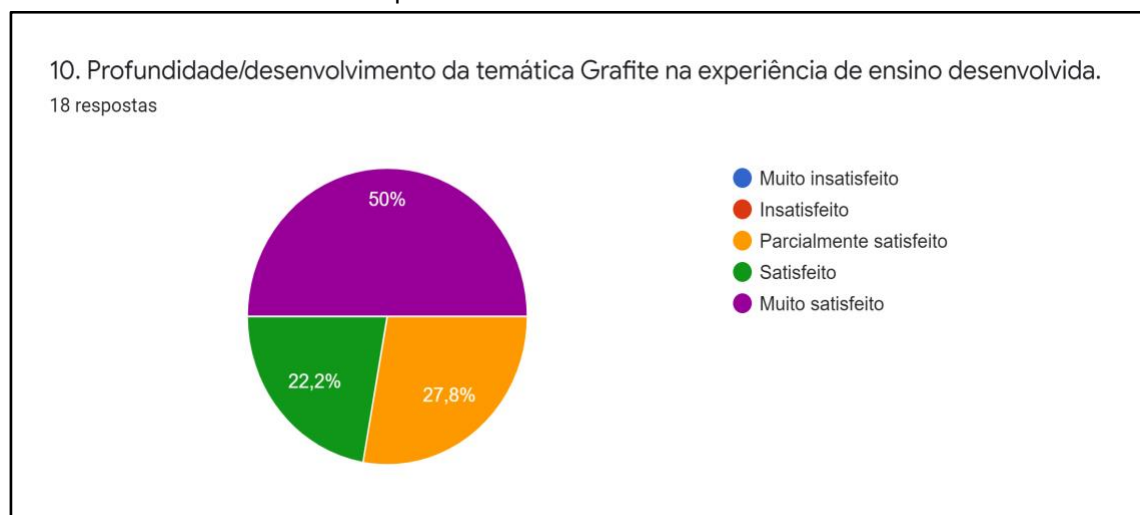
O gráfico a seguir aborda uma pergunta relacionada a profundidade/desenvolvimento do tema Grafite nas aulas/oficinas. A pergunta é muito relevante para a nossa pesquisa porque a partir dela pode-se compreender o grau de satisfação das experiências de ensino proporcionada aos discentes sobre a temática Grafite pelas pesquisadoras, pois é necessário a compreensão das significâncias concebidas pelos estudantes em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Como pode ser observado, foram coletadas 18 respostas dentre as quais 22, 2% se disseram satisfeitos, enquanto 27, 8% responderam que ficaram parcialmente satisfeitos, já maior parte dos alunos 50% disseram estar muito satisfeitos com o modo como foi dispostos os conteúdos referente ao Grafite nas aulas/oficinas pelas pesquisadoras.

Os resultados aqui colhidos refletem o propósito do presente trabalho que consiste em abordar o gênero de modo que aqueles sujeitos fossem capazes de ampliar seu poder de leitura. E as práticas pensadas para esse propósito favoreceram os saberes necessários em se tratando dos diversos significados associados “à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar” (SOUZA, 2011, P. 35). E para isso não medimos esforços em apresentar as diferentes faces do Grafite, em diferentes contextos e utilizando diferentes recursos, como

documentário, roda de conversa, diversas imagens, materiais impressos e expositivos.

Gráfico 8: Pergunta e resultado a cerca da profundidade/desenvolvimento da temática Grafite na experiência de ensino desenvolvida.



Fonte: Dados da Pesquisa- Questionário aplicado

A próxima pergunta é a de número 14 e traz uma questão de grande relevância em se tratando das metodologias adotadas pelas pesquisadoras nas aulas/oficinas. Foi perguntado aos discentes como eles avaliaram as aulas ministradas pelas graduandas.

Observar-se que todas as 18 respostas coletadas foram bem positivas. Os alunos classificaram as aulas/oficinas como interessantes, dinâmicas, descontraídas, razoável, inspiradoras e reveladoras, intuitivas, chamativas e conceituais, bem produzidas, atípicas, bem ministradas, top, etc. outro discente observou a boa energia passada pelas pesquisadoras, outros confessaram ter aprendido muito nos momentos e aprendido mais sobre o Grafite.

Desde o momento que decidimos ter o Grafite como o nosso objeto de pesquisa, estávamos pensando em trabalhá-lo dentro do contexto escolar, assim, já cientes de que teríamos que abordá-lo de modo significativo, diferenciado, e aprofundado, bem diferente do modo vago como o gênero é abordado em muitas salas de aula desse país.

Ainda nesse sentido, o trabalho com os letramentos presentes no Grafite:

Requer a implementação de programas [...] que respondam às aspirações do grupo a que se destina, oferecendo a ele a possibilidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional, ou seja, como um instrumento que possibilite

alternativas para resolver problemas de âmbito local ou que esteja sintonizado com os desejos e sentimentos daqueles a quem está endereçado (OLIVEIRA, 2010, p.335).

Assim, nosso interesse com esse trabalho também consistia em estimular olhares ressignificados em relação ao gênero, até porque é justamente devido a essas abordagens vagas e insignificantes que contribui ainda mais com a marginalização do Grafite. E foi esse propósito que nos fez trazer para os nossos momentos de aula com a turma uma abordagem metodológica mais dinâmica e repleta de aprendizado.

Diante das classificações otimistas presentes nos dados obtidos é notório que as práticas adotadas nesse trabalho fez emergir as várias formas de reexistir a partir do contato com práticas de letramento organizadas em uma SD.

Quadro 12: Avaliação dos alunos referente as aulas ministradas.

14. Como você avalia as aulas ministradas? Diga isso numa frase. 18 respostas
1. Ótimas e bem produzidas.
 2. As aulas foram muito boas e contribuíram muito para o meu desenvolvimento
 3. Boa sinergia entre as professoras
 4. Foram boas no geral. Foi um momento de descontração, um momento atípico mas que não comprometeu o andamento das aulas.
 5. Interessante e bem ministradas
 6. Razoável
 7. Aprendizagem
 8. Observando como a aula se torna mais dinâmica e fora do padrão do dia a dia, como tivesse quebrado uma rotina
 9. The more I know the better
 10. Excelente
 11. Aulas mais que top
 12. Inspiradoras e reveladoras.
 13. As aulas foram legais e divertidas.
 14. Algo diferente já que percebemos que o grafite é pouco abordado nos meios sociais.
 15. Aprendi muita coisa
 16. muito intuitivas, chamativas e conceituais.
 17. Aulas que fogem do tradicional. Bem dinâmicas.

18. Boas, consegui adquirir muito conhecimento do gênero Grafite.

Fonte: Dados da Pesquisa- Questionário aplicado

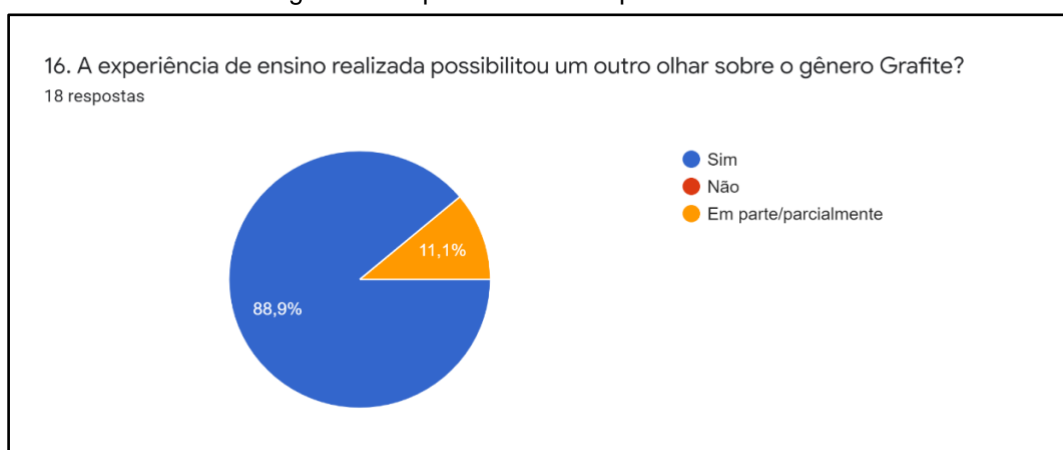
As perguntas que serão analisadas nesse tópico, trazem os dados referentes ao gênero Grafite.

O gráfico a seguir, traz a pergunta 16, foi perguntado aos discentes se a experiência de ensino realizada durante a pesquisa possibilitou um novo olhar sobre o gênero Grafite.

Pode-se observar que uma menor porcentagem dos alunos que somaram 11,1% disseram não ter adquirido um novo olhar em relação ao Grafite, enquanto que 88,9% confirmaram que a experiência com o gênero Grafite nas aulas/oficinas proporcionada pelas pesquisadoras trouxe-lhes um novo olhar sobre o gênero.

De acordo com os dados colhidos por meio do presente questionário, constatou-se que a grande maioria dos alunos conseguiram compreender a relevância do gênero Grafite como ferramenta discursiva. Assim, percebe-se que alcançamos o nosso objetivo com esse trabalho e inúmeros conhecimentos acerca desse gênero/arte foram disseminados entre o alunado.

Gráfico 9: Pergunta e resposta sobre a experiência de ensino realizada.



Fonte: Dados da Pesquisa- Questionário aplicado

A pergunta em questão, que é a de número 17, está relacionada à pergunta anterior, especificamente para os alunos que responderam que as experiências de ensino durante a pesquisa possibilitaram-lhes um novo olhar sobre o gênero Grafite.

Para esses alunos que responderam sim, foi perguntado de que forma a experiência de ensino promoveu esse novo olhar para o gênero Grafite.

Ao analisarmos as respostas, pudemos constatar de imediato que por meio das experiências proporcionadas em sala, a grande maioria dos alunos mudaram o conceito que tinham do Grafite, ou seja, adquiriram um olhar atento e cuidadoso em relação ao gênero. Alguns confessaram ter aprendido a diferenciar o Grafite da Pichação, outros citaram que aprenderam mais sobre os elementos multissemióticos presentes no gênero e que até já arriscam fazer leituras de alguns Grafites, e outros entenderam que o gênero é um meio usado para expor as subjetividades dos sujeitos produtores, em consonância com que diz Bedoian e Menezes (2008), O Grafite não consiste apenas como um desenho, mas é o meio pelo qual o sujeito usa para falar de algumas situações que o inquieta.

Um desses ditos, escancarados em muitos muros mundo afora se apresenta como forma de denúncia. Tendo em vista que em muitos casos, essa função do Grafite tende a relevar:

[...] As inspirações de jovens que encontram no spray e no látex instrumentos para ir além: algumas possibilidades de concretas para a reinterpretação de realidades sociais [...] no espaço entre-páginas, a diversidade do espaço público — um legado adormecido pelo vai-e-vem frenético das grandes cidades. Um sono que, às vezes, é interrompido, por pouco tempo, por poucos metros, pelas explosões de cores e formas, por novos alfabetos que nos clamam a prestar mais atenção em quem somos. (BEDOIAN; MENEZES, 2008, p. 17).

Assim, enquanto ferramenta discursiva presente em diversos contextos urbanos o Grafite reflete a voz das minorias que almeja ser vista, compreendida e respeitada e que por meio dessas expressões artísticas buscam demarcar o seu espaço.

Quadro 13: Pergunta relacionada à questão anterior, caso a resposta tenha sido afirmativa os alunos respondem de que forma a experiência de ensino promoveu um outro olhar sobre o gênero Grafite.

17. Se respondeu SIM à questão anterior, de que forma a experiência de ensino promoveu esse outro olhar para o gênero Grafite? (diga, no máximo, em até 2 linhas). 18 respostas

1. Retirou um pouco do olhar preconceituoso e no decorrer das aulas fomos vendo como isso é importante para uma forma de expressão e embelezamento para os espaços.

2. Encarar o grafite como uma arte e não mais como algo marginalizado

3. Mostrou trabalhos e obras que não havia explorado ainda
4. Uma visão revolucionária e de revolta contra o estado que estamos sujeitos a viver
5. Agora quando passo por um grafite na rua tento observar quem o fez e qual a mensagem ele tem para passar
6. Permitiu conhecer o contexto e as formas de interpretar o assunto.
7. Foi algo muito bom, onde reforçou ainda mais o meu olhar para o grafite
8. Por não ser tão comum de ser visto dessa forma em sala de aula acaba proporcionando a gente conhecer mais e entender como funciona o Grafite
9. Como dito anteriormente, mudou minha perspectiva quanto à minha visão sobre o grafite, o que é taxado como algo marginalizado.
10. A diferença entre grafite e pichação, ficou bem explicado
11. Entendi mais sobre a diferença entre grafite e pichação
12. Quebrando os preconceitos impostos pela sociedade em que vivemos.
13. Nos trouxe um ponto de visão diferente, o ponto de visão por parte dos grafiteiros.
14. Dando ênfase que além de arte é uma forma de expressar pensamentos e ordens a respeito da atualidade por exemplo
15. Eu achava que grafite era coisa de gente "Vagabunda", que não tinha o que fazer, mas agora sei que não é, grafite é arte!
16. Tem a parte principal que é saber diferenciar um grafite de uma pichação, além de ver como é interessante essa arte.
17. Em minha concepção, o tema era marginalizado.
18. Eu não conhecia muito o gênero Grafite, eu pensava que o mesmo era exatamente igual a pichação.

Fonte: Dados da Pesquisa- Questionário aplicado

Diante das diversas colocações feitas pelos discentes em relação ao Grafite, constatamos que muitos de nossos objetivos foram conquistados. Ao montar a SD pensamos em cada momento em particular. Trazer um novo olhar para o gênero,

foi um deles, e felizmente constatamos aqui que a maioria dos discentes adquiriram esse novo olhar.

Também foi constatado que muitos alunos conseguiram aprender a diferença entre os gêneros Grafite e o gênero Pichação. Em um dos nossos momentos com a turma buscamos trazer esses pontos de diferenciação de um gênero para o outro e trabalhamos essas diferenças com os alunos enfatizando as características específicas de cada gênero.

Trazer a função denunciativa do gênero foi outro objetivo, e também ficou claro que os alunos compreenderam que o gênero é um meio usado pelo grafiteiro(a) para expressar as suas inquietações. Nesse seguimento, Bedoian e Menezes (2008), complementam essa ideia com base no dizer Auro Lescher³⁰(2008), quando reforça que:

A possibilidade dessa juventude de gravar nas paredes das cidades aquilo que acontece com ela constitui uma crítica muito severa e bela, ao mesmo tempo: pela cor, que é forma, que é arte, ela fala daquilo que todos nós sofremos. Assim como na pré-história nós falávamos nas paredes sobre as caças, os ricos, os tempos, as ameaças...Aqui também fala-se sobre os desejos, os medos, deixando nas paredes da cidade, da sociedade, aquilo que vem do mais íntimo das suas vidas: tanto da vida individual do grafiteiro que está grafitando um tema específico como de um grande coletivo (LESCHER, 2008 apud BEDOIAN; MENEZES, 2008, p. 32).

Assim, esses dizeres enfatizam o poder de expressão que o Grafite possibilita aos sujeitos produtores, dando-lhe a função de trazer as suas concepções de mundo, vivências, inquietações, reivindicações, assim como lhe dar o direito de falar por si e por sua comunidade.

Outro propósito que queríamos alcançar era fazer com que o alunado aprimorasse as leituras relacionadas ao gênero, e nós, em vários momentos nos encontros, incentivamos os alunos a enxergar os recursos multissemióticos presentes no Grafite e como pudemos perceber aqui nas resposta, como também nas aulas, que eles compreenderam que em um Grafite cada elemento semiótico traz um sentido que complementa o dizer e que cada pessoa faz a sua leitura de acordo com a visão de mundo que possui.

³⁰ A fala de Lescher presente no texto foi cedida a Bedoian e Menezes (2008), por meio de entrevista para compor a obra "Por trás dos muros Horizontes sociais do Grafite."

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, por estar inserida no campo da Linguística Aplicada, onde o processo torna-se mais relevante que o produto, enfatizamos que todos os procedimentos metodológicos adotados na SD aplicada foram de suma importância na obtenção de conhecimentos significativos acerca do Grafite por parte dos discentes, uma vez que essas abordagens proporcionaram práticas reflexivas sobre os contextos sociais e trabalharam diversos letramentos, dentre os quais destacamos o crítico, social, multissemiótico e digital.

Partindo da nossa pergunta de pesquisa: Como os alunos de um curso técnico integrado ao médio reconhecem o gênero Grafite considerado socialmente marginalizado, em suas práticas discursivas escolares a partir de uma SD aplicada? Compreendemos a relevância de se ter coletado as informações sobre as concepções iniciais dos sujeitos participantes da pesquisa acerca do gênero Grafite, uma vez que esse procedimento proporcionou uma visão mais nítida dos resultados propiciados pelos procedimentos adotados no processo.

Segundo os dados apontados por meio do questionário-perfil do aluno, mais da metade do alunado não tinha conhecimento acerca do gênero Grafite, uma grande quantidade dos discentes nem sabia a diferença entre o gênero, objeto desta pesquisa, e a Pichação, e conseqüentemente não conhecia as funções do Grafite, principalmente as de cunho social e crítico.

De acordo com os dados obtidos também nos materiais de coleta de dados constatamos que muitos tinham contato direto com o gênero no bairro onde residem ou no caminho para a escola e bem poucos alunos obtiveram informações sobre o Grafite por meio da instituição de ensino, mas cabe a escola abordar o universo de gêneros que circulam socialmente aos estudantes e essas abordagens mais reflexivas e aprofundadas tornam-se cada vez mais urgentes, uma vez que disponibilizar conhecimentos acerca desses gêneros não implica apenas na obtenção aprendizados, bem como estabelece a ligação com o que está no campo de ensino com o que está fora dele, além de valorizar as vozes e identidades que permeiam nesses espaços.

Sobre as leituras e produções das análises, esse momento foi de suma importância, em razão de que foi a ocasião que os alunos puderam empenhar-se numa leitura mais detalhada da obra analisada, contemplando os elementos

multimidiáticos para complementar o sentido da arte em análise, assim, a presente ocasião possibilitou os conhecimentos necessários aos alunos com relação ao Grafite para a próxima etapa, que seria a produção do gênero por meio do aplicativo.

Exclusivamente a respeito das produções dos Grafites virtuais, constatou-se que os alunos em sua maioria abordaram em suas produções, temáticas que permeiam os contextos sociais e culturais. Isso demonstra que os discentes assimilaram as funcionalidades denunciativa e crítica do gênero. Assim, utilizaram e praticaram o letramento social, atuando como sujeitos sociais munidos de criticidade. Também observou-se que os discentes utilizaram os recursos multissemióticos de modo adequado e estratégico, facilitando a produção de sentido. Desse modo, captaram a importância desses elementos na complementação dos dizeres expostos em suas obras.

Diante dos resultados obtidos na presente pesquisa, entende-se a necessidade de uma atuação expressiva do Grafite onde sejam consideradas “as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos” (SOUZA, 2011, p.160). Tendo em vista que esse gênero expressa uma linguagem que reivindica e exterioriza as lutas das minorias sustentadas por meio das práticas de letramentos presentes na arte. Assim sendo, pode-se constatar que o gênero, por ser ainda marginalizado, conseqüentemente não é valorizado em muitas instituições de ensino, e esse fato ocasiona cada vez mais um afastamento dessa variedade discursiva em relação ao conteúdo pragmático de ensino dos alunos.

Sendo assim, destaca-se a importância de pesquisas educacionais voltadas para os gêneros marginalizados, no intuito de aproximá-los dos conteúdos didáticos dos estudantes, uma vez que:

Essa preocupação é particularmente importante nesse momento sócio-histórico em que a educação para todos, como política, impõe-se como cartão chave para o mundo em movimento do qual a escola faz parte. Estamos diante da necessidade de reconhecer e validar diferentes práticas de uso social da linguagem como parte do repertório cultural dos novos sujeitos (SOUZA, 2011, p.160).

Portanto, é notável a necessidade de se propiciar um acesso significativo e objetivo de gêneros textuais, como é o caso do Grafite, ao alunado, uma vez que o conhecimento acerca destes e a linguagem retratada neles são instrumentos propiciadores de práticas sociais e atuações criteriosas perante as conjunturas a que esses sujeitos estão submetidos.

O gênero Grafite, identificado neste trabalho como uma prática de letramento e expressão cultural própria de certos segmentos urbanos, inserido no movimento hip-hop, foi somente um exemplo no amplo cenário de possibilidades de abordagens e pesquisas que podem ser desenvolvidas no contexto escolar sobre os letramentos de reexistência.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?**

In: Entrepalavras, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan/jul, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BARROS, C. M; CAFÉ, L. M. A. **Estudos da semiótica na Ciência da Informação: relatos de interdisciplinaridades.** Perspectivas em Ciência da Informação, v.17, n.3, p.18-33, jul./set. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M, 1895-1975. **Estética da criação verbal.** (Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzeller. 2. ed. – São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BEDOIAN, Graziela; MENEZES, Kátia; Projeto QUIXOTE. **Por trás dos muros: horizontes sociais do graffiti.** São Paulo: Peirópolis, QXT Projeto Quixote, 2008.

BLAUTH, L.; POSSA, A. **Arte, grafite e o espaço urbano.** Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – CEART/UDESC, PALÍNDROMO Nº8, 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7710361-Arte-grafite-e-o-espaco-urbano.html>> acesso em 22 de setembro de 2019.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. Análise textual – argumentativa de processos de reatualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do PROEJA ensino médio/ Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. 2016.

CHICO, Alana Cristina Teixeira. **Graffiti: arte de rua e espaço escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, 2017. 105p. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/fe5762e2b10b4fde1c0b0619675165cb.pdf>> acesso em 16 março de 2020.

DANTO, Arthur. **A transfiguração do lugar-comum.** São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

DELMONDEZ, P.;PULINO, L. H. C. Z. **Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena.** Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.(2014).

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia.** Trad. Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Campinas: Ed. Papyrus, 1991.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa**: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 15 ago. 2007.

DEWEY, John,. **Art as experience**. Nova Iorque: Perigee, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria. Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, J.; SCNHEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNHEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCNHEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUPRET, L. (2008). **Subjetividade e Arte de Rua**: 100% Graffiti. Psicol. Esc. Educ 12(2), pp. 413-421. Recuperado em 27 de abril, 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200012&lng=en&nrm=iso

PEREIRA, Fabrício Andrade. **Sobre a memória e a linguagem e suas relações com a Arte/educação**. In: PEREIRA, Fabrício Andrade. Arte/educação: paradigmas do séc. XXI. São Paulo: Ana Blume. 2014.

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Bruna Tostes de. **Marcas na Escola**: pichação, grafite e subjetividades no ensino com arte. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 10 fev. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688923>.

FERREIRA; SANTANA. **A Semiótica aplicada à publicidade**: Um estudo sobre diferentes anúncios impressos da marca de cosméticos seda. Signos do consumo – v.5, n.1, 2013. p. 117-127.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

GOMES, Henriette Ferreira. **O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos sentidos e significados**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2000.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa**: Esta É a Questão? Universidade de Brasília, Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível em: <

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010 >. Acesso em: 20 de abr. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.103-133

_____. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais/** Stuart Hall Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardiã Resende ... [et all.]. Belo Horizonte : Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HONORATO, Geraldo. (2009). **Grafite: da marginalidade às galerias de arte**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2021.

JESUS et al. **Perspectivas críticas do ensino de línguas: novos sentidos para a escola/** Dânio Marcedo de Jesus/ Fernando Zolin- Vesz/Divanize Carbonieri(Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editora, 2017.

KERSCH, et al. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem/** Dorotea Frank Kersch/ Carla Viana Coscarelli/ Josiane Brunetti Cani (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. 2007.

KLEIMAN e ASSIS. **Os significados e ressignificações do letramento**.

Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita / Angela B.Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAYRING, P. *Einführung in die qualitative Sozialforschung [Introdução à pesquisa social qualitativa]*. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOTTA-ROTH, D., Questões de metodologia em análise de gêneros, in: KARWOSKI, A., GAYDECZA, B., **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MUNHOZ, Daniella Rosito Michelena. **Graffiti: Uma etnografia dos atores da escrita urbana de Curitiba.** 2003. 165 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de PósGraduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, 2003.

PARDO, José Luis. El sujeto inevitable, in: CRUZ, Manuel (org.) tiempo de subjetividad. BARCELONA: Paidós, 1996. p.133-154.

Portal escrevendo o futuro. Disponível em:
<<https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>>. Acesso em:14/02/2020.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação & cia.** São Paulo: ANNABLUME, 1994.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola.** Ling. (dis)curso vol.8 no.3 Tubarão Sept./Dec. 2008. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300009>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2021.

SAMPAIO, Adriana Valadares. **Graffiti: Teatro urbano escultural.** 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTAELLA, Lucia. O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus. 2005.

SERAFIM, Nicollas. **A urbanidade colorida de Joe Santos.** Aqui Acolá. 11 ago. 2019. Disponível em: <<https://aquiacola.net/2019/08/11/a-urbanidade-colorida-de-joe-santos/>>. Acesso em: 27/08/2020.

SILVA, Fernando Pedro da. **Arte Pública-Diálogos com as Comunidades.** Belo Horizonte: C/Arte, 2005

SILVA, Renata Carvalho da; IAPECHINO, Mari Noeli Kiehl. **A POSSIBILIDADE DE UM “NÃO-POSSÍVEL”:** o grafite em uma perspectiva didática. Revista Encontros de Vista, ed. 6, p. 52-73, jun./dez. 2010. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/A_POSSIBILIDADE_DE_UM_NAO-POSSIVEL_O_GRAFITE%20EM_UMA_PERSPECTIVA_DIDATICA.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodard. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social** / Magda Soares. - 18 ed. São Paulo: Contexto. 2017.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAVARES, Breitner. **Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal**. Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010.

TAVARES, Andréia. **Ficções urbanas: estratégias para a ocupação das cidades**. Universidad de Buenos Aires, 2009.

TERRA, Ernani. **Práticas de leituras e escritas/ Ernani Terra**. – São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Metáforas da letra: Escrita, Grafismo**. In: Cidade dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2004.

OLIVEIRA, Maria S. **Gêneros textuais e letramento Genre and literacy**. Rev. bras. linguist. apl. vol.10, n.2, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000200003>>. Acesso em 06 de janeiro de 2021.

Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2000, pp.7-72.

VIEIRA, B. C. **Graffiti e Pixação: processos de apropriação e resistência**. Monografia. Universidade de Brasília, Brasília: DF, Brasil, 2015. Disponível em:<https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11593/1/2015_BarbaraCostaVieira.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar/**Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL
COORDENAÇÃO DE LICENCIATURAS - COLIC
LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS
LITERATURAS

Estimado (a) aluno (a),

Você está participando de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) acerca do Gênero Grafite como práticas de letramentos de reexistência no contexto da EPT, cujo objetivo é colher dados sobre as percepções dos discentes de um Curso Médio Integrado em Informática sobre o Gênero Grafite no contexto escolar.

Esta pesquisa tem como colaboradores os alunos do 2º ano matutino do referido curso, cuja inserção se deu no período 2018.1. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também em disponibilizar o acesso à minha Monografia assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecido por sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Ketyla Ferreira da Silva
Fabiana Albuquerque da Silva

QUESTIONÁRIO-PERFIL (ALUNO)

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: () Masculino () Feminino

1.2 Idade – Você se situa em que faixa etária:

A () 14 a 16 anos B () 17 a 19 anos C () 20 a 22 anos

D () 23 a 25 anos

1.3 Por que você escolheu o Curso Técnico Integrado em Informática no IFAL, *Campus* Maceió? Diga isso em duas linhas.

2. DADOS RELACIONADO AO GÊNERO GRAFITE.

2.1 Você possui algum conhecimento acerca do gênero Grafite?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.2 Caso tenha respondido sim, esse conhecimento veio por meio de quem?

<input type="checkbox"/> ESCOLA	<input type="checkbox"/> MEIOS DE COMUNICAÇÃO DIVERSOS	<input type="checkbox"/> AMIGOS E OUTROS
---------------------------------	--	--

2.3 Para você o que é Grafite?

<input type="checkbox"/> Arte feita em muros e paredes, principalmente na periferia das zonas rurais.	<input type="checkbox"/> Estilo artístico que utiliza somente letras nas paredes das cidades.	<input type="checkbox"/> Uma forma de manifestação artística em espaços públicos. Um tipo de inscrição feita em paredes.
---	---	--

2.4 Você sabe diferenciar o Grafite da Pichação?

2.5 Você conhece algum artista grafiteiro(a)?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.5.1 Se SIM, cite-o(a) no espaço a seguir

2.6 Você tem algum Grafite preferido?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.6.1 Caso tenha, cite o título da arte no espaço a seguir.

2.7 Cite o que mais chama a sua atenção no Grafite?

2.8 Existe algum Grafite próximo a sua escola ou no seu bairro?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.9 Você acha relevante se trabalhar o gênero Grafite em sala de aula?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.9.1 Se SIM, por qual motivo?

2.10 Você considera o Grafite um gênero marginalizado?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.10.1 Se SIM, justifique a sua colocação.

2.11. Você considera o grafite um texto? Justifique sua resposta.

2.12. O que você define como Arte?

APÊNDICE 2

*Obrigatório

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: *

2. Nome pelo qual gostaria de ser identificado nas produções analisadas(pseudônimo): *

INDIQUE A SUA SATISFAÇÃO QUANTO ÀS PESQUISADORAS:

Nesta Seção do questionário, utilizaremos alguns elementos para avaliação das pesquisadoras durante o percurso do empreendimento investigativo desenvolvido em sua sala de aula.

3. Disponibilidade das pesquisadoras em responder às solicitações dos alunos. *

Muito insatisfeito

Insatisfeito

Parcialmente satisfeito

Satisfeito

Muito satisfeito

4. Confiança inspirada pela postura das pesquisadoras. *

Muito insatisfeito

Insatisfeito

Parcialmente satisfeito

Satisfeito

Muito satisfeito

5. O domínio do assunto apresentado pelas pesquisadoras. *

- Muito insatisfeito
- Insatisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Satisfeito
- Muito satisfeito

6. Capacidade de motivação utilizada pelas pesquisadoras. *

- Muito insatisfeito
- Insatisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Satisfeito
- Muito satisfeito

7. Clareza apresentada pelas pesquisadoras para apresentar o tema Grafite. *

- Muito insatisfeito
- Insatisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Satisfeito
- Muito satisfeito

8. Informações/esclarecimentos quanto aos procedimentos utilizados na experiência de ensino realizada. *

- Muito insatisfeito
- Insatisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Satisfeito

Muito satisfeito

9. Forma como as aulas/oficinas foram apresentadas. *

Muito insatisfeito

Insatisfeito

Parcialmente satisfeito

Satisfeito

Muito satisfeito

EM RELAÇÃO À EXPERIÊNCIA DE ENSINO DESENVOLVIDA:

Nesta seção, você poderá avaliar a experiência de que fez parte.

10. Profundidade/desenvolvimento da temática Grafite na experiência de ensino desenvolvida. *

Muito insatisfeito

Insatisfeito

Parcialmente satisfeito

Satisfeito

Muito satisfeito

11. Aplicabilidade/aprendizagem dos elementos abordados que envolvem o tema Grafite. *

Muito insatisfeito

Insatisfeito

Parcialmente satisfeito

Satisfeito

Muito satisfeito

13. Atendimento da experiência de ensino às suas expectativas quanto ao tema Grafite. *

Muito insatisfeito

Insatisfeito

Parcialmente satisfeito

Satisfeito

Muito satisfeito

14. Como você avalia as aulas ministradas? Diga isso numa frase. *

15. Referente ao gênero Grafite, gostaríamos que fosse abordado algo além do que foi contemplado nas aulas/oficinas? Se sim, descreva em, no máximo, 2 linhas.

SOBRE O GÊNERO GRAFITE:

Nesta parte do questionário, você poderá dispor as suas impressões quanto ao tema Grafite abordado na experiência de ensino realizada.

16. A experiência de ensino realizada possibilitou um outro olhar sobre o gênero Grafite? *

Sim

Não

Em parte/parcialmente

17. Se respondeu SIM à questão anterior, de que forma a experiência de ensino promoveu esse outro olhar para o gênero Grafite? (diga, no máximo, em até 2 linhas). *

ANEXOS:

Figura 23: Atividade em grupo Grafite X Pichação



Fonte:Arquivo pessoal

Figura 24: Roda de conversa/entrevista com o Grafiteiro Joe Santos



Fonte:Arquivo pessoal

Figura 25: Registro ao final do roda de conversa



Fonte:Arquivo pessoal

Figura 26: Ultimo encontro com estudantes



Fonte:Arquivo pessoal

Figura 27: Pesquisadoras deste trabalho



Fonte:Arquivo pessoal