



PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA: O GRAFFITI NO ENSINO

Tatiana Aparecida Moreira¹

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).
Doutora em Linguística (UFSCar)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2727-3060>
E-mail: moreira.tatyana@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, vamos iniciar a construção de uma metodologia de utilização do *graffiti*, arte de rua, presente no contexto do Movimento *Hip Hop*, para o ensino, sobretudo, na educação básica. Partimos desta questão: como propor uma metodologia de análise para algo que tem prazo de validade? Falamos em prazo de validade, tendo em vista o caráter efêmero do *graffiti*, pois, em muitos lugares, e por estar nas ruas, em viadutos, muros e pontes, por exemplo, é, comumente, substituído por outros ou simplesmente apagado. A elaboração de uma metodologia de análise é uma forma de situar o *graffiti*, no grande tempo, visto essa arte de rua estar circunscrita num cronotopo, ou seja, em um tempo e em um espaço. Desse modo, uma maneira de se examinar o *graffiti* é fotografando-o, devido a esse caráter transitório. A partir disso, é possível observar contextos mais amplos, como aspectos históricos, culturais e sociais, que dialogam com o que está no *graffiti*. Ao se analisar não só a obra em si, como também esses outros aspectos, é possível propor metodologias de uso do *graffiti* para a educação. Para tal, vamos usar a teoria do Círculo de Bakhtin (2003, 2010) sobre atitude responsivo-ativa, compreensão e dialogismo e de Koch e Elias (2006) sobre leitura e produção de sentido e fatores de compreensão de leitura. A princípio, esta proposta traz apenas o suporte teórico e metodológico da Linguística, mas pretendemos ampliar os diálogos, já que este escrito integra o nosso projeto de pós-doutorado a ser cursado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, nas áreas de Geografia e de Artes. Desse modo, é uma proposição inicial e, como resultados esperados, pretendemos alargar as possibilidades para o ensino, por meio de um olhar interdisciplinar entre Linguística, Geografia e Artes.

¹ Agradecimentos à Shirley Vieira e ao Jorge Luis Paes de Oliveira-Costa pelas leituras e pelas sugestões.

Palavras-chave: Proposta metodológica. Ensino. Graffiti. Interdisciplinar.

ABSTRACT

In this paper we will propose a methodology for graffiti, a street art, inserted in the context of the Hip Hop Movement for teaching mainly in basic education. We start through this question: how to propose an methodology of analysis for something that has an expiration date? We talk about validity, in the optical of the ephemeral character of graffiti, because there is graffiti in the street, viaducts, walls and bridges, and they are commonly replaced by others or simply erased. Our proposal of a methodology of analysis of graffiti is a way to situating this art, in the great time, since this street art is circumscribed in a chronotope, therefore, in time and space. Thus, one approach to examine graffiti is photograph it, mainly due to its transitory character. Through this approach, it is possible to observe broader contexts, such as historical, cultural and social aspects, whose dialogue about what is present in graffiti. When we analyzing more than the work itself, but also these other aspects presented, it is possible to propose methodologies for the use of graffiti for teaching. We will use the Theory of Bakhtin Circle (2003, 2010) on the responsive-active attitude, comprehension and dialogism; and Koch and Elias (2006) about reading and production of sense and reading comprehension factors. This proposal, first of all, brings the theoretical and methodological support of Linguistics, and we intend to expand the dialogues, considering that this paper is part of postdoctoral project developed in the Faculty of Letters of the University of Coimbra, in the areas of Geography and Arts. Therefore, it is an initial proposal and as expected results we intend to expand the possibilities for teaching, through an interdisciplinary proposal among Linguistics, Geography and Arts.

Keywords: Methodological proposal. Teaching. Graffiti. Interdisciplinary.

INTRODUÇÃO

Graffiti está inserido em um contexto mais amplo, o do Movimento Hip Hop. Esse movimento cultural integra vários escritos nossos, como artigos, capítulos de livros, dissertação de mestrado, cujo título é A constituição da subjetividade em raps dos Racionais MC's, de 2009 (Ufes), e tese de doutorado, Discursividade, poder e autoria em raps brasileiros e portugueses: arenas entre a arte e a vida, defendida em 2016, na UFSCar, e que contou com um estágio realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Portugal. Esses trabalhos foram desenvolvidos desde 2007 e se

estendem até a atualidade, tanto sob os aspectos ligados à pesquisa básica como a realizada de forma aplicada, na área da Linguística.

O escrito atual é parte de nosso projeto de pós-doutorado sobre o *graffiti* no contexto escolar, a ser desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Portugal, na área de Geografia e de Artes, sob a supervisão dos professores: Dra. Maria de Fátima Grilo Velez de Castro e Dr. Sérgio Dias Branco.

Trata-se de uma proposta interdisciplinar para o ensino, a partir do *graffiti*, e de caráter binacional. Vale destacar a relevância do diálogo entre Linguística, nossa área de estudo e de atuação profissional, Geografia, com orientação de Castro, que tem, entre outras publicações, em coautoria com Adélia Nunes e Paulo Nossa, o livro *Ensinar Geografia formação inicial de professores e propostas de aplicações didático-pedagógicas*, de 2019, e Artes, sob a supervisão de Branco, que possui, entre outras publicações, o texto “A Cidade das Imagens: Três Olhares Fílmicos sobre a Urbanidade de Hoje”, de 2016.

O aspecto interdisciplinar leva em conta o fato de o *graffiti* ser um elemento que engloba diferentes perspectivas, como a pictural, a temporal, a espacial, a plasticidade, a verbo-visual, entre outras, além de aspectos sociais e culturais. Desse modo, de forma breve, vamos expor alguns pontos da cultura *Hip Hop* que também estão presentes nos escritos citados.

O *Hip Hop* tem suas origens em lugares como o Bronx, nos Estados Unidos da América, por volta das décadas de 1960 e 1970, e tinha, como perspectivas, tanto o divertimento quanto um cunho político e civil, este último muito ligado às várias formas de exclusão enfrentadas pelos afro-americanos e pelos latinos, por isso, a luta pelos direitos civis, entre outros, por parte dessa parcela da população (SILVA, 1998; 1999).

O Movimento *Hip Hop* tem, como elementos, o MC (Mestre de Cerimônia) ou *rapper*, pessoa que produz e canta o *rap* (que significa *rhythm and poetry* – ritmo e poesia); o DJ, responsável pela mixagem dos sons e

colabora, desse modo, com a produção dos *raps*, sendo o *rap* uma produção elaborada por *rappers* e DJs; o *break*, dança executada com coreografias quebradas por *breaking girls* e *breaking boys* ou, simplesmente, as *b. girls* e os *b. boys*; o *graffiti*, arte de rua, geralmente, encontrado em muros, viadutos, trens, entre outros; e o “conhecimento de si”, termo cunhado por Afrika Bambaataa, um dos pioneiros do *Hip Hop*, que afirma que, antes de praticar os outros elementos, era preciso se conhecer, ou seja, suas origens e sua cultura (MOREIRA, 2009; 2016). Na seção em que propomos a metodologia de trabalho com o *graffiti*, falaremos mais sobre esse elemento.

Essa breve explanação sobre o *Hip Hop* é necessária a fim de que se possa entender quais elementos constituem o Movimento *Hip Hop* e que não é possível abordar um elemento, como o *graffiti*, sem fazer referência ao todo da cultura *Hip Hop*.

Assim, neste escrito, pretendemos construir uma metodologia de utilização do *graffiti* para o ensino. Partimos desta questão: é possível criar uma proposta metodológica para a educação, principalmente, na básica, a partir de algo efêmero, como o *graffiti*?

Falamos em efemeridade, haja vista o caráter temporal do *graffiti*, pois muitos deles, por estarem nas ruas, em viadutos, muros e pontes, por exemplo, são, geralmente, substituídos por outros ou simplesmente apagados. Desse modo, a proposição de uma metodologia de análise é uma forma de situar o *graffiti* no grande tempo, visto essa arte de rua estar circunscrita num dado cronotopo, ou seja, em um tempo e em um espaço, geralmente, breve e que pode variar de local.

Uma maneira de fazer a análise de um *graffiti* e propor metodologias de trabalho para a educação é fotografando-o, devido a esse aspecto transitório, podendo-se, assim, analisar os contextos mais amplos presentes em um *graffiti*, como questões históricas, culturais e sociais, por exemplo.

Como dissemos, trata-se de uma proposição interdisciplinar, mas, neste momento inicial, vamos usar apenas teorias da Linguística, neste escrito. Desse

modo, o referencial teórico e metodológico tem como base os estudos do Círculo de Bakhtin (2003; 2010) sobre atitude responsivo-ativa, compreensão e dialogismo e os de Koch e Elias (2006) sobre leitura e produção de sentido e fatores de compreensão de leitura.

Para fazer o cotejo entre teoria e análise, vamos usar as fotografias de *graffiti* de nosso arquivo pessoal, além de outras disponíveis em redes sociais.

Nas próximas seções, vamos abordar, respectivamente, os pressupostos teóricos-metodológicos e analíticos, a proposta de metodologia de uso do *graffiti* para a educação e, por fim, teceremos as nossas considerações finais.

DIÁLOGOS ENTRE APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

Nesta seção, vamos dialogar a partir do referencial teórico mobilizado: os estudos do Círculo de Bakhtin (2003; 2010) e os de Koch e Elias (2006). Nesta fase do trabalho, utilizaremos, como dito, apenas teorias da Linguística para subsidiar a proposta teórica e metodológica de uso do *graffiti*, no cotidiano escolar.

Dessa forma, partimos desta perspectiva de Bakhtin (2003, p. 316) de que “[...] a compreensão é sempre dialógica”, tendo em vista o caráter ativo e responsivo por parte do contemplador, em se tratando, por exemplo, de um transeunte vendo um *graffiti* e/ou do professor/pesquisador ao trabalhar com essa arte, no ensino. Assim, reiteramos o que dissemos, a partir do que Bakhtin (2003, p. 332) afirma,

a compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência do diálogo da interpretação e da pesquisa).

Ao abordar a dialogicidade dos enunciados, é preciso observar que outras vozes compõem determinado enunciado, como no caso de um *graffiti*.

A fim de ilustrar essa ideia, expomos a foto da instalação com *graffiti*, do artista Mundano, de nosso arquivo pessoal, tirada na III Bienal Internacional do *Grffiti*, de 2015 (Figura 1).

Figura 1 – Instalação com graffiti - Obra de Mundano



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Nessa obra, como se nota, há vozes que a constituem, como a falta de água e a luta por sua preservação, sinalizadas pelo solo rachado, os cactos, pelas pessoas enfileiradas e uma com balde na cabeça, poluição (lixo e usinas), por excertos como “Água não se vende, água se defende” e “Água mole, cidade dura”, esta última que parece ser um trocadilho com o ditado popular “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, e a urna eletrônica com a palavra “fim”, que aparece quando o processo de votação se conclui.

Sobre essa parte da urna eletrônica, o que está exposto pode levar a algumas leituras, como o da escolha por candidatos que trabalhem numa perspectiva de preservação da água e de combate à seca, mas também pode representar o “fim da linha” para os que estão sem água e à procura por ela. Assim, a crítica que se depreende é a de que é preciso ter uma

relação de sustentabilidade para com o meio ambiente, logo, de defendê-lo e a água se insere, nesse contexto, em paralelo com um cenário em que a água deveria ser um direito de todos e não ser vendida, ou seja, não seria necessário pagar para tê-la, como se pode inferir a partir de um dos excertos presentes, na obra. Expusemos essa obra, pois entendemos que

O entendedor se torna inevitavelmente um *terceiro* no diálogo (é claro que não no sentido literal, aritmético, uma vez que, além do terceiro, pode haver um número ilimitado de participantes do diálogo a ser compreendido), entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica. Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa (BAKHTIN, 2003, p. 332-333, grifo do autor).

Assim, o entendedor é aquele que está diante de uma obra como a apresentada e pode fazer leituras diversas, a partir dos lugares sociais que ocupa e de acordo com suas vivências e isso dialoga com o que o Círculo vai abordar sobre o fato de a palavra, numa visão mais alargada, suscitar sempre respostas, como as que mostramos, com base na obra de Mundano.

As obras, quando elaboradas, sempre têm destinatários e, no caso do *graffiti*, por estar, comumente, nas ruas, seus destinatários são variados. Assim, a apreciação valorativa destes diante de um *graffiti* também será distinta. A citação abaixo ratifica o que dissemos, pois

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido [...] (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifo do autor).

Por isso, é relevante fazer uma proposição de utilização do *graffiti* para a educação devido ao caráter crítico presente em muitas obras, como a citada, e isso vai ao encontro do que Bakhtin propõe sobre o processo de

compreensão e da atitude responsivo-ativa, já que “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271). Em outras palavras, a utilização do *graffiti*, no contexto escolar, é uma maneira de ampliar as possibilidades de aprendizagem, a partir de elementos que estão no cotidiano e são encontrados em diversos locais e proporcionam leituras variadas com base na vida ordinária, além do teor de questionamento e de reflexão que podem gerar no outro.

Logo, o contemplador, em diálogo com o objeto, “[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Como se constata, a relação de responsividade é constante, visto que “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2003, p. 334, grifo do autor). Outro ponto relevante sobre a contemplação é o de que

No momento em que realmente vivo a experiência de um objeto – mesmo que apenas pense nele – o objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo-experimentá-lo; ele adquire, assim, o caráter de alguma coisa por se realizar, ou, mais precisamente, ele me é dado no âmbito do evento na sua unidade, dos quais são momentos inseparáveis o que é dado e o que está para se cumprir, o que é e o que deve ser, o fato e o valor. Todas estas categorias abstratas são aqui momentos de uma unidade viva, concretamente tangível, singular: o evento (BAKHTIN, 2010, p. 85).

Assim, o evento que pode ser descrito apenas de maneira participante (BAKHTIN, 2010), no nosso caso, a elaboração de proposta metodológica para o uso interdisciplinar do *graffiti*, na educação, leva em conta o papel ativo e responsivo de todos os envolvidos no processo de leitura e de análise de um *graffiti*, em se tratando do *locus* escolar. Desse modo, as categorias teóricas

do Círculo de Bakhtin são usadas, metodologicamente, por seu caráter dialógico.

Um outro elemento que se acrescenta, para além do aspecto responsivo e dialógico da contemplação, entendida aqui também como um processo de leitura, e do contemplador, é o tom emotivo-volitivo, pois não há como contemplar um objeto sem que haja uma atitude avaliativa, visto que “Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva”, ou seja, “O tom emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro do sentido do pensamento na ação e o relaciona com o existir-evento singular” (BAKHTIN, 2010, p. 87).

A tríade se completa com o tom apreciativo, já que, para contemplar / ler, são necessárias uma atitude responsiva, as infinitas possibilidades de respostas, e uma valoração diante do que se está a contemplar.

Ampliando os diálogos encetados com a teoria do Círculo de Bakhtin também trazemos os estudos de Koch e Elias (2006) sobre leitura. Koch e Elias (2006) partem da perspectiva de que a leitura é uma atividade de construção de sentido que presume a interação autor-texto-leitor e que, além das pistas engendradas pelo texto, leva em conta os conhecimentos do leitor, tais quais os linguísticos, os enciclopédicos e o interacional. A proposta das teóricas se aproxima do que elencamos da teoria do Círculo para a nossa proposição, a tríade contemplação/contemplador - atitude responsiva - tom valorativo.

Sobre o conhecimento linguístico, Koch e Elias (2006, p. 40) dizem que este compreende “a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”.

O conhecimento enciclopédico ou de mundo, por sua vez, segundo as teóricas, abrange os conhecimentos gerais sobre o mundo, sobre vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, os quais possibilitam a produção de sentidos. Já o conhecimento interacional engloba, por meio da

linguagem, os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural, ainda de acordo com as pesquisadoras.

No caso da obra de Mundano, além do que destacamos, é preciso, por exemplo, se pensar que ela pode se referir ao nordeste do Brasil, cuja região sempre sofre com a seca e, no ano de 2015, aconteceu uma das piores, a ponto de quase mil cidades ficarem em situação emergencial, de acordo com informações disponíveis no G1². Esse tipo de conhecimento vai pertencer ao nosso conhecimento de mundo, já que são questões que acessamos a partir do momento em que temos informação sobre determinado assunto.

Assim, podemos pensar, a partir do *graffiti*, de que forma a temporalidade dialoga com a espacialidade. Entendendo a espacialidade aqui do ponto de vista geográfico, tanto ao se retratar, por exemplo, a seca em determinada região quanto ao se deslocar esse acontecimento/fenômeno para um outro local, no caso do *graffiti* de Mundano, para a III Bienal Internacional do *Grffiti*, que aconteceu em São Paulo. Desse modo, o acesso ao conhecimento de mundo também vai dialogar com aspectos relacionados a outras áreas de conhecimento, como a da Geografia. Por isso, a relevância de se ampliar o trabalho com o *graffiti*, no cotidiano escolar, com o aporte teórico e metodológico desse campo de conhecimento, já que a Geografia é entendida, segundo Oliveira-Costa *et al.* (2012), como o estudo dos padrões de distribuição, das interações, do comportamento e das dinâmicas dos seres vivos, no meio, de acordo com as grandezas escalares espaço-temporal.

Ainda sobre os tipos de conhecimentos, com base em Koch e Elias (2006), eles também são relevantes para se analisar um *graffiti*, pois, para se compreender e produzir sentidos, é preciso levar em conta as informações fornecidas pelo texto, este entendido de uma forma mais ampliada em que

² Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/10/seca-deixa-quase-mil-cidades-do-nordeste-em-situacao-de-emergencia.html>. Acesso em: 21 ago. 2020.

outras linguagens, além da verbal, também o constituem. E essas informações, muitas vezes, partem da obra, mas não se esgotam nesta, já que os conhecimentos de mundo, por exemplo, são ativados, para a produção de sentidos.

Dando seguimento, como mencionado, o conhecimento interacional abrange outros e sobre eles é que vamos seguir expondo. O conhecimento ilocucional “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 46). No caso da obra de Mundano, podemos inferir que se trata de um trabalho que visa, por um lado, dar visibilidade a uma situação, a da seca, e, por outro lado, possibilita conscientização em relação à situação apresentada.

Por sua vez, o conhecimento comunicacional abrange: i) quantidade de informação necessária, numa dada situação comunicativa concreta; ii) seleção da variante linguística adequada à situação de interação e iii) gênero textual adequado à situação de comunicação (KOCH; ELIAS, 2006). Em se tratando de um *graffiti*, o mesmo pode ter ou não elementos linguísticos, mas é interessante que seu produtor possa escolher a variante mais adequada, levando em conta os possíveis interlocutores.

O conhecimento metacomunicativo é o que possibilita, por parte do locutor, assegurar a compreensão do texto. Para tal, são utilizados “[...] vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual [...]” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 52). Em se tratando da obra de Mundano, observa-se que a grafia das palavras foi feita em caixa alta (com letras maiúsculas) e, com isso, podemos inferir que se quis dar destaque, chamando a atenção do interlocutor, para o que está escrito, em diálogo com os elementos não verbais.

Já o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gênero textual é o que “permite a identificação de textos como exemplares

adequados aos diversos eventos da vida social", segundo Koch e Elias (2006, p. 54), e abrange, outrossim, conhecimentos acerca de macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, assim como sobre ordenação ou sequenciação textual em ligação com os objetivos pretendidos, ainda de acordo com as estudiosas. Esse tipo de conhecimento nos possibilita dizer, por exemplo, que um texto é um conto, uma crônica, uma fábula, entre outros.

Após essa exposição acerca de procedimentos que contribuem para a construção dos sentidos de um texto, com base em Koch e Elias (2006), acrescentamos que, assim como a teoria do Círculo de Bakhtin, o aporte teórico das estudiosas também é relevante para a proposição de uma metodologia de análise de obras de *graffiti*, já que, para que possamos compreender uma obra, mobilizamos vários tipos de conhecimento, como o de mundo.

Na próxima seção, vamos iniciar a elaboração da metodologia. Falamos em principiar, por se tratar de um estudo em fase embrionária.

PROPOSTA METODOLÓGICA: O GRAFFITI NA SALA DE AULA

Como mencionado, vamos expor o contexto de surgimento do *graffiti* que vai subsidiar a nossa proposta de metodologia, uma vez que é interessante dar visibilidade ao cenário mais amplo, como os elementos históricos e sociais de nascimento dessa arte.

O *graffiti*, segundo Silva (1998), tem seu marco em bairros periféricos de Nova Iorque, sendo atribuído a Demétrius, jovem de origem grega, as primeiras manifestações. O rapaz, que trabalhava como mensageiro, tinha o hábito de inscrever suas *tags* (assinaturas) em distintos locais da cidade, principalmente as realizadas dentro e fora dos trens e nas estações de metrô. Suas *tags* ganharam destaque, quando o jornal *The New York Times* publicou, em 1971, uma entrevista com o jovem que se identificava como "Taki 183", respectivamente, o pseudônimo e o número da rua onde morava. Depois

dessa entrevista, o *graffiti* ganhou um maior destaque. O principal objetivo do *graffiti*, à época, era o de acabar com o isolamento vivenciado por muitos jovens nos guetos nova-iorquinos. Desse modo, como muitos trens grafitados passavam por regiões centrais da cidade, a intenção dos grafiteiros era a de que fossem vistos pelo maior número possível de pessoas, não só como artistas, mas, sobretudo, como indivíduos com voz e vez em meio ao confinamento em que se encontravam devido a um sistema que discriminava e excluía esse segmento da sociedade norte-americana (MOREIRA, 2009; 2016).

Assim, a partir do contexto mais amplo sobre o *graffiti*, que se insere no que apresentamos sobre o conhecimento de mundo, é possível compreender as variadas leituras que podem ser feitas, também de acordo com o trabalho realizado por parte dos diferentes grafiteiros existentes no Brasil e em outras partes do mundo. Além disso, é possível entender que questões locais, como as presentes em cada região, bairro, comunidade, etc, podem dialogar com as globais, como preservação ambiental.

Além disso, alguns grafiteiros, como os brasileiros Kobra, Osgemeos, Cranio, Mundano, entre outros, são conhecidos em diferentes partes do planeta, realizando, alguns deles, obras em diversos países. Para quem conhece o trabalho realizado por esses artistas, suas obras possuem características que são peculiares e que se distinguem de outros grafiteiros.

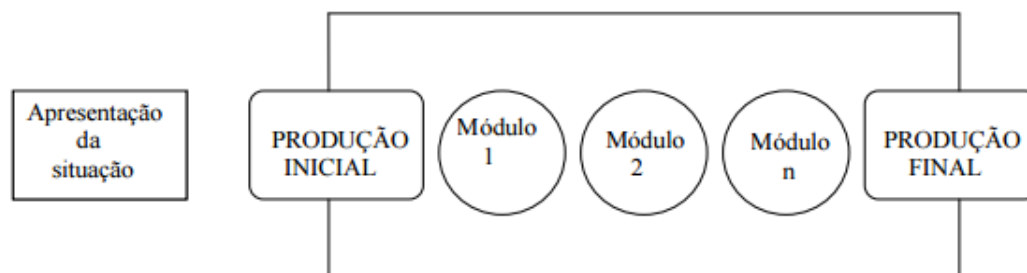
Análises de imagem já foram propostas por outros teóricos, como Brait (2010), a partir da teoria bakhtiniana. Dessa forma, a nossa proposição também vai dialogar com o que essa estudiosa tem realizado sobre verbo-visualidade. Para Brait (2010, p. 193-194),

A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição de sujeitos e identidades. Em determinados textos ou conjunto de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do leitor, e notadamente do analista, a percepção e o reconhecimento dessa particularidade.

Como se nota, os elementos verbais e visuais estão no nosso cotidiano e, no caso do *graffiti*, esses elementos também se fazem presentes, embora muitos tenham apenas o elemento visual. Desse modo, para que possamos fazer a leitura / compreensão de uma obra, é preciso considerar todos os elementos, como na obra de Mundano.

A nossa proposição seguirá também o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) expõem sobre sequência didática. Para os estudiosos, “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Trabalhar, na educação básica, por exemplo, a partir de uma sequência didática é relevante, uma vez que ela “Procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Na Figura 2, trazemos o esquema proposto pelos estudiosos citados:

Figura 2 – Síntese de proposta de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Elaborar uma sequência didática é uma maneira de organizar de forma sistematizada o que se pretende trabalhar com os alunos, na escola. Assim, para o *graffiti*, primeiramente, é importante que o docente escolha as obras com as quais deseja trabalhar em colaboração com os alunos. Como dito, no cenário brasileiro, nomes como Kobra, Osgemeos, Mundano e Cranio são interessantes de serem inseridos, na escola, devido ao teor crítico e polifônico de suas obras.

Por outro lado, o trabalho também pode ser feito com artistas locais, com os alunos e os professores saindo pelas ruas da cidade, registrando as obras existentes, e, após isso, fazem uma seleção em que variadas questões possam ser abordadas nas diversas áreas de conhecimento, como "pertencimento dos espaços" e "lugares de fala".

Após a seleção de artistas e de suas obras, o professor, então, começará a organizar a sequência de atividades que pode ser realizada em diferentes componentes curriculares e pode sofrer modificações, no decorrer de sua execução, a partir dos diálogos feitos com os alunos.

Dessa forma, fazemos a seguinte proposição que não esgota outras possibilidades, haja vista as características de cada localidade e os componentes curriculares envolvidos no trabalho:

- i) momento inicial (apresentação da situação): o trabalho com o *graffiti*. Pode-se começar com a exposição de um *graffiti*, como este de Mundano, retirado do Instagram do artista e feito em maio de 2020, em colaboração com seus seguidores, no contexto da pandemia do novo coronavírus, no Brasil. Na imagem, vemos um homem segurando um cartaz em que não há nada escrito, mas Mundano pediu sugestões para seus seguidores do que poderia ser escrito, já que representava uma pessoa em situação de rua (Figura 3);
- ii) produção inicial: nessa fase, pode ser solicitado que o discente elabore um enunciado para o cartaz;
- iii) apresentação e discussão dos enunciados produzidos pelo alunado (módulo 1³). Em seguida, pode-se mostrar o que foi sugerido a Mundano e que está no Instagram do artista e que disponibilizamos na Figura 4;
- iv) pesquisa sobre o que é "estar em situação de rua" (módulo 2).

³ Os módulos não, necessariamente, refletem o quantitativo de aulas, pois um módulo pode ter a duração do número de aulas que o professor considerar interessante para a realização do trabalho.

Figura 3 – Graffiti de Mundano



Fonte: Instagram de Mundano (2020).

Figura 4 – Graffiti de Mundano



Fonte: Instagram de Mundano (2020).

Nessa etapa, podem ser discutidas questões, tais como desemprego, vulnerabilidade social, discriminação, contexto urbano contemporâneo e questões relacionadas, como acessibilidade, mobilidade urbana, entre outras. O docente pode solicitar que os alunos se reúnam em grupos e pode propor que apresentem os resultados, a produção final, na forma de seminário. Assim, em outro módulo, haveria a organização dos seminários, com sugestão de produção também de *graffiti*;

v) elaboração de seminários (módulo 3);

vi) produção final: apresentação dos seminários.

Como a nossa perspectiva é trabalhar também, no pós-doutorado, com professores da área de Geografia e de Artes, é interessante que outros docentes sejam colaboradores das atividades, visto se tratar de uma proposição interdisciplinar. Questões que podem ser levantadas: como os professores de Geografia e de Artes, por exemplo, podem contribuir com as atividades? Analisando-se questões, no caso da Geografia, do ponto de vista físico, em se tratando da obra, inicialmente, apresentada de Mundano, como clima, vegetação, topografia, entre outros, ou sociais/humanos, tais como a relação do ser humano com o meio, a partir do aspecto espacial. No caso da disciplina de Artes, podem ser abordados os elementos básicos da linguagem das artes visuais, além da colaboração na produção de *graffiti*.

Após essa fase inicial de atividades, tendo como base o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboram sobre sequência didática, esta pergunta pode ser assim esboçada: de que maneira o referencial teórico e metodológico do Círculo de Bakhtin e de Koch e Elias pode auxiliar o docente na execução das atividades?

Respondemos que, como mencionado, a metodologia de análise, que tem como base as categorias teóricas elencadas, inicialmente, sob o viés da Linguística, auxiliará tanto docentes quanto discentes a compreender / a ler

um *graffiti* em diálogo com as infinitas possibilidades de respostas que este pode gerar.

Entendemos que as categorias contemplação/contemplador - atitude responsiva - tom valorativo, do Círculo de Bakhtin, e leitura, com base na interação autor-texto-leitor, de Koch e Elias, devem ser levadas em consideração, bem como as peculiaridades, estilos e características de cada grafiteiro, já que permeiam todo o processo, desde a escolha do *graffiti* / grafiteiro até a produção final, assim como a contribuição de outros docentes e seus respectivos componentes curriculares. Desse modo, no Quadro 1 sintetizamos as ideias apresentadas:

Quadro 1 - Síntese das ideias apresentadas

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Escolha das obras de <i>graffiti</i> e dos artistas por parte do professor e dos alunos.	Contextualização do artista e de sua obra (atividade feita em colaboração com os discentes).	Análise das obras, observando-se cores, traçados e diálogos com outras vozes (trabalho que pode ser feito em parceria com o docente de Artes e/ou de outras áreas).	Seleção de temáticas de trabalho, a partir do <i>graffiti</i> e com base nas discussões suscitadas com o alunado.	Proposição de atividades (produções iniciais, intermediárias e final – à escolha do docente e dos alunos).

Como mencionamos, é uma proposta inicial e cabe ao docente inserir mais ou menos atividades. Logo, as cinco colunas acima são sugestões e não se esgotam no que explicitamos. Reiteramos, outrossim, que o desenvolvimento das atividades vai ao encontro do referencial teórico apresentado, pois, em todo o processo, a contemplação / leitura, a atitude responsivo-ativa e a apreciação valorativa se fazem presentes, bem como a relação autor-texto-leitor, haja vista que a seleção de um *graffiti* já é uma forma de resposta e de contemplação / leitura, logo, há atitude responsivo-ativa, por parte do docente e do alunado.

O professor, ao levar o *graffiti* para o contexto de uma aula, pode alargar as possibilidades para ensino, em diferentes componentes curriculares,

além de se suscitar outras respostas por parte dos alunos que geram, a partir de seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacional, novas formas de olhar para um *graffiti*, por meio da apreciação valorativa.

Assim, as categorias teóricas não são algo à parte do processo de elaboração e de execução das atividades, mas o integram de forma interacional, já que várias vozes estão em contato, na arena da luta e do consentimento, na qual a palavra está imersa.

Após essa exposição teórica e metodológica, damos um acabamento para as ideias deste escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, nos propusemos a realizar uma proposta de utilização do *graffiti* para a educação, que pode estar inserida desde o ensino fundamental até o curso superior, dependendo do contexto educacional em que o docente estiver inserido.

Como dito, trata-se de uma proposição em fase inicial, por isso, as discussões encetadas não se esgotam aqui, mas abrem um leque para (novas) possibilidades e, por meio delas, de (re)formulações.

Assim, ao propormos uma metodologia de análise e de ensino, o fazemos por entendermos que o *graffiti* é polifônico, em que vozes o situam no tempo e no espaço, seja em viadutos, ou mais recentemente, em galerias de arte. E essas vozes ocupam lugares, historicamente, situados, já que tanto produtores quanto quem vê a obra realizada vão dar respostas distintas, a partir de seus lugares sociais.

Graffiti, desse modo, é uma intervenção feita de forma libertária, principalmente no espaço público, do nosso ponto de vista, já que aspectos da vida podem estar presentes em uma obra, como na de Mundano, em que a seca e a pobreza caminham juntas. Constata-se, então, que o mundo da ética, da vida ordinária, dialoga com o da estética, numa relação temporal e espacial.

Para além do nosso trabalho com o *rap*, ao longo desses anos, também temos dialogado com o *graffiti*, pois partilhamos destas ideias do geógrafo Milton Santos: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc”. (SANTOS, 1998, p. 61). E o *graffiti* tem as suas cores, os seus movimentos, os seus odores, as suas críticas, entre outras questões que o integram, sobretudo, na paisagem urbana.

Por fim, elaborar uma proposta metodológica para o *graffiti* para a área da educação, do ponto de vista interdisciplinar, envolvendo Linguística, Geografia e Artes, por exemplo, é uma maneira de observar o que Paulo Freire (1996, p. 16) destaca em *Pedagogia da Autonomia*:

Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. [...] Educar é substantivamente formar. [...] Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Geni. A arte na (da) periferia: sobre... vivências. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999. p. 13-22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. **A constituição da subjetividade em raps dos Racionais MC's**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3711>.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. A expressividade na estética do graffiti. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. **Círculo – Rodas de Conversa bakhtiniana**: caderno de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 321-322.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. **Discursividade, poder e autoria em raps brasileiros e portugueses: arenas entre a arte e a vida**. 2016. 297f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8291/TeseTAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. As novas reelaborações da arte de grafitar. In: NOLASCO, Carlos, MATOS, Ana Raquel, SOLOVOVA, Olga. **Cescontexto**: Ways of seeing, ways of making seen. Visual representations in urban landscapes. Coimbra: Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra, 2016b, p. 62-69. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xv.pdf.

OLIVEIRA-COSTA, Jorge Luis Paes de; VELOSO FILHO, Francisco de Assis; AQUINO, Cláudia Maria Sabóia de; CASTRO, Antônio Alberto Jorge Farias de. Visão geral da biogeografia e dos sistemas universais de classificação fitogeográfica. **Geografia**: Publicações Avulsas, Universidade Federal do Piauí, ano 10, n. 36, p. 5-22, out./dez. 2012.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, José Carlos Gomes. **Rap na cidade de São Paulo**: música, etnicidade e experiência urbana. 1998. 285 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Sociais do

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, José Carlos Gomes. Arte e Educação: A Experiência do Movimento Hip Hop Paulistano. *In*: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999, p. 23-38.