UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILLA RODRIGUES MARANGÃO

O grafite e a ocupação dos espaços na cidade de São Paulo

SÃO PAULO
2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILLA RODRIGUES MARANGÃO

Versão Corrigida

O grafite e a ocupação dos espaços na cidade de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Científica, Matemática e Tecnológica. Orientadora: Prof^a. Dr^a Sonia Maria Vanzella Castellar.

SÃO PAULO
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Rg	<p>Marangão, Camilla Rodrigues</p> <p>O grafite e a ocupação dos espaços na cidade de São Paulo / Camilla Rodrigues Marangão; orientadora Sonia Maria Vanzella Castellar. -- São Paulo, 2020. 124 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Matemática e Tecnológica) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.</p> <p>1. Educação. 2. Geografia. 3. Arte. 4. Cidade. 5. Grafite. I. Castellar, Sonia Maria Vanzella, orient.</p>
----	---

Nome: MARANGÃO, Camilla Rodrigues. O grafite e a ocupação dos espaços na cidade de São Paulo. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para os meus pais, por todo amor e apoio dedicados à minha formação.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo, por me proporcionar um ensino gratuito e de qualidade.

À Faculdade de Educação, que me permitiu crescer enquanto pessoa, estudante e profissional.

Aos meus pais, Célia e Laerte, pelo apoio incondicional em todos os momentos dessa trajetória; sem eles nada disso seria possível.

Ao Lucas, por ser o meu amigo querido, por ouvir as minhas angústias acadêmicas e por me apoiar sempre. Agradeço pelas conversas, pelos cafés, pelas discussões e pelas orientações para a vida.

À Lalá, por ser a minha “power bank”, por despertar a vontade de construir um mundo melhor e por me fazer sorrir sempre.

À minha querida orientadora, Sonia Castellar, por me orientar, por me abrir os olhos tantas vezes, por me incentivar diariamente, por me propor desafios, por se tornar uma amiga essencial e por jamais me permitir desistir.

À professora Rosa Lavelberg, pelas orientações e contribuições essenciais durante a qualificação.

Ao professor Marcelo Garrido; agradeço as orientações e os questionamentos ao longo da pesquisa.

Ao grafiteiro Kobra e toda a sua equipe por autorizar gentilmente o uso de imagem de sua obra.

Aos meus amigos, colegas e companheiros de GEPED – Grupo de Ensino e Pesquisa em Didática de Geografia, por todos os conselhos, discussões e parcerias ao longo desses anos. Em especial, à Jerusa, à Iara, à Livia, ao Paulinha, ao Júlio e à Márcia, por serem os parceiros de uma jornada de vida.

Em especial, à Ana Paula Gomes Seferian, por me apontar um caminho acadêmico, por compartilhar esse e outros momentos da vida.

Ao Igor de Paula, pelo companheirismo, pela amizade sincera e pelas lúcidas discussões no laboratório.

Às minhas queridas amigas, por tornarem o caminho mais suave e alegre: Gabi Moretti, Alice Maria, Paula Costa e Silvia Pinheiro.

À Mariana Evangelista, pelo companheirismo, pela amizade, pelos cafés e almoços, desde os primeiros dias de Feusp; por ler com atenção e paciência a

qualificação deste trabalho final

À amada e essencial Priscila Killing, parte fundamental da vida, por ser o meu apoio nos momentos mais difíceis da vida e dessa jornada.

Aos funcionários da Feusp, pela prontidão em sempre esclarecer as dúvidas e colaborar com equipamentos.

Aos meninos da gráfica, pela solicitude em colaborar para a impressão das atividades e impressão dos textos, dos trabalhos e tudo mais.

Aos amigos e colegas da Emef Procópio Ferreira, que colaboraram diretamente para a realização deste trabalho, em especial às professoras Gislene e Gabriela, por todo apoio e discussões sobre a educação na periferia.

Aos meus queridos e amados alunos e alunas, por me estimularem a pesquisar conteúdos e novos métodos de aprendizagem para produzir aulas melhores.

Mas é preciso ter força, é preciso ter gana sempre...
Maria, Maria, de Milton Nascimento e Fernando Brand – 1986

RESUMO

MARANGÃO, Camilla Rodrigues. **O grafite e a ocupação dos espaços na cidade de São Paulo**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

O presente trabalho é o resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida na área de ensino de Ciências na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativa com base em Lüdke e André (2012). A nossa hipótese de investigação buscou verificar, por meio dos grafites na cidade de São Paulo, se é possível identificar a segregação socioespacial. Para tanto, nosso objetivo geral tomou os grafites presentes no Jardim São Luis (zona sul) e no Beco do Batman (zona oeste) para elaborar uma sequência didática aplicada a jovens, com idades entre 13 e 14 anos, do Ensino Fundamental II de uma escola pública da zona sul da capital. Com a finalidade de construir um perfil sociocultural, aplicamos questionários, e por meio de exercícios verificamos se os jovens conhecem a cidade e quais são as opções de lazer e cultura identificadas por esses alunos. A partir desses resultados e utilizando mapas mentais, compreendemos como os estudantes conhecem o bairro em que estudam e vivem. Em outras atividades, trabalhamos com leitura de imagens para discutir os conceitos de *habitus* e de *capital cultural* presentes na obra de Bourdieu (2017 e 2016), associadas aos conceitos de educação de Charlot (1996) e Dewey (1959 e 2010). Abordamos também o conceito de cidade apresentado por Santos (2014a e 2014b), além de indicar as contribuições da educação geográfica elaborada por Gomes e (2013 e 2017) Castellar (2010 e 2013). Para analisar as questões sobre o grafite, as cidades reais e imaginadas, nos baseamos em Argan (1998) e Benjamin (2012). A partir dos exercícios e posterior elaboração dos gráficos, obtivemos como resultados o fato de que grande parte dos estudantes desconhece a cidade de São Paulo, pois no contraturno ao período escolar, os alunos costumam ficar em suas próprias casas, por receio da violência presente no bairro. Enfim, esta pesquisa chegou à conclusão de que os alunos são capazes de reconhecer a relação direta entre os grafites e o local em que estão inseridos, pois o contexto presente nas imagens da periferia se refere a um discurso sobre o cotidiano vivido e isso se dá de forma bem diferente em outros lugares da cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Educação. Geografia. Arte. Cidade. Grafite.

ABSTRACT

MARANGÃO, Camilla Rodrigues. **The graffiti and the occupation of spaces in the city of São Paulo**. 2020. 124 f. Master's degree dissertation in Education – Postgraduate Studies Program in Education, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

To the master's program of Education College of University of São Paulo in the teaching Science field, the present dissertation is based on qualitative research of Lüdke and André (2012). Our hypothesis verified the possibility of social-spatial segregation identification throughout graffiti in São Paulo city. Thus, our main goal for drawing an applied didactical sequence for teenagers within thirteen and fourteen years old, students of Elementary II from a public school at the south zone of the capital, the graffiti in the Jardim São Luis (south zone) and Beco do Batman (west zone) were selected. For the construction of social-cultural profile of the city of São Paulo, a survey was applied to this youth group to verify if they know the city and which are the options for leisure and culture that were identified by them. The survey results and the information on mental maps constructed the comprehension of what these students know about the neighbourhood where they study and live. In other activities, the discussions of the concepts of *habitus* and *Cultural Capital* from the works of Bourdieu (2017 e 2016), linked to Charlot (1996) and Dewey (1959 e 2010) education concepts using image readings. Also, approaching the city concept presented by Santos (2014a e 2014b), besides the contribution of geographical education elaborated by the professor Gomes (2013 e 2017) and professor Castellar (2010 e 2013). Further, real and imagined cities from Argan (1998) and Benjamin (2012) contributed to the analysis of graffiti topics. The results obtained from the surveys and later graphics, shows that most of the students don't know the city of São Paulo. In the opposite time of school, teenagers prefer to be in their houses, for fear of violence in the neighbourhood. Finally, this research concluded that the students are capable of recognizing the direct relationship between the graffiti and the place they are inserted since the context portrayed on the images of the suburb refers to the speech of a living daily basis and it is very differently observed in other areas of the city of São Paulo.

Keywords: Education. Geography. Art. City. Graffiti.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1.....	20
Esquema 2.....	23

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	58
---------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	80
Gráfico 2.....	80
Gráfico 3.....	81
Gráfico 4.....	82
Gráfico 5.....	82
Gráfico 6.....	83
Gráfico 7.....	83
Gráfico 8.....	84
Gráfico 9.....	84
Gráfico 10.....	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.....	28
Figura 2.....	30
Figura 3.....	30
Figura 4.....	31
Figura 5.....	35
Figura 6.....	36
Figura 7.....	37
Figura 8.....	39
Figura 9.....	40
Figura 10.....	40
Figura 11.....	48
Figura 12.....	49
Figura 13.....	53
Figura 14.....	53
Figura 15.....	54
Figura 16.....	55
Figura 17.....	56
Figura 18.....	57
Figura 19.....	60
Figura 20.....	60
Figura 21.....	62
Figura 22.....	63
Figura 23.....	64
Figura 24.....	65
Figura 25.....	66
Figura 26.....	67
Figura 27.....	68
Figura 28.....	68
Figura 29.....	69
Figura 30.....	70
Figura 31.....	71
Figura 32.....	72

Figura 33.....	72
Figura 34.....	74
Figura 35.....	75
Figura 36.....	75
Figura 37.....	76
Figura 38.....	77
Figura 39.....	78
Figura 40.....	86
Figura 41.....	86
Figura 42.....	87
Figura 43.....	87
Figura 44.....	88
Figura 45.....	96
Figura 46.....	97
Figura 47.....	98

LISTA DE ABREVISTURAS E SIGLAS

DRE	Delegacia Regional de Ensino
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Fig.	Figura
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: PERCURSO FORMATIVO	16
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Organização da dissertação	23
2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS E METAS	25
2.1 Os Caminhos da Pesquisa: Planos e Métodos	25
2.1.1 Problema de pesquisa	25
2.1.2 Objetivo Geral	25
2.1.3 Objetivos específicos	26
2.1.4 Metodologia: o campo da investigação	26
2.2 Contextualização da escola e dos sujeitos implicados na pesquisa	28
2.2.1 A escola	28
2.2.2 O bairro	34
2.2.3 Sujeitos implicados na pesquisa	38
3 A CIDADE, O GRAFITE E A ESCOLA	42
3.1 A importância de se entender a cidade para uma aprendizagem significativa	42
3.2 O contexto do Grafite: no mundo e em São Paulo	47
3.2.1. Os grafites e as paisagens – no cotidiano	51
3.3 Contexto da investigação	57
3.3.1 Sequência didática	58
3.3.2 Proposição de atividades	59
3.3.2.1 – Leitura de imagem - Grafite na escola	64
3.3.2.2 Mapa dos grafites	73
3.3.2.3 Carta a um desconhecido	77
3.3.2.4 Questionários	78
3.3.2.5 Cidades Imaginadas	85
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	89
4.1. Sobre os mapas de grafites	89
4.2. Leitura de imagem	90

4.2.1 Pesquisas sobre o grafite	93
4.3. Análise dos questionários a partir dos sujeitos da pesquisa	94
4.4 Análise dos questionários	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	106

APRESENTAÇÃO: PERCURSO FORMATIVO

Para iniciar este trabalho, é importante discorrer brevemente sobre o meu percurso como estudante de graduação com duas formações. Minha primeira formação acadêmica foi em Artes Visuais, no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, entre 2006 e 2009. Ao longo dessa graduação, vivenciei a cidade como um ambiente propício para intervenções artísticas, além de participar de discussões sobre o local da arte. A cidade de São Paulo também foi tema de pesquisas poéticas desenvolvidas em coletivos artísticos, em que discutíamos as instalações de câmeras – para uma suposta maior segurança do cidadão – nessa cidade, sendo relevante, pois, nos questionar para quem era produzida essa ideia de segurança e, também, quais eram os locais da cidade em que as câmeras foram instaladas. No decorrer da graduação, tive a oportunidade de participar de exposições e trabalhar no setor educativo de museus, como o Lasar Segall, o MAMSP (Museu de Arte Moderna de São Paulo) e, também, no acervo artístico cultural dos palácios do Governo do Estado de São Paulo.

Em 2010, com o final da graduação, ingressei como docente de Arte na Rede Estadual de Ensino e, também, em alguns cursos livres de Arte. Em 2011, iniciei a carreira como mestre de Artes na Escola Lumiar e encantei-me pela Educação Infantil.

Em 2012, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, durante essa segunda formação, diversas disciplinas – entre as obrigatórias e as optativas – possibilitaram afinar meu olhar em relação à educação.

Contudo, em 2015, duas disciplinas em especial me despertaram maior interesse: *Metodologia do ensino de Geografia e Natureza, Educação e Cultura Científica*. A primeira retomou a abordagem sobre a cidade, logo, permitiu a nós, estudantes, conhecermos – ou até mesmo compreendermos melhor – os bairros da cidade de São Paulo. A segunda possibilitou uma interação entre os alunos e o estudo do meio ambiente de modo completamente diferente de todas as outras disciplinas propostas pela Faculdade de Educação.

Prosseguir esse estudo do bairro, dentro da disciplina de *Metodologia do ensino de Geografia*, foi maravilhoso. Para além do estudo do patrimônio, foi possível olhar para o relevo e compreender que as ruas descem em direção à marginal, por causa do rio; perceber as alterações na paisagem, por conta do surgimento do metrô. Isso,

associado a leituras de importantes textos da Geografia, como *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, de Callai (2005), além da revisitação de leituras que foram muito importantes para o desenvolvimento da minha pesquisa poética como artista, como foi o caso da releitura de *As cidades Invisíveis*, de Calvino (1990).

Tais experiências fizeram com que a cidade e a paisagem fossem entendidas de maneira diferente de como o conceito artístico é compreendido. Por exemplo, o conceito de paisagem dentro do campo artístico pode ser entendido como algo estático e não em transformação constante, como na geografia. Dessa forma, surgiu a motivação para cursar a chamada “disciplina da praia”, a qual acontece na cidade de São Sebastião, litoral de São Paulo. Tais fatores desencadearam o presente trabalho, pois, ao associar isso tudo à realização dos mapas mentais – antes tão complexos e difíceis de serem compreendidos –, por vezes confundidos com mapas conceituais, idealizei um projeto de pesquisa.

Na segunda disciplina cursada, *Natureza, Educação e Cultura Científica*, realizamos diversas atividades de leitura e de pesquisa; o ponto alto foi o trabalho de campo. Entender que é possível criar estratégias e realizar atividades com conteúdo pertinente, além de perceber a alteração na paisagem da cidade de São Sebastião, em decorrência da construção do porto, e o impacto que isso teve na economia local, na vida das pessoas, foi fundamental. De acordo com Callai, Castellar e Cavalcanti (2012, p. 89), é preciso entender que a cidade

educa, orienta a vida coletiva, e, pela escola, pelo ensino de Geografia, pelo conhecimento mais sistematizado deste espaço, a educação pode ser potencializada. A cidade é portanto um conteúdo a ser ensinado, além de ser um espaço, em si mesmo, educativo. Aqui se expressa a dimensão da cidade educadora no contexto do ensino de Geografia, que significa uma aposta na viabilidade deste projeto pela mediação da escola, formando cidadãos que conhecem a cidade na qual vivem, que compreendem esse espaço em sua produção social e histórica, e que são conscientes da importância de sua participação nesta produção.

Perceber o potencial que há na cidade, seja ela qual for, para orientar as estratégias educacionais, transformar o olhar dos alunos e futuros professores, foi de fato um divisor de águas. Este percurso me levou a ingressar, em 2017, no Mestrado na área de Educação Científica, Matemática e Tecnológica.

Dessa forma, a fim de preparar melhor o objetivo de pesquisa e realizar um levantamento bibliográfico, iniciei duas matérias da pós-graduação, no primeiro semestre de 2017. A primeira foi “Michel de Certeau, Thompson e Carlo Ginzburg: Diálogos com a História da Educação”, com a professora Maria Angela Borges Salvadori. Assim como as outras disciplinas cursadas na graduação, essa trouxe um novo olhar para a cultura e também para a cidade, o que colaborou para aumentar as minhas inquietações de pesquisa. Os escritos de Michel de Certeau suscitaram novo interesse pela cidade, somado aos textos e aos conceitos de *astúcia* e de *práticas do cotidiano*. Temas como a cultura também vieram à tona, com um autor já conhecido: Carlos Ginzburg e a sua teoria da circularidade, assim como também a abordagem sobre o método, indicada em diversas obras.

No projeto inicial, havia um interesse em temas que diziam respeito a objetos históricos e a ambientes de educação não formal. Por isso, optei por cursar “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, com a professora Tizuko Morchida. Essa disciplina foi fundamental para compreender melhor as questões sobre a cultura da Educação Infantil e a potencialidade dos jogos na educação.

Já no segundo semestre de 2017, cursei mais duas disciplinas na Faculdade de Educação: “O Conhecimento em Sala de Aula: a Atividade de Ensino”, com o professor Manoel Oriosvaldo, em que foram abordados textos de Vigotski, Leontiev e Luria, todos discutidos à luz da Atividade Orientadora de Ensino, e “Formação Docente e a Construção do Conhecimento Escolar no Ensino de Geociências”, com a professora Sonia Castellar. Ao longo desse semestre, em especial nessa última disciplina cursada, pude conhecer o livro *Uma História Social do Conhecimento*, de Peter Burke (2003), além de retomar a leitura do livro *Mitos, Emblemas e Sinais*, de Carlo Ginzburg (1989).

Todas essas disciplinas colaboraram – de maneira direta ou indireta – para a minha formação profissional, para a construção do meu projeto de pesquisa e também para o enriquecimento da minha profissão. O interesse pela cidade voltou a ser latente, em especial por São Paulo, entendida como uma possibilidade de ser uma cidade educadora, por ser um local fértil para se perceber a segregação socioespacial. Um espaço em potencial para o desenvolvimento de diversos conteúdos, com inúmeras possibilidades de estratégias educativas.

Paralelamente a isso, retornei à escola pública em maio de 2018. Ingressei como professora Módulo de Arte, na Rede Municipal da cidade de São Paulo, na

escola pública em que desenvolvemos a pesquisa. Apesar de não ter aulas atribuídas e com a recorrente ausência de professores, no trabalho como professora Módulo (que, na prática, é como se fosse um professor substituto), em pouco tempo, foi natural conhecer e (re)conhecer os alunos e alunas.

A dinâmica da escola, associada às leituras da pós-graduação e aos questionamentos provenientes das reuniões com a professora Sonia Castellar, permitiram-me levantar a hipótese de pesquisa e realizá-la na escola pública.

1 INTRODUÇÃO

A partir da trajetória acadêmica apresentada anteriormente, ponderamos ser importante para a pesquisa considerar os dois componentes curriculares centrais, sendo esses a geografia e a arte. Ao longo do processo, compreendemos que, para estabelecer a conexão entre esses dois campos, seria preciso alinhá-los à educação, uma vez que a aprendizagem também se apresentava como ponto relevante para a nossa pesquisa, como representado a seguir.

Esquema 1: Geografia, Arte e Educação

Fonte: Marangão, 2020.

Por meio desse esquema, compreendemos a relação entre Arte e Geografia associadas às práticas pedagógicas. Entendemos que o ensino, a aprendizagem e as estratégias de ensino – no caso, a Sequência Didática (SD) – relacionam a Arte e a Geografia por meio do diálogo entre o grafite e a paisagem. Na área azul do gráfico, referente à parte da Geografia, os conceitos se bifurcam nas palavras *cidade* e *cidadania*, sendo que a primeira, *cidade*, é a que permitirá compreender as categorias de *território* e de *paisagem*.

O esquema nos ajuda a entender a relação entre os campos de conhecimentos e, ao mesmo tempo, lançar luz na ideia do *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007), um assertivo caminho nesta pesquisa que envolve os jovens da escola pública da zona sul da capital. Nosso objetivo é avaliar se a possibilidade de, ao estudar as manifestações artísticas – no caso, o grafite –, podemos identificar a segregação

socioespacial existente na cidade.

Durante a construção do problema de pesquisa, questões como: os alunos aprendem? Como eles entendem o bairro e a cidade em que vivem? Como eles se sentem representados na cidade? Há espaço para uma cultura jovem? foram nos dando um sentido para a construção da ideia de que, por meio da leitura dos grafites, podemos identificar a segregação socioespacial.

As perguntas que orientam a pesquisa colocam o processo de ensino e aprendizagem em xeque, porque elas devem norteá-lo. Nesse sentido, entendemos que ele é o catalisador para muitas indagações sobre a escola, os alunos e a construção do conhecimento, embora saibamos que muitas vezes esse processo se apresenta como um grande desafio nas escolas, sejam públicas ou particulares. As dificuldades de aprendizagem podem ser evidenciadas em pesquisas realizadas por Castellar (2010), Machado (2013), Risetete (2017) e Souza (2018), entre outros, mas também discutidas por Merrieu (1998, p.63), ao afirmar que

quando algo não funciona, retomam-se as explicações mais longamente, de maneira insistente, quase sempre em grupos menores, aumentando-se o “trabalho pessoal”, enfim, amplia-se desmedidamente um dispositivo que, no entanto, provou sua ineficácia. Faz-se “mais da mesma coisa”, enquanto que outra coisa deveria ser feita; fixa-se no quanto para evitar o questionamento sobre o como.

A partir de um sólido processo de ensino em que o jovem compreende os objetivos das atividades propostas em sala de aula, ele passa a entender a realidade vivida e o sentido do que está aprendendo, como a localização dos lugares e o conhecimento da cidade em que vive, logo o professor deve considerar, qualquer que seja a disciplina, os referenciais dos alunos e a sua cultura. Se o processo de ensino e aprendizagem for significativo, os alunos passam a construir pensamentos críticos, exercendo a cidadania de um modo mais ativo e eficaz. Dessa maneira, os alunos passariam a reivindicar dos poderes públicos melhores condições de vida, com o mínimo de direitos garantidos e preservados.

Para tanto, optamos pela elaboração de uma SD em que houvesse atividades diversificadas, como a criação de mapas mentais, cartas, elaboração de cidades imaginadas, questionários e leituras de imagens de grafites localizados nas proximidades da escola, no Beco do Batman e também em outros lugares do mundo.

Para realizar a leitura de imagem, escolhemos dois lugares na cidade de São

Paulo: o Jardim São Luis, região periférica da zona sul, e o Beco do Batman, lugar central na zona oeste da capital. Elencamos esses locais para a realização da leitura de imagem, pois os contextos presentes nos grafites são completamente distintos.

A partir das atividades propostas, foi possível abordar os conceitos de *território* e de *paisagem* em geografia, associando-os às manifestações artísticas que podem evidenciar uma segregação socioespacial. Dessa forma, trabalhamos de maneira interdisciplinar, a partir de dois componentes curriculares, Arte e Geografia. Para entender “*porquê isso está onde está?*” (GOMES, 2017, p. 145) e explicar porque as coisas estão ali e são diferentes quando aparecem em outras localizações, além de esclarecer a distância e a proximidade, a forma, a função dos lugares e a extensão do fenômeno, faz-se necessária a aplicação de diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, pois são conhecimentos que envolvem um raciocínio bastante complexo. Assim, para analisarmos a relação entre o grafite, a cidade e a geografia, a discussão proposta por Gomes (2017) nos ajudará a entender não apenas as perguntas, mas também a ideia de paisagem, dos quadros geográficos. Para articularmos as categorias de paisagem, território e cidade, nos fundamentaremos em Santos (2014a e 2014b). Com o intuito de entender a educação geográfica, a sua importância no contexto nacional e compreender a potência da cidade na educação geográfica, a base será Castellar (2010 e 2017).

A fim de compreender os vários contextos da educação em diversos lugares do mundo, olharemos para a temática educacional de escolas da públicas e periféricas à luz de Charlot (1996) e Libâneo (2012). Para abordar o capital cultural presente na escola por meio da formação docente e também dos alunos – os campos econômicos e sociais permeados em todo o contexto escolar –, partiremos do conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu (2017). Para enriquecer a nossa discussão sobre educação e a experiência, traremos a perspectiva de Dewey (1959 e 2010). Além disso, trabalharemos com o conceito de paisagem, de Cauquelin (2005 e 2007); já a partir do olhar de Argan (1998), um historiador da arte, vamos discutir a cidade real e a ideal; para tratar da aura da obra de arte e o lugar a que ela pertence, abordaremos as ideias de Benjamin (2012). A fim de tornar claro ao leitor qual o conceito foi utilizado e os autores que utilizaremos, elaboramos o esquema a seguir.

Esquema 2: áreas do conhecimento e seus respectivos autores

Fonte: Marangão, 2020.

1.1 Organização da dissertação

A presente pesquisa está organizada da seguinte forma:

Na “Apresentação: Percurso formativo”, apresentamos a nossa trajetória. Em seguida, na “Introdução”, apresentamos os conceitos e os autores com os quais analisaremos a hipótese de pesquisa e também a Organização da dissertação.

No segundo capítulo, denominado “Descrição da pesquisa: características e metas”, apresentamos o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia, a contextualização da escola, do bairro e dos sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo, denominado “A cidade, o grafite e a escola”, apresentamos a importância da cidade para Arte e para a Geografia e também a relevância de se entender a cidade para uma aprendizagem significativa. Expomos “o grafite na cidade de São Paulo” e também “os grafites e os lugares – os instrumentos e o cotidiano”, em que discorreremos sobre o grafite na periferia. Em seguida, explicitamos o contexto de desenvolvimento da SD com as respectivas atividades, como o mapa

mental, o questionário e a leitura de imagem, o mapa dos grafites, a carta a um desconhecido, os questionários e as cidades imaginadas.

No quarto capítulo, denominado “Análise dos resultados”, analisamos, à luz dos teóricos apresentados segundo capítulo, os dados presentes nas atividades propostas, como os mapas dos grafites, as leituras de imagem e dos questionários. Associamos os dados coletados durante a pesquisa ao objetivo geral, aos objetivos específicos à hipótese de pesquisa.

No quinto capítulo, denominado “Considerações finais”, tecemos as conclusões da presente pesquisa. Refletimos sobre a hipótese do trabalho e também sobre o objetivo central e os específicos, além de apresentarmos as conclusões atingidas.

Ao final, apresentamos as referências utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho, seguido das imagens anexas de algumas atividades desenvolvidas.

2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS E METAS

No presente capítulo, evidenciaremos o encaminhamento da pesquisa, assim como o objetivo geral e os específicos. Apresentaremos a escola, o bairro e os alunos que participaram da pesquisa. Assumimos nesta investigação a concepção de uma pesquisa qualitativa interpretativa, tanto por a temos realizada na escola como por compreendemos que, assim, valorizamos o produto final. No entanto, por ter sido feito um recorte sobre o número de alunos e o segmento de escolaridade, entendemos que é um estudo de caso, de acordo com as características apresentadas por Lüdke & André (2012).

2.1 Os Caminhos da Pesquisa: Planos e Métodos

2.1.1 Problema de pesquisa

Acreditamos que a pergunta – “porque isso está onde está?” –, elaborada por Gomes (2017, p. 145), oriunda do campo da geografia e apresentada na introdução deste trabalho, seja a grande motivadora desta pesquisa. Essa foi a questão disparadora para observar porque determinadas imagens grafitadas não aparecem em alguns lugares do centro urbano, enquanto outras aparecem e alcançam cada vez mais visibilidade na cidade de São Paulo e na mídia.

Ao longo da exposição, detalharemos os percursos traçados e os resultados alcançados, assim como pontuaremos a importância de raciocinar geograficamente.

2.1.2 Objetivo Geral

Este trabalho busca analisar se é possível compreender a segregação socioespacial na cidade de São Paulo por meio dos grafites presentes em dois lugares específicos na cidade: o Jardim São Luís, região periférica na zona sul, e o Beco do Batman, no centro da zona oeste da capital.

2.1.3 Objetivos específicos

- Comparar os grafites presentes em diferentes localizações na cidade de São Paulo;
- Analisar e verificar se a localização colabora ou não para evidenciar a segregação socioespacial;
- Compreender o contexto dos grafites produzidos para entender a segregação socioespacial;
- Entender como os alunos da escola pública conhecem a cidade de São Paulo.

2.1.4 Metodologia: o campo da investigação

A fim de orientar a pesquisa e, conseqüentemente, as estratégias e atividades aplicadas na escola pública, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa interpretativa, por valorizar mais o processo do que o resultado final, dado que retrata com afinco a vivência dos participantes (LÜDKE E ANDRÉ, 2012). Essa escolha também se pauta nas cinco características apresentadas por Bogdan & Biklen (2012 apud LÜDKE & ANDRÉ, p. 11), que iremos apresentar a seguir.

De acordo com as autoras, a primeira característica se baseia em “ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 11); nesse caso, o pesquisador deve manter um contato direto com o seu ambiente de pesquisa por meio do trabalho de campo.

A segunda característica explicita que “os dados coletados são predominantemente descritivos” (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 12); isto é, de acordo com as autoras, é preciso prestar atenção em todos os mínimos detalhes, pois, por mais comuns que sejam, esses podem ser essenciais para a compreensão do objetivo. Dessa forma, é importante considerar a maior quantidade possível de informações.

Já a terceira preconiza que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 12). Nesse caso, o pesquisador deseja entender como as questões trabalhadas dentro da escola e, por consequência, na sala de aula, interferem na vida cotidiana de cada aluno ou aluna; como o olhar do aluno para com a cidade se transforma a partir da identificação e do reconhecimento dos grafites no bairro do Jardim São Luis.

A quarta expressa o “significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 12). A partir dessa característica, o pesquisador busca compreender como os participantes entendem as questões colocadas; no nosso caso, como os alunos compreendem os grafites na cidade.

Já a quinta característica é: “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 13). Apesar de não haver uma clara hipótese de pesquisa no início do problema, isso não implica em falta de precisão metodológica. No decorrer do processo, o pesquisador organiza e reformula as estratégias de pesquisa a fim de ajustar o objetivo e a estratégia.

Assumimos como concepção de trabalho que, na esteira do pensamento de LÜDKE & ANDRÉ (2012), os estudos de caso exigem que o pesquisador esteja atento na maior parte do tempo, pois a qualquer instante podem surgir novos fatos que acrescentem novos dados à pesquisa, assim como também valorizam o contexto em que se desenvolve o estudo de caso, com o intuito de compreender, da melhor forma possível, a complexidade das ações ocorridas naquele tempo-espço.

Essa forma de pesquisa busca “ênfatar a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 19). Nesse momento, o pesquisador deve tentar abranger a diversidade de perspectivas como um todo. Assim, ressaltamos que tal viés de pesquisa se utiliza de uma diversidade de fontes para captar informações.

A generalização naturalística, como afirma Stake (1983 apud LÜDKE & ANDRÉ, 2012, p. 19), ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que esse tenta associar dados encontrados no estudo a dados que são frutos das suas pesquisas pessoais.

Neste contexto, ao apresentarmos distintos pontos de vista que envolvem uma mesma situação, evidenciamos que o pesquisador coletará os dados daqueles que concordam e daqueles que discordam sobre a afirmação apresentada para, por fim, apresentar a sua própria opinião.

Por último, mas não menos importante, a linguagem utilizada para relatar os estudos de caso se apresentam como sendo uma forma mais acessível do que outras formas de pesquisa.

2.2 Contextualização da escola e dos sujeitos implicados na pesquisa

2.2. 1 A escola

Neste item, situaremos o leitor sobre a localização, a região e a situação da escola pública. É importante apresentar a localização da escola: zona sul da cidade de São Paulo, pertence a DRE Campo Limpo. Como podemos observar na imagem de satélite, próxima às regiões do Socorro e de Santo Amaro. A escola fica perto das represas Guarapiranga (à esquerda da imagem) e Billings (à direita), elas são representadas pelas grandes manchas em azul, mais ao sul da cidade:

Figura 1: Imagem de satélite da cidade de São Paulo

Fonte: Google. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/S%C3%A3o+Paulo,+SP/@-23.6601484,-46.5108843,10z/data=!4m5!3m4!1s0x94ce448183a461d1:0x9ba94b08ff335bae!8m2!3d-23.5505199!4d-46.6333094>> Acesso em: 23 de jan. 2020.

É preciso entender o contexto escolar em que essa comunidade escolar está i, assim como compreender o cotidiano escolar, o modo de vida das crianças e das famílias, pois, dessa forma, é possível buscar as melhores estratégias e atividades

que serão propostas. Portanto, em um primeiro momento, procuramos compreender a estrutura física da escola, que ocupa, praticamente, um quarteirão, por ser antiga; o prédio conta com poucas escadas, sendo o acesso, em sua grande parte, feito por pequenas escadas; há três quadras poliesportivas, sendo uma coberta; grandes jardins; uma sala de leitura/sala de informática; uma sala de recursos multifuncionais – sala que apresenta instrumentos musicais, impressoras 3D, computadores e outros objetos para se trabalhar com os alunos de inclusão, na educação especial; não são todas as escolas que dispõe de uma sala assim –; sala dos professores; secretaria; sala de apoio e sala de coordenação. Há também um espaço aberto que funciona como uma sala ao ar livre; esse espaço conta com algumas mesas e cadeiras; eventualmente, pode ser usado como um atelier.

A escola funciona, no período da manhã, com alunos do Ensino Fundamental I, com os 3ºs, 4ºs e 5ºs anos, e, do Ensino Fundamental II, de 6ºs e 9ºs anos. Já no período vespertino funcionam os 7ºs e 8ºs anos do Ensino Fundamental II e os 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental I, enquanto no noturno há salas de Ensino Fundamental I e II. A comunidade escolar é composta por aproximadamente 1000 alunos, englobando os três turnos. São aproximadamente 35 alunos por sala, sendo, em média, 20 alunos frequentes. É com os alunos do Ensino Fundamental II que desenvolvemos a SD elaborada para pensar sobre a segregação socioespacial na cidade.

Atualmente, apesar de ser para todos, a população dominante nas escolas públicas é quase sempre de baixa renda. Assim, como afirma o documento que explica os indicadores educacionais do IDEB, o fato de os alunos estudarem em escolas públicas ou particulares não define o seu futuro, portanto não é determinístico. Para compreender o contexto escolar trabalhado, segue alguns dados específicos da escola.

Figura 2: dados gerais sobre a escola

Código da escola	35053961
Endereço	FIM DE SEMANA, 527
Bairro	JARDIM CASABLANCA
CEP	05846-270
Município	São Paulo
UF	São Paulo
Dependência Administrativa	Municipal
Localização	Urbana
Localização diferenciada	Não Se Aplica

Fonte: Inep/Inse, 2015. Disponível em:

<<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35053961>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Os Indicadores de Nível Socioeconômico – INSE – afirmam que o corpo escolar da escola pública pesquisada pertence ao Grupo 3:

Figura 3: perfil da escola

Matrículas		1162
Matrículas em tempo integral		98
Turmas		40
Turmas multi		0
Turnos de funcionamento		3
Salas de aula		21
Docentes		53
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras		4
Total de funcionários		100
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE		Grupo 3
Indicador de Complexidade de gestão		Nível 6
Modalidades/ Etapas oferecidas		Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; EJA

Fonte: Inep/Inse, 2015. Disponível em:

<<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35053961>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Para compreender o que significa pertencer a esse “Grupo 3” do INSE, é necessário entender que houve uma pesquisa realizada pelo INSE para, então, poder analisar os dados obtidos e assim classificá-los. De acordo com o documento do INSE, para compreender a tabela e o nível socioeconômico das escolas é

foram criados, a partir da análise de *cluster* por método hierárquico, seis grupos, de forma que o Grupo 1 congrega as escolas com Inse médio mais baixo e o Grupo 6, com mais alto. A Tabela 3 apresenta a distribuição das escolas que tiveram o Inse médio calculado, por Grupo.

Fonte: Inep. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Figura 4: nível socioeconômico das escolas

Grupos de escolas	Frequência Absoluta	Percentual
Grupo 1	3.690	5,44%
Grupo 2	10.440	15,40%
Grupo 3	26.864	39,63%
Grupo 4	17.895	26,40%
Grupo 5	6.947	10,25%
Grupo 6	1.948	2,87%
Total	67.784	100%

Fonte: Inep/ Inse, 2015.

A escola pertence ao grupo 3, pois se encontra na metade inferior do quantitativo de Escolas por Grupos do Inse 2015. Desse modo, notamos então que a classe de baixa renda não tem recursos para investir mais na educação dos seus filhos e os coloca na escola pública. De acordo com dados obtidos no projeto político pedagógico (PPP) da escola, a partir de um questionário elaborado em 2017, em 2018 houve a construção de um perfil sociocultural de seus alunos e de suas famílias que constatou que essas são mantidas por uma única pessoa, com renda familiar de até um salário mínimo.

Esses dados nos levam a considerar que o tempo e os recursos financeiros são escassos, o que torna difícil a dedicação das famílias em relação às atividades culturais, além de complexidade na compreensão da importância do desenvolvimento cognitivo na formação desses jovens. Libâneo (2012, p. 25) indica que:

Por um lado, a noção mais restrita confina a aprendizagem numa mera necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; por outro, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos.

Dessa forma, observamos uma dicotomia na educação: as escolas particulares

entendem o aprendizado como uma necessidade natural, enquanto os alunos das escolas públicas enfrentam instituições enfraquecidas. Sobre a mobilização produzida nas escolas particulares para que o aprendizado seja inato, as crianças, na verdade, se relacionam a uma demanda familiar, assim como apresenta Charlot (1996, p. 56), a seguir.

Por que aprender? Por que estudar na escola? Para ter uma boa profissão, um bom futuro, uma boa vida: potencialmente, a grande maioria dos jovens de famílias populares estão mobilizados em relação à escola. Como eles passam da mobilização potencial à mobilização efetiva? Com frequência pela demanda familiar de sucesso social por intermédio da escola. Por que aprender? Por que estudar na escola? Para que meus pais tenham orgulho de mim. A demanda familiar funciona então como motivo principal da mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes, apesar das vicissitudes da história escolar.

Até esse ponto, não há novidades para aqueles que estudam o processo de ensino e de aprendizagem, bem como outros temas da educação. Ao fazermos essa afirmação, nossa preocupação é ressaltar que, apesar dos trabalhos relevantes e robustos que existem nas escolas, é nítido os inúmeros percalços encontrados para que haja eficácia no processo de ensino e de aprendizagem. As adversidades enfrentadas na escola pública, como falta de infraestrutura, sala de aula com iluminação precária e carteiras adequadas, organização espacial das salas de aula, falta de luz e de água, ventilação e luminosidade deficitárias, além da carência de materiais didáticos precarizam a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, além de contar com um grande número de professores cuja formação foi frágil. Esses fatores são mais facilmente contornados na rede privada de ensino

No campo psicológico, lida-se com a violência sofrida pelos alunos, na sala de aula, como algo naturalizado. São inúmeros casos de depressão, estupros, violência doméstica, uso de drogas, entre outros temas que podemos observar no cotidiano escolar e que não sofrem ações no sentido de acolhê-los e, ao mesmo tempo, resolvê-los. Entender esse contexto nos faz perguntarmos sobre quem vive essas situações. Essas cenas e esses episódios estão relacionados a que população? Afinal, esse é o cotidiano de quem? Quem são os personagens dessas cenas cotidianas? Esse conjunto de situações, as contradições e conflitos, a falta de incentivo e, ao mesmo tempo, a falta de professores e, ainda, a falta de uma formação teórica e metodológica robusta dos docentes da rede pública impacta em uma escola mais fragilizada para

atender, entender e formar os alunos com qualidade acadêmica e por consequência para a vida.

Ao analisar as famílias dos alunos das escolas públicas, nota-se uma tendência a observar as mães como chefes de família e, portanto, trabalham o dia todo, sem a chance de colaborar para a construção do capital cultural dos seus filhos. Talvez também seja essa a realidade dos alunos de escolas privadas, mas o que queremos afirmar é que, se a família tem capital cultural, a chance de o jovem tê-lo é maior, e isso pode fazer diferença nas escolas. Tal fator pode potencializar o aluno a ampliar o capital cultural adquirido. Segundo Bourdieu (2017, p.19):

Quanto maior for o reconhecimento das competências avaliadas pelo sistema escolar, e quanto mais “escolares” forem as técnicas utilizadas para avaliá-las, tanto mais forte será a relação entre o desempenho e o diploma que, ao servir de indicador mais ou menos adequado ao número de anos de inculcação escolar, garante o capital cultural, quase completamente, conforme ele é herdado da família ou adquirido na escola; por conseguinte, trata-se de um indicador desigualmente adequado deste capital.

Dessa forma, nos perguntamos: como adquirir esse capital cultural? Como trabalhar a equidade no ensino com uma estrutura familiar tão desigual? A equidade pode ser um ponto relevante para ser resolvido pelas escolas, na medida em que a escola é o lócus para se adquirir conhecimento e, dessa maneira, criar condições para que os alunos aprendam, superando os obstáculos de aprendizagem e a fragilidade do ensino. Pela equidade, por ações que considerem as contradições vivenciadas pelos alunos, a sala de aula pode ser um lugar para estimular os sujeitos a se tornarem cidadãos, assim como afirma Stefenon (2017, p. 84):

A partir disso, fica clara a postura de Bernstein acerca do papel do conhecimento cotidiano de caráter comum no processo educativo. Para o autor, por mais que seja importante a escola reconhecer e valorizar os conhecimentos originados no contexto primário de socialização do indivíduo – família e comunidade – é imprescindível que a escola tenha consciência de seus limites e de sua contextualidade. Ao conferir importância notável à dimensão promotora de igualdade que a escola possui, aponta que a falta de clareza acerca das diferentes maneiras de inclusão do conhecimento cotidiano no currículo escolar pode implicar em seu esvaziamento conceitual, especialmente para grupos sociais menos privilegiados.

Sendo assim, a escola deve compreender o seu papel social e organizar o currículo e as estratégias de aprendizagem para potencializar seus objetivos e, conseqüentemente, fazer com que os alunos adquiram e se apropriem do capital

cultural oferecido ali.

2.2.2 O bairro

Com as inquietações sobre a cidade fervilhando em nossas reflexões, inspirada na ideia de cidade educadora (JACOBS, 2017), a qual deveria incluir as pessoas que ali vivem – politicamente, culturalmente e educacionalmente – e não excluir os cidadãos, pensamos: como entender o bairro em que os alunos e as alunas vivem? Como eles e elas enxergam a cidade? Como compreender o deslocamento deles dentro desta cidade? O que é a cidade para eles? Como se apropriam dos territórios e os ocupam? Essas perguntas nortearam a elaboração dos objetivos específicos da pesquisa e também as análises das atividades realizadas e apresentadas neste trabalho.

Na Figura 5, é possível observar as estações de metrô – Vila das Belezas, Campo Limpo e Giovanni Groncchi –, assim como a estação da CPTM (Companhia Paulista de Trens Metropolitanos) – Santo Amaro ou Socorro. Dessa forma, o acesso às imediações da escola pelo transporte público, que está próxima ao cemitério do Jardim São Luis, é feito somente por ônibus ou micro-ônibus. Invariavelmente, o trânsito dessas pessoas pela cidade é limitado, restringindo o acesso a outros lugares que não lhes pertence. Assim como afirma Santos (2014a, p.140): “A rede urbana, o sistema de cidades, também tem significados diversos segundo a posição financeira do indivíduo.”. Sabemos, portanto, que a chamada rede urbana também tem relação com a palavra segregação.

Figura 5: Imagem de satélite aproximada da localização da escola

Fonte: Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/S%C3%A3o+Paulo,+SP/@-23.6633884,-46.7336516,14.31z/data=!4m5!3m4!1s0x94ce448183a461d1:0x9ba94b08ff335bae!8m2!3d-23.5505199!4d-46.6333094> > Acesso em: 22 de jan. 2020.

Além disso, observamos também a ausência de áreas verdes na imagem. As únicas que aparecem próximas à escola são, respectivamente, o clube da Associação Atlética do Banco do Brasil, que, por sua vez, não é público e, portanto, não é de uso dos moradores, e o cemitério do Jardim São Luís.

Observamos como eram as residências no entorno da escola por meio da ferramenta *Google Maps*. Ao conversar com os moradores do bairro, percebemos que maioria dos alunos morava no final da Rua Yoshimara Minamoto ou em uma travessa dela. Ao observarmos Figura 6, notamos que essa rua liga os dois lados da comunidade e cruza a Avenida Final de Semana, que é a rua principal da comunidade.

Figura 6: Imagem de satélite da Rua Yoshimara Minamoto

Fonte: Google. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-23.6522664,-46.7446656,16.41z>> Acesso em: 22 de jan. de 2020.

É nela que as pessoas vivem, pegam ônibus, caminham, vão ao mercadinho e cortam caminho para ir até o shopping Campo Limpo, local que, por muitas vezes, se apresenta como lazer.

Na figura 7, é possível observar, na parte inferior, algumas aglomerações que correspondem à moradia de grande parte dos alunos que frequentam essa e as outras escolas da região.

Figura 7: Imagem de satélite aérea da localização da escola no Jardim São Luis

Fonte: Google. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/R.+Yoshimara+Minamoto+-+Jardim+Capelinha,+S%C3%A3o+Paulo+-+SP/@-23.6561009,-46.7430096,1584m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94ce517d6b258d99:0x9d0ed9c6d8161bb7!8m2!3d-23.6541404!4d-46.7478859>> Acesso em: 22 de jan. 2020.

Ao analisarmos a imagem, nos deparamos com um fato pouco percebido: nas muitas travessas da Rua Yoshimara Minamoto, havia outras subtravessas que, por vezes, eram organizadas por números pelos próprios moradores. Somente nos damos conta da estrutura espacial do bairro ao observar no Google Maps. O interessante na observação da imagem é que não se tem acesso a todos os detalhes do bairro, mas podemos acrescentá-los a partir da fala dos alunos.

Para compreendermos a dinâmica do bairro, realizamos uma pesquisa informal com professores, alunos e alunas da escola e pessoas da comunidade. Nos relatos, fica clara a organização das pessoas para receberem cartas e encomendas em casa. Há um combinado entre os moradores e os donos do mercadinho: os moradores passam o endereço do mercadinho para receber correspondências e compras feitas pela internet. Então, as correspondências são colocadas em uma caixa de papelão que fica no mercadinho e tem como finalidade ser a “portaria” ou a “caixa de correio” da comunidade.

Fica implícito que não há um registro como nome da travessa, o número da casa ou o CEP da rua para identificar cada residência. A ideia de que essas pessoas sejam invisíveis para a sociedade era muito maior do que poderíamos imaginar. A segregação não é apenas espacial, mas também social, e faz com que os moradores dessa comunidade sejam menos importantes do que moradores de outros bairros, pois não há nem um endereço próprio. A cidade acaba se dividindo entre aqueles que são cidadãos e aqueles que são considerados invisíveis ou não cidadãos.

Portanto, para entender a dinâmica da comunidade, foram necessárias muitas horas de conversas, entrevistas informais e relatos para que entendêssemos como se relacionam as redes sociais na comunidade.

Ao retornar para a sala de aula, o ponto principal passou a ser a ideia de entender a cidade como educadora e perceber se existe ou não segregação socioespacial. Apesar de conhecermos os cotidianos de outras escolas, em outras localidades de São Paulo, observamos que a distância entre o centro da cidade e o bairro pode ser segregadora, com dimensões sociais tão diferentes. Acreditamos que a junção das duas áreas, somadas ao potencial da escola pública, possa trazer à tona questões de cidadania e também de segregação socioespacial.

2.2.3 Sujeitos implicados na pesquisa

De acordo com o PPP de 2018 da escola, pudemos entender e conhecer o perfil sociocultural dos alunos que realizaram as atividades propostas. No final do ano de 2017, a coordenação da escola elaborou um questionário, a fim de criar um perfil sócio cultural dos pais e familiares e também dos professores. Apesar de poucos responsáveis terem respondido o questionário solicitado, a partir da figura 8 podemos reconhecer que a maior parte dos alunos são nordestinos ou de famílias nordestinas.

Figura 8: origem dos alunos da escola pública

Fonte: PPP, 2018.

A partir da próxima figura, interpretamos que a maioria das famílias reside no bairro há bastante tempo.

Figura 9: residência das famílias dos alunos da escola pública

Fonte: PPP, 2018.

Ao ler o PPP (2018), pudemos conhecer melhor quem são esses alunos e quais os espaços frequentados por eles. Com a observação da figura 10, compreendemos que a escola é a única fonte de formação, uma vez que esses não frequentam outros espaços fora do horário escolar.

Figura 10: frequência em espaços culturais

Fonte: PPP, 2018.

Ao questionarmos sobre os espaços culturais conhecidos e frequentados (ver figura 10), as respostas foram assertivas sobre a Fábrica de Cultura do Jardim São Luis e o Shopping Campo Limpo.

A partir dessa figura, compreendemos que o fato de o bairro do Jardim São Luis possuir uma alta taxa de violência, indica que uma das únicas formas do convívio social de modo harmônico fica destinado ao período escolar, pois além dele, as crianças permaneçam em suas casas em grande parte do tempo.

3 A CIDADE, O GRAFITE E A ESCOLA

Nesse capítulo, apresentaremos como a Arte e a Cidade dialogam e de que maneira os grafites se conectam com a cidade. Nesse sentido, ao analisarmos a presença dos grafites em diferentes cidades, lançaremos luz sobre a cultura juvenil.

Nosso objetivo é analisar de que maneira o grafite presente na periferia da cidade de São Paulo, em comparação com os grafites realizados no Beco do Batman – zona oeste da capital –, pode possibilitar aos alunos uma forma de entender a cidade e perceber as desigualdades existentes e a exclusão geográfica quando se trata do acesso à cultura e a sua representação por meio do grafite.

3.1 A importância de se entender a cidade para uma aprendizagem significativa

Entender a cidade é importante, uma vez que, por meio dela, há possibilidades de analisarmos a formação do espaço e como os lugares foram ocupados. Por meio do estudo das cidades, percebemos que elas têm suas especificidades, expressam em suas dinâmicas, um modo de vida, elementos da espacialidade urbana e da cultura que são comuns às cidades contemporâneas, tanto as brasileiras como as mundiais.

Para entendermos a complexidade das cidades, vale considerar as percepções e as concepções que temos de cidade. Isso significa, também, analisarmos o próprio olhar que temos sobre a cidade em que vivemos. De acordo com Rimbaud (apud SANTOS, 2014a, p. 84), “a cidade transforma tudo, inclusive a matéria inerte, em elementos de cultura.”. A cidade revela diferentes tempos e culturas percebidos por nós por meio da observação da arquitetura e também do cotidiano de seus habitantes.

A cidade é um objeto de estudo muito importante para a Geografia, como bem observamos a ressalva no texto do geógrafo Milton Santos (2014a, p. 83-84): “As cidades têm um grande papel na criação dos fermentos que conduzem a ampliar o grau de consciência. Por isso são um espaço de revelação.”. A partir desse excerto, compreendemos que as cidades possibilitam a criação de objetos de estudos e, conseqüentemente, a elaboração de dados, de informações que possibilitam a criação de conhecimento por meio das atividades realizadas nas escolas.

A cidade não é apenas um lugar onde se encontram os objetos técnicos e os sistemas de ações: há relações simbólicas e afetivas que revelam as tradições e os costumes, indo além da relação humano-natureza. Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, quem circula pelas ruas perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e na produção desse espaço, o que significa, também, compreender o processo de construção de sua identidade individual e coletiva.

Para as Artes Visuais, estudar a cidade é importante, pois essa possibilita a criação de obras de arte públicas que discutem as ações políticas, sociais e cotidianas. Então, é a partir da cidade que se desenvolvem obras de arte, intervenções e manifestações artísticas. Assim sendo, a cidade é como uma obra humana: ela permite que haja cultura e que essa se manifeste, como um fio condutor para os eixos expositivos em diversos lugares, como no título da exposição do Sesc 24 de maio: “São Paulo não é uma cidade”, realizada em 2017. Como dito anteriormente, a cidade é o espaço de exposição para a arte pública; em nosso caso, compreendemos o grafite como uma forma de arte democrática e não restrita aos museus ou centros culturais, desse modo sendo acessível a grande maioria da população.

Logo, a cidade se transforma em um suporte para a produção artística – o grafite. Portanto, as estátuas, as intervenções e os grafites não são dispostos de modo aleatório na cidade, eles estão dispostos de maneira significativa, não aleatória. Concordamos com Gomes (2013, p. 201) que, ao discorrer sobre a cidade, diz: “As cenas urbanas são imagens em movimento, experiências físicas, experiências visuais de um espaço em um espaço.”. Dessa forma, a cidade de São Paulo possui em seu cerne uma forte ligação com o grafite, sendo esse uma característica fundamental em diversos locais na cidade. Assim, podemos afirmar que a cidade de São Paulo tem como característica a presença do grafite em quase todos os lugares. Podemos considerar, então, que o grafite é uma referência para a cultura jovem e também um símbolo para a cidade de São Paulo.

Portanto, para entender a cidade por meio da Arte, há de se levar em consideração que também é preciso entender como as relações provocadas pelos homens marcam a cidade. De acordo com Argan (1998, p. 73):

A origem do caráter artístico implícito da cidade lembra o caráter artístico intrínseco da linguagem, indicado por Saussure: a cidade é intrinsecamente artística. A concepção da arte como expressão da personalidade tinha a sua

primeira raiz na concepção da arte na Renascença – justamente o período em que se afirma, pelo menos em hipótese, que pode existir uma cidade ideal, concebida como uma única obra de arte, por um único artista. Todavia, sempre existe uma cidade ideal dentro ou sob a cidade real, distinta desta como o mundo do pensamento o é do mundo dos fatos.

Pelo viés de Argan (1998), compreendemos que arte e linguagem estão interligadas, logo, a cidade ideal é singular – como o próprio autor denomina, celeste, e, portanto, uma criação a partir da cidade real, considerada pelo historiador como terrena. Ainda de acordo com Argan (1998, p. 73):

A chamada cidade ideal nada mais é que um ponto de referência em relação ao qual se medem os problemas da cidade real, a qual pode, sem dúvida, ser concebida como uma obra de arte que, no decorrer da sua existência, sofreu modificações, alterações, acréscimos, diminuições, deformações, às vezes verdadeiras crises destrutivas.

Nesse caso, o grafite faz com que a cidade deixe de ser ideal e passe a ser real, por meio dos contextos apresentados nas imagens criadas. Assim, para a Geografia, a cidade pode ser entendida como um espaço não formal de aprendizagem, na medida em que as pessoas, os jovens e, mais particularmente, os artistas se apropriam dos espaços, resignificando-os; ao mesmo tempo, pode-se entender que a cidade educa, revela tempos, memórias e histórias.

Na cidade, observamos e vivemos as relações sociais que permeiam e orientam a ocupação dos espaços. Aqui na cidade de São Paulo, particularmente, observamos o fluxo de pessoas de diferentes lugares do Brasil e do mundo que fazem daqui a sua segunda casa; transformam a paisagem e os bairros com a sua cultura, os seus hábitos, seja pelo seu modo de falar, seja pela sua culinária, como observamos em diversos bairros.

A cultura e os hábitos transformam a cidade em pequenos territórios. Entender a cidade por meio da Geografia é compreendê-la por meio da composição dos seus territórios e os seus lugares, assim como a paisagem e o espaço. Com a Geografia, nos é permitido observar a cidade como um espaço educador. Ao caminhar pela cidade com um olhar afiado, observando cada cena com atenção, visualizamos a segregação socioeconômica em decorrência do acesso restrito aos postos de saúde, a precária condição dos meios de transporte, das áreas verdes ou de lazer, onde estão localizados os bairros. Nesse sentido, questionarmos sobre porque as coisas estão

onde estão fará todo o sentido para explicar a falta de recursos aplicados a determinados lugares.

Por isso, o nosso objetivo é compreender, por meio dos grafites, a segregação socioespacial, que é econômica, mas também cultural. Assim como afirma Bourdieu (2017, p. 298):

Os membros das diferentes classes sociais distinguem-se não tanto pelo grau segundo o qual eles *reconhecem* a cultura, mas pelo grau segundo o qual a *conhecem*: as declarações de indiferença são excepcionais e, ainda mais raras, as rejeições hostis – pelo menos, na situação de imposição de legitimidade que cria a relação de pesquisa cultural como se fosse quase um exame.

Logo, ainda de acordo com Bourdieu (2017) a cultura também é segregadora, no sentido de que conhecer, efetivamente, músicas, peças teatrais e obras de arte não consiste apenas em identificar e saber distinguir as suas características superficiais, mas compreender os contextos históricos e artísticos que colaboraram para a sua produção e os seus desdobramentos na sociedade. Tratando-se do grafite, é importante conhecer essa prática de maneira profunda, de modo que se reconheça o lugar em que está e quem o produziu.

Essa compreensão passa pela localização, porque ela define *o onde* e *o quê* está no entorno; ela indica *as distâncias* e *as aproximações*. Por isso, é possível verificar tal segregação porque ela está no contexto do *onde* (estão os grafites) e do *como* (eles são compostos, por exemplo, por várias formas, cores, texturas) e ainda por quem grafita. Nesse sentido Cauquelin (2005, p.94) afirma que o lugar oferece o valor estético a arte, assim como também a assinatura que acompanha a obra. Dessa forma, a arte para fazer parte da cultura deve ser aceita por um grupo restrito de pessoas, entendendo que a arte, portanto a cultura que vale é aquela que se conhece.

Ao analisarmos se, na cidade, os grafites são acessíveis para a população e como eles se modificam de acordo com a localização em que estão inseridos, afirmamos que são acessíveis, porque normalmente estão localizados nas principais vias de circulação de transportes ou próximos às estações do metrô; tal fator resulta em um fluxo maior de pessoas em determinadas áreas da cidade.

Para entender os grafites, podemos olhá-los como quadros, talvez quadros geográficos, entendendo-os como Gomes (2017, p. 96-97): “um ‘quadro’ é um instrumento de análise que opera simultaneamente em diversos sistemas de

significação.”. Dessa forma, o grafite pode ser entendido também como um “aparelho gráfico no qual haja uma relação direta entre a posição e a leitura.”. (GOMES, 2017, p. 96-97). Da mesma maneira que o grafite apresenta uma relação direta com o lugar em que está exposto e os espectadores, o aparelho gráfico proposto por Gomes (2017) propõe uma relação similar.

Assim, ao ler um grafite localizado no Jardim São Luís, notamos que o teor da imagem construída é bastante diferente dos grafites produzidos na zona oeste, no Beco do Batman. As diferenças entre eles estão não apenas na localização, mas no contexto e em como eles foram produzidos.

Para comparar os dois lugares, precisamos explicar onde se localiza e o que se configura como Beco do Batman. Esse está localizado no bairro da Vila Madalena, zona oeste da capital. Esse bairro é caracterizado pela concentração de galerias de arte, ateliês e lojas de decoração e vestuário com diversos produtos “*handmade*”. Nas ruas, encontramos poesia em forma de “lambe-lambe” coladas nos postes, ou até mesmo na decoração dos cafés. Ao realizar uma caminhada descompromissada, encontramos escadarias decoradas com grafites e azulejos coloridos, tornando o lugar um ponto de encontro de jovens.

O bairro é frequentado por artistas, intelectuais, moradores da região e pessoas vindas de outros bairros, cidades, estados e países. Assim como afirma Zuin (2018, p. 89):

Ao percorrermos as ruas do bairro, somos levados a sair da seriedade da cidade grande, da monotonia cinzenta da capital paulista. Aos poucos, os transeuntes se sentem contagiados, abrigados, acolhidos pelas cores, lojas e ateliers. O morar bem, ter prazer, protegido das intempéries de um mundo sem “graça” é a mensagem do bairro. A Vila Madalena é moderna à sua maneira, mas, antes de tudo, ela é um locus de interação social e cultural, com a finalidade de trazer a seu público ali instalado valores outros, personalizados, exclusivos, um exercício de descontração embutida na topologia pública. O bairro serve de referência para “passar” o sentir da vida como ela é e quer, de dentro para fora, o englobado e o englobante (o bairro). O sujeito é englobado pelo lugar, convidado a sair da sua vida pacata e rotineira, sentar-se à calçada, nos seus barzinhos com cadeiras espalhadas por todos os cantos, com muita música, de preferência ao vivo, comidas para satisfazer todos os gostos; do interior para o exterior, explorar as particularidades que estão no seu todo. Junto a toda essa sinestesia, os textos do grafite por ela espalhados exploram essa exterioridade com sua gente descontraída e moderna. Todos esses gestos transformam o local, acentuam sua distinção em relação a outros bairros de São Paulo. Tais fenômenos, principalmente seus coloridos murais expostos, transformaram e tornaram singular a natureza do lugar. São as suas características e qualidades, assim como estilos de vida, que marcam os habitantes e frequentadores do bairro.

Nesse fragmento, encontramos as características de uma cidade ideal (ARGAN, 1998), ou seja, uma cidade que, na verdade, só existe para um determinado grupo de pessoas, por sua vez distintas da população da cidade de São Paulo. Logo, a seguinte frase nos provoca reflexão: “*o sentir da vida como ela é e quer.*”. (ZUIN, 2018, p. 89). Para quem é essa vida? Obviamente, para pessoas distintas da maioria dos habitantes da cidade real de São Paulo.

Todavia, esse contexto não poderia ser prejudicado por um lugar que contrapunha toda essa diferença. Portanto, o beco utilizado por dependentes químicos e usuários de crack não poderia permanecer naquela região. Por isso, a partir de uma iniciativa particular, houve uma revitalização do beco e, a partir disso, foram criados o Beco do aprendiz – com o objetivo de orientar e ensinar o ato de grafitar – e também o Beco do Batman – criado com o intuito de dar visibilidade ao grafite, mantendo as suas características de protesto, contestação e questionamentos de situações da sociedade. Atualmente, o Beco do Batman se tornou um ponto turístico na cidade de São Paulo, recebendo pessoas de diversos lugares do Brasil e do mundo, transformando assim o lugar e a sua economia, enquanto que os becos do Jardim São Luís significam a contradição da vida, ou seja, o protesto pela violência e o autoritarismo policial cotidiano que a juventude da periferia vivencia. Já os grafites do Jardim São Luís, zona sul da capital, possuem pouca visibilidade: considerando a cidade de São Paulo, eles são vistos apenas pelos jovens e pessoas daquele bairro.

3.2 O contexto do Grafite: no mundo e em São Paulo

“da dura poesia concreta de tuas esquinas”

Sampa, de Caetano Veloso – 1978.

A prática do ato de grafitar acontece em diversas cidades do mundo, assim como é apontado por Schacter e Fekner (2017) no livro *The World Atlas of Street Art and Graffiti*, em que estão reunidos os maiores nomes da arte de rua e do grafite mundiais. Além disso, podemos citar outros nomes, como Banksy (figura 11), artista que espalha seus grafites pela cidade de Londres, mas que mantém a sua identidade preservada, compondo a cena do grafite pela Europa.

Figura 11: Retrato de Basquiat recebendo as boas vindas da Polícia Metropolitana – uma colaboração (extraoficial) para a nova exibição de Basquiat. Banksy, s/d. Londres.

Fonte: Novas obras de Banksy marcam exposição de Basquiat em Londres. Disponível em: <<https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2017/09/18/novas-obras-de-banksy-marcam-exposicao-de-basquiat-em-londres.htm>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

Banksy atualmente é reconhecido como um artista que, durante muito tempo, produziu obras denominadas *contracultura*, porque o ato de grafitar era posto como ato de contravenção. Ao mesmo tempo, Banksy estimulou a prática do grafite como meio de protesto.

Assim como Banksy, Jean-Michel Basquiat, artista de Nova York, oriundo da classe média alta, filho de um pai americano, ex-ministro do interior no Haiti, e de mãe porto-riquenha, foi um ícone do grafite mundial. Incentivado pela mãe desde muito jovem a praticar desenhos e pinturas, posteriormente decidiu iniciar os grafites em Manhattan. Estabeleceu parcerias com grandes nomes das artes, como Andy Warhol, e teve sua carreira alavancada; no entanto, faleceu jovem por envolvimento com drogas.

Portanto, esse movimento que apresenta artistas em vários lugares do mundo dá visibilidade também a muitos artistas jovens contemporâneos da cidade de São Paulo, como os grafiteiros Zezão, Os gêmeos, Nunca, entre outros. Contudo, para abordar o tema do grafite na cidade de São Paulo, é necessário entender que esse é considerado uma arte efêmera, pois permanece por um tempo curto. Um dos grafiteiros mais conhecido em São Paulo é o Kobra (fig. 12). Esse artista era

reconhecido também por sua obra na avenida 23 de maio, infelizmente substituída em 2017 pelo jardim vertical.

Figura 12: Grafite Kobra- Murall da Avenida 23 de maio.

Fonte: Acervo Eduardo Kobra.

No início do ano de 2017, a pintura dos muros da avenida 23 de maio, na cidade de São Paulo, foi apagada pelo então novo programa da prefeitura da cidade, denominado “Cidade Linda”, assim como afirma Pereira (2018, p.14): “a medida gerou grande polêmica principalmente quando se começou a apagar *graffitis* de nomes com certo prestígio no mundo da arte urbana em São Paulo.”.

Ainda na fig. 12, podemos observar algumas das características do grafite, sendo essas pictóricas, fotográficas e também de alusão da memória trazida pelo tema – o lugar em que estão localizadas na cidade, como se apropriam dos muros das vias públicas; observamos também, pelo tema abordado, a presença da cidade no grafite.

Apesar do grafite ser reconhecido socialmente como um prática da cultura urbana, principalmente das grandes metrópoles, o ato de grafitar é ainda considerado por muitos como um a arte transgressora, subversiva, como uma contracultura. Essa ideia está presente na obra do Certeau (1985, p. 05) quando afirma que:

Penso que a maioria das práticas do cotidiano são práticas de furtividade. Isto quer dizer que em um espaço que não nos pertence – a rua, o edifício, o lugar de trabalho – agimos sorrateiramente, tentamos tirar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários.

Nesse sentido, entendemos a prática de grafitar como uma prática cotidiana, comumente elaborada por artistas/grafiteiros provenientes de bairros periféricos, assim como no caso de Kobra, nascido e criado no bairro do Campo Limpo.

No entanto, esse fato ocorrido no início de 2017 não foi isolado – e muito menos o primeiro ato de apagamento da arte de rua, símbolo da cidade de São Paulo. Em outro momento, na história da cidade de São Paulo, Os Gêmeos, a dupla de irmãos grafiteiros, oriundos do bairro do Cambuci, tiveram suas obras quase que totalmente apagadas no centro de São Paulo. Essa ação da prefeitura gerou o documentário “Cidade Cinza” (2013), em que apresenta exatamente esse processo de apagamento e reconstrução das imagens. Para os políticos que regem a prefeitura da cidade de São Paulo atualmente, o grafite não deve fazer parte do espaço da cidade. Apesar de São Paulo ter inúmeras características que dialogam diretamente com os temas levantados pelo grafite, como a violência, a memória da cidade, a poesia, a brincadeira, entre outros, também se caracteriza pela efemeridade, a territorialidade, a transitoriedade e a juventude. Ainda assim, para a prefeitura de São Paulo ter nos muros da cidade a estampa de uma arte dos jovens, não é possível permiti-la, muito menos valorizá-la, excluindo uma arte que não é aceita pela elite. Por isso, podemos afirmar que essa atitude é segregadora para com os jovens principalmente aqueles da periferia.

Uma postura autoritária e reacionária por parte do poder público, como o ato de apagar o corredor de arte urbana, sendo esse um dos maiores do mundo, composto pelos grafites de uma das vias de principal de circulação, como a Avenida 23 de Maio, fez com que surgisse uma intimidação da população, por parte do poder público, a todos aqueles que moram, vivem e trabalham na cidade de São Paulo.

Apagar os grafites da Avenida 23 de Maio fere diretamente o Estatuto da Juventude, inciso II e III do Art. 2º, Seção I – dos Princípios. No citado documento, está escrito o seguinte:

Seção I Dos Princípios

Art.2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

I - promoção de autonomia e emancipação dos jovens;

II - Valorização e promoção da participação

III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

O ato de grafitar é uma tentativa de trazer para a cidade essa cultura juvenil, é um hábito cultural e, portanto, artístico-transgressor, que confere à cidade ares de um território jovem que admite e inclui essa prática do cotidiano juvenil.

Além de se refletir sobre a imagem criada, é necessário pensar sobre o lugar onde estará o grafite que representará um pensamento tão importante quanto a poética desenvolvida por cada artista durante o seu percurso de criação.

Para as Artes Visuais, pensar o espaço em que será colocada a obra de arte é um conceito que se denomina como *site specific*, de acordo com Barreto (2008, p. 79): “palavra da língua inglesa usada internacionalmente em arte para caracterizar obras para as quais o contexto tem um papel determinante.”. Entendemos, portanto, que é preciso pensar o que será apresentado no muro escolhido e a localização em que será apresentada.

Dessa forma, são trazidas a estética, que se liga à composição visual, e às práticas que são realizadas no espaço urbano, tais como o local em que a obra ficará exposta e de qual maneira isso será feito.

3.2.1. Os grafites e as paisagens – no cotidiano

A cidade é composta por distintas paisagens. Esse conceito de “paisagem”, tão presente no campo da Arte e também no campo da Geografia, tem significados diferentes.

Para a Geografia, como afirma Santos (2014b, p.68), é “formada não apenas de volumes mas também de cores, movimentos, odores e sons etc.”. A afirmação do autor contribui enormemente para a pesquisa, uma vez que, para se pensar o grafite, se faz necessário considerar a sua localização e o espaço, o fluxo das pessoas pelas ruas e a vida cotidiana.

Já para a Arte, a paisagem está relacionada à natureza, assim como afirma Cauquelin (2007, p. 8): “Há algo como uma crença comum em uma naturalidade da paisagem, crença bem arraigada e difícil de erradicar, mesmo sendo ela

permanentemente desmentida por numerosas práticas.”. É como se, para a arte, a paisagem devesse ser parcialmente ligada à natureza, como no caso da *land art*¹.

Essa concepção de paisagem na arte ajuda a consolidar uma ideia da paisagem natural, como sendo bucólica, romântica, bonita, restritiva, que, para a autora, não se aplica aos dias atuais, na medida em que as paisagens podem ser características de um lugar do mundo.

Nesse caso, aproximamos a ideia da autora com a paisagem construída na periferia, pois percebemos como o grafite, por exemplo, nos permite entender a cidade, a cultura, o modo de vida e os costumes dos moradores do Jardim São Luís – zona sul de São Paulo.

Assim, ao associar a Arte com a Geografia a fim de compreender a segregação socioespacial por meio da paisagem, articulamos a forma, a função, a estrutura e o processo de construção do espaço nas cidades, ou seja, entendemos a produção cultural desse espaço.

A partir desses grafites, é possível entender o contexto do grafite, o modo de vida, a cultura e os costumes dos moradores do lugar, uma vez que notamos na imagem a seguir a presença do palhaço, grafitar o palhaço na periferia significa ilustrar a morte de um policial, além de notar os números 159 no boné do personagem, que podem fazer alusão ao artigo 159² do código penal brasileiro.

¹ A Land Art figura entre os exemplos associados à arte pública. O espaço físico – deserto, lago, canyon, planície planície e planalto – apresenta-se como campo onde os artistas realizam grandes arquiteturas ambientais, como *Double Negative* [Duplo Negativo] (1969), de Michael Heizer (1944), *Spiral Jetty* [Pier ou Cais Espiral] (1971), de Robert Smithson (1938-1973), e *The Lightning Field* [O Campo dos Raios] (1977), de Walter de Maria (1935). As obras de Alice Aycock (1946), *A Simple Network of Underground Wells and Tunnels* (1975), e de Mary Miss (1944), *Untitled* (1973), têm outra escala: são instalações postas no ambiente natural que procuram integração entre os materiais – madeira, no caso – e o entorno. As obras de Richard Long (1945) acompanham os passos e o olhar do caminhante (*Walking Line in Peru*, 1972). Em Christo (1935), por sua vez, novas soluções arquitetônicas são obtidas pelo empacotamento de monumentos célebres, como o da Pont Neuf, em Paris, 1985, ou pela ação sobre a natureza (*Valley Curtain*, 1972). Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo356/arte-publica>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

² Sequestrar pessoa com o fim de obter, para si ou para outrem, qualquer vantagem, como condição ou preço do resgate: Vide Lei nº 8072, de 25.07.90 (Vide Lei nº 10.446, de 2002). Disponível em: <https://www.meuvademecumonline.com.br/legislacao/codigos/3/codigo-penal-decreto-lei-n-2-848-de-7-de-dezembro-de-1940/artigo_159>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Figura 13: I. grafite na Zona Sul, Jardim São Luís

Fonte: Marangão, 2019.

No grafite seguinte, observamos novamente a imagem grafitada de um outro palhaço, retratando a violência sentida e vivida naquele local, seguido da imagem de uma figura masculina com grandes óculos.

Figura 14: II. grafite na Zona Sul, Jardim São Luís

Fonte: Marangão, 2019.

No grafite a seguir, observamos duas imagens aparentemente masculinas, sendo que uma se apresenta com um boné virado para trás – essa é uma peça do vestuário muito comum nas periferias, praticamente um item que se relaciona com a identificação da pessoa que a usa – enquanto que a outra aparece com uma lata de spray colocando a sua assinatura no grafite.

Figura 15: III. grafite na Zona Sul, Jardim São Luís

Fonte: Marangão, 2019.

Portanto, esses grafites representam o que estamos afirmando em relação à arte visual da periferia, a qual revela as contradições e os conflitos do cotidiano, como a violência e o modo de vida.

Para quem vive nesse e em outros bairros periféricos, a imagem do palhaço tem um significado específico, não sendo apenas a representação de uma imagem, já explicado anteriormente. Assim como essa imagem, tantas outras presentes nessas localidades, como 4:20 ou o aparente símbolo que faz referência à maconha, na verdade simboliza um policial morto com um tiro; retratam a violência presente no bairro.

Ao compararmos esses grafites com os grafites presentes na Vila Madalena,

por exemplo, o teor trazido nas imagens produzidas é completamente distinto. No Beco do Batman, contrariando a proposta inicial, hoje podemos encontrar imagens de poesia, enaltecimento da beleza, com uma dose menor ou quase isenta de violência.

A seguir, o grafite do pavão se apresenta como a representação fiel do animal, obedecendo as regras harmônicas de composição visual. Também se apresenta como um excelente fundo de imagem para os registros fotográficos que ocorrem ali.

Figura 16: I. grafite na Zona Oeste, Vila Madalena

Fonte: Marangão, 2019.

Da mesma forma, os visitantes do lugar se alegram ao encontrarem o grafite colorido em que figura a árvore (figura 17), ainda que a forma apresente movimento e talvez uma suposta queda da árvore, ou, quem sabe a árvore sendo sugada pelo chão.

Figura 17: Il. grafite na Zona Oeste, Vila Madalena

Fonte: Marangão, 2019.

O apelo à natureza (figura 18) também aparece em forma de coração que tem como suposta moldura as folhas, composta pelas vias aéreas azuis que podem vir a simular os galhos das árvores ou mesmo um rio. O local escolhido para a realização de tal grafite também é interessante e se relaciona ao que apresentamos como o conceito de site specific, pois se localiza embaixo de uma árvore.

Figura 18: III. grafite na Zona Oeste, Vila Madalena

Fonte: Marangão, 2019.

Ao contrário dos grafites do Jardim São Luís, os da Vila Madalena mostram outras percepções do cotidiano, mais leve, colorido, poético, dando um sentido para um cotidiano reflexivo e poético, ao contrário do que se percebe no jardim São Luís. A vida retratada para os jovens da periferia se distingue da apresentada na Vila Madalena. Enquanto na periferia se retrata a vida real, no outro lado da cidade é retratado um lugar imaginário, pois o que foi excluído – no caso, os usuários de crack e outras drogas – perdeu-se na memória; os jovens que vivam neste lugar e que não vivem mais, simplesmente ficaram invisíveis ao bairro.

3.3 Contexto da investigação

A SD desenvolvida ao longo dos anos de 2018 e 2019, foi aplicada nos anos finais do Ensino Fundamental II da escola pública. A partir das atividades realizadas, compreendemos como os estudantes entendem a cidade e suas manifestações artísticas, no caso, o grafite. As questões que nortearam a nossa investigação são as seguintes: Qual é a São Paulo conhecida por esses meninos e meninas? O que é observado no trajeto casa-escola-casa e como se dá a percepção da cidade? Como

esses jovens se sentem representados na cidade? Há uma cultura jovem? Há uma cidade que aceita e engloba o jovem periférico? Ou o jovem e a cultura produzida na periferia, como o grafite, deve ter como sentido apenas o lazer? A representação do jovem periférico se dá também por meio das representações e manifestações artísticas, ou seja, por meio da dança, da música, do teatro e das artes visuais.

3.3.1 Sequência didática

Encontra-se, a seguir, a tabela com as atividades desenvolvidas com os 6º, 7º, 8º e 9º anos ao longo dos anos de 2018 e 2019.

Tabela 1: atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa

Atividade	Objetivo
1 Realização de mapa mental referente ao caminho de casa até a escola.	Analisar como os alunos entendem o bairro e o percurso até a escola.
2 Localização da escola em relação à cidade.	Compreender o que os alunos entendiam sobre a localização da escola.
3 Realização da atividade teste (produzida em 2018)	Entender como os alunos realizam a leitura das imagens e entendem o entorno do lugar em que o grafite está inserido.
4 Realização de mapa do grafite referente ao caminho de casa até a escola.	Compreender o que os alunos entendem como grafite e onde esses se localizam no bairro.
5 Carta a um desconhecido apresentando a cidade de São Paulo.	Descobrir o que os alunos conhecem da cidade de São Paulo.
6 Leitura individual de alguns capítulos do livro <i>as Cidades Invisíveis</i> , de Ítalo Calvino (1990).	Fomentar a imaginação e a criação de cidades invisíveis com o uso de bolas de isopor. A partir da elaboração das cidades, compreender a organização dos objetos ou das construções na cidade, por meio da elaboração da cidade.

<p>7</p> <p>Questionário elaborado com base no questionário da pesquisa intitulada “Concepções de C&T e letramento digital” de acadêmicos dos cursos de ciências naturais da USP, dos pesquisadores Ewout ter Haar, Marcelo Giordan e Raquel Roberta Bertold.</p>	<p>Compreender a relação que os alunos estabelecem entre território e paisagem, entre geografia, arte e cidade.</p>
---	---

Fonte: Marangão, 2019.

3.3.2 Proposição de atividades

Durante o ano de 2018, foram realizados pré-testes com alunos e alunas do 6º e do 9º ano da escola pública com o intuito de entender o que esses alunos conheciam sobre a cidade de São Paulo e quais recursos artísticos poderiam ser usados para ilustrar esses episódios. Foram realizadas pré-sondagens para analisar o que os alunos conheciam sobre a cidade, sobre o grafite e se conheciam ou não o próprio bairro.

Na tentativa de compreender e conhecer o cotidiano dos estudantes, foram elaboradas e aplicadas algumas atividades de sondagem. As perguntas eram: o nome; a idade; se estudaram sempre ali; se já havia repetido ou não de ano; quais os tipos de música gostavam (cantores/bandas); se já havia ido a algum museu, centro cultural, visto alguma exposição, show ou visitado o SESC – considerado como um museu dentro desse contexto.

No decorrer dos dias, por meio de outras atividades, os alunos foram questionados sobre a existência de algum rio próximo à escola, se conheciam, se já havia visto, se sabiam o nome – estávamos relativamente próximos da represa do Guarapiranga e também do rio Pinheiros. Apesar dessa proximidade geográfica, muitos relataram a existência do Rio Tietê, enquanto outros relataram a existência de ambos, mas sem saber situar geograficamente a localização desses rios.

a) Atividade de sondagem:

Nas imagens a seguir – respectivamente a atividade da aluna P e a atividade do aluno T³, ambos do 6º ano –, fica evidente a referência aos espaços culturais: fábrica de cultura.

Figura 19: atividade da aluna P.

Fonte: Marangão, 2018.

Figura 20: atividade do aluno T.

Fonte: Marangão, 2018.

Ao mesmo tempo, os estudantes não sabem a localização dessa fábrica: se está perto ou longe da escola ou da casa e também não frequentam esses espaços com assiduidade.

³ Os nomes das crianças serão preservados, sendo substituídos por letras que não correspondem ao seu primeiro nome.

Também foram produzidos mapas mentais referentes ao caminho da escola até a sua casa, seguidas de leituras de imagens de grafites. Durante a realização do mapa mental, os alunos e alunas perguntaram se deveriam listar e colocar no mapa todas as casas ou lojas encontradas no percurso. Foi necessário explicar que deveria ser colocado no mapa apenas o que era referência para eles.

No grupo dos 9ºs anos, ao realizar os mapas mentais, os alunos questionaram sobre o que poderiam colocar no mapa. Durante a realização desse, um aluno do 9º ano A, aqui denominado como D., questionou:

D.: “Professora! Posso colocar a biqueira no mapa?”

Naquele instante, a sala silenciou.

Professora: “Pode, D., não tem problema.”

D.: “Mas, professora, você sabe o que é uma biqueira?”

Professora: “Sim, a biqueira é um ponto de venda de drogas, certo? Se a biqueira representa algo significativo para você, não vejo nenhum problema.”

D.: “Sim, ela é importante porque é do lado da minha casa. Passo sempre por lá.”

Professora: “Maravilha, D.! Então coloca ela no mapa! Afinal, ela existe e é um ponto de referência pra você.”

Com a resposta positiva, com uma valorização do lugar de moradia dos alunos, houve uma pequena mudança no comportamento da sala. Dessa forma, os estudantes passaram a ter uma postura mais positiva em relação às aulas.

Com o 6º ano, também foi necessário retomar os elementos essenciais do mapa, como a legenda, as cores e também o que deveria ser colocado nesse mapa. Seguem imagens de alguns dos mapas mentais produzidos ao longo do ano de 2018.

Figura 21: Mapa Mental I

Fonte: Marangão, 2018.

Na imagem anterior, apenas a casa e a escola ficam em evidência; é muito difícil identificar a localização da fábrica e dos outros elementos, como a lojinha. Já na imagem a seguir, observamos uma organização do mapa por cores; contudo, a imagem não possui legenda, mas nomeia quase todos os elementos da imagem.

Figura 22: Mapa Mental II

Fonte: Marangão, 2018.

Já no próximo mapa (fig. 23), observamos que a orientação para a atividade se apresenta na mesma folha da realização da atividade. Essa imagem também não apresenta legenda e os locais se encontram com nomes escritos a lápis. Outro fato curioso é sobre a localização da casa, que está ao lado escola, o que desencadeou diversos comentários por parte dos alunos durante a observação da imagem.

Figura 23: Mapa Mental III

Fonte: Marangão, 2018.

3.3.2.1 – Leitura de imagem - Grafite na escola

Como parte dos instrumentos de pesquisa, consideramos a leitura de imagem das fotografias dos grafites apresentados a seguir (figuras 24, 26, 29 e 30) que, nesse primeiro momento, não são imagens de fotografias de grafites da cidade de São Paulo, mas sim de diversas cidades de Portugal – é possível notar como os alunos compreendem essas imagens.

A proposta era de que os alunos dos 6ºs anos imaginassem e desenhassem, em folhas de papel A3, em qual lugar da cidade esses grafites poderiam estar; desse modo, deveriam pensar a sua localização: se estão na cidade de São Paulo ou em outra cidade do país ou do mundo, em qual bairro da cidade de São Paulo poderiam estar, próximas ou longe da escola, nas zonas sul, norte, leste ou oeste.

Antes de compreenderem a proposta da atividade, iniciou-se uma disputa pelas imagens; em seguida, começaram a reprodução das cópias dos grafites em seus respectivos cadernos. É importante ressaltar que, aparentemente, os alunos nunca tivessem trabalhado com leitura de imagem.

Após receberem a folha no tamanho A3 e perceberem o que seria feito, muitos se surpreenderam com o tamanho do suporte e afirmaram que nunca havia desenhado em folhas tão grandes. Quanto aos materiais, foram oferecidos lápis de cor e caneta hidrocor, giz pastel oleoso e seco, além de lápis 6B e 4B.

A seguir, apresentamos as fotografias de grafites mostradas aos alunos. A primeira imagem (figura 24) foi escolhida por não se assemelhar aos grafites que poderiam pertencer ao cotidiano dos alunos. Nessa imagem, é mais difícil observar onde começa e onde o grafite é finalizado, unindo portanto grafite e natureza.

Figura 24: imagem de um grafite “Democracia”, na cidade de Évora, Portugal

Fonte: Marangão, 2018.

Ao ler a fig. 24, alguns alunos fizeram comentários bastante interessantes: observaram que esse grafite jamais poderia estar na cidade de São Paulo, uma vez que não havia manchas de poluição no céu nem fios de luz ou de internet na imagem. A partir desse comentário, alguns alunos consideraram que essa imagem poderia estar na praia, embora alguns ponderassem que na praia talvez estivesse frio, por ser inverno no Brasil e não com a presença do sol na imagem, sol esse que podemos observar na imagem a seguir:

Figura 25: Imagem do desenho de aluno sobre o grafite “Democracia”

Fonte: Marangão, 2018.

Optamos por selecionar a imagem a seguir (figura 26), por observar uma série de grafismos no entorno da figura. Portanto, talvez essa fosse uma imagem que permitisse certo diálogo com o bairro da escola. Nessa, denominada pelos alunos de “pizza”, encontramos uma das imagens mais curiosas, uma vez que, ao lê-la, os alunos iniciaram um debate sobre qual grafite deveriam localizar – se a pintura do rosto ou o grafismo em volta da imagem. Alguns argumentaram que a palavra “pizza” e os outros grafismos não poderiam ser grafites, pois não representavam nenhuma imagem em especial, enquanto outros afirmavam que só seria grafite a imagem do rosto. Sendo assim, é possível perceber que, entre os alunos, não há um consenso sobre o que é ou pode ser considerado grafite.

Figura 26: Imagem de um grafite “Pizza”, na cidade de Lisboa, Portugal

Fonte: Marangão, 2018.

A fim de entender o que eles compreendiam como grafite, em um outro momento solicitamos que os estudantes realizassem um mapa da localização do grafite no entorno da escola ou entre o caminho de casa até a escola. Dessa forma, ficaria clara a concepção de grafite trazida por eles.

Apesar de pensarmos que a imagem pudesse ser compreendida de outro modo, ao questionar em que local da cidade poderia estar, grande parte dos alunos sugeriram que estaria nas proximidades da escola, possivelmente no muro da escola ou em algum outro lugar do bairro. Uma aluna chegou a produzir na sua imagem um cavalete com um retrato seu e a palavra pizza escrita embaixo, em referência à imagem observada, como podemos ver nas imagens dos desenhos:

Figura 27: Imagem do desenho elaborado pelo aluno L.C., 2018, em folha A3, sobre a localização do grafite

Fonte: Marangão, 2018.

Figura 28: Imagem do desenho elaborado pela aluna. Mari Alves, 2018, em folha A3, sobre a localização do grafite

Fonte: Marangão, 2018.

Contudo, ao elaborar os desenhos sobre o entorno dos lugares em que poderia estar presente o grafite, a imagem que os alunos consideraram mais próxima do contexto em que estão foi a fig. 26, que resultou na produção dos desenhos apresentados nas figuras 27 e 28. Na fig. 28, é possível perceber a presença da

organização numérica denominada como “4H20”, com o significado explicado anteriormente. Contudo, a presença desses números na atividade escolar reflete as condições sociais a qual estão submetidos os jovens..

Perguntamos se essa imagem não poderia estar próxima a algum condomínio de casas de luxo ou em algum bairro de classe média alta, como o Morumbi, escolhido por ser uma região relativamente próxima ao bairro do Jardim São Luís. A resposta foi unânime e negativa. As justificativas foram inúmeras e os alunos disseram que um grafite como esse, com indícios de pichação, jamais poderia estar próximo a locais como aquele bairro, contudo poderia facilmente estar próximo a escola em que estudavam.

A partir dessa sistematização, os alunos passaram a apresentar, por meio dos desenhos, os elementos visuais presentes nos grafites do entorno da escola que são característicos da região, tais como o palhaço, a organização numérica (4h20, 15:33) e até mesmo símbolos que podem parecer ter alguma relação com a maconha. Elementos esses que antes não apareceram nas atividades.

Selecionamos a imagem a seguir (fig. 29), pois apresenta um pássaro e está próximo aos fios que ficam aparentes, da mesma forma como ocorre no entorno da escola.

Figura 29: imagem de um grafite “Corvo”, na cidade de Leiria, Portugal

Fonte: Marangão, 2018.

Ao apresentar a fig. 29, denominada “Corvo”, alguns alunos fizeram alusão aos pássaros que ficam nos fios de eletricidade da rua, outros “reconheceram” a imagem do grafite como sendo a de um outro grafite próximo à fábrica de cultura do Jardim São Luís, afirmando com convicção ser o mesmo grafite. Para essa atividade, surgiram apenas pinturas semelhantes a essas apresentadas.

Já as imagens a seguir também foram apresentadas aos alunos, mas não suscitaram maiores reflexões. Muitos dos alunos optaram por não escolher o grafite denominada por nós “menino no touro” e poucos estudantes escolheram o grafite do “Guaxinim”, por imaginar que essa poderia estar próxima a algum parque; mas, ainda assim, em sua representação, muitos se concentraram em apenas tentar realizar a cópia do grafite, bloqueando a possibilidade de criação a partir dele.

Figura 30: Imagem do grafite de Nicolae Negura, “Menino no Touro”, na cidade de Leiria, Portugal

Fonte: Marangão, 2018.

Figura 31: Imagem do grafite de Bordalo II “Guaxinim”, na cidade de Lisboa, Portugal

Fonte: Marangão, 2018.

É importante ressaltar que, na pergunta 6 (anexo 1) da atividade didática, os alunos do 9º ano tiveram uma grande dificuldade para imaginar o entorno do local do grafite.

Na tentativa de compreender melhor as observações dos alunos, elaboramos outra atividade sistematizada (anexo 1), em que os alunos observaram diferentes imagens dos grafites apresentados aqui anteriormente e também outras duas imagens de grafites pertencentes ao Beco do Batman (figuras 32 e 33).

Nessa primeira imagem, apesar do colorido, é fácil identificar a presença dos grafismos.

Figura 32: Imagem do Beco do Batman I

Fonte: <<http://saopauloparainiciantes.com.br/2017/02/beco-do-batman.html>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

Já na próxima imagem, a forma e as cores chamaram bastante atenção dos estudantes.

Figura 33: Imagem do Beco do Batman II

Fonte: <<http://saopauloparainiciantes.com.br/2017/02/beco-do-batman.html>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

Por ser uma atividade mais organizada, a realização desta ocorreu de maneira tranquila. Contudo, é válido relatar a desconfiança dos alunos ao receberem folhas impressas com imagens coloridas, por não fazer parte da cultura escolar realizar atividades dessa forma. Outro ponto importante a indicar é que alguns alunos apreciaram muito a atividade, a ponto de solicitarem outra folha, além da primeira, para realizar uma segunda leitura de imagem.

Ao ler as imagens, alguns analisaram o piso (fig. 32) e afirmaram que o grafite estava na cidade do Rio de Janeiro; outros observaram na fig. 33 a presença de placas de proibido estacionar no portão da casa, além de identificarem também a presença de alguns carros, o que levou muitos alunos a entenderem que essa imagem poderia estar em um estacionamento.

Já no ano de 2019, realizamos a mesma atividade com os 8ºs anos, e os resultados foram bastante satisfatórios, uma vez que também houve um estranhamento relacionado à elaboração da atividade e da responsabilidade em entendê-la e produzi-la. O fato de esta ser uma das primeiras atividades aplicadas logo no início do ano letivo gerou um vínculo maior com os alunos, tornando as outras atividades mais prazerosas e também permitindo aos alunos elaborarem e exercitarem o pensamento crítico, isto é, um pensamento mais reflexivo que torne os estudantes mais conscientes de seus papéis enquanto cidadãos inseridos em uma sociedade.

3.3.2.2 Mapa dos grafites

A partir dos questionamentos, seguimos para uma outra atividade, que visava localizar, por meio do mapa mental, o grafite presente no bairro do Jardim São Luís. Dessa forma, desenvolvemos os conceitos espaciais – como a localização – associados às representações.

A associação nos permite entender como os alunos entendem as manifestações culturais, uma vez que só seria colocado no mapa o grafite. Entretanto, nota-se que será no entorno da escola que o grafite será percebido como manifestação artística. Assim sendo, nós pudemos compreender o que os alunos conhecem como grafite.

Nessa imagem a seguir (fig. 34), notamos a ausência de legenda a fim de identificar a localização e o que os alunos consideraram como sendo grafite.

Figura 34: Mapa Mental “Grafite” I

Fonte: Marangão, 2019.

Já na próxima imagem (fig. 35), a legenda aparece, ainda que esteja no meio do mapa e não no canto. Também é possível entender a localização da casa e da escola, assim como também a presença dos grafites.

Figura 35: Mapa Mental “Grafite” II

Fonte: Marangão, 2019.

No próximo mapa (fig. 36), encontramos a presença da legenda e também as marcas de sinalização – a rua e, em rosa, os grafites. Contudo, não conseguimos descobrir se nas ruas transversais há a presença de grafites, uma vez que essas não aparecem no mapa.

Figura 36: Mapa Mental “Grafite” III

Fonte: Marangão, 2019.

Por último, o mapa com a legenda bem situada no espaço da folha (fig. 37), com a rua sinalizada com os traços e os grafites encontrados no percurso.

Figura 37: Mapa Mental “Grafite” IV

Fonte: Marangão, 2019.

A partir dos mapas de grafites elaborados pelos alunos, realizamos a leitura de imagens pertencentes à zona sul e também à zona oeste da cidade de São Paulo. Foram 16 imagens apresentadas, em pranchas coloridas e plastificadas, em tamanho A3. Por sua vez, os alunos demonstraram interesse ao observar e realizar o exercício de leitura das imagens, por existir um reconhecimento do lugar comum de algumas das pranchas apresentadas. Assim, como afirma Dewey (1959, p. 88): “O legítimo princípio de interesse, entretanto, é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver.”. Assim que as imagens foram reconhecidas, apesar de não terem localizado exatamente o lugar, os alunos teceram diversos apontamentos sobre a localização dos grafites e se iniciou uma discussão sobre o lugar exato em que essas imagens estariam. O grafite se relaciona com a paisagem da cidade e, portanto, do bairro; a figuração da localização, nesse caso, é bastante importante para evidenciarmos a segregação. Podemos estabelecer um paralelo entre mapas e grafites, de acordo com Gomes (2017, p. 37):

O mapa é um tipo de quadro dentre outros: desenhos, croquis, cartogramas, blocos-diagramas, fotos, esquemas, pinturas, descrições etc. Todos esses compartilham algumas qualidades. A figuração da localização é a primeira delas. A segunda é a diversidade, seja de um elemento ou, como é mais

comum, a figuração de vários deles unidos pelo enquadramento e por uma escala de representação proporcional.

Logo, podemos afirmar o seguinte: a figuração da localização se tornou tão importante para os grafites quanto para os mapas.

3.3.2.3 Carta a um desconhecido

Os alunos foram orientados a escrever uma carta, apresentando um lugar da cidade que considerassem interessante, para um desconhecido que virá pela primeira vez a São Paulo.

Figura 38: carta a um desconhecido I

Fonte: Marangão, 2019.

Figura 39: carta a um desconhecido II

Fonte: Marangão, 2019.

Apenas dois alunos citaram lugares como a avenida Paulista e o bairro da Liberdade, na região central da cidade de São Paulo, todos os outros alunos se referiram à própria casa como sendo um local bacana para se conhecer, além de alguns lugares ao redor, como a fábrica de cultura. A justificativa apresentada por eles para que apresentassem a casa e não outro lugar era porque não seria permitido pelos responsáveis que esses saíssem das casas, por receio da violência. Isso evidencia que os alunos não conhecem a cidade de São Paulo.

3.3.2.4 Questionários

Os questionários (anexo 7) analisados foram aplicados com 40 alunos dos 9ºs anos – A, B e C – que estudaram no período matutino e também com os 73 alunos 8ºs anos – A, B e C – que estudaram no vespertino em 2019. O questionário aplicado com os 9ºs anos foi realizado por uma quantidade menor de estudantes, se comparado aos 8ºs anos; isso ocorreu porque muitos alunos deixaram de frequentar a escola, enquanto que nos 8ºs anos foi possível realizar a pesquisa com um número

maior de alunos, sendo esses mais frequentes e assíduos. Por apresentarem um número maior de respostas coerentes e precisas, iremos analisar apenas os questionários pertencentes aos 8ºs anos.

Entendemos que um dos motivos pelos quais os alunos deixaram de frequentar a escola tenha sido uma grande ausência consecutiva de professores e também de profissionais com sólida formação acadêmica, associada à escassez de atividades que realmente colocassem os alunos e alunas em atividade.

É importante dizer que os professores não são os responsáveis por essa situação; consideramos que essa condição é resultado de uma política de estado cada vez mais irresponsável, com recorrente falta de recursos públicos e escassa valorização dos profissionais da educação, o que resulta invariavelmente, em uma educação sucateada.

Contudo, é coerente compartilhar o seguinte: as discussões realizadas com os dois grupos foram completamente distintas. Os 8ºs anos realizaram a atividade com disposição e empenho. Em contrapartida, os 9ºs anos apresentaram certa urgência em finalizar a atividade e consideraram o questionário enorme; apenas um dos três 9ºs anos questionou a afirmação 1 c): “As manifestações artísticas estão presentes por toda a cidade de São Paulo”. Nessa frase, os alunos questionaram se a “manifestação artística” colocada em pauta seria o fato de se produzirem cartazes para protestos que, segundo eles, ocorrem na Avenida Paulista, no centro da cidade de São Paulo.

Essa indagação apareceu também nos 8ºs anos. Ao longo do questionário, solicitamos a escrita da justificativa, contudo essa surgiu como uma grande dificuldade. Os alunos não compreendiam que deveriam justificar a sua própria opinião, ou seja, se concordassem muito ou pouco com a afirmação apresentada, deveriam explicar o motivo pelo qual escolheram aquele número.

Muitas vezes, se sentiam inseguros até mesmo para escrever; solicitavam ajuda para justificar a afirmação que, por vezes, estava justificada em sua própria fala.

A fim de analisar os questionários, dividiremos as perguntas em 10 gráficos elaborados de acordo com as afirmações da atividade.

Ao interpretar os dados, percebemos que, no Gráfico 1, grande parte dos alunos entende o grafite como uma forma de protesto, pois grande parte deles assinalou os números de seis a nove – e também o dez. Se o grafite pode ser entendido como uma forma de protesto, podemos compreender que a construção das

imagens está diretamente ligada ao questionamento de fatos cotidianos e sociais que ocorrem em um determinado território.

Gráfico 1: O grafite pode ser entendido como uma forma de protesto

Fonte: Marangão, 2019.

De acordo com o Gráfico 2, grande parte dos alunos também concordam que a arte permite entender a cidade e suas manifestações artísticas. Contudo, vale a pena ressaltar que, nessa afirmação, a palavra “manifestação” gerou uma indagação unânime por parte dos estudantes. Todos interrogaram se a afirmação se referia aos protestos ocorridos ao longo de 2018, na Avenida Paulista, em São Paulo.

Gráfico 2: A arte nos permite entender a cidade e suas manifestações artísticas

Fonte: Marangão, 2019.

Já no gráfico 3, entendemos que a ocupação dos territórios foi uma das questões que mais suscitou discussões, pois o sentido da palavra território foi compreendido por alguns alunos como um termo oriundo da geografia, como um conteúdo aprendido quando estavam no 6º ano. Contudo, podemos observar que a maioria dos alunos compreendeu também que o grafite nos permite entender a ocupação dos territórios.

Gráfico 3: O grafite nos permite entender a ocupação dos territórios

Fonte: Marangão, 2019.

Da mesma forma, de acordo com o gráfico 4, concordaram que o grafite contribui para a construção da paisagem e, portanto, se relaciona diretamente com a paisagem da cidade de São Paulo, embora se apresente de diferentes formas no centro e na periferia.

Gráfico 4: O grafite colabora para construção da paisagem na cidade

Fonte: Marangão, 2019.

Já no gráfico 5, os alunos assumiram que os componentes curriculares de arte e de geografia podem colaborar para a sua formação cidadã, na medida em que passam a entender o conceito de território e também em quais lugares de São Paulo podem existir ou não determinados contextos de grafites.

Gráfico 5: A Arte e a Geografia podem colaborar para a sua formação cidadã

Fonte: Marangão, 2019.

No gráfico 6, os alunos entenderam por manifestações artísticas os mais diversos tipos de arte – música, teatro, apresentações culturais, exposições, entre

outras, por isso observamos um resultado positivo, porém mais bem distribuído. Em contrapartida, no gráfico 7, no momento em que os alunos se depararam com outra afirmação mais direcionada – “O grafite está presente em toda a cidade de São Paulo” –, a alternativa com o maior número de alunos de afirmações positivas, ou seja, de alunos que concordaram com a frase, foram praticamente a maioria dos estudantes. Dessa forma, os jovens entendem que os grafites estão presentes na cidade de São Paulo e, portanto, se constituem como uma marca de São Paulo.

Gráfico 6: As manifestações artísticas estão presentes por toda a cidade de São Paulo

Fonte Marangão, 2019.

Gráfico 7: O grafite está presente em toda a cidade de São Paulo

Fonte: Marangão, 2019.

Gráfico 8: A Geografia tem importância para a sociedade

Fonte: Marangão, 2019.

Gráfico 9: A Arte tem importância para a sociedade

Fonte: Marangão, 2019.

De acordo com o gráfico 8, os estudantes acreditam no potencial da Geografia para a sociedade. Em comparação com o gráfico 9, que corresponde a mesma colocação, porém com componente curricular diferente, é visível que a maioria dos alunos concordam que a Arte tem mais importância para a sociedade do que a Geografia. Podemos observar, no gráfico 9, que poucos alunos discordaram da importância da arte para a sociedade.

Gráfico 10: A Geografia nos permite entender a cidade e suas manifestações artísticas

Fonte: Marangão, 2019.

Já o gráfico 10, com um resultado mais homogêneo, os alunos ficaram divididos sobre a compreensão da cidade e suas manifestações artísticas, pelo viés geográfico. Todavia, concordaram que a Geografia pode nos permitir entender a cidade e suas manifestações artísticas.

3.3.2.5 Cidades Imaginadas

A partir da leitura de diversos textos, como das “Cidades dos olhos” e “Cidades dos Mortos”, do livro *Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino (1990), os alunos e alunas deveriam criar a sua própria cidade. Os materiais disponibilizados foram: bola de isopor de 100mm, canetas hidrográficas, massa de modelar, canetas hidrocor, alfinetes, papéis, cola quente, terra, entre outros. Para tanto, os alunos deveriam ler o texto e refletir sobre a construção desta cidade.

Em um primeiro momento, o desespero dominou as classes, iniciado pela dificuldade em ler e compreender o texto apresentado e, posteriormente, realizar um trabalho prático.

Porém, para facilitar a compreensão da leitura e tornar mais fácil a produção das cidades, realizamos uma leitura compartilhada do texto. Foi curioso perceber que a segregação é maior do que imaginamos: em um determinado ponto da leitura, Calvino (1990) nos informa que as casas têm “varandas” e, com um olhar curioso,

temos a leitura interrompida para a explicação sobre o que é uma varanda, uma vez que os alunos não entenderam o que poderia ser aquela palavra. A representação da “Cidade dos Mortos” (fig.40) foi a que mais suscitou criações e discussões como podemos observar na imagem a seguir.

Figura 40: Cidade Invisível I

Fonte: Marangão, 2019.

Figura 41: Cidade Invisível II

Fonte: Marangão, 2019.

Já na fig. 41 os alunos tentaram construir uma cidade de acordo com a leitura do texto a “Cidade dos olhos”. Na fig. 42, aparece a imagem de uma cidade dividida, em que a parte vermelha se refere a uma cidade dos pobres, e a parte colorida faz

menção a denominada pelos alunos como cidade dos ricos. Em contrapartida, a fig. 43 apresenta uma esfera que também se divide ao meio, simulando dois mundos que estão interligados, mas não se relacionam, ou seja, estão segregados.

Figura 42: Cidade Invisível III

Fonte: Marangão, 2019.

Figura 43: Cidade Invisível IV

Fonte: Marangão, 2019.

Durante a realização da atividade, muitos resolveram criar globos terrestres. Todavia, ao perceberem que a elaboração deveria estar ligada ao texto, solicitaram uma nova bolinha e optaram por discutir com os colegas a produção da atividade. Muitos utilizaram o estilete e recortaram a bola criando diversos prédios, outros pensaram na cidade dos mortos e colocaram cruzes em suas cidades.

Figura 44: instalação das Cidades Invisíveis

Fonte: Marangão, 2019.

Por fim, todos colaboraram para a construção da instalação das Cidades Invisíveis.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, apresentaremos a análise dos resultados obtidos a partir das atividades aplicadas durante o período de 2018 e 2019. As atividades propostas ocorriam durante as aulas de substituição de professores titulares respectivas salas. A fim de exemplificar tal situação, houve momentos em que a atividade dos mapas de grafites foi aplicada em uma aula no começo do mês e foi retomada ao final do mês em outra aula. Sendo necessário portanto retomar o assunto tratado previamente.

Se faz necessário recordar que o ano letivo de 2019 da Prefeitura Municipal de São Paulo, assim como o ano 2018, se iniciou após um período de greve de funcionários da rede municipal. Portanto, durante o primeiro semestre do ano de 2019, houve muitas reposições de aulas aos sábados, o que gerou um esgotamento físico e mental de professores e alunos.

No entanto, esse cenário também nos motivou a elaborar aulas mais provocativas e dinâmicas que dialogassem com vários componentes curriculares. Portanto, realizaremos as análises dos resultados, dialogando com os conceitos da Geografia, da Arte e também da Educação.

4.1. Sobre os mapas de grafites

Ao propormos essa atividade, que tinha por objetivo fazer com que os alunos identificassem os grafites no caminho de casa até a escola, houve uma discussão bastante enérgica entre eles. Alguns estudantes consideraram a atividade muito simples e fácil de ser elaborada, enquanto outros admitiram nunca terem observado o caminho realizado diariamente.

Apesar dessa situação, todos realizaram a atividade, mas é importante deixar claro que tal atividade gerou um debate sobre o que seria considerado grafite e o que seria pichação. Além disso, observamos a ausência de uma percepção espacial do bairro, pois muitos afirmavam não haver nenhuma manifestação artística no percurso.

Também houve questionamentos sobre o que poderiam considerar como grafites, se os personagens apresentados na fig. 13, poderiam ser considerados e incorporados ao mapa como um grafite. A pergunta se deu em razão dos personagens ali representados se relacionarem diretamente com o bairro, pois, em sua imagem,

havia um palhaço. A relação entre o que se apresenta por meio do grafite e o lugar é extremamente importante, por isso, pela lente da arte, podemos trazer o conceito do *site specific*. Nesse caso, a obra de arte é pensada para aquela localização em específico e não faria sentido em outro lugar.

A partir dessa problemática e tantas outras ocorridas, refletimos sobre a localização do grafite e a categoria de território pertencente ao campo da Geografia, trazida por Santos (2014a), ao discorrer sobre a geografização da cidadania e os direitos territoriais como sendo “um conjunto de lugares e os espaço nacional como um conjunto de localizações.” (SANTOS, 1985 apud SANTOS, 2014a, p. 150). Se fizéssemos uma atividade de campo no Beco do Batman, será que haveria esse questionamento em uma atividade com uma proposta similar a essa?

Acreditamos que essa dúvida sobre o grafite tem relação com a valorização do lugar, do bairro, e não somente com o contexto visual.

4.2. Leitura de imagem

Nesse item, apresentaremos as análises produzidas a partir das leituras de imagem dos grafites, tanto do Jardim São Luís quanto do Beco do Batman.

Para tanto, levamos diversas cópias dessas imagens para a sala de aula e apresentamos a proposta de atividade, as imagens em si, e iniciamos a leitura delas. De acordo com Lavee (2013, p. 12):

Ensina-se a gostar de aprender arte com a própria arte, em uma orientação que visa a melhoria das condições de vida humana, em uma perspectiva de promoção de direitos na esfera das culturas (criação e preservação), sem barreiras de classe social, sexo, raça, religião e origem geográfica. A leitura de imagem, então se torna real quando se estabelece relações com a realidade e o contexto presente ou oculto na imagem, na tentativa de compreendê-la e resolvê-la. É um momento criativo e imaginário de transformação e criação; criar autentica o ser, altera o seu cotidiano.

Ao lermos as imagens dos grafites produzidos naquele território, acreditamos ter valorizado o local, além de fazer com que os alunos se sentissem representados, por ter, em sala de aula, uma imagem do bairro, e não somente de outros lugares, como o Beco do Batman.

Podemos dizer que, em alguns locais, como o Beco do Batman, os grafites são entendidos como obra de arte, em que se preservam o conceito de *aura*⁴, conforme escreveu o filósofo Walter Benjamin (2012). Nesse sentido, todas as imagens produzidas no Beco do Batman são legitimadas como grafite e também como obras de arte. Contudo, fica a questão muito discutida no âmbito da arte: é o lugar que legitima a obra e não a obra em si? Será que um grafite localizado no Jardim São Luís terá o mesmo valor que um grafite localizado na Vila Madalena?

Atualmente, a arte tomou as ruas com os grafites e intervenções artísticas; contudo, essa arte aparentemente é efêmera e não possui o status de obra de arte pensada para ser apreciada dentro de um museu. Tal arte é idealizada no coletivo, para a sociedade, inúmeras vezes, possui um viés crítico, mas será que pertence, de fato, a toda a população? É realmente para toda a população? Ou é apenas para alguns nichos específicos da sociedade? As imagens produzidas nesses locais diferem entre si, como já observamos anteriormente. De acordo com essa lógica, segundo Santos (2014a, p. 144):

É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial. Vimos, já, que o valor do indivíduo depende do lugar em que está e que desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe.

Logo, precisamos de uma acessibilidade aos bens culturais para que, de fato, haja cidadania. Desse modo, a localização e o espaço de fruição desses bens é extremamente relevante. Apesar de discutirmos teoricamente sobre a representatividade das minorias no contexto da cidade, palavras como “Biqueira”, utilizada pelo aluno D. no instante em que produzia o mapa mental, ainda são desconhecidas por muitos no contexto universitário. Sendo assim, a segregação não

⁴ “É aconselhável ilustrar o conceito de aura, acima proposto para objectos históricos, com o conceito de aura para objectos naturais. Definimos esta última como manifestação única de uma lonjura, por muito próxima que esteja. Numa tarde de Verão descansando, seguir uma cordilheira no horizonte, ou um ramo que lança a sombra sobre aquele que descansa - é isso a aura destes montes, a respiração deste ramo. Com base nesta descrição, é fácil admitir o condicionalismo social da actual decadência da aura. Essa decadência assenta em duas circunstâncias que estão ligadas ao significado crescente das massas, na vida actual. Ou seja: < Aproximar > as coisas espacial e humanamente é actualmente um desejo das massas tão apaixonado como a sua tendência para a superação do carácter único de qualquer realidade, através do registro da sua reprodução. Cada dia se torna mais imperiosa a necessidade de dominar o objeto fazendo-o mais próximo na imagem, ou melhor, na cópia, na reprodução. E a reprodução, tal como nos é fornecida por jornais ilustrados e semanários, diferencia-se inconfundivelmente do quadro.” (BENJAMIN, 2012, p. 67-68).

se apresenta somente no que se refere à localização, ao ensino ou à cultura, mas, também, a linguagem, no caso as palavras, a que pertencem um determinado grupo de pessoas na sociedade. Para Bourdieu (2017, p. 162), o conceito de *habitus* “é, com efeito, princípio gerador de práticas dos outros ou suas próprias práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas” que nos ajuda a compreender os estilos de vida; assim, como Bourdieu (2017) afirma, por meio das representações presentes nos grafites, é possível notar a segregação sócia e portanto culturall, pois está representado na imagem do grafite, o contexto do território em que vivem as pessoas daquele lugar.

Acreditamos ser relevante para a pesquisa trazer comentários anteriores à produção dos desenhos dos alunos, tais como a dificuldade em imaginar o entorno do local em que esses grafites poderiam estar. Esses jovens, inúmeras vezes, tem a sua própria cultura rechaçada dentro da sala de aula, seja por meio do modo de se vestir, pela maneira como fala e também por meio das músicas que escutam, dentro e fora da sala de aula.

A partir do momento em que esses jovens se sentem representados com a presença da imagem do grafite do bairro em que vivem, poderão vir a se apropriar do espaço da cidade. Ao serem valorizados e compreenderem que são parte ativa desse lugar, passem a alterá-lo.

Muitos relataram uma enorme barreira em imaginar as possibilidades dos desenhos. Acreditamos que a fruição constante de obras de arte em aulas e também durante saídas pedagógicas, realizadas ao longo do ano letivo, seria possível nutrir esteticamente esses alunos, embora essa não seja uma responsabilidade somente das aulas de arte, mas sim da educação como um todo, já que contribui para a construção do capital cultural. Assim, afirma Bourdieu (2016, p. 160):

Para que a cultura possa desempenhar sua função de legitimação dos privilégios herdados, convém e basta que o vínculo – ao mesmo tempo, patente e oculto – entre a cultura e a educação seja esquecido ou negado. A ideia contranatural de uma cultura de nascimento, de um dom cultural, outorgado a alguns pela Natureza, pressupõe e produz a cegueira relativamente as funções da instituição que garante a rentabilidade da herança cultural, além de legitimar sua transmissão, dissimulando que ela desempenha tal função: a Escola é, com efeito, a instituição que, por seus veredictos formalmente irrepreensíveis, transforma as desigualdades diante da cultura, socialmente condicionadas, em desigualdades de sucesso, interpretadas como desigualdades de dons que são, também, desigualdades de mérito.

Contudo, essas estratégias, infelizmente não fazem parte do cotidiano escolar por uma série de fatores, apontados aqui anteriormente. É preciso salientar que as práticas do desenho realizadas ao longo do E.F. I se baseiam, na maior parte das vezes, em desenhos previamente elaborados, em que basta aos alunos preencherem os chamados espaços vazios com cores. Essa prática é algo comum e, infelizmente, quase que cultural na escola.

4.2.1 Pesquisas sobre o grafite

Sabemos que o grafite, enquanto objeto de estudo, é discutido em diversos trabalhos de pós-graduação, como “Desenhos da paisagem, percepção, memória, imaginação”, de Evandro Carlos Nicolau (2018), e também como podemos observar em “Os grafites da Vila Madalena: Uma abordagem sociosemiótica”, de Zuin (2018), além do trabalho “Atmosferas urbanas: Grafite, Arte pública e nichos estéticos”, de Silva (2014). Ademais, há diversas publicações sobre o grafite nas livrarias, dentro e fora do país, como o livro que discute arte pública e se nomeia como “Arte na cidade”, de Caeiro (2014), e o livro “The world Atlas of street art and Graffiti”, organizado por Fekner e Schacter (2017).

Contudo, há de se pensar o contexto social e político em que estamos vivendo no país e como o ensino de Arte se dá nas periferias. No momento em que os alunos não conseguiram criar, elaborar, pensar sobre o entorno dos grafites nas imagens propostas, refletimos sobre como ocorre o processo de ensino de Arte nas escolas públicas de periferia. Não é raro encontrarmos as cópias e os desenhos prontos, com um viés semelhante ao ensino de arte de antigamente (BARBOSA, 2012), ou então as produções voltadas a uma prática artesanal, sem reflexão ou pensamento crítico – apenas o fazer artístico por ele mesmo.

Dessa forma, os alunos não constituem em si a nutrição estética que os potencializaria para a construção de um repertório cultural robusto e concreto sobre a Arte e, possivelmente, construiria um pensamento reflexivo e crítico sobre a Arte e a cidade. Não conseguem ter, de fato, a chamada experiência (DEWEY, 1959) e permanecem segregados não somente em relação ao espaço, mas também por meio do ensino.

4.3. Análise dos questionários a partir dos sujeitos da pesquisa

A partir das respostas dos alunos, conseguimos obter algumas informações com relação ao número de repetentes ser bem acentuado em determinadas turmas, o que se torna um complicador, pois, muitas vezes, esses alunos já não têm mais interesse pela escola e, muito menos, pelas disciplinas, quase sempre ministradas pelos mesmos professores.

Para além dos problemas já conhecidos relacionados à educação pública no geral, foi nítido perceber, com base nessas pequenas conversas e questionários, a pouca intimidade dos alunos com a cidade, com o bairro e, consequentemente, com possíveis equipamentos culturais. Logicamente, essa exclusão se dá também, principalmente, por uma diferença de classes, em que há enorme concentração de renda nas mãos de poucas pessoas e nenhum dinheiro nas mãos de grande parte da população.

É preciso pontuar que o conhecimento dos alunos sobre a cidade é mínimo e poucos se apropriam efetivamente dos territórios dela. Como se apropriar de algo que não conhecemos? Como pertencer a um lugar se não nos identificamos com ele?

Cientes dessa realidade, dessa falta de circulação na cidade, damos-nos conta de que a cidade, por sua vez, acaba por se tornar a promotora de uma grande lacuna de *capital cultural*. Há, portanto, uma contradição, uma vez que nem todas as pessoas podem frequentar os mesmos lugares; afinal, essa cidade que deve ser para pessoas, como nos diz Jan Gehl (2013), deve ser uma cidade que possua sustentabilidade social: “Parte do seu foco é dar aos vários grupos da sociedade oportunidades de igual acesso ao espaço público e também se movimentar pela cidade.” (GEHL, 2013, p. 109). Nesse sentido, podemos pensar nos grafites espalhados pela cidade. Será que são sempre os mesmos padrões de pintura e grafismos?

A escola, por sua vez, deveria também atuar como promotora desse acesso, uma vez que é dentro de seu espaço, por meio do trabalho dos professores, que as crianças passam a conhecer a cidade e entender o que é ser cidadão. Contudo, é necessário que os professores conheçam a cidade.

A respeito dos professores, é preciso indicar que a maioria do corpo docente, assim como em tantas outras unidades escolares, dobra o período em outras unidades escolares e, aparentemente, nas imediações da escola. Assim, apesar do plano de carreira da prefeitura, com possibilidade de ganhos financeiros a cada

aperfeiçoamento realizado, a gestão do tempo do profissional não colabora para que ele dê continuidade a sua formação e tampouco disponha de tempo para o lazer. O resultado disso já é conhecido. Contudo, há que se discorrer sobre o capital herdado e o capital escolar. Para Bourdieu (2017, p. 79):

Os detentores de um elevado capital escolar que, tendo herdado um elevado capital cultural, possuem, ao mesmo tempo, títulos e ascendência de nobreza cultural, segurança baseada na filiação legítima e naturalidade garantida pela familiaridade (B), opõem-se não só a quem é desprovido de capital escolar e de capital cultural herdado (A) assim como a todos aqueles cuja situação é inferior ao eixo que marca a reconversão perfeita do capital cultural em capital escolar-, mas também, por um lado aqueles que, para um capital cultural herdado equivalente, obtiveram um capital escolar inferior (C ou C') – ou detentores de um capital cultural herdado mais importante que seu capital escolar, como é o caso de C' em relação a B' ou de D' em relação a D – e que estão mais próximos deles, sobretudo, em matéria de “cultura livre”, que os detentores de diplomas idênticos; e, por outro lado, aqueles que dotados de um capital escolar semelhante, não dispunham, na origem, de um capital cultural tão importante (D ou D') e que mantêm uma relação menos familiar e mais escolar com a cultura, obtida de preferência da escola e não tanto da família (aliás, estas oposições secundárias voltam a encontrar-se em cada nível do eixo).

A partir dos estudos de Bourdieu (2017) sobre o capital herdado e o capital escolar, é possível compreender que a função social da escola pode ser também a de ampliar e potencializar o conhecimento trazido pelos alunos. Em uma situação escolar corriqueira, apresentaríamos um mapa e reduziríamos a linguagem cartográfica a uma função de preenchimento de áreas determinadas com diversas cores, da mesma forma como ocorrem com os desenhos pré-elaborados que são aplicados como produtos das aulas de arte.

Com essas estratégias, tolhemos a possibilidade de investigação e de pensamento crítico da criança ou do adolescente sobre esse chamado *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007), uma vez que os próprios professores podem possuir um capital cultural muito baixo ou igual ao dos alunos.

Ademais, vale ressaltar que a Prefeitura do Município de São Paulo tem uma política de incentivo à cultura: os professores ganham ingressos para frequentar peças de teatro e espetáculos musicais: basta que solicitem dentro de uma data específica. Embora haja essa alternativa, poucos são aqueles que conseguem frequentar esses espaços e raros são os docentes que buscam outras alternativas de lazer e cultura, quiçá por razões financeiras e falta de tempo.

Figura 45: Gráfico de Bourdieu sobre a relação entre o capital herdado e o capital escolar

Gráfico 3 – Relação entre o capital herdado e o capital escolar

Fonte: BOURDIEU, 2017, p. 78.

Sendo assim, professores com baixo capital cultural, somado às crianças com baixo capital cultural herdado da família, promovem um ciclo educacional completamente precário.

4.4 Análise dos questionários

Os questionários apresentados anteriormente foram aplicados com os 9ºs e 8ºs anos – E. F II da mesma escola. Contudo, os dados apresentados por nós se referem apenas aos resultados obtidos com os 8ºs anos. O motivo pelo qual optamos por essa via é a de que os questionários aplicados com os 9ºs anos foram realizados de maneira muito automática, sem reflexão ou questionamentos. As justificativas que fizeram parte do questionário não foram respondidas e aquelas que apresentavam respostas consistiam em respostas únicas com “sim” ou “não”. Portanto, sem contribuição direta para nossa pesquisa.

Para que possamos tornar a nossa análise mais prática, é importante ressaltar que, apesar da ausência de professores, os 8ºs anos quase nunca foram dispensados da aula. Desse modo, os alunos passam a ter uma rotina escolar constante e

realizaram o questionário com bastante atenção e empenho.

Dessa forma, podemos analisar os dados obtidos de forma a tornar claro que os alunos consideram o grafite como parte da paisagem da cidade de São Paulo de modo constante. Em um dado momento, alguns alunos afirmaram que o grafite era símbolo da cidade e estava relacionado a grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro. Também reconheceram que o grafite nos permite entender os territórios. Nas imagens a seguir, como justificativa para as afirmações, podemos ler as frases “pois cada território tem seus grafites” e também “mostra o significado do seu bairro em outro”, o que confirma a nossa afirmação.

Figura 46: questionário I

j) A Geografia nos permite entender a cidade e suas manifestações artísticas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

k) A Arte e a Geografia podem colaborar para sua formação cidadã.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

l) O grafite colabora para a construção da paisagem na cidade.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

m) O grafite nos permite entender a ocupação dos territórios.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

Justifique: SIM, POIS CADA TERRITÓRIO TEM SEUS GRAFITE

n) As pichações e os grafites são a mesma coisa.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

o) O grafite é diferente da pichação.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

Justifique: GRAFITE: DESENHO, PICHAGEM: LETRAS, RABISCOS.

p) O grafite pode ser entendido como uma forma de protesto.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

Justifique: O GRAFITE PODE SER UMA VISÃO DIFERENTE

3) A seguir você tem uma série de valores distintos. Para cada um deles selecione o grau que você associa ao Grafite. Para isso utilize uma escala de 1 a 10, em que 1 significa que você não associa em nada ao Grafite ao referido valor, e 10 que o associa completamente à Arte.

a) Progresso.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

b) Vandalismo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

c) Protesto.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

d) Crítica.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

e) Riqueza.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

3

Fonte: Marangão, 2019.

Figura 47: questionário II

j) A Geografia nos permite entender a cidade e suas manifestações artísticas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	(x)

k) A Arte e a Geografia podem colaborar para sua formação cidadã.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	(x)

l) O grafite colabora para a construção da paisagem na cidade.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	(x)

m) O grafite nos permite entender a ocupação dos territórios.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	(x)

Justifique: *Muito um significado de se deixar em outro.*

n) As pichações e os grafites são a mesma coisa.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	(x)	()	()	()

o) O grafite é diferente da pichação.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	(x)

Justifique: *Grafite tem uma autêntica pichação não.*

p) O grafite pode ser entendido como uma forma de protesto.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(x)	()	()	()	()	()	()	()	()	()

Justifique: *arte, mas como uma forma de demonstrar.*

3) A seguir você tem uma série de valores distintos. Para cada um deles selecione o grau que você associa ao Grafite. Para isso utilize uma escala de 1 a 10, em que 1 significa que você não associa em nada ao Grafite ao referido valor, e 10 que o associa completamente à Arte.

a) Progresso.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	(x)

b) Vandalismo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(x)	()	()	()	()	()	()	()	()	()

c) Protesto.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	(x)	()	()	()	()	()	()	()	()

d) Crítica.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	(x)	()	()

e) Riqueza.

Fonte: Marangão, 2019.

A partir dos questionários⁵ realizados pelos alunos, compreendemos que o grafite pode evidenciar a realidade social daquele bairro e, por consequência, a segregação cultural apresentada ali. Nesse sentido, concordamos com Burke (2012, p. 250), quando admite que “os estudiosos do centro nem sempre sabiam o que estava sem passando em outros lugares.”. Por vezes, supomos, mas não conhecemos, de fato, como se dá a construção do conhecimento na periferia e muito menos nas escolas públicas.

⁵ Questionário elaborado com base no questionário da pesquisa intitulada “Concepções de C&T e letramento digital”, de acadêmicos dos cursos de ciências naturais da USP, dos pesquisadores Ewout ter Haar, Marcelo Giordan e Raquel Roberta Bertoldo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“tempo, tempo, tempo compositor de destinos”

Oração ao Tempo, de Caetano Veloso – 1979

Ao reconstruir o desenvolvimento da pesquisa e relembrar as discussões ao planejar as atividades aplicadas, o modo como os alunos receberam e realizaram as propostas apresentadas. Assim como também, o desencadeamento de discussões sobre as atividades na própria escola, nos permite perceber a importância de um planejamento preciso que reconheça o bairro e a cidade como parte essencial do processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa trajetória, evidenciou-se a necessidade de se criar um vínculo com o aluno, seja por meio da elaboração de atividades ligadas aos grafites expostos no bairro ou na cidade em que vivem. Dessa forma, procuramos entender e valorizar o olhar da juventude para com a cidade.

Na condução da pesquisa, encaramos o desafio sobre o percurso a ser traçado, alinhando três diferentes campos de pesquisa a Arte, a Geografia e a Educação. Contudo, acreditamos que essa proposta de ensino se articulou de uma maneira rica, promovendo discussões instigadoras sobre a cidade, a paisagem, o território e o grafite. Com base nos dados obtidos ao longo dos anos de 2018 e 2019, compreendemos que a segregação não é apenas espacial ou geográfica, mas também social e, portanto, cultural.

A cultura na periferia, no caso no Jardim São Luís, é construída de uma forma diferente de outros lugares da cidade: afirmamos que a cultura da periferia é violenta, é da cidade que realmente existe e que pertence a todos, enquanto que a cultura, produzida em outros lugares da cidade, como no bairro pontuado neste trabalho, no Beco do Batman, na Vila Madalena, é produzida para um grupo específico, diferente da maioria da população.

Consideramos que essa prática artística - o grafite - se relaciona diretamente com o lugar em que se apresenta. Na escola, analisamos as imagens dos grafites e construímos de modo imaginário as realidades no seu entorno. Assim, a paisagem composta por um grafite colorido, se apresentou como pertencente a um lugar central. Relacionado com uma realidade em que a paisagem era composta por casas de alto

padrão, portanto com características bem diferentes da paisagem encontrada no Jardim São Luís.

Logo, um grafite em que esteja estampado um palhaço, ou qualquer outro símbolo de violência deve estar relacionado à periferia. Portanto a localização e o contexto dos grafites colabora para evidenciar a segregação.

Como resultados de pesquisa nos deparamos com jovens que desconhecem o próprio bairro e conseqüentemente a cidade, por causa da violência vivida no lugar em que moram. Logo, esses jovens não vivem a cidade, não exploram o lugar, logo estão segregados social e culturalmente.

Contudo ao retomar o percurso do desenvolvimento dessa pesquisa – o planejamento das atividades e as estratégias elaboradas a partir do referencial teórico – e relembrar o modo como os alunos e alunas se envolveram e participaram ativamente das propostas apresentadas, recordamos do motivo pelo qual escolhemos estar na sala de aula.

Este trabalho não pretendeu trazer uma verdade, ou até mesmo uma solução para o ensino pensado no contexto da escola pública, mas apresentar um caminho possível por meio do conhecimento sobre a cidade. Por meio de um conjunto de atividades realizadas com os alunos e as alunas dos anos finais da escola pública, pretendemos descobrir se seria possível compreender a segregação socioespacial por meio do grafite e, a partir disso, alcançar uma compreensão da cidade.

Compreendemos ser necessário estar na escola ativamente, por inteiro, sendo um professor ativo e reflexivo. Há de se mesclar o pesquisador com o professor para então planejar as aulas, refletir sobre as estratégias, as atividades, e pensar, sobretudo, nos jovens; para tornar de fato essa proposta uma potência, é preciso ser professor. Sendo assim, é preciso provocar os alunos por meio de atividades bem planejadas, discutidas e aplicadas.

O ensino público precisa com urgência de professores bem formados para que seja possível formar uma sociedade menos desigual, mais crítica e ativa politicamente. Com docentes que tenham alto capital cultural, é possível construir planejamentos sólidos, com estratégias e atividades concretas que, efetivamente, atinjam a população para a formação de um cidadão crítico.

A presente pesquisa se desdobrou em outras questões a serem respondidas ao longo da carreira docente. Perguntas que deverão permear o percurso didático e pedagógico de quem escolhe essa profissão.

Devemos educar para diminuir a segregação e não aumentá-la. É nosso dever atuar diretamente nas escolas públicas, colaborando para a construção efetiva do conhecimento.

Entretanto, é necessário ressaltar o seguinte: aqueles que ingressam no ambiente escolar muitas vezes o fazem nas escolas privadas e o resultado que observamos nas escolas públicas é o ingresso de professores cada vez mais malformados, com baixo capital cultural e pouca capacidade de elaborar um bom planejamento, tornando, por sua vez, o ensino público um sistema falido de educação.

Portanto, faz-se urgente e necessária uma reformulação educacional, de modo a romper com essa situação cíclica presente nas escolas públicas de São Paulo. Esse trabalho contribuiu para percebermos que essas situações escolares vividas e repensadas são apenas o começo de uma pesquisa e de uma carreira docente de luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, com o intuito de construir uma sociedade democrática e cidadã.

Por fim, constatamos que a segregação socioespacial não é somente uma segregação nem apenas social ou geográfica: a segregação é também cultural e esse fato é vivido por grande parte da população. Isso se torna claro por meio da observação da composição da paisagem e do território pelos contextos apresentado nos grafites presentes na cidade.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. **História da Arte como História da Cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, A. M. **Arte Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARRETO, J. M. Consciência Contextual. In: **Revista Urbânia 3**, São Paulo: Editora Pressa, p. 79-94, 2008. Disponível em: <<http://urbaniania4.org/wp-content/uploads/2010/10/revista-urbaniania-3.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BENJAMIN, W. “A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica”. In: **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio d’Água Editores, 2012.

BOURDIEU, P. **A Distinção: Crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

_____. **O amor pela arte**. Porto Alegre, RS: Zouk. 2016.

BURKE, P. **Uma História Social do Conhecimento II: da Enciclopédia a Wikipédia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.

CAEIRO, M. **Arte na cidade**. Temas e Debates. Lisboa: Círculo de Leitores Lisboa, 2014.

CALVINO, Í. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALLAI, H. C. “Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental”. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CALLAI, H. C.; CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. de S. A Cidade, o lugar, e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho. In: **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

_____. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Revista Terra Livre**, n. 28. Associação dos Geógrafos Brasileiros, São Paulo, 2007.

_____. A cidade latino-americana como cenário didático do ensino de geografia. In: **Ciudades Leídas Ciudades Contadas – La ciudad latino-americana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011.

CASTELLAR, S. M. V. **Didática da geografia (escolar): possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental**. Tese de livre docência, USP, FEUSP, São Paulo, 2010.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. A linguagem Cartográfica: possibilidades para aprendizagem significativa. In: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de; PEREIRA, T.

R. D. S. (org.). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013, p. 5-391.

CAUQUELIN, A. **Arte Contemporânea: Uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.

_____. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins, 2007.

_____. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins, 2005.

CERTEAU, M. de. Teoria e método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Ivone (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do Encontro)**. São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.

_____. **A invenção do cotidiano 1. Artes do Fazer**. Petrópolis: Vozes, 2018.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p.47-63, maio 1996.

DNA Paulistano. Datafolha, Caderno “Cotidiano”, São Paulo: Publifolha, 2009. p.17-29.

DANTAS, L. R. D. de. **Potencialidades do conceito de território e da argumentação para a formação cidadã em aulas de Geografia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1959.

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Estatuto da Juventude. Disponível em: <<https://sinajuve.ibict.br/wp-content/uploads/2019/05/Estatuto-de-Juventude.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

FEKNER, J. **The world Atlas of street art and Graffiti**. London: UK Aurum Press, 2017.

GEHL, J. **Cidade para Pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOMES, P. C. da C. **O lugar do olhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Quadros Geográficos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte – sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

LIBÂNEO, J. C.. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACHADO, J. C. E. **A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

NICOLAU, E. C. **Desenhos da Paisagem: percepção, memória e imaginação**. 2018. Tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Nota técnica do INSE. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

Os gêmeos. Disponível em: <http://www.osgemeos.com.br/pt/biografia/>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

PEREIRA, A. B. **Um rolê pela cidade de Riscos: Leituras da piXação em São Paulo**. São Carlos: EduFSCar, 2018.

RISSETTE, M. C. U. **Pensamento espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, M. **Espaço do Cidadão**. São Paulo: Edusp, 2014a.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Edusp, 2014b.

SERPA, A. Teoria das representações em Henri Lefebvre: por uma abordagem cultural e multidimensional da Geografia. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 487- 495, 2014. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/geousp/article/viewFile/83538/92874>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

“São Paulo não é uma cidade”. Exposição realizada em 2017 no SESC 24 de Maio, com curadoria de Paulo Herkenhoff e Leno Veras, de 19 de agosto de 2017 a 28 de janeiro de 2018.

SILVA, A. **Atmosferas urbanas: grafite, arte pública, nichos estéticos**. São Paulo: Ed. SESC SP, 2014.

STEFENON, D. L. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

VIDAL, D. G. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 257-284.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ZUIN, A. **Semiótica e Arte**: Os grafites da Vila Madalena – uma abordagem sociossemiótica. Curitiba: Appris, 2018.

Documentários

Michel de Certeau – Vida e Obra. Diana Vidal. ATTA Brasil. (40 min) 2013 (documentário).

Cidade Cinza. Doc. Dir: Marcelo Mesquita e Guilherme Vagliengo. Um projeto de Cinema e Vídeo por Sala12 Filmes. São Paulo, 2013. (80 min)

Jane Jacobs – Neighborhoods in Action. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HNtuJRloWxc>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Imagens do Beco do BATMAN disponíveis em: <<http://saopauloparainiciantes.com.br/2017/02/beco-do-batman.html>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1: ATIVIDADES PROPOSTAS AOS ALUNOS

Atividade 1

Nome: _____

Série: _____

Observe a imagem a seguir:

- 1) O que você vê na imagem?

2) É colorida? Ou branco e preto?

3) O que você imagina que há no entorno? Porquê?

4) Em qual cidade essa imagem pode estar? Porquê?

5) Pode estar perto de algum lugar que você conheça? Porquê?

6) Elabore um desenho do lugar em que esta imagem está inserida.

Anexo 2 – Atividade 2

Nome: _____

Série: _____

Observe a imagem a seguir:

1) O que você vê na imagem?

2) É colorida? Ou branco e preto?

3) O que você imagina que há no entorno? Porquê?

4) Em qual cidade essa imagem pode estar? Porquê?

5) Pode estar perto de algum lugar que você conheça? Porquê?

6) Elabore um desenho do lugar em que esta imagem está inserida.

Anexo 3 – Atividade 3

Nome: _____

Série: _____

Observe a imagem a seguir:

1) O que você vê na imagem?

2) É colorida? Ou branco e preto?

3) O que você imagina que há no entorno? Porquê?

4) Em qual cidade essa imagem pode estar? Porquê?

5) Pode estar perto de algum lugar que você conheça? Porquê?

6) Elabore um desenho do lugar em que esta imagem está inserida.

Anexo 4 – Atividade 4

Nome: _____

Série: _____

Observe a imagem a seguir:

1) O que você vê na imagem?

2) É colorida? Ou branco e preto?

3) O que você imagina que há no entorno? Porquê?

4) Em qual cidade essa imagem pode estar? Porquê?

5) Pode estar perto de algum lugar que você conheça? Porquê?

6) Elabore um desenho do lugar em que esta imagem está inserida.

Anexo 5 – Atividade 5

Nome: _____

Série: _____

Observe a imagem a seguir:

1) O que você vê na imagem?

2) É colorida? Ou branco e preto?

3) O que você imagina que há no entorno? Porquê?

4) Em qual cidade essa imagem pode estar? Porquê?

5) Pode estar perto de algum lugar que você conheça? Porquê?

6) Elabore um desenho do lugar em que esta imagem está inserida.

Anexo 6 – Atividade 6

Nome: _____

Série: _____

Observe a imagem a seguir:

1) O que você vê na imagem?

2) É colorida? Ou branco e preto?

3) O que você imagina que há no entorno? Porquê?

4) Em qual cidade essa imagem pode estar? Porquê?

5) Pode estar perto de algum lugar que você conheça? Porquê?

6) Elabore um desenho do lugar em que esta imagem está inserida.

Anexo 7 – Questionário sobre Arte, Grafite e Cidade

Car@ Alun@,

Esse questionário contém perguntas sobre você, as suas experiências e os seus interesses em relação à Arte e à Cidade.

Não há respostas certas, nem erradas. Necessitamos apenas de sua opinião, seja ela qual for. Pense bem e responda com sinceridade.

Ao responder essa enquete, você contribuirá para uma pesquisa colaborativa no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Os seus dados serão preservados e você não será identificado nas publicações dessa pesquisa.

MUITO OBRIGADA!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Ao responder esse questionário você concorda em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “O Grafite na cidade de São Paulo e a ocupação dos espaços”, que tem como pesquisadora responsável, Camilla Rodrigues Marangão, da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail camilla.marangao@usp.br.

O presente trabalho tem por objetivos: analisar as concepções de Ciência e Tecnologia e letramento digital dos acadêmicos pesquisados. Sua participação consistirá em responder uma enquete e, possivelmente, participar de grupos focais sobre o tema pesquisado. Esclarecemos que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa em Educação, assegurando, assim, sua privacidade. Informamos ser possível retirar seu consentimento quando quiser, e que não haverá nenhuma remuneração por essa participação.

- () Aceito participar da pesquisa
- () Não aceito participar da pesquisa

1) Você é estudante de qual série e escola?

2) Até que ponto você concorda com as seguintes afirmações?

Classifique sua resposta em **uma escala de concordância de 1 a 10**, sendo 1 para discordo totalmente e 10 para concordo totalmente.

a) A Arte e a Geografia têm grande importância para a sociedade.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

b) As manifestações artísticas estão presentes por toda a Cidade.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

c) O grafite está presente em toda a cidade de São Paulo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

d) Há grafite perto da minha escola e também da minha residência.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

e) A arte e a geografia nos permitem entender a cidade e suas manifestações artísticas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

f) A Arte e a Geografia podem colaborar para a construção de cidadão crítico.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

g) O grafite colabora para a construção da paisagem na cidade.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

h) O grafite nos permite entender a ocupação dos territórios.

e) Riqueza.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

f) Rebeldia.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

g) Desigualdade.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

h) Poder.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

- 4) Para cada uma das afirmações, indique a opção que representa a frequência com que realiza tais atividades. Considere 1 para nunca e 10 para realiza frequentemente.

a) Vê programas de TV que tratam sobre Arte ou Grafite.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

b) Lê sobre Arte/Grafite/Cidade na Internet.

c) 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

- 5) Em uma escala de 1 a 10, onde 1 significa que nunca se informa e 10 significa que se informa com frequência, indique o grau de informação em relação a cada componente da seguinte lista de assuntos.

a) Política

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

b) Arte e Cultura

Anexo 8 – Termo de autorização de uso de imagem

DocuSign Envelope ID: 1A5A2C0A-080F-491C-864F-C90409EF58C6

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Carlos Eduardo Fernandes Leo, Brasileiro, casado portador(a) do RG n.º 25960413-6, inscrito(a) no CPF sob o n.º 179.999.268-33, residente à Rua

Iraci, 710 - São Paulo, SP, AUTORIZO o uso de imagem de minha obra “ mural na avenida 23 de maio”, constante na dissertação de mestrado de Camilla Rodrigues Marangão, para fins didáticos na dissertação de mestrado, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização abrangendo o uso da minha imagem na dissertação acima mencionada é concedida à Camilla Rodrigues Marangão a título gratuito, abrangendo inclusive a inserção em materiais com fins didáticos como artigos acadêmicos para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: São Paulo, 17 de Novembro de 2020.

Assinatura: 881C3566380F4B6...

Telefone para contato: (11) 97387-2232