

A POSSIBILIDADE DE UM “NÃO-POSSÍVEL”: O GRAFITE EM UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA

Renata Carvalho da Silva¹
Mari Noeli Kiehl Iapechino²

A final, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'. Paulo Freire, 1996.

RESUMO: Os grafites são escritas urbanas que representam os sentidos das cidades, os contextos sócio-históricocultural e o imaginário dos sujeitos, em sua maioria, de origem popular, membros do movimento *hip-hop*. Em várias escolas públicas do Grande Recife, é possível vislumbrar a existência de grafites em seus muros e paredes. Essas escritas são o nosso objeto de estudo. Tentamos analisá-las, a partir dos pressupostos teóricos da Análise (Crítica) do Discurso - A(C)D, dos estudos freirianos e dos preceitos pós-modernos de educação e de cultura, quanto à geração de sentidos discursivos e pedagógicos e às possibilidades de utilização em sala de aula como recurso didático (artefatos com objetivo de ensino-aprendizagem) e tema transversal (segundo os PCN's, conteúdos que perpassam as disciplinas dos currículos escolares), nas várias áreas do conhecimento. Com essa revisão teórica, pudemos refletir sobre: Quais as relações de sentidos geradas pelos grafites nas escolas? Quem são os sujeitos autores e receptores dos grafites em contextos escolares? Quais as suas concepções sobre os grafites como escritas urbanas e como possíveis recursos didáticos? Quais os recursos didáticos e temas transversais utilizados nessas salas de aula? Que prática pedagógica considera os hibridismos cultural e identitário visando aos princípios libertários? Quais as possibilidades didáticas que o grafite pode oferecer? Além dessas reflexões e das implicações que elas trazem para os estudos e pedagógicos, como uma das etapas metodológicas da pesquisa, realizamos um projeto de intervenção didático-pedagógica, que oportunizou a vivência de atividades comunitárias e de diálogo e partilha de saberes entre pesquisadores, professores e grafiteiros.

PALAVRAS-CHAVE: cultura; didática; educação; grafite.

ABSTRACT: Graffiti is writing that represents urban cities, the socio-cultural-historical and creativity of individuals, mostly of popular origin, particularly with members of the hip-hop movement. In several public schools in Greater Recife, it is possible to discern the existence of graffiti on their walls. These writings are our object of study. We have tried to analyze them from the theoretical assumptions of Analysis of (Critical) Discourse - A (C) D, from studies conducted by Paulo Freire and the studies of post-modern principles of education and culture. This was done in order to generate pedagogical and discursive meaning and also to assess the possibility of using them in the classroom as a teaching resource (artifacts with the goal of teaching and learning) and with a cross-cutting theme (according to the NCP's content that underlies the disciplines of school curricula) in the various fields of knowledge. Bearing in mind this theoretical review, we reflect on the following point: What is the relationship of meaning generated by graffiti in schools? Who

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: rennatacarvalho86@gmail.com

² Professora do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: mnkiehl@uol.com.br

are the graffiti artists and receivers in school contexts? What are their views on graffiti as a form of urban writing and as a feasible teaching resource? What are the teaching resources and cross-cutting themes used in these classrooms? Which pedagogical practices consider the cultural/ identity hybridism aimed at libertarian principles? What are the educational possibilities that graffiti can offer? Beyond these considerations and the implications they bring to discursive and pedagogical studies, as one of the methodological steps of the research, a project of didactic-pedagogical intervention was carried out. This project fostered the experience of community activities and dialogue and sharing of knowledge among researchers, teachers and graffiti artists.

KEY WORDS: Culture; teaching; education; graffiti.

1. Introdução

O grafite, concebido nesta pesquisa como relevante fonte documental, representativo, assim como outras escritas urbanas, dos sentidos da cidade, de seus contextos histórico, social e cultural e do imaginário de seus sujeitos, pode ser percebido, também, em muros de escolas recifenses, em temas e mensagens que visam à sensibilização da comunidade escolar e de seu entorno e que podem revelar uma preocupação social daqueles que, em sua maioria, não aceitam as formas de dominação das elites simbólicas – seus sujeitos-autores, os grafiteiros. Considerados esses sujeitos-autores (grafiteiros) e os interlocutores dessas escritas (alunos e professores de três escolas públicas recifenses), ambos inseridos nesses contextos, buscamos, na Análise (Crítica) do Discurso - A(C)D, juntamente com os conceitos freireanos de educação e de cultura e em estudos pós-modernos da educação, subsídios para a pesquisa, em que grafites de muros de escolas recifenses, escritas urbanas com teor didático que revelam traços sócio-histórico-culturais da identidade e da memória de um sujeito ou de seu grupo escolar e comunitário, são objetos de estudo.

Em van Dijk (2008) e Orlandi (2004), buscamos os conceitos de discurso, de ideologia, de percursos gerativos dos sentidos que se podem atribuir às escritas urbanas; em Bourdieu (2008), as possíveis explicações do cenário sócio-educacional em nosso país; em Vygotsky (1984), a compreensão da linguagem como prática social promotora da interação entre os sujeitos; em Libâneo (1994), Perrenoud (2000) e Tardif (2003), as discussões sobre relações didáticas e saberes/fazeres docentes; e em Freire (1988) e Hall (2002), os conceitos de cultura e de identidade. Retomamos, ainda, em Orlandi (2004), Gadotti (2008) e Freire (1988), o conceito de cidade como espaço de inscrição dessas escritas, mas também como espaço de leituras e de educação popular e emancipatória, e, nos PCN's (BRASIL, 1998), as relações entre os sentidos de grafites inscritos em muros de escolas públicas de Recife e o ensino, notadamente quanto aos temas transversais e suas aplicações.

A investigação, cujo objetivo foi o de analisar as possibilidades de aplicação didática dos grafites em contextos educacionais do Grande Recife, contou com a revisão de literatura das áreas da educação e do discurso; a coleta e a seleção de fotografias de grafites em escolas públicas recifenses; a realização de entrevistas semiestruturadas junto a alunos do Ensino Fundamental, professores, diretores, grafiteiros (membros do movimento *hip-hop*); e a participação e a filmagem de eventos comunitários e acadêmicos.

Ainda como etapa metodológica da pesquisa, fazemos referência à elaboração e à execução de um projeto de intervenção didático-pedagógica junto às comunidades da Macaxeira e do Totó, bairros da periferia de Recife. Esse projeto, cujo objetivo principal foi o de discutir os limites e as possibilidades de emprego do grafite como recurso didático e tema transversal de ensino em distintas áreas do conhecimento, contou com as contribuições de um grupo comunitário de grafiteiros arte-educadores que atua junto a escolas dos dois bairros – o Movimento Cultural Cores do Amanhã. Do tempo e das vivências com esses sujeitos-autores das escritas urbanas (ou, talvez, em função deles), resultou essa intervenção nas escolas públicas com partilhas empíricas e solidárias de saberes e fazeres sobre educação, didática e grafite na sociedade, na escola, e na sala de aula, por meio de atividades lúdicas comunitárias com alunos e de diálogo entre professores, pesquisadores e grafiteiros em que houve a construção de sequências didáticas com sugestões de explorar o grafite nas várias áreas do conhecimento.

2. Investigando o "não possível" em sala de aula

Mas os grafiteiros moram dentro das comunidades e estão espalhados pelas cidades, são a expressão livre, que longe das mãos do sistema, podem dizer algo coletivo que sirva para mostrar outras possibilidades de romper a prisão em nossa comunidade.³

A leitura do espaço é fundamental. Consideramos (assim como VÉRAS, 2000) que o espaço não é um quadro neutro, um vazio matemático, ou algo inerte, ao contrário, o espaço reflete a sociedade, a história, as diversidades, os contrastes etc. A atenção ao que existe como registro do/no espaço urbano pode revelar a possibilidade de análises sócio-históricas, políticas, econômicas, culturais e cotidianas de uma sociedade, melhor entendendo o homem como ser histórico (MARCONDES, 2003). Nesse espaço (ou campo de significações) que é a cidade, um dos possíveis registros é o grafite que, segundo Ramos (1994), é a forma mais antiga de inscrição do homem, remontando às cavernas e, posteriormente, aos espaços da Grécia e da Pompéia antigas. Na modernidade, como elemento do *hip-hop*, o grafite surgiu nas paredes dos guetos, trens, metrô e caminhões nos bairros de periferia de Nova York, nos Estados Unidos - EUA, na década de 1970, surpreendendo a população com os nomes de seus autores espalhados pela cidade ou lembrados ora por terem sido conduzidos às cadeias ora aos museus e galerias de arte (RAMOS, 1994).

Segundo Gitahy (1999: 86), para quem o grafite se classifica em três estilos – o da escola vallauriana, o da escola Keith Haring e o da escola americana – “o *graffiti* se insere no *design* quando se transforma em arte utilitária satisfazendo as necessidades do mercado, ou quando se coloca a serviço de uma proposta com fim educacional”. Os grafites com fim educacional possuem mensagens com teor variado, como protestos e sensibilização, numa interação entre comunidade escolar e a cidade em contextos

³ Revista Salve S/A – Primeira Revista de Grafite de Pernambuco, ano 1, ed. 1. 2009:16.

educacionais. Os discursos dos grafites, no contexto do movimento *hip-hop*, segundo Gitahy (1999), refletem a opressão do povo, com a negação de seus direitos como saúde, lazer e educação.

Mais que isso, percebemos, nesta pesquisa, o grafite como escrita discursiva a ser explorada em sala de aula, criando um ambiente de criticidade e de transformação, que pode, por meio da conservação de seus registros, recuperar a memória sócio-histórica de populares e das organizações e cotidianos desses sujeitos. Como afirma Marcondes (2003:160), "a conservação /preservação/ restauração são elementos fundamentais para que se possa pensar em reconstrução da memória".

Em várias escolas públicas do Grande Recife é possível encontrar grafites com teor educativo que fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, alunos de origem popular, de bairros que também possuem paredes grafitadas, como as da escola Simon Bolívar, no Curado II. A Folha de Pernambuco, de 27/09/2004, apresentou uma matéria sobre um projeto de grafitagem de um aluno-grafiteiro, que consistiu em grafitar os muros da escola e da comunidade e sobre os reflexos disso sobre os demais sujeitos da escola.

Como reconhecemos a finalidade educacional dos grafites em escolas recifenses, optamos por fazer uma abordagem investigativa sobre a existência de grafites em escolas públicas do Grande Recife e seu potencial didático, considerada sua aplicação como recurso didático e tema transversal, perpassando as distintas áreas do conhecimento humano. Por isso, os grafites foram concebidos como representativos dos sentidos da cidade e como um poderoso instrumento de educação.

Nesse sentido, a leitura dos grafites pode suscitar olhares voltados aos contextos social, histórico e cultural de uma comunidade e, sem dúvida, revelar-se um instrumento de formação cidadã pelo viés de construções identitárias co-instauradas por essas escritas. Procuramos, então, com esta investigação, saber como esse instrumento pode ser aplicado na esfera educacional, se terá aceitação e que resultado(s) trará.

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em cinco escolas da rede pública municipal de Recife e estadual de Pernambuco, no Grande Recife, cujos muros expõem grafites. As primeiras entrevistas foram realizadas (e gravadas) junto a seis alunos e alunas de cada escola, estudantes da quinta e oitava séries do Ensino Fundamental, com idades entre doze e quinze anos.

As perguntas foram as seguintes: "O que você acha dos grafites nos muros de sua escola? Por quê?"; "Quais as mensagens que você percebe nos grafites de sua escola?"; "Você acha que os grafites dos muros de sua escola modificaram alguma coisa no dia-a-dia escolar? Como? Por quê?"; "Os grafites dos muros de sua escola mudaram algo em você? Como? Por quê?".

Os grafites dos muros das escolas foram fotografados, selecionados e impressos em forma de pôsteres para a pré-divulgação da pesquisa e para a leitura e compreensão dos alunos quanto a essas escritas durante as entrevistas, sendo cada imagem utilizada

para a interrogação da segunda pergunta, considerando as interpretações pessoais de cada aluno entrevistado.

Lidamos com os discursos dos entrevistados, considerada a bibliografia relativa à A(C)D, as relações de sentido e de identidade presentes nesses discursos, no que diz respeito às questões sociais, e as possíveis relações pedagógicas dessas escritas (dos grafites), em sua transposição dos muros escolares para a sala de aula, como tema transversal de ensino.

Além disso, foram realizadas cinco observações em cada escola, com o intuito de perceber aspectos do cotidiano dessas escolas que expõem a grafitação com finalidade pedagógica e saber até que ponto isso influencia ou não a diminuição da proporção de casos de violência, depredação e desinteresse pelo cotidiano e pelo espaço escolar, considerações feitas apenas no turno diurno, turno em que foram realizadas as observações nas escolas-campo. Nessas mesmas escolas, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas junto aos professores de várias áreas do conhecimento com o intuito de verificar como esses professores percebem os grafites e de levantar a possibilidade de aplicação didática e transversal de ensino deles.

As perguntas foram: “Como você percebe o grafite no ambiente escolar?” e “Você já trabalhou algo relacionado ao grafite em suas aulas?”. As perguntas ocorreram ao longo da entrevista como uma conversa com cada docente.

Pretendíamos com os dados coletados e as investigações fundadas na A(C)D, analisar as relações de sentido(s) sugeridas tanto nos grafites inscritos nos muros escolares quanto nas respostas concedidas por professores e alunos às entrevistas; as marcas identitárias desveladas nessas escritas e nos discursos dos entrevistados; e as discussões quanto às possíveis aplicações pedagógicas dos grafites como temas transversais em sala de aula, em uma transposição clara dos muros/paredes da escola para os contextos de ensino e de aprendizagem.

Para a apreensão dos diferentes pontos de vista acerca dessas relações, realizamos entrevistas semiestruturadas junto a grafiteiros (sujeitos-autores) das comunidades e escolas públicas e membros do movimento *hip-hop*, visando à reflexão acerca do grafite em sociedade, em especial nos ambientes escolares, e das possibilidades de utilização pedagógica dessas escritas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a cinco grafiteiros de comunidades populares (sujeitos-autores), que grafitam ou já grafitaram em contextos educacionais do Grande Recife. As perguntas-chave dessas entrevistas foram: “O que o grafite significa para você?”; “O que você expressa ao fazer um grafite?”; “Como você percebe os grafites na sociedade?”; “Como você percebe os grafites nas escolas?”; “Você já grafitou em ambiente escolar? Qual/Quais?”; “Quando você faz grafites em ambiente escolar, faz o que quer ou o que pedem que você faça?”; “Você acha que o grafite provoca mudanças nas atitudes dos estudantes? Por quê? Quais?”; “Você acha que o grafite pode

contribuir para a educação? Por quê? Como?"; e "Se organizarmos eventos sobre o grafite (oficinas, palestras etc.) você gostaria de participar?"

2.1 Grafite, sociedade e educação: concepção dos alunos

A análise das entrevistas junto aos alunos revelou dois aspectos a serem considerados: 1) a leitura e a compreensão das imagens, levando em conta o acervo memorialístico e identitário dos alunos ao discutirem os aspectos sociais nelas presentes, revelam uma relação dialogal na construção do sentido do texto (imagem), o que reflete a concepção que os sujeitos-autores (grafiteiros) e os sujeitos-leitores (alunos) têm de mundo, de seus valores, de suas crenças, enfim, de suas representações; 2) a percepção de que as relações estabelecidas entre os alunos e o espaço escolar suscitam discussões que remetem ao papel que cada ator social pode desempenhar nos espaços de convivência educacional.

No que diz respeito ao primeiro tópico, a análise de um grafite (fig. 6) desencadeou diferentes percepções. Houve alunos que levantaram a questão afrodescendente, a democratização escolar, a integração e a diversidade de idade e de classe social e a valorização escolar. De suas falas, podemos destacar os seguintes fragmentos: "Quer dizer que a escola é aberta para todo tipo de pessoa"; "Essa imagem lembra o tempo antigo dos escravos"; "A escola também é para os mais velhos". É bem certo que esses fragmentos revelam diferentes níveis de compreensão, mas todos eles expressam uma leitura sócio-histórica autorizada pela imagem geradora. O que percebemos foi que, a partir dessa imagem, o professor poderia dar um encaminhamento pedagógico às discussões, o que ampliaria a função dos grafites, dando-lhes maior potencial reflexivo com finalidade pedagógica dentro do contexto escolar.

Quanto ao segundo tópico, as primeiras análises das entrevistas revelaram que, para os alunos, os grafites foram feitos para sensibilizar quanto à questão da violência na escola, ao combate às pichações nos muros, à educação patrimonial e ao uso de drogas, havendo quase um consenso sobre essa opinião. Dentre os depoimentos, destacam-se os seguintes exemplos: "O muro era todo pichado, agora está menos, e é mais bonito", "Quer dizer que o homem deve acabar a violência", "A quadra foi feita para jogar".

Pudemos perceber, mediante as respostas dos alunos às perguntas da entrevista semiestruturada, que eles identificam-se com o espaço escolar quando é caracterizado de acordo com a sua realidade. Segundo Oliveira (2001), identidade trata-se de uma construção cultural, isto é, caracterizada pelo conjunto de elementos culturais que o indivíduo adquire por intermédio de sua herança cultural. Sendo assim, esses indivíduos podem perceber a escola como um ambiente seu, um patrimônio pessoal e, por conseguinte, preservarem o espaço e incentivarem outros a fazerem essa preservação. Assim, também, a identificação com o espaço pode fazer com que essas crianças e jovens tenham interesse pela escola e pelo trabalho pedagógico realizado nela. Sobral (2009) afirma que o aluno ter apenas os conhecimentos contidos nos livros e não estar atento à

realidade do seu mundo, sabendo das necessidades de seu país, seu bairro, sua escola, etc., não é suficiente.

A territorialidade tem uma grande ligação com a identidade do indivíduo. O espaço pode refletir o que os indivíduos ocupantes dele pensam e vivem, considerados a sua cultura e os seus costumes. O grafite possui um forte teor discursivo, em que o sujeito-autor afirma sua existência e expressa sua identidade ou simplesmente demarca sua territorialidade num espaço que lhe é possível. Assim, como nos guetos de Nova York e demais centros urbanos dos Estados Unidos, o Brasil abrigou a cultura *hip-hop* em que seus adeptos afirmam a identidade negra. Também em Recife formou-se nas favelas, em meio a uma enorme camada de pessoas excluídas da sociedade, o movimento *hip-hop*, como uma forma de se expressar (LUNA, OLIVEIRA, MENDONÇA & ASSIS, 2008).

Verificamos que os jovens estudantes dessas escolas identificam os grafites, também, como uma forma de seu grupo expressar seus pensamentos e visão de mundo aliados às questões educacionais e à realidade de sua escola. “Incluído no movimento *hip-hop*, o grafite tem-se tornado, para a população periférica, forte instrumento de expressão político-social, uma vez que permite aos sujeitos-autores registrarem o seu espaço e a sua identidade na urbe a qual pertence.” (LUNA, *et al*, 2008:41). Portanto, os grafites, por meio de seus signos visuais, expressam os anseios, a opinião e a percepção da realidade em volta de quem vive nas periferias das cidades, e, sendo assim, podem ser caracterizados como uma expressão cultural e social. Por meio dos grafites, os indivíduos relacionam o pertencimento à territorialidade e à identidade com seu grupo.

As questões levantadas pelos estudantes durante as entrevistas revelam conhecimentos prévios a serem aproveitados pela escola, pois denotam visões de mundo que antecedem o trabalho pedagógico. Afirmava Freire (1979) que, antes da leitura da palavra, está a leitura do mundo. Assim, a bagagem de conhecimentos de mundo que os estudantes carregam é essencial e indispensável para a sua própria formação. É necessário, portanto, não desconsiderar a visão de mundo dos estudantes e a percepção deles quanto ao espaço escolar e a presença dos grafites nos muros de sua escola, pois a leitura de mundo que eles possuem pode contribuir para o trabalho pedagógico dos docentes.

2.2 Grafite, sociedade e educação: concepção dos professores

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas nas mesmas escolas direcionadas aos professores das várias áreas do conhecimento, com o intuito de verificar como os professores percebem os grafites e levantar a possibilidade de aplicação didática deles.

Na análise das respostas dos professores, pudemos perceber que a maioria percebe o grafite como forma de expressão, mas boa parte confundiu o grafite com a pichação. Outros afirmaram que o veem como arte ou como instrumento para a educação. De suas falas, destacamos: “É arte, quando não é pichação” e “É bom se for é educativo”. Uma pequena parte dos professores assumiu ter resistência à presença de grafites na escola, alegando vandalismo e desvinculo com a educação: “Pra mim é sujeira, vandalismo”. Para

Foucault, resistência está relacionada e funda as relações de poder (1970, *apud* REVEL, 2005). Essa minoria de professores não admitiu esse tipo de gênero presente na escola, pois, ao que tudo indica, não considera a linguagem, o contexto e o saber do aluno. Notamos, por outro lado, que há um desconhecimento do gênero entre muitos professores e, por isso, uma desatenção ao grafite como possibilidade de recurso didático. Também pudemos constatar que há um preconceito entre alguns professores quanto ao grafite, principalmente os que não são da área de humanas, por desconhecimento. Essa parcela de professores acredita que grafites e pichações são um só gênero textual.

Quase todos afirmaram não ter trabalhado com o grafite, porque não conhecem muito sobre o assunto. Os que afirmaram já terem trabalhado com o grafite de alguma forma só o fizeram com ênfase na técnica da grafitação. Porém, todos os professores que não trabalharam com o grafite, mas que são a favor dessa escrita no ambiente escolar, manifestaram interesse em conhecer e abordar o grafite como recurso didático e, por conseguinte, como tema transversal. Alguns professores responderam às perguntas em uma conversa descontraída e construtiva em que foi possível discutir aspectos dos grafites no ambiente escolar e na sociedade e as possibilidades de utilização dos grafites nas escolas. Apesar de criarem-se expectativas de um trabalho didático com os grafites, alguns professores demonstraram sua não aceitação dessas escritas nas escolas, evidenciando que esse trabalho terá de ser construído a partir de uma percepção menos preconceituosa delas.

Freire (1988) afirmava que existem dois tipos de pedagogia: a pedagogia em que a prática exerce a dominação e a pedagogia como prática emancipatória. Então, as respostas dos professores podem revelar duas perspectivas diferentes de pedagogia, no que diz respeito aos objetivos da educação, e a preocupação com o discurso como prática social que envolve relações de poder (DIJK, 2008), partindo do pressuposto de que a transposição dos grafites dos muros escolares para a sala de aula implica a possibilidade de expressão de alunos e a prática pedagógica libertária.

Os docentes que consideram o grafite como marginalização podem estar partindo da premissa de que os conteúdos curriculares e a didática são inquestionáveis e de que os alunos não possuem saberes e discursos a serem explorados em sala de aula e, portanto, precisariam ser dominados pelos saberes do professor (TARDIF, 2003) preestabelecidos pelo currículo (COLL, 2006), tornando os alunos passivos de contribuir com seu próprio aprendizado. É necessária, então, uma conscientização dos professores sobre a importância de se contextualizar o ensino e de se considerarem os saberes prévios dos alunos, dentre eles, a possibilidade de se discutir em sala de aula os discursos emanados do grafite como escrita urbana.

Já os professores que concebem o grafite como arte e expressão demonstram em seu discurso a compreensão das segregações sociais que se reproduzem em discursos (DIJK, 2008) e da necessidade de considerar o saber prévio do aluno, envolvendo-o em seu próprio aprendizado, e de formação de habilidades e competências necessárias ao seu cotidiano (PERRENOUD, 2000). Esses últimos docentes podem, por meio de um diálogo com trocas de saberes entre comunidade escolar e grafiteiros (sujeitos-autores) e de reflexões de sua própria prática, receber o grafite como uma possibilidade didática interessante. É preciso salientar ao corpo docente que, ao abordar o grafite em sala de

aula, o professor poderá levar o ensino a uma pedagogia pautada em princípios libertários, por ser significativo e aproximado da linguagem juvenil.

2.3 Grafite, sociedade e educação: concepção dos sujeitos-autores (grafiteiros)

Nas considerações sobre as análises das respostas às entrevistas semiestruturadas aplicadas junto aos grafiteiros (sujeitos-autores de grafites), destacamos que todos os grafiteiros responderam que, para eles, o grafite contribui para a educação. De suas falas, temos: “Pode contribuir muito! Os alunos podem se interessar mais pela escola”; “Sim, se for política preventiva, porque é uma ferramenta de prevenção também, e conhecimento do movimento.”. Há certo consenso entre os grafiteiros sobre o papel social do grafite como forma de sensibilização e crítica social.

Sobre a contribuição do grafite para a educação, os aspectos levantados pelos grafiteiros, semelhantes às mensagens dos grafites encontrados em escolas públicas que consideramos os mais relevantes, foram: 1) prevenção às pichações; 2) diminuição da violência; 3) diminuição do preconceito; 4) Educação Ambiental; 5) valorização da cultura local; 6) incentivo à prática de esportes e conhecer o movimento *hip-hop*, conforme respostas às entrevistas. Essas respostas levam-nos a resgatar os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs que contemplam a Cidadania, o Meio Ambiente e os Direitos Humanos. (BRASIL, 1998). Esses elementos são importantes para uma educação preocupada com princípios pedagógicos mais democráticos e emancipatórios. Por possibilitar a partilha de saberes, o grafite pode ser uma alternativa muito interessante para a escola e para a sociedade, pois provoca um debate, mais amplo e democrático, sobre os valores das “tribos grafiteiras”⁴ e uma contribuição social e educacional que se identifica mais com os alunos, por aproximar-se de seus universos de leitor e, principalmente, de vivências diárias, como, por exemplo, com a articulação entre a educação e a cultura popular perceptível na figura 1.



Figura 1. Grafite na Escola Estadual Jarbas Pernambucano. Recife/PE, 2010.

A discussão pautada na cultura popular com a presença do Caboclo de Lança do Carnaval de Pernambuco, encontrada na figura 2, sugere o respeito à diversidade cultural de uma cidade, de um povo, o teor discursivo do grafite no que diz respeito à arte urbana

⁴ As “tribos grafiteiras” consideram o grafite muito mais que marcas de sua identidade. Para os grafiteiros, essa expressão é uma forma de arte popular que pode educar os jovens dessas “tribos”, para que eles garantam seu lugar em sociedade.

e ao multiculturalismo, e à liberdade de expressão da cultura popular conquistada por meio do grafite, contemplando, assim, o eixo Cidadania apresentado pelos PCNs (BRASIL, 1998).



Figura 2. Grafite na Escola Estadual Jarbas Pernambucano. Recife/PE, 2010.

O caráter transgressor da pichação, cuja discussão poderá ser suscitada com a figura 3, sugere uma sensibilização sobre o respeito aos patrimônios cultural e histórico de uma cidade, e o avanço estético e ético dos pichadores no que diz respeito à arte urbana e à liberdade de expressão para a Cidadania (BRASIL, 1998).



Figura 3. Grafite na Escola Estadual Sizenando Silveira. Recife/PE, 2010.

A discussão sobre a poluição nos espaços urbanos, sobre a qual podemos pensar ao observar a figura 4, remete-nos a uma sensibilização quanto às questões socioambientais que permeiam as crises social e ambiental do planeta por meio do grafite, contemplando o eixo Meio Ambiente e o eixo Cidadania apresentados pelos PCN's (BRASIL, 1998).



Figura 4. Grafite na Escola João Barbalho. Recife/PE, 2010.

O grafite abaixo (fig. 5) tem um teor discursivo voltado à Educação Ambiental, pois, ao apreciá-lo, podemos refletir sobre as relações entre a sociedade e o meio ambiente de forma crítica, com a análise da figura de um índio deparando-se com água suja e apontando a situação que pode sugerir uma representação à crise socioambiental.



Figura 5. Grafite na Escola Sizenando Silveira. Recife/PE, 2010.

Os grafites também sugerem o respeito às diversidades – étnica, de idade etc. –, como é possível observarmos, nas figuras 6 e 7, com a representação de um negro e de um idoso.



Figura 6. Grafite na Escola São Judas Tadeu. Recife/PE, 2009.



Figura 7. Grafite na Escola São Judas Tadeu. Recife/PE, 2009.

Na análise das figuras 8 e 9, é possível reforçar a identidade cultural numa combinação entre a essência popular e expressiva que o grafite e o *hip-hop* possuem e os espaços educacional e cultural que a escola proporciona, além de abordar aspectos técnicos de uma expressão artística, como linhas, projeções e sombras, e de percepção do grafite como gênero textual..



Figura 8. Grafite na Escola Estadual Dom Bosco. Recife/PE, 2009.



Figura 9. Grafite na Escola Estadual Dom Bosco. Recife/PE, 2009.

Pudemos perceber, por meio das análises das entrevistas junto a grafiteiros e dos grafites dos muros de escolas públicas de Recife, que os grafiteiros, sujeitos-autores, em seus discursos, consideram a educação como forma de promover a cidadania e percebem a importância de uma educação pública de qualidade para o nosso país.

Ao analisar as mensagens dos grafites, considerados os objetivos dos PCN's, notamos que as possibilidades didáticas ultrapassam as perspectivas dos grafiteiros em potencial educativo e expressivo, uma vez que, somando-se os saberes dos grafiteiros aos saberes docentes, podem-se proporcionar inúmeras discussões em sala de aula. A contribuição desses grafiteiros, em troca de saberes com a comunidade escolar, para o ensino, seria, possivelmente, pautada numa pedagogia libertária.

Uma educação que pode contribuir para diminuir as desigualdades sociais, na medida em que o sujeito aprendiz, por meio do grafite, poderá se expressar e afirmar sua identidade, tendo acesso aos discursos públicos que, muitas vezes, são silenciados por não serem os discursos das elites simbólicas e sim críticas sociais que se ocupam com os interesses do povo. Sendo assim, os poderes de elite bloqueiam tais discursos populares por meio de práticas de censura. Orlandi (2007) trata a censura como um impedimento para o sujeito ocupar posições consideradas proibidas e gerar sentidos proibidos; então, a censura procura estancar os movimentos social e histórico do sentido na produção da identidade dos sujeitos. Quando as vozes daqueles que proferem um discurso são apagadas, acontece o silenciamento. Os poderes simbólicos, por meio dos discursos e práticas sociais manipuladores, exercem sobre as minorias o seu poder de silenciamento.

Segundo van Dijk (2008), a educação é um dos importantes campos do poder simbólico. Ele afirma que é muito difícil distinguir entre uma aprendizagem que realmente serve aos estudantes, para sua vida e seu futuro, e a doutrinação das ideologias de grupos

ou organizações poderosas na sociedade, ou ainda, uma aprendizagem que impede que os alunos desenvolvam seu potencial crítico. Diante das perspectivas didáticas que percebemos nas análises das respostas dos grafiteiros às entrevistas semiestruturadas, pudemos verificar a possibilidade de utilização do grafite como recurso didático e como tema transversal no ensino, respeitando as diversidades inerentes ao cenário escolar.

Sabemos que as salas de aula não possuem sujeitos iguais e sim uma grande diversidade que deve ser considerada ao pensar o currículo escolar (MOREIRA, 1982), e que as salas de aula das escolas públicas, como as do Grande Recife, são compostas por minorias: afrodescendentes, moradores de favelas e periferias, grafiteiros, pichadores, pessoas de origem popular. Nessa situação do contexto escolar, faz-se necessário que os recursos didáticos tenham em vista o processo educativo escolar com ênfase na aprendizagem do aluno. Nesse processo, o educando deve vir a atribuir significado à sua aprendizagem e a agir socialmente como sujeito autônomo.

As reformas educacionais no âmbito das políticas públicas e também os estudos pós-modernos sobre educação apontam, também, para a emergência do reconhecimento da diversidade identitária dos alunos como elemento imprescindível para pensar formas de ensino que respeitem e atendam às necessidades de quem frequenta a escola, assim como os diversos contextos de onde emergem esses sujeitos. Mas, é preciso que o sujeito saiba reafirmar a sua identidade e tenha espaço para o seu discurso, e muitas vezes, possua, também, necessidade de demarcar a sua territorialidade. Em virtude disso, a concepção pós-moderna de identidade requer estratégias pedagógicas para lidar com os diferentes em sala de aula (MOREIRA, 1982), contemplando a complexidade do ser humano e sua pluralidade. Os grafiteiros, por sua vez, precisam ser autônomos, sem deixar, portanto, que suas escritas sejam manipuladas. Isso pode ser discutido em sala de aula, pois:

[...] as pessoas não são livres para falar ou escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente controladas pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia ou uma empresa interessada na supressão da liberdade da escrita e da fala (tipicamente crítica). Ou, ao contrário, elas têm que falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever. (DIJK, 2008:18).

A negação da autonomia e autoria do discurso causa dominação e, conseqüentemente, desigualdade social. Em função disso, grafiteiros e comunidade escolar precisam ter criticidade ao pensar e liberdade de expressão, exercendo sua cidadania em detrimento das desigualdades e segregações sociais. Portanto, é nesse contexto de desigualdade social e de necessidade de reconhecimento da diversidade cultural e identitária, que podemos perceber a possibilidade do grafite como um recurso didático e como tema transversal de ensino, visto que ele se aproxima da realidade das periferias, daqueles que são oprimidos, como nomeava Freire (1988), pois o grafite, geralmente, se ocupa com os problemas e interesses das minorias, e assim deve perpetuar e evoluir na busca da cidadania.

Como declara um dos grafiteiros entrevistados: [o grafite] “é uma forma de educar os jovens porque eles se interessam”. A escola precisa oferecer uma educação que

contemple e discuta os interesses do público que ela atende e precisa conhecer quais os anseios de seus alunos e comunidade, podendo pensar o grafite como uma possibilidade didática.

3. Quando o "não possível" entra na sala de aula

*Toda a arte de ensinar é apenas a arte de acordar a curiosidade natural nas mentes jovens,
com o propósito de serem satisfeitas mais tarde.*⁵
Anatole France

Diariamente, professores e alunos interagem em sala de aula na escola. Para além de seus limites, está a rua, com a qual alunos também interagem, inclusive por meio do grafite. Esse mundo real e histórico, exterior à escola ou mesmo externado por ela, não tem sido discutido em sala de aula, deixando à parte uma vasta possibilidade de discussões que poderiam relacionar saberes prévios dos alunos, incluindo até mesmo a análise do próprio espaço da escola e do espaço dos alunos, a comunidade.

Perrenoud (2000) afirma que a escola não é o ponto de partida do saber, e que o aluno não é uma tábula rasa em que seriam depositados os conhecimentos. Ao contrário, ele traz consigo uma bagagem de conhecimentos e questionamentos muito importantes para seu próprio aprendizado. Dentre esses conhecimentos e questionamentos, os facultados pelo grafite e pelo movimento *hiphop*, ou mesmo pela pichação, poderiam ser, então, aproveitados pelo professor para discussões construtivas em sala de aula. O professor precisa, portanto, envolver o aluno na construção de seu próprio conhecimento e renunciar a imagem de professor “que sabe tudo”, sendo capaz de estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade e de criar situações fecundas de aprendizagem (PERRENOUD, 2000:38).

As relações entre o já-sabido e o novo permitem a construção de conhecimentos efetivos por parte dos sujeitos. Por isso, o que promove essa construção e faz dela algo significativo para esses sujeitos são os recursos e as informações que servem como “ponte” entre o que já se sabe e o se construirá de forma significativa e contextualizada. Como o grafite faz parte das realidades social, cultural, discursiva e até mesmo territorial dos alunos de escolas públicas, ele poderia ser essa “ponte” ou assumir os seus propósitos nos processos de ensino e de aprendizagem. O primeiro passo para um ensino mais significativo é, pois, o reconhecimento do saber prévio do aluno. Freire (1992: 59) declarou que “[...] não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os 'saberes de experiência feitos' com que os educandos chegam à escola.”

A maior dificuldade dos professores, porém, é a de vencer seus próprios conceitos e suas práticas pedagógicas conservadoras e superar o medo de inovar em seu ensino. Já afirmava Freire (1996:35) que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.” A questão é que pôr em prática, por exemplo, uma aula

⁵ Frase capturada em 19/08/2010 no sítio: < <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/frases.HTM> >.

em que o grafite é alvo de discussão sobre interpretação pragmática de enunciados é um desafio para o professor e significa ruptura com bases de um ensino de gramática normativa estanque em regras gramaticais descontextualizadas e inquestionáveis. Em “Medo e Ousadia”, Freire (1986:29) declarou:

[...] Sim! Meu começo também foi assim, faz muitos anos. A grande diferença é que, primeiro, fui professor de sintaxe portuguesa. Adorava fazer aquilo! Claro que, naquele tempo, eu estava longe da compreensão necessária do condicionamento social da linguagem.

Nessa passagem, Freire demonstrou sua experiência como professor adaptado ao paradigma tradicional de ensino, realizando uma prática descontextualizada e preocupada com o padrão culto da língua portuguesa, sem refletir na importância desse ensino estanque para os alunos. Freire, no entanto, refletiu sobre a sua própria prática, pois como ele afirmava, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996:38). Mais adiante, o autor (1986:39) expressa o que ocorreu, à medida que desativava a forma tradicional de ensinar e a reação dos estudantes:

É muito interessante recordar isso agora. Lembro que quando ensinava português em escolas de segundo grau, de forma muito dinâmica, alguns alunos vieram e me disseram que as aulas os faziam se sentir mais livres. Costumavam me dizer: 'Paulo, agora eu sei que posso aprender!' isso significa sem dúvida um tipo de libertação de alguma coisa.

Como podemos perceber, ensinar não é apenas transferir conhecimento, pois como já foi discutido, o aluno tem saberes prévios consideráveis e "Ensinar exige respeito aos saberes do educando." (FREIRE, 1996:30). Libâneo (2003) afirma que o professor deve averiguar os conhecimentos prévios dos alunos e partir desse ponto, fazendo com que eles aflorem suas opiniões, articulando os conteúdos às coisas de seu cotidiano. Essa forma de ensino faz com que o aluno saia da condição de sujeito passivo no processo de aprendizado.

Ao fazer leituras e interpretações de mensagens de grafites espalhados pelas ruas e pela própria escola, o aluno poderá criticar os discursos das diversas escritas urbanas, percebendo os potenciais discursivo, sócio-histórico e cultural-artístico e até mesmo educativo de cada escrita, encaradas como gêneros textuais. Como afirmava Freire (1996:31-32), ensinar, além de exigir criticidade, pressupõe um trabalho estético e ético.

Consideramos que, ao analisar as mensagens dos grafites, os alunos interagirão com um mundo real (ORLANDI, 2004), e essa interação é necessária, pois “exige apreensão da realidade” (FREIRE, 1996: 68). Para o autor, a educação é a problematização da realidade e o diálogo com o meio sobre os anseios e necessidades de transformações (STEIN, 1982). O ensino por meio do grafite como tema transversal e recurso didático pode, também, propiciar o reconhecimento e a valorização da cultura e da identidade dos alunos e, inclusive, de alunos grafiteiros e suas tribos, bem como de outras culturas em que o grafite dialoga como o que ocorre, por exemplo, com o *xilografite*, que pode propiciar a união de duas expressões artísticas bastante diferentes e curiosas, que são a estética tradicional e regional da xilogravura sertaneja com a estética

urbana e contemporânea do grafite das grandes cidades (SILVA, 2010). A atenção às diversidades culturais e identitárias que encontramos hoje em sala de aula, possibilitada pelo ensino com utilização de grafites, é importante, pois, como afirmava Freire (1996:41) “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

Mas, o aprendizado não se configura apenas na interação entre aluno, professor e objeto de conhecimento. A conquista da libertação também não. Essa conquista é configurada pela união e organização unificada dos oprimidos e o diálogo tem nela a sua contribuição (STEIN, 1982). Assim, o aprendizado é construído, também, pela interação entre alunos e até por outras pessoas que pertençam à comunidade, como as tribos grafiteiras de dentro ou de fora da escola. Para Vygotsky, o desenvolvimento pleno do ser humano dependerá do aprendizado que ele realiza em um grupo cultural por meio da interação (*apud* REGO, 1997). Essa interação pode ser propiciada entre membros que possuem identidade, cultura e anseios em comum ou entre grupos diferentes. Rego (1997) explica que o aprendizado pela interação social, ao chamar a atenção sobre o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, é a distância entre o que o sujeito já aprendeu e o que ele poderá aprender com a colaboração dos outros, utilizando, inclusive, a linguagem como poderoso instrumento para facilitar as relações sociais, ao se relacionar com o mundo, e assim facilitar a aprendizagem.

Então, a interação com tribos grafiteiras no ensino formal e a utilização e a análise da linguagem do grafite e dos elementos do *hip-hop* poderão proporcionar um aprendizado coletivo, cooperativo, dialogado e significativo, adequado ao desenvolvimento individual e social dos alunos.

4. A possibilidade do grafite

*Fale, e eu esquecerei; ensine-me, e eu poderei lembrar; envolva-me, e eu aprenderei.*⁶
Benjamin Franklin

Notamos, com o desenvolvimento da pesquisa de campo, a necessidade de ampliar as discussões sobre o grafite com potencial didático para as diversas áreas do conhecimento nas próprias escolas visitadas, bem como em participações em eventos acadêmico-científicos, nos quais nos deparamos com declarações como as de uma pesquisadora sobre grafite, aluna de Letras, professora de Língua Portuguesa e que não tinha despertado para a possibilidade de utilização do grafite como recurso didático e tema transversal de ensino em suas aulas, e que afirmou, depois de participar de uma dessas comunicações, que elaborará sequências didáticas de aulas explorando os potenciais sentidos do grafite.

Concordamos com Gitahy (1999), que declara que o grafite se transforma em arte utilitária quando se coloca a serviço da educação. Como reconhecemos essa finalidade e

⁶ Frase capturada, em 19/08/2010, no sítio: <[http://frases.netsaber.com.br/busca_up.php?l=&buscapor=Benjamin Franklin](http://frases.netsaber.com.br/busca_up.php?l=&buscapor=Benjamin+Franklin)>

como, em nosso ponto de vista, os grafites podem despertar um olhar voltado ao contexto sócio-histórico-cultural de uma comunidade, optamos por fazer uma abordagem sobre a existência de grafites em escolas públicas do grande Recife e de seu potencial didático. Consideramos e discutimos a aplicação do grafite como recurso didático e como tema transversal em distintas áreas do conhecimento humano na Escola Nadir Colaço, uma das escolas-campo de investigação.

Percebemos que, diariamente, professores trabalham com alunos que possuem diferentes necessidades de aprendizagem, expectativas e níveis socioculturais diversos e que um dos maiores desafios da escola refere-se ao que Freire (1988) nomeava “educação bancária”, em que o ensino é transmissão de conteúdos prontos e descontextualizados. Verificamos que a escola precisa, pois, atender aos interesses de sua comunidade, ser vetor de uma educação libertadora que abra espaço para as formas de expressões dos componentes das camadas populares e que, com o diálogo com tribos grafiteiras que possuem sua identidade e sua forma de expressão, a escola poderá prestar mais atenção à sociedade num mundo real e diversificado, dando um passo a mais em direção a novas descobertas e trocas de saberes (ORLANDI, 2004).

Podemos considerar o grafite como uma possibilidade didática transversal do currículo, colaborando para a realização de uma pedagogia transformadora e problematizadora, por conseguinte, percebemos os grafiteiros como cidadãos com potencial de colaborar para a melhoria da educação do país. Os escassos estudos e intervenções acerca das escritas da cidade, incluindo os grafites que podem ser encontrados em escolas públicas, motivaram e justificaram essa investigação e intervenção, tendo em vista a riqueza das discussões relacionadas ao tema a serem levadas a cabo e, principalmente, ao sondarmos sua aplicação didática, das intervenções a se materializarem em âmbito escolar. Essas intervenções foram propiciadas mediante acompanhamentos periódicos aos professores da educação básica e aos sujeitos-autores de grafites e grupos de apoio (*hip-hop*) a eles, discutindo os sentidos de suas escritas como, por exemplo, a figura 10, no âmbito das próprias escolas/comunidades cujos/-as muros/paredes lhes servem de suporte, e aos professores de escolas de muros/paredes grafitados, discutindo a apresentação e a aplicação dessas escritas como temas transversais às áreas de conhecimento com as quais trabalham.

Durante as intervenções foram vivenciadas atividades culturais em comunidades populares nos estornos das escolas, como oficinas, mutirões de grafites e apresentações de grupos do *hip-hop*, em que pudemos acompanhar e oferecer apoio aos trabalhos do Movimento Cultural Cores do Amanhã. A Escola Municipal Nadir Colaço foi selecionada para receber nosso grupo de pesquisadores e o Movimento Cultural Cores do Amanhã em uma palestra dialogada entre pesquisadores, professores e grafiteiros. Nossa motivação em escolher a escola-campo foi a constatação de uma maior resistência por parte dos professores entrevistados quanto à utilização dos grafites em sala de aula e suas percepções negativas sobre essa escrita.

A proposta da palestra “O Caráter Educativo do Grafite” foi a de discutir, com grafiteiros do Movimento Cultural Cores do Amanhã e professores da Escola Municipal Nadir Colaço, o grafite nos contextos educacionais de Recife e as possibilidades de

aplicação do grafite como recurso didático e tema transversal de ensino nas diversas disciplinas escolares e áreas do conhecimento. Este trabalho foi realizado com uma apresentação de *slides* em que o grupo de pesquisas do NIEL/UFRPE apresentou os resultados parciais das investigações sobre o grafite e as relações dele com a educação.

O Movimento Cultural Cores do Amanhã apresentou seu trabalho e suas experiências sócioeducativas e os professores revelaram o que sabem e suas experiências e opiniões sobre o grafite. No momento da discussão dialogada, foram apresentadas, também, a proposta deste trabalho interventivo e as atividades que já foram vivenciadas em trabalhos junto ao Movimento Cultural Cores do Amanhã nas comunidades do Totó e da Macaxeira.

Ao final da apresentação e discussão, foi solicitado que os professores da escola esboçassem sequências didáticas, em suas disciplinas e nas diversas áreas do conhecimento, envolvendo o grafite como possibilidade didática e transversal para discussões em sala de aula. Posteriormente à palestra, foram realizados, na mesma escola, acompanhamentos de professores em suas atividades pedagógicas, em que observamos suas práticas e oferecemos apoio nas atividades para melhor êxito. A diretora da escola manifestou o interesse em promover um mutirão de grafite nos muros e paredes da escola com o Movimento Cultural Cores do Amanhã e a participação dos alunos da escola por meio de uma oficina de grafite.

4.1 Limites e possibilidades didáticas dos grafites

Durante o projeto de intervenção didático-pedagógica, foi proporcionada uma troca de saberes e experiências sobre o que é o grafite e a pichação; as relações entre o grafite, a educação brasileira, a escola e a sala de aula; o caráter educativo do grafite; e as possibilidades do grafite em sala de aula.

Apesar de uma resistência inicial, por parte dos professores da escola-alvo da intervenção, quanto à transposição dos grafites dos muros e paredes escolares para a sala de aula, com as sugestões de explorar o grafite nas várias áreas do conhecimento, o grupo de pesquisadores debateu sobre as possíveis abordagens em que o grafite pode proporcionar um ensino pautado na contextualização (ORLANDI, 2004); na aprendizagem significativa para o aluno (MOREIRA, 1999); na relação escola e cultura (BOURDIEU, 2008); na relação escola e cidade (FREIRE, 1996); na interdisciplinaridade e complexidade (MORIN, 2000); nos interesses das minorias (APPLE, 1989); na abertura para discursos populares (DIJK, 2008); na educação popular e transformadora (FREIRE, 1988); na pluralidade cultural e identitária (MOREIRA, 1982); na inovação e problematização (FREIRE, 1996); na cooperação entre os sujeitos e uso da linguagem (VYGOTSKY, 1984); na alternativa didática (PERRENOUD, 2000); na resignificação da escola (BRASIL, 2007); na transversalidade (BRASIL, 1998); e no diálogo e troca de saberes (ORLANDI, 2004).

Nas diversas disciplinas, foram debatidas as possibilidades do grafite como recurso didático e tema transversal para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História,

Literatura Brasileira, Ciências Naturais, Geografia, Biologia, Química, física, Arte-educação e Ciências Sociais, em temas transversais dos PCN's (BRASIL, 1998) como Ética e Cidadania, Meio Ambiente, Educação Ambiental, Orientação Sexual, Saúde, Direitos Humanos, Trabalho e Consumo, Afro-descendência, Cultura e Folclore. Abordamos, ainda, a possibilidade do uso de metodologias envolvendo o grafite das escolas e ruas de Recife, como a Educação Patrimonial (HORTA, 1999) e o Estudo do Meio (BITTENCOURT, 2004). A Educação Patrimonial, segundo Horta (1999), envolve o aluno com os objetos culturais (objetos que receberam significado cultural pelos sujeitos em uma sociedade), aprendendo a valorizar e compreender o valor simbólico que ele representa para determinada comunidade. Essa metodologia prioriza o que pertence à cultura e à realidade dos sujeitos, atendendo aos objetivos dos PCN's no que diz respeito a valorização dos patrimônios culturais (BRASIL, 1998) e, principalmente, dos patrimônios aproximados ao próprio aluno, fazendo-o perceber-se como sujeito histórico. Então, os grafites existentes nas comunidades podem ser instrumentos para essa metodologia.

O método do Estudo do Meio, também discutido, segue dois aspectos: é um ponto de partida e resulta em um projeto de estudo. Exige-se neste método o cuidado com três etapas que são fundamentais, a saber: a preparação prévia; as atividades de campo; e o retorno do trabalho em sala de aula. As etapas devem ser desenvolvidas integrando alunos, professores de diversas áreas envolvidos, comunidade escolar e familiar. Além disso, o Estudo do Meio sempre se origina de uma problemática (BITTENCOURT, 2004), portanto, esse método caracteriza-se como uma forma dinâmica de envolver os alunos em investigações. O Estudo do Meio, utilizando o grafite em discussões sobre os conflitos sociais visíveis nessas escritas da cidade ou de qualquer outro tema, pode proporcionar, então, a oportunidade de aprendizagens contextualizadas e significativas para os alunos, podendo, assim, alcançar o objetivo dos PCN's de o aluno ler e compreender sua realidade.

Essas questões educacionais e metodológicas foram resgatadas pelos professores, durante o diálogo, num ambiente que se assemelhou a uma formação continuada, em que docentes puderam refletir sobre sua prática e até conhecer outras possibilidades de métodos e de discussão envolvendo o grafite. Ao final das discussões, foi exposto pelos mediadores como fazer uma oficina de grafite, explorando algumas técnicas explicadas pelos grafiteiros, e foi solicitado, como já afirmado, que os professores esboçassem sequências didáticas envolvendo o grafite no ensino em suas aulas, pensando na adequação às características de suas turmas. Esses momentos de vivência de atividades comunitárias e de diálogo com grafiteiros e docentes nos proporcionaram uma oportunidade de análise dos discursos dos grafiteiros do Movimento Cultural Cores do Amanhã e dos professores envolvidos e das sequências didáticas por eles pensadas, além de nosso posterior acompanhamento de aulas que nos propiciou uma análise de suas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Sugerir aos professores uma prática pedagógica inovadora é uma tarefa desafiadora, que demanda momentos de partilha de saberes, de cooperação para reflexões e ações e de mudanças de postura diante de novas formas de ensinar e de aprender. Isso

implica certa tensão inicial, quando se vislumbra uma nova didática, mas as mudanças na educação, segundo Pimenta (1997), só podem ocorrer se os professores exercitarem reflexões e ações sobre sua própria práxis pedagógica.

A intervenção foi, então, com o desafio de se conceber o grafite como discurso próprio da cidade e como recurso didático, uma forma de pensar saberes e práticas pedagógicas distintas e de buscar aplicabilidades para esses saberes e fazeres. Ao dialogar com professores na intervenção, confrontamo-nos com possibilidades didáticas e de conteúdos necessárias aos alunos. Sobral (2009) afirma que o aluno ter apenas os conhecimentos contidos nos livros e não estar atento à realidade de seu mundo, sabendo das necessidades de seu país, seu bairro, sua escola etc., não é suficiente. Van Dijk (2008) afirma, por sua vez, que os discursos das elites também aparecem em livros didáticos. Assim, os alunos, diariamente, enfrentam leituras de livros contendo discursos que são massivamente inculcados como discursos da escola. Portanto, é notória a necessidade que os alunos têm em entender e refletir o espaço no qual estão inseridos e, dessa forma, interferir nas condições que por eles são vivenciadas (LEAL, 2004). É necessário, então, que se utilize de outros recursos no fazer educativo, e o grafite é uma possibilidade de recurso didático e pode ser discutido em sala de aula de forma crítica como tema transversal. O grafite pode transversalizar o currículo escolar, pois, como afirmam Ferreira e Oliveira, um currículo contextualizado é um currículo que atende às necessidades contemporâneas da realidade dos atores escolares não é descartada em nome de objetivos previamente definidos, organizados.

O grafite pode ser uma ferramenta para uma discussão mais contextualizada, atendendo às necessidades do paradigma educacional emergente, em que tudo está constituído de forma complexa. Abordamos a complexidade, aqui, não no sentido de complicado, mas considerando a amplitude das coisas (MORIN, 2000), pois nada está desarticulado no mundo real, e a fragmentação que compõe a essência do paradigma dominante pensado para homens brancos, ricos, heterossexuais e não para as pluralidades cultural e identitária, que se manifesta hoje nas salas de aula brasileiras, não contempla os contextos sócio-histórico-culturais.

Durante o projeto interventivo, dialogamos, também, sobre os saberes docentes que são necessários aos professores das várias áreas do conhecimento, visto que o diálogo ocorreu entre professores em exercício da profissão, estudantes-pesquisadores e grafiteiros, membros do movimento *hip-hop*. Como explica Tardif (2003), o saber é coletivo, social, e não apenas do docente. Dessa forma, a interação realizada entre comunidade escolar, comunidade do bairro e Academia contribui para o avanço do conhecimento, inclusive dos saberes docentes necessários ao fazer educativo, pois os saberes populares também são relevantes a eles. Versando sobre a constituição dos saberes docentes para a prática pedagógica, Tardif (2003:54) discute a heterogeneidade do saber, afirmando que o:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não

se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Pensamos, ainda, nas possibilidades didáticas de transversalidade temática e em abordagens pedagógicas que caracterizam o fazer educativo e como a possibilidade de um ensino contextualizado, ou seja, que contemple a realidade do cotidiano dos alunos e interdisciplinar, poderia se concretizar, pois, a escola precisa contemplar os interesses do público que atende e oferecer os meios efetivos para que cada aluno compreenda os acontecimentos naturais e humanos (PCNs, 1997).

Considerando que Canclini (2008) afirma que a cidade não é apenas uma ocupação de espaço, com edifícios e pessoas – por isso, não é possível conceituar cidade com rigor e sim como um campo de tensões sobre as representações de cada cidadão – e que Mendes (2006:45), por sua vez, observa que a cidade é uma paisagem legível, que possui comunicação, porque os elementos constitutivos das paisagens urbanas podem, dependendo de sua utilização, adquirir significado e “portanto, o espaço urbano, por conter informações, precisa ser decifrado.” Dessa forma, a cidade é espaço e é expressão. Então, a cidade expressa cultura em seus elementos e paisagens. E essa cultura pode ser explorada na escola. Não uma cultura apresentada como se apresenta a água na escola, pura e tratada, como explica Coelho (2008), pois a cultura não é um serviço aos consumidores, ou pelo menos não deveria ser assim. A cultura tem sido, pois, um instrumento do Estado, principalmente, por meio das mídias como aparelho ideológico. Hall (2003), concordando com Althusser, concebe ideologia como ideias inconscientes superficiais que são representadas e praticadas. A utilização do grafite transposto das ruas, do movimento *hip-hop*, para as propagandas do governo durante o Carnaval recifense, por exemplo, pode ser uma questão a ser trabalhada em sala de aula sobre as relações entre discurso e poder nos contextos sócio-históricos que permeiam as atuais discussões sobre o grafite e que podem desenvolver a criticidade dos alunos.

As ideologias produzem segregação social, como afirma López (2008). A configuração de identidades baseadas na negação da diversidade cultural e na homogeneização da cultura contribui para o aumento das desigualdades sociais, e isso é um desafio a ser enfrentado pela escola. López (2008) afirma que a cultura é quase tão relevante quanto às questões econômicas para os resultados educacionais. O questionamento a ser feito em qualquer área do conhecimento nas disciplinas escolares pode ser o de se hoje o grafite tem sido visto como cultura popular ou como artefato econômico e quais as implicações disso para a cultura *hip-hop* e para as escolas que recebem o movimento e seus alunos. A escola como aparato ideológico do Estado, para Orlandi (2004), não é mais do que um jargão. Porém, para se discutir as relações de sentido produzidas na escola, Orlandi (2004) confronta a escola e a cidade para além dos discursos do Estado. A escola, para ela, está situada na cidade, faz parte desse contexto urbano. Relacionar escola e cidade significa criar a possibilidade de formar o sujeito conhecedor dos direitos e deveres de qualquer cidadão e das segregações existentes na conjuntura social, pois

Experimentar os sentidos da cidade real é desfazer as fronteiras produzidas pela verticalização que, ao não mentalizar a quantidade, mantém uma distinção: onde há pouco, fica pouco (os ricos) onde há muito fica muito (os pobres) produzindo violência e segregação.

(ORLANDI, 2004:154-155).

Falamos de segregação social, mas isso, como já afirmava Freire (1996), não significa dizer que temos que negar às crianças mais favorecidas o direito a educação, pois enfatizar o ensino direcionado aos menos favorecidos não está em detrimento da educação das classes altas. O contexto das escolas públicas deve, entretanto, ser observado. Os conflitos sociais precisam ficar à tona e não como se o contexto escolar fosse um "espaço neutro". (GADOTTI E TORRES, 2006:29). Orlandi (2004: 155) afirma que a escola estudando a cidade ficaria mais sensível aos seus sentidos e poderia "historicizar seu processo de aprendizagem". Sendo assim, o aluno poderá se sentir participante dessa história, como é um dos objetivos dos PCN's, o de que o aluno seja o protagonista em sua própria construção de narrativas. Portanto, como afirma Gadotti (2008:97) "a cidade pode ser 'intencionalmente' educadora", promovendo o protagonismo de todo o cidadão. O grafite, então, escrita de cidadãos, inclusive de grafiteiros alunos de escolas públicas, como proposta de ensino, pode possibilitar essa construção de narrativas próprias, considerando o aluno como sujeito histórico, ao mesmo tempo em que pode proporcionar a leitura de seus interlocutores, tornando a cidade e a escola um texto a ser lido e interpretado, gerando crítica, diálogo e interação em sala de aula. Porém, muitas coisas ainda não de ser discutidas, já que o tempo foi percebidamente limitado para tantas reflexões. Não damos, por isso, como findada essa discussão.

5. Considerações finais

Pode a cidade educar? A julgar pelos que defendem o conceito e a prática da 'cidade educadora', a resposta é sim. Gadotti, 2006:95

Podemos concluir que, diariamente, professores trabalham com alunos que possuem diferentes necessidades de aprendizagem, expectativas e níveis socioculturais diversos e que um dos maiores desafios da escola refere-se ao que Freire (1988) nomeava "educação bancária" que "deposita os conhecimentos", condiciona o aluno a se adaptar ao mundo, aceitando a opressão dos patrões, dos governantes, das elites simbólicas ou de quem os possa oprimir. Dessa forma, os oprimidos apenas reproduzem os discursos dos poderosos, para que trabalhem e cumpram as leis, sem nem mesmo poder questionar o próprio papel que ocupam na sociedade e os seus direitos e deveres.

O grafite tem como uma de suas propostas a sensibilização coletiva e a crítica social diante dos problemas vividos pelas minorias da sociedade e se ocupa com os interesses daqueles que possuem menos oportunidade de discurso público, além de ser hoje considerado como uma linguagem e uma manifestação artística que pode envolver o aluno e facilitar o seu aprendizado, tornando-o mais significativo.

Portanto, a partir das análises das entrevistas junto aos alunos, professores e grafiteiros (sujeitos-autores) e dos discursos e sequências didáticas esboçadas pelos professores, pudemos considerar o grafite como um possível recurso didático e tema transversal no ensino, que incrementa o trabalho do professor e que colabore para uma pedagogia oposta à “educação bancária”, e, por conseguinte, que apresente os grafiteiros como cidadãos com potencial de colaborar para a melhoria da educação do país. Ainda há, sabidamente, muito a ser discutido sobre a possibilidade de uso do grafite em sala de aula e esperamos, com nossa pesquisa, ter contribuído para isso.

6. Referências bibliográficas

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

(Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

BRASIL, C. C. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Brasília, DF: 1998.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.

Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).

Programa Escola Aberta. Brasília, 2007.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo:

Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

COELHO, T. (org.) **A Cultura pela Cidade**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

COLL, C. (org.) **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2006.

DIJK, T. v. **Discurso e Poder**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

FERREIRA, M. H; OLIVEIRA, M. M. **Curriculo Escolar e Ttransdisciplinaridade:** algumas reflexões. Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/5sel/v2/pdf/minicurso15_texto_teorico3.pdf>.

Acesso em: 23/08/2010.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia:** o Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **A Educação na Cidade:** prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 24), 2008.

_____, M; TORRES, C. A. **A Educação na Cidade** / Paulo Freire; prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. - 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

GITAHY, C. **O que é Graffiti.** São Paulo: Brasiliense, 1999 (Coleção Primeiros Passos).

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** T. T. T. S. e G. L. L. 7 ed. Rio de Janeiro.

DP&A, 2002.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUNA, C.; OLIVEIRA, F. A.; MENDONÇA, J. G.; ASSIS, R. V.. O grafite: uma forma de expressão social. In: **Revista Encontros de Vista**, 2 ed., 2008 – ISSN 1983.

MENDES, C. F. **Paisagem Urbana:** uma mídia redescoberta. São Paulo: Editora Senac, 2006.

MORIN, E. **Sete Saberes à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo:** políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. **Identidades, Saberes e Práticas.** Petrópolis, RJ: 1982.

OLIVEIRA, E. Identidade, Intolerância e as Diferenças no Espaço Escolar: questões para debate.

- Revista Espaço Acadêmico** – Ano 1 – Nº 07 – Dezembro de 2001 – Mensal – ISSN 1519.6186. ORLANDI, E. P. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- _____. **Cidade Atravessada**. Os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.
- _____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.
- _____. (org). **Para uma Enciclopédia da Cidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, Labeurb/UNICAMP, 2003.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2000.
- PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1997.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. Editora Claraluz, São Carlos, 2005.
- REVISTA **Almanaque de Graffiti**, nº1 . São Paulo: Escala. s/d.
- REVISTA **Rap Brasil Especial Graffiti**, nº 35. São Paulo: Escala. 2006.
- RAMOS, C. M. A. **Grafite, Pichações & Cia**. 1 edição. São Paulo: Editora Annablume, 1994. SILVA, A. L. G; IAPECHINO, M. N. K. e GOMES, V. S. **Discursos em Madeira e Tinta: os xilografites pelas ruas de Recife**. Disponível em: <http://niel-ufpe.com.br/imagens/anaisSiniel2010.pdf>. Acesso em: 23/08/2010.
- SILVA, T. T. (org.); HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SOBRAL, G. **Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire**.
Disponível em:
<www.pt.shvoong.com/authors/sobral%2C-guiomar/>. Acesso em 10/05/2009.
- STEIN, S. A. **Por uma Educação Libertadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- VÉRAS, M. P. B. *Traçando Olhares: uma introdução à construção sociológica da cidade*. São Paulo: Editora Stud Nobel; EDUC, 2000 (Coleção Cidade Aberta).
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

7. Outras fontes

Fontes escritas:

- **Revista Salve S/A** – Primeira Revista de Grafite de Pernambuco, ano 1, ed. 1. 2009.
- **Folha de Pernambuco**, Caderno Especial para a Folha - Educação: Grafiteagem com caráter pedagógico. Recife, 27/09/2004.
- **Jornal do Commercio**, Arte e Saúde: Grafiteagem previne doenças. Recife, 22/07/2007.

Fontes orais:

- [1] Cinco grafiteiros – Wanderson, Fabiano (Zero), Gabriela Bruce, Marcos (Dida) e Elvis.
- [2] Alunos professores e diretores de escolas públicas de Recife/PE.
- [3] Grafiteiros do Movimento Cultural Cores do Amanhã.