



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa

Verbo-visualidade em graffiti: (multi)letramentos em estudo
com alunos do 7º ano

EMILANY BORGES DA SILVA

Relato de experiência apresentado à Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia. Orientadora: Profª Dr.(a) Aliete Gomes Carneiro Rosa.

Recife
2019

**Verbo-visualidade em graffiti: (multi)letramentos em estudo
com alunos do 7º ano**

Emilany Borges da Silva

Licenciatura em Letras UAEADTec/UFRPE

Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE

mhillla@gmail.com

Aliete Gomes Carneiro Rosa

Licenciatura em Letras UAEADTec/UFRPE

Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE

aliete.rosa@gmail.com

RESUMO: A linguagem das cidades, expressa nos muros por gêneros que se realizam urbanamente e aos quais se convencionou nomear de graffiti e pichação, será abordada à luz dos estudos dialógicos da linguagem com base nos estudos do círculo de Bakhtin, mais especificamente em Volochinov (1930), verificando a compreensão dos alunos sobre o enunciado verbo-visual produzido no suporte das ruas na esfera da linguagem social. Para esta pesquisa, realizada durante a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório III, foram aplicadas oficinas de escrita com estudantes do sétimo ano para discussão do conceito e distinção entre grafitar e pichar e análise dos sentidos nos textos selecionados e levados para a sala de aula (BRAIT, 2009 e 2013). Numa perspectiva multimodal (ROJO e ALMEIDA, 2012), os textos apresentam camadas comunicativas, constituindo dizeres, sentidos (e movimentos) na arte de grafitar pelas ruas. Os alunos analisaram e produziram textos de graffiti, vivenciando em sala de aula um pouco da arte com que os grafiteiros colorem a cidade cinza por meio de seus desenhos urbanos.

Palavras-chave: 1.Verbo-visualidade; 2.Multiletramentos; 3.Graffiti; 4.Grafitagem.

1. Introdução

*O graffiti está para o texto assim como o grito
está para a voz. Ele é um berro.*

Paulo Leminsk

Postura crítica diante de um enunciado e competência na compreensão de textos de tornaram imperativas desde a primeira década do século XXI, devido ao mundo globalizado. O livre acesso a informações vagas, difusas e fragmentadas, exige dos alunos capacidade analítica para discernir sentidos e fazer conexões coerentes entre os diversos aspectos do conhecimento, além de assumir uma conduta reflexiva para tomada de decisões em meio aos elementos sociais a sua volta, resultando em um aprendizado multiletrado. O conceito de multiletramento está, assim, engajado com a consolidação do conhecimento cultural, histórico, econômico e social globais, uma vez que é limitado decodificar o signo linguístico verbal sem compreendê-lo. Para favorecer o multiletramento, é preciso haver, na escola, um trabalho com gêneros discursivos socialmente relevantes e didaticamente estratégicos.

Uma pessoa crítica identifica discursos intrínsecos nos atos comunicativos aos quais é exposta diariamente. Na escola, a aquisição dessa percepção se dá com o estudo de variados gêneros textuais, incluindo os que se encontram em suportes impressos, hipertextos e gêneros verbo-visuais, ou seja, aqueles que integram palavras, imagens estáticas, imagens em movimento e até mesmo som (ROJO e MOURA, 2012).

Observamos frequentemente que o trabalho com atribuição de sentidos em textos que unem imagens e palavras costuma partir do estudo de tirinhas, charges, propagandas, memes e capas de jornais ou revistas, tanto impressas quanto em hipertextos. A apreciação e a leitura dos posicionamentos críticos nesses gêneros integram o cotidiano em sala de aula e estão vastamente presentes em livros didáticos de modo geral¹. Contudo, há um gênero verbo-visual impregnado de sentidos, relevante na perspectiva dos multiletramentos e que está, muitas vezes, imerso no ambiente social dos alunos. Embora ele passe despercebido na rotina de muitas escolas e livros didáticos, se

¹ Nesse sentido, destacam-se avanços no ensino na área de Língua Portuguesa, fruto de muitas discussões acadêmicas que chegaram a programas como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outros.

bem explorado, pode motivar aulas produtivas de leitura, e escrita com temas multidisciplinares, pois concordamos que lidar com gêneros textuais que consideram o contexto social dos atores escolares, favorece um trabalho motivador para alunos e professores.

1.2. Graffiti x pichação x *street art*

Para efeito deste trabalho, entendemos por graffiti² as pinturas coloridas que apresentam, quase sempre, um componente verbal e um não-verbal (SILVA, 2015) realizadas em muros, superfícies nas ruas, avenidas, túneis, viadutos, passarelas, via de trens, canteiro de obras, postes entre outros equipamentos de alvenaria encontrados nas margens de vias públicas urbanas, carregados de conteúdo com “expressões políticas ou ideológicas” (PEREIRA, 2013). Esses textos são a “representação visual do hip-hop (SOUZA, 2009; PEREIRA, 2013), sendo alvo de estudos linguísticos que o acolheram como gênero textual multimodal (ROSA, 2016). Uma vez que podem ser confundidos com pichações, delimitamos nossa percepção sobre ambos e tecemos comentários sobre a *street art*.

Em conversas informais, bem como analisando a percepção dos alunos durante a pesquisa, observamos a falta de diferenciação conceitual entre grafitar e pichar, pois ambos são vistos como vandalismo. Talvez a confusão seja advinda das inscrições serem vistas lado a lado nas cidades e esse preconceito pode ser um dos impedimentos para o gênero ser pouco encontrado em livros didáticos. A expressão “pichar” deriva de “piche”, líquido viscoso utilizado na impermeabilização e asfalto das vias. Essa “tinta” foi utilizada antes da popularização do spray, pois “as intervenções estéticas em muros já existiam e a utilização do piche era comum. Esse material é de difícil remoção e manuseio, o que fez surgir o termo “pichadores” e a expressão “pichação” (RINK, 2015, p. 26). Pichações costumam ser inscrições monocromáticas e lineares, com traços manuscritos compreensíveis apenas para um público restrito. O pichador deixa sua marca, sua tag³,

² Optou-se por adaptar a grafia oriunda do italiano por entendermos que melhor representa o gênero textual em estudo. A palavra vem do substantivo singular “graffito” que faz plural “graffiti” e significa “escrita em carvão”. A outra variação, grafite, corresponde à substância composta de carbono.

³ Termo em inglês que significa assinatura, marca ou rubrica.

reconhecida por uma minoria que integra um espaço geográfico (um bairro ou cidade). As pichações têm características de territorialidade e só um número reduzido de pessoas têm conhecimentos prévios para compreender o picho. A pichação é associada à delinquência juvenil, uma vez que grupos de pichadores com menores de idade formam gangues que buscam reconhecimento dentro de sua realidade cultural e não raramente podem promover delitos mais graves. É perceptível que o problema referente às pichações extrapola a simples expressão artística, conforme Miguel (2017). O ato de pichar é um crime contra o ordenamento urbano, previsto na lei nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998 (art. 65). As pessoas com menos de 18 anos enquadradas nesse artigo são regidas pela Constituição Federal (art. 288), o Código penal (art. 27) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 2 e 103). Esses três dispositivos legais coadunam de que o menor flagrado pichando estará cometendo ato infracional.

Associamos o termo *street art*⁴ às pinturas feitas em murais urbanos que cobrem uma área extensa com desenhos multicoloridos e pouco apresentando palavras, mas indubitavelmente bem conceituadas e bem aceitas. O movimento *street art* é posterior ao do graffiti e, utilizando um termo próprio da cultura, este tem uma “pegada” elitista que aquele não carrega. As pinturas são elaboradas e executadas com autorização e envolvem uma equipe multidisciplinar e infraestrutura. Alguns artistas da *street art* são convidados a pintar um equipamento urbano público ou particular, para valorizá-lo ou agregar beleza aos imóveis. Um exemplo é o mural de Eduardo Kobra, que colore o Hospital da cantora Madonna o “Mercy James Institute of Pediatric Surgery and Intensive Care”, na cidade de Blantyre/Malaui.

A frase diz “quando vemos o rosto de uma criança, vemos o futuro” e “retrata o arcebispo Desmond Tutu, símbolo da luta contra o Apartheid e ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1984” (MADONAONLINE, 25.abr.2017).

⁴ Arte encontrada nas ruas das cidades ou que se faz nas ruas das cidades.



Figura 1. Mural de Eduardo Kobra no Hospital da cantora pop Madonna

Uma das diferenças cruciais entre pichar e grafitar está na permissão concedida aos grafiteiros, pois enquanto os pichadores atuam vandalizando a cidade, o ato de grafitar não constitui contravenção quando atende alguns requisitos, previstos no texto da Lei Nº 12.408/2011 que altera o caput do artigo 65 da Lei 9.605/1998 (Lei dos crimes ambientais):

a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado e, no caso de bem público, com a autorização do órgão competente e a observância das posturas municipais e das normas editadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela preservação e conservação do patrimônio histórico e artístico nacional.

Frisamos, contudo, que uma mesma pessoa pode ser tanto um grafiteiro quanto um pichador, sendo improvável determinar suas motivações em cada ocasião.

Outra marca indelével da grafite, que também diferencia da *street-art*, é sua suscetibilidade ao tempo. Para capturar uma produção e utilizá-la na escola, é preciso fotografá-la, pois seu perfil espontâneo também é seu vilão: o sol, a chuva, o lodo e o musgo são intempéries que provocam o descascamento das tintas. Outras pinturas são feitas por cima das existentes, uma vez que os proprietários de imóveis particulares

ou públicos cobrem os muros com tinta, “apagando” as inscrições. Há também a ação de vandalismo por pichadores que deixam seus *tags* por cima dos desenhos. Na cidade de São Paulo, na visão do grafiteiro Pastore (BEDOIAN e MENEZES, 2008, p. 47), a cidade de Guarulhos tem boa aceitação da arte, pois lá *o prefeito não apaga. A galera gosta. É uma coisa incomprendida, muito nova, recente. Um dia vai ser estudada. A galera ainda não entendeu.* Além do seu caráter efêmero, as figuras não parecem possuir registro de patente, deixando-os vulneráveis à utilização por terceiros, sem garantia de reconhecimento para o grafiteiro. No entanto, em algumas produções, vemos assinatura autoral com a indicação das páginas sociais (virtuais) dos artistas. Navegando pela web, foi possível encontrar algumas delas, constatando que os artistas fotografam seus trabalhos e os expõem virtualmente, sendo essa outra forma de torná-los perene. Essa abordagem não foi alvo de estudo para esta pesquisa, mas se mostra fértil para futuros trabalhos. Não obstante coloquemos distinções didáticas para fins acadêmicos, não podemos rotular precisamente o que é graffiti e pichação, nem determinar suas motivações. Tais inscrições são estudadas à luz da modernidade, mas remontam tempos

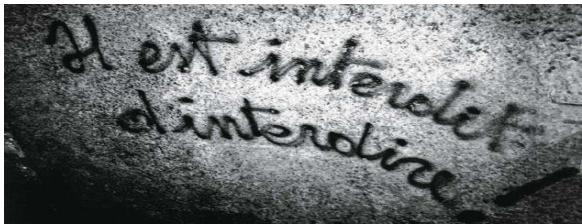


Figura 2.



Figura 3.

primórdios da arte rupestre, dos escritos sumérios, egípcios, gregos e romanos, os quais denominaram tais escritos com *mensagens de protestos, profecias e outros tipos*” (RINK, 2015).

O delineamento do graffiti enquanto expressão sócio-política-econômica é descrito por Fuks (s/d), que aponta o marco inicial em maio de 1968 em Paris, pelo surgimento de “um movimento de contracultura que usou os muros para inscrever trabalhos de caráter político ou mesmo poético”. Acima, lê-se figura 2: “é proibido proibir” e na figura 3: “sob os paralelepípedos, a praia”.

Fora da Europa, a consolidação do graffiti estabelecendo-se em Nova York como o produto visual do movimento *hip-hop*⁵, sendo Jean-Michel Basquiat quem “promoveu a expressão da rua e do submundo de Nova York de forma intensa”, legitimando a arte do graffiti (RINK, 2015, p. 33). A pichação no Brasil foi marcante no período da ditadura militar, por ser “o melhor recurso disponível naquele momento, pois eram rapidamente feitas e, por isso, difíceis de serem reprimidas ou denunciadas” (op. cit. p. 26).

Felizmente, hoje em dia encontramos no Brasil demonstrações de aceitação do graffiti enquanto arte agregadora de valor, beleza e conhecimento. No Estado de Pernambuco, a cidade de Olinda recebeu um trabalho de qualificação da avenida



Figura 4. Graffiti na Av. Olinda - PE.

homônima para proporcionar acolhimento para os visitantes, promovida pela Secretaria de Turismo Desenvolvimento Econômico e Tecnologia (SETURDE) em janeiro de 2017. A iniciativa, nomeada “Operação Boas Vindas”, convidou quatro grafiteiros e o material foi custeado pela Câmara de Dirigentes Lojista de Olinda (CDL).

Em Belo Horizonte, vemos o graffiti utilizado para valorizar canteiros de obras, conforme intervenção na praça da Liberdade. Na ocasião, o prefeito Alexandre Kalil fez parceria com o Instituto Amado e uma parte dos tapumes foi disponibilizada para a

⁵ Embora não seja nosso objeto de estudo, o movimento *Hip-hop* se projeta a partir dos Estados Unidos, que a partir de 1970 representa o movimento social juvenil urbano.

população se expressar artisticamente. As pinturas ficaram expostas até a conclusão das obras. (SOU BH, 23.jul.2018).



Figura 5. Graffiti na Av. Olinda - PE.

Salientamos, por fim, que o graffiti dialoga com outros gêneros textuais que se apropriam de verbetes, trechos de músicas, pensamentos, frases poéticas, textos de cunho político, meme, charge e caricatura, para citar alguns exemplos.



Figura 6. Caricatura feito pelo artista recifense grafiteiro Asak Júnior.

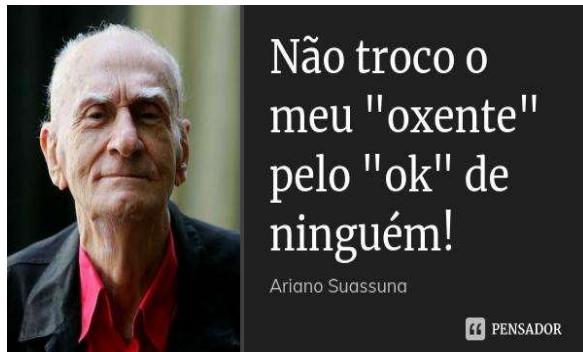


Figura 7. Meme em site de frases e pensamentos.

De modo geral, o *graffiti* provoca diferentes olhares e impressões: admiração, indiferença ou repulsa. É notável, contudo, que sua diversidade artística tem a capacidade de encantar olhares prevenidos. Nas palavras do grafiteiro Jon, em Bedoian e Menezes (2008, p. 49):

uma coisa sobre o graffiti é que ele está em todo lugar. Você pode andar na rua e ver um belo graffiti. É interessante como, com toda a tecnologia disponível hoje, o homem continua escrevendo nas paredes. As pessoas têm necessidade de se expressar publicamente. Não interessa i o que você faz para reprimir isso,

as pessoas continuam fazendo. É um jeito de se comunicar com um público mais amplo, e não com uma minoria que vai numa galeria de arte.

Por sua riqueza cultural, trabalhar com esse gênero textual em sala de aula poderia reduzir o preconceito e a má fama dessa arte, sensibilizando os alunos a apreciarem a grafitagem. Inclinamo-nos, portanto, a entender o graffiti como arte urbana democrática que se impõe à paisagem das cidades, e como enunciados cujos sentidos provocam os interlocutores. Entendemos que os grafiteiros fazem uso das ruas como porta-voz, expondo a arte popular, principalmente da classe menos favorecida financeiramente, que é vista erroneamente como intelectualmente inferior. Para este trabalho, damos ênfase aos textos grafitados com enunciados verbo-visuais, sendo que os desenhos escolhidos para este trabalho têm mensagens associadas a conteúdos de crítica social, provocações filosóficas, expressão de emoções ou releituras de situações cotidianas.

Fato consolidado, o graffiti faz parte da realidade das cidades e a proximidade com o público jovem pode favorecer a boa fruição nas aulas de estudo de texto e compreensão textual, posto que esse seja um exercício árduo que exige não apenas o acionamento de variadas informações pré-concebidas, como também a conexão produtiva dessas informações, habilidades trabalhadas na perspectiva dos multiletramentos. Assim, realizar na escola atividades com textos verbo-visuais presentes no cotidiano dos alunos enriquece a aula.

Pela inquietação social que ele desperta e por se encontrar tão próximo à realidade escolar, além de ser produtivo para atividades que enriqueça o multiletramento dos alunos e à exploração de um gênero não impresso em papel, é preciso questionar: como o graffiti coopera para a compreensão dos discursos sociais e da produção dos sujeitos grafiteiros nas aulas de língua portuguesa?

O encantamento por esse gênero textual é reforçado por seu perfil democrático e por se aproximar do público jovem, principalmente da periferia; por ser carregado de discurso crítico ao integrar imagem e palavra, além de permitir o propósito de aproximação do discurso social. Para este trabalho ele foi escolhido no intuito de aplicar o conceito de multiletramento na atividade de compreensão textual em uma escola de bairro periférico em Recife, durante práticas escolares nas aulas de língua

portuguesa, sendo nosso objetivo **compreender o processo de construção do graffiti como gênero impresso em suporte não convencional, em atividades de compreensão e escrita de textos na sala de aula de língua portuguesa.** As expectativas de aprendizagem situam-se no desenvolvimento de competências de leitura crítica de textos grafitados, acionando o conhecimento de mundo dos alunos para atribuir sentidos aos textos.

Como objetivos específicos, propusemos: obter informações prévias dos alunos sobre o gênero textual proposto; nortear a distinção entre pichar e grafitar e promover a escrita de textos que expressem esse entendimento; compreender o graffiti como produtor de sentido e debater os sentidos de imagens por meio de análise de charge; avaliar se existem lacunas de aprendizagem da língua de prestígio (escrita) ampliando suas competências discursivas e linguísticas. No desenvolvimento das aulas, buscou-se motivar a autovalorização dos alunos enquanto cidadãos críticos ativos dentro e fora da sala de aula/escola, incentivando sua percepção do graffiti enquanto enunciado significativo ao observá-lo com olhos diferenciados.

A pesquisa foi desenvolvida numa turma do 7º ano regular da Escola Lions de Parnamirim no bairro de Sítio dos Pintos no Recife, na qual se explorou a leitura de textos verbo-visuais para acionar variadas habilidades: linguística, discursiva – os textos escritos, o posicionamento social engajado, reconhecimento de momento histórico, consciência do papel da cultura e da manifestação artística –, o conhecimento do funcionamento do suporte e da imagem dentre outras (BARBOSA, ARAÚJO e ARAGÃO, 2016), por isso situamos o trabalho na perspectiva de leitura e escrita dentro dos multiletramentos, entendendo que a multiplicidade de textos estimula sua compreensão.

Este trabalho aborda um diminuto recorte do vasto material textual proporcionado pelo graffiti na escola. Por isso, nem de longe esgotamos o assunto, embora desejemos citar possibilidades de se trabalhar com o mesmo em sala de aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nos ambientamos nos pressupostos teóricos de estudos que conjugam as contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos da linguagem na constituição do enunciado (VOLOCHINOV, 1930) e da verbo-visualidade como apresentados por Brait (2013), Barbosa, Araújo e Aragão (2016) e Ribeiro (2013). Abordamos, ainda, a perspectiva de multiletramento oriundo dos estudos do Grupo Nova Londres apresentados por Oliveira (2019) e Rojo e Almeida(2012) e os pressupostos teóricos referentes aos graffiti que estão embasados em Pereira (2013), Rosa (2016) e Souza (2009). A perspectiva de avaliação e de metodologia de ensino se assentam nas propostas de Libâneo (2013) e Hoffman (2014).

2.1 O conceito de graffiti enquanto enunciado

Os estudos dialógicos da linguagem, conhecidos mais especificamente a partir dos filósofos Bakhtin e Volochinov juntamente ao Círculo⁶, apontam para conceitos importantes no que tange à linguagem. Heterogeneidade em linguagem é um termo presente nos estudos de Bakhtin e do chamado Círculo de Bakhtin, sendo um termo caro a qualquer trabalho que trate de práticas discursivas. Ao lidar com o termo (linguagem), vemos que está em debate o universal e o particular, o diálogo e o monólogo. Nesse sentido, os teóricos que tratam da Análise Dialógica dos Discursos estudam a enunciação, refletindo sobre os usos que os sujeitos fazem da linguagem em diferentes esferas. Desta forma, Bakhtin e o Círculo entendem a linguagem como *atividade sobre o outro*, como *processo* e como *ação* a partir da relação interior do sujeito até sua expressão exterior, considerando sempre as relações sociais (culturais), personificadas na palavra.

A linguagem está em constante movimento, portanto, em processo de transformação. Como opção teórica, situar a linguagem (e o graffiti) nessa linha representa, então, considerar a *relação com o outro, a circulação dos discursos, a singularidade de cada situação sócio-histórica, o enunciado como evento, fato singular,*

⁶ Não é objeto de discussão a existência ou não do Círculo, mas usaremos o termo aqui apenas como referência a Bakhtin e outros autores que contribuíram para o pensamento dialógico da linguagem.

resposta e tomada de posição num contexto de construção de sentido específico (CUNHA, 2008, p. 7).

No interior dos estudos da linguagem, discutiremos mais expressamente o que nos interessa para o estudo proposto: o conceito de enunciado, para chegar ao que Brait (2009 e 2013) vem chamando de verbo-visualidade e, nesse sentido, situamos o graffiti como gênero verbo-visual.

No texto *Estrutura do Enunciado*, Volochinov (1930) aponta para dimensões importantes sobre o acontecimento do enunciado. Para o filósofo, o enunciado comporta duas dimensões: uma dimensão verbal, expressa linguisticamente; e outra dimensão "subentendida", num horizonte extraverbal.

No que diz respeito à dimensão que trata dos **componentes verbais**, de modo breve para nossa exposição, Volochinov (1930) considera a entonação, a escolha lexical e a ordem das palavras como elementos que organizam a enunciação. Já os **elementos extraverbais** (ou não verbais) comportam o *conteúdo* e o *sentido* (ou situação), parte subentendida do enunciado que se refere ao contexto de enunciação, composto do seguintes aspectos: (a) **audiência** e (b) horizonte espacial comum ou conhecimento e avaliação comum da **situação** em que o autor considera o *espaço* e o *tempo* do evento, objeto ou o *tema* do enunciado (aquito de que se fala). Nas palavras do estudioso,

Estes três aspectos subentendidos formam a parte extra-verbal do enunciado – a saber, *o espaço e o tempo* do evento, o objeto ou o *tema* do enunciado (aquito de que se fala), e a posição dos interlocutores diante do fato (a “avaliação”); nós convencionamos designar o conjunto assim formado, pelo termo já familiar de *situação* (VOLOCHINOV, 1981 [1930], p. 10).

Segundo Silva (2015), o enunciado pode ser assim organizado esquematicamente:

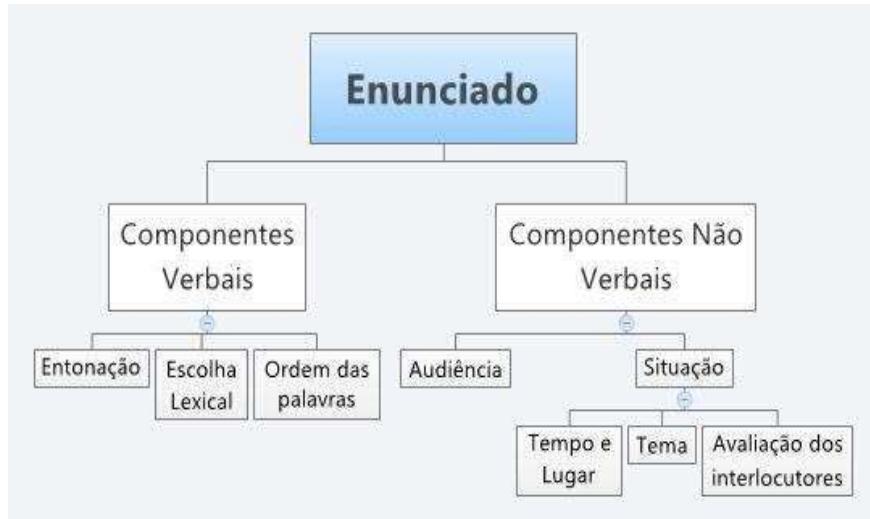


Figura 8 – Esquema do Enunciado Verbal construído por Silva (2015)

Essa dimensão extraverbal é composta pela situação e pelo auditório do, que constituem a *situação social do enunciado*. Dessarte, há que se considerar, nas produções do enunciado, as relações entre sociedade e linguagem cuja *situação* é considerada como a condição de um acontecimento dado. Havendo a mudança de situação e de auditório, a orientação social valorativa do enunciado é alterada e, consequentemente, o sentido não será o mesmo.

Assim, no tratamento do graffiti, entendemos que esse gênero textual verbo-visual comporta as produções dos sujeitos grafiteiros cuja enunciação expressa, por sua vez, elementos verbais e não verbais, produzidos para um auditório amplo. Ele se encontra em lugares públicos e a audiência será a mais variada possível, produzindo sentidos diversos a depender de cada situação.

2.2 Verbo-visualidade e graffiti: outras dimensões do discurso

Na esteira dos estudos dialógicos da linguagem, a compreensão da verbo-visualidade dos enunciados propõe que as práticas discursivas sejam entendidas no diálogo existente entre textos e imagens. Para Bakhtin (cf. GRILLO, 2009), no

acontecimento do texto, há noção de enunciado ou texto como unidade constituída de signos diversos. Nas palavras de Bakhtin (*apud* GRILLO, 2009, p. 216),

O texto “subentendido”. Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. (BAKHTIN, *apud* GRILLO, 2009, p. 216)

No que tange o nosso objeto de estudo aqui, o graffiti é texto em sentido amplo cuja enunciação dialoga com a população a partir das vivências sociais do grafiteiro.

Para Brait (2009, p. 143),

A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, consequentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades. Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excluente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido.

Isso posto, verificamos que o graffiti apresenta uma particularidade: não é um texto circulante, pois quem circula nas ruas são as pessoas em cuja memória ficam texto e imagem, podendo provocar efeitos diversos. Há, contudo, um impacto causado pelo texto, pela imagem, pelo suporte, incluindo o espaço e o tempo da produção dos graffiti. Nesse sentido, os interlocutores (os transeuntes) são constituídos pelas enunciações dos textos espalhados pelos muros da cidade. No caso desse gênero, palavra e texto são inseparáveis e provocam o leitor tanto pela obra artística do desenho como pelos textos que, não raras vezes, causam estranheza e grande reflexão. Isso se dá porque a imagem que acompanha o texto é impactante. O texto verbal, no caso de muitos graffiti, é curto, exatamente para que as pessoas que passam obtenham o máximo de informação ao se depararem com o enunciado produzido. Quanto a isso, Brait (2009, p. 146) diz que

a abordagem de *palavra* exige que ela seja considerada em sua realização, enquanto enunciado concreto, estabelecido a partir da assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, em determinadas condições sociais, culturais, históricas, que mobiliza diferentes discursos para constituir o enunciado, constituir-se e constituir seus interlocutores.

E é esse enunciado concreto que vem assinado por grafiteiros diversos⁷ que mostram seus enunciados, dialogam com a paisagem urbana mobilizando discursos muitas vezes incompreendidos, interagindo até com as pessoas de rua, num diálogo educativo que extrapola o sentido do texto, como se lê do depoimento do grafiteiro Cuba (BEDOIAN e MENEZES,2008,p.46):

eu vejo o local: às vezes é uma paisagem “mó” bonita, e te dá uma inspiração. De repente, o graffiti vai interagir com uma árvore que está ali perto. Mesmo que você não queira ser influenciado, o ambiente o influencia. Você interage. No começo chegava no muro, pedia, recebia vários “nãos”. Andava o dia inteiro procurando muro para ir, no dia seguinte, pintar. Tinha que ter muita força de vontade para continuar. tem lugar que não tem como pedir: viaduto, casa abandonada, fábrica, tem lugar que o pessoal nem vê. A gente faz pela foto, pelo local, pelas ruínas. Um mendigo troca uma ideia com você. às vezes inspira. Acabo escutando e vou tenho idéia. Você convive com a rua, com o pessoal de rua. Os moleques de rua chegam em você, olham o graffiti, querem conversar. Os pais não estão nem aí, deixam largados na rua. Não têm educação. Não sabem o que é educação. Querem pegar suas coisas, lata de tinta, spray, sem pedir. A gente pode ajudar, dizer que está errado, e eles acabam escutando.

2.3 Práticas de Multiletramentos nos trabalhos com graffiti em sala de aula

As práticas em sala de aula requerem, na atualidade, o estudo de múltiplos textos a fim de que os letramentos e as competências dos alunos sejam ampliados. Nesse sentido, os estudos sobre multiletramentos tratam da multiplicidade de linguagens e domínio de mídias e tecnologias, tratamento de imagens etc. Segundo Rojo e Almeida(2012, p. 21), há nos estudos de textos multimodais práticas de leitura, escrita e análise crítica que são requeridas como competências que exigem dos alunos análises e sínteses que os estimulam a novos multiletramentos.

Ainda segundo Rojo e Almeida (2012), o termo *multiliteracies* foi usado pelo *New London Group*⁸ em 1996 em seus primeiros estudos. Para o grupo, conforme Oliveira (2019, p. 9), a multimodalidade tem em sua matriz a construção de muitas dimensões como a linguística, auditiva, visual, gestual e espacial. Assim, os multiletramentos

⁷ O sujeito produtor do discurso não é objeto de nossa análise aqui, mas há certas marcas e estilos que identificam os grafiteiros de modo geral, seja pelos traços, pela assinatura ou pelas cores usadas. Durante a pesquisa, foi possível observar um deles cujas produções se encontram, inclusive, próximas à UFRPE e da escola onde foram aplicadas as oficinas. Os textos deixam claro a crítica social

⁸ O grupo ficou conhecido como GNL (Grupo Nova Londres) e é formado por Bill Cope, Mary Kalantzis, Kunter Kress, Norman Fairclough dentre outros.

funcionam, segundo Rojo e Moura (2012, p. 23), a partir de algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). E são essas características que impõem um novo modo de compreensão tanto da autoria como da recepção dos enunciados. Nesse sentido, o processo de autoria textual não se dá exclusivamente por meio linguístico, mas integra imagem, som e movimento. Essa dimensão, ou essa forma de ver o enunciado, instiga o professor a compreender que uma dada produção não se dá de modo individual, mas de forma colaborativa e, por isso mesmo, produção coletiva – ou retextualização. Assim, essas práticas discursivas desafiam as reflexões sobre leitura e escrita de enunciados, que corroboram com as palavras da grafiteira Graziela, em Bedoian e Menezes, 2008, p. 52:

o graffiti tem esse caráter social. É como um instrumento de denúncia: ele expõe, tem a capacidade de fazer as coisas virarem vitrine. Com a tinta, você sublima o que precisa ser iluminado. Esse ato tem um papel comunitário de comunicação social. Graffiti, em essência, é estar no espaço público, e se a gente for pensar, a expressão na polia é política. O graffiti tem esse poder, não é só uma coisa estética, e nesse sentido é algo que transmite uma ética.

A proposta desta pesquisa se ancorou em Brasil (2011), na demanda da matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no segundo tema: “implicações do suporte do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”, referente ao descritor oito “interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal”. Fez-se importante conjugar as intervenções didáticas com um dos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) devido aos alunos serem submetidos a avaliações em que constam os mesmos, demonstrando que esta pesquisa é relevante às demandas da Secretaria de Educação Estadual do Estado de Pernambuco.

Embora ainda sejam alunos do sétimo ano, caso forem pleitear o ingresso para o ensino médio, as habilidades de letramento serão requeridas nos moldes da matriz de referência Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, s/d), no eixo cognitivo “IV. Construir argumentação (CA)”, comum a todas as áreas, bem como na competência de área 7: “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.”; e habilidades: H21 (reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar

comportamentos e hábitos), H22 (relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos) e H23 (inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados).

2.4. Postura Avaliativa

Sobre a avaliação da aprendizagem ao longo das aulas, entendemos que o texto é um mediador para o conhecimento. Dessa forma, aplicamos a avaliação mediadora, por acreditarmos que os alunos expressam muito particularmente seu entendimento das atividades e da compreensão dos assuntos apresentados (HOFFMAN, 2014, p.125-128). Em todo o andamento das aulas durante a pesquisa foi possível *assumir uma postura positiva em relação a quaisquer perguntas ou comentários, ouvir [e ler] atentamente o que os alunos tinham a dizer a fim de compreender melhor o que pretendiam expressar* (op. cit.). Além disso, tinha-se em mente *apontar os rumos do caminho* na abordagem desse gênero textual pouco usual em sala de aula, de maneira a proporcionar um trabalho produtivo e *suficientemente plástico e flexível para que possa mover-se em referência aos caminhos trilhados pelos alunos*. No planejamento das aulas foi incluída uma atividade de desenho corroborando com o gênero trabalhado, mas principalmente para aplicar o que Hoffman (2014) defende sobre a expressão das ideias mentais dos alunos, pois “escrever”, falar, desenhar, dramatizar (...) são indispensáveis à construção de um conhecimento crítico e reflexivo”.

Procurou-se fazer um planejamento para tornar “os conteúdos de ensino significativos, reais, referindo-os aos conhecimentos e experiências” que trouxessem para a sala de aula atividades dinâmicas, considerando *o conhecimento das possibilidades intelectuais dos alunos* (Libâneo, 2013, p. 76-77). O domínio da norma de prestígio não foi negligenciado, de modo que as produções textuais foram revisadas e os desvios encontrados serviram para preparar uma ficha a fim de didatizar o aprendizado das normas gramaticais sob a estratégia de *aproveitar o resultado das tarefas para toda a classe* (op. Cit., p.181). Mais adiante, veremos com detalhes como essas práticas se desenvolveram.

3. METODOLOGIA

O *corpus* gerado para esse trabalho contempla escrita no quadro, participação, respostas a questionários, correção e produção escrita dos alunos, respostas orais e desenhos produzidos durante as aulas e digitalizados no período de prática de estágio obrigatório III. Algumas imagens selecionadas foram obtidas por fotografias dos muros da escola e algumas capturadas na cidade do Recife. Outras foram obtidas em meio virtual, no intuito de proporcionar variedade de fontes.

Nas primeiras aulas, fez-se as apresentações pessoais e foi explicado o propósito dos trabalhos que comporiam o conteúdo da quarta unidade. Para obter um prévio conhecimento sobre os alunos, aplicou-se um questionário estruturado com 12 perguntas (nove abertas e três fechadas). Esse processo teve dupla motivação: a primeira intenção foi gerar informações pessoais gerais, sob o pretexto de aproximação do mundo adolescente, como data de nascimento e signo, se tinham acesso à internet e se perfil em redes sociais; a segunda intenção foi sondar o conhecimento prévio sobre a diferenciação entre graffiti e pichação, o papel deles na sociedade e a escola.

Seguiu-se uma aula geminada com três atividades. Primeiramente fez-se uma tarefa preparatória de tempestade de palavras com o tema “parede branca, povo mudo”⁹. Os alunos foram solicitados a escolher uma palavra de sua preferência e, voluntariamente, ir ao quadro para escrevê-la, considerando o tema da aula e o gênero trabalhado e escolhendo uma das cores de pincel oferecidas (azul, preta, vermelha, rosa ou roxa). Depois os alunos foram agrupados para lerem e discutirem textos com diferentes perspectivas sobre o gênero textual estudado: o primeiro texto, “A pichação e o crime ambiental” (MIGUEL,2017), o segundo “Piche x Grafite: o que dispõe a lei nº 9.605/1998?” (EBRADI,2017), o último “Pichação é crime. Grafitagem é arte” (OLIVEIRA,2014). Os grupos A e B defenderam que o “graffiti é arte”, os C e D que “graffiti é crime” e todos, coletivamente, deveriam enquadrar a pichação em uma das classificações, além de responderem à pergunta: “qual critério diferencia pichação de graffiti?”.

⁹ Expressão associada àqueles que fazem grafittam.

Os alunos foram orientados a debater entre si os argumentos dos textos para cada posicionamento e a dizê-los em voz alta por meio de um representante. Ao final do debate, foi proposta uma tarefa mista de assimilação de conteúdo e elaboração pessoal, para a qual foi solicitado que, individualmente, respondessem três perguntas por escrito: “O que entendi sobre graffiti?”; “O que entendi sobre pichação?” e “Se eu fosse grafiteiro(a) eu....?”. O critério primordial de avaliação foi verificar se cada aluno compreendeu que a pichação é um ato ilícito, enquanto o graffiti é social. Essa última atividade objetivou abrir espaço para a reflexão dos alunos diante do gênero, colocando-os na posição de grafiteiros com a oportunidade de se expressar. A avaliação dessa produção escrita teve o intuito de verificar o entendimento do conteúdo trabalhado e elencar qualitativamente os desvios gramaticais, identificando as lacunas de aprendizagem da língua de prestígio. Esse levantamento motivou a produção de uma ficha de revisão com o objetivo de apresentar uma correção sem apontar quem errou o quê, uma vez que o mais relevante era ampliar as competências compreensão textual e escrita dos alunos. Os nomes dos alunos foram preservados, sendo atribuídos códigos individuais para os mesmos. Previamente à produção dos graffiti pelos alunos, seguiu-se uma aula dialogada sobre leitura de imagens e atribuição de sentidos a graffiti apresentados em forma de ilustrações impressas. A seleção de textos se deu conforme adequação à faixa etária dos alunos. Para ambientar os alunos na leitura crítica de textos verbo-visuais, foram entregues cópias reprográficas em tons de cinza de uma charge e de alguns graffiti previamente selecionados, os quais apresentaremos a seguir.



Figura 9. Charge de Malika (2017)

A escolha do gênero charge se deve à presença comum desse gênero em livros didáticos no ensino fundamental II. Esta foi escolhida, em especial, pelo contexto apresentado que se mostrou atual e próximo à realidade dos adolescentes. Primeiramente foi perguntado aos alunos quantos deles tinham aparelhos celular e quantos tinham avós; em seguida pediu-se que eles observassem na charge: 1. o comportamento das crianças, 2. os objetos portados por elas, 3. a expressão facial da senhora no meio das crianças e 4. a relação dessa expressão facial com o texto presente dentro do balão. Os alunos foram assim conduzidos a analisar a charge partindo das suas realidades de vida, seguindo pelo retrato desenhado na imagem e encerrando a leitura nas palavras do discurso da avó, fazendo um contraponto desse com o real sentimento expresso pelos gestos e olhar, percebendo o diálogo irônico entre imagem e palavras. Esse movimento de leitura visava resgatar o conhecimento de mundo dos alunos, preparando sua compreensão para analisar os textos de graffiti.

Com os dois enunciados seguintes, discutiu-se a provocação sugerida pelos autores, quando se apropriaram do léxico de uma maneira criativa e estratégica, com clara intenção de gerar significados para diversos contextos de vida dos interlocutores.



Figura 10.



Figura 11.

Na aula de leitura de imagens, os alunos foram conduzidos a perceber o graffiti enquanto enunciado. A aula culminou na apresentação de uma interpretação pessoal da estagiária sobre os textos. Sobre a imagem da esquerda, foi colocado que *O grafiteiro Paulo Ito utiliza o graffiti para motivar a ação de resistir. Resistir a quê? Às dificuldades da vida, aos problemas que aparecem, doenças etc; O uso da tinta vermelha na letra “R” sugere energia, fogo, sangue, a força da vida diante dos problemas; O próprio ato de grafitar é um ato de resistência, pois os donos das casas pintam os muros que são pichados. Quando existe um conteúdo provocante, o graffiti é mais valorizado e faz diferença na vida das pessoas.* A compreensão individual das imagens foi expressa oralmente pelos alunos, de modo que não se produziu material escrito, embora os depoimentos também foram considerados como dados, sendo anotados durante as aulas.

A penúltima aula foi também a mais esperada por todos: a produção dos graffiti *pelos alunos*. Previamente à chegada dos discentes, colou-se nas paredes da sala ilustrações as quais haviam sido fotografados no muro da escola e dois foram retirados da internet. Cada um apresentava uma composição característica, mesclando mensagens com desenhos e apenas mensagens. Aproveitando o recente “mote” musical que “viralizou” em vídeo, propôs-se que os alunos utilizassem papel e “caneta azul, azul caneta” para desenhar. Naquela aula eles seriam o 7Acrew2019¹⁰ e cada um deveria produzir seu texto assinando o nome em forma de *bomb*¹¹ ou *tag*, desde que contivesse mensagens. Propôs-se o uso de poucos materiais devido ausência de recursos para aquisição de tintas específicas, limitação em fazer um trabalho em parede da escola e aproveitando o hábito dos alunos em rabiscarem bancas e os cadernos uns dos outros, além da observação de que as paredes da sala apresentavam pichações. Não foi exigido que colorissem os desenhos, uma vez que o tempo da aula seria limitado. Também foi colocado o desenho como opcional, de modo a não constranger os alunos que não tivessem habilidade específica para tal. Eles deveriam ficar livres para escolherem os temas das mensagens, embora se esperasse que houvesse alguma relação entre essa atividade e as anteriores.

¹⁰ Crew é a denominação de um grupo de grafiteiros.

¹¹ Os *bomb* são pintados rapidamente, pouco elaborados e usualmente apenas a preto e *silver*, efetuados em locais de grande visibilidade. São associados aos graffiti underground. Glossário apresentado por Pereira, 2013 (p. 15-16).

A aula de encerramento objetivava agradecer a colaboração dos alunos e da professora titular, aproveitar o clima de semana de provas da quarta unidade para aplicação da última ficha de atividades e oferecer um lanche rápido. Foi preparado um roteiro com sete perguntas, sendo as cinco primeiras fechadas, uma que os direcionava para interagir com a imagem e uma última questão aberta. As perguntas compuseram o roteiro de análise de um graffiti fotografado no bairro da escola e um texto de apoio foi elaborado exclusivamente para a aula para reiterar as anteriores.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar as atividades da oficina, observou-se uma aula da professora titular que foi a correção da prova da terceira unidade. Na ocasião, a docente fez a apresentação da estagiária à turma, mas sem maiores detalhes do que seria trabalhado. A partir do segundo encontro tiveram início as atividades que tornaram possível esta pesquisa.

4.1. Informações prévias

No segundo dia com os alunos, explicou-se o propósito da presença da estagiária nas aulas, bem como o plano inicial da oficina e a aplicação do questionário. Dos 21 alunos presentes nessa aula observamos que as idades que variaram entre 12 e 17 anos, todos os alunos disseram que tinham acesso à internet em casa e tinham ao menos uma rede social. A professora titular informou que o aluno de 17 anos, doravante identificado como SE17, era acompanhado por tradutor, por apresentar limitações de leitura. Além disso, ela comentou que o aluno era bem indisciplinado e pouco participava das tarefas.

Foi perguntado o que os alunos sabiam sobre graffiti/grafitagem. Dez não sabiam nada e quatro não responderam. Outras respostas foram: “pichação, arte diferente de pichação, cores nas paredes, arte; “Desenhos que **expressam alegria ou raiva**”; “ tipo de escrita que você **coloca no muro uma mensagem** de amor carinho **muitas pessoas vão gostar**”. De início percebemos que os alunos não eram indiferentes ao graffiti enquanto enunciado social. Também observamos que poucos elaboraram uma

resposta em forma de frases ou orações. Muitos ou não responderam ou escreveram palavras “soltas”. Sobre a importância desse gênero textual para a sociedade, 15 alunos responderam que ele é importante, três que não era e três não sabiam ou não responderam.

Foi perguntada qual a relação entre graffiti e pichação, de modo que cinco não souberam responder, dois afirmaram ser a mesma coisa e três disseram que era diferente. Outras respostas foram: “nomes, desenhos e símbolos”, “dá cor às paredes”, “grafite tem **permissão**”, “arte”, “mais caprichado”; Pichação: “nomes”, “feito por maldade”, “não tem permissão, **vandalismo**”, “maloqueiragem”.

Procurou-se saber o que os alunos percebiam entre o graffiti e a arte, de modo a obtermos que: oito afirmaram ser arte, dois disseram ser uma relação boa e sete não sabiam ou não responderam. Outras respostas: “expressa emoções”, “quase a mesma coisa”, “deve ficar bonito”, **grafite é feito em parede e arte em todas as coisas**, “combina com arte”. Notamos que foi pontuado um entendimento de que há especificidade de suporte para o graffiti, que são paredes, muros e outros *spot*¹².

Desejou-se provocar a imaginação dos alunos perguntando-os sobre qual seria a intenção do grafiteiro ao fazer graffiti e as respostas discursivas foram surpreendentes: fazer arte (04); “dar cor às paredes”; “se divertir”; “para uns é vandalismo/diversão, para outros é fazer a sua vida/mostrar arte”; “**expressar sentimentos** em uma obra”; “fazer um desenho que represente tudo o que sente”; “Porque é trabalho e gosta”; “**Passar uma mensagem às pessoas**”. Ficou claro que os alunos responderam bem à provocação, demonstrando habilidade em se colocar no lugar do outro.

Embora tenham aparecido termos que demonstram o entendimento dos alunos sobre a distinção entre uma e outra manifestação nos muros, diante da heterogeneidade de informações sobre o gênero, a aula seguinte da oficina foi dedicada a dirimir essa confusão conceitual.

4.2. Distinção entre pichação e graffiti com debate e escrita de textos

¹² Superfície onde se pinta o graffiti.

Na proposta da tempestade de palavras “parede branca, povo mudo”, as reações iniciais foram de resistência. Talvez por não terem o hábito de escrever no quadro durante uma aula, foi preciso insistir para que os primeiros alunos se levantassem e viessem para frente. Embora a adesão não tenha sido geral, obtivemos um surpreendente quadro de palavras, como podemos observar a seguir.

O primeiro aluno a aderir à dinâmica foi SE17. Ele escreveu com pincel preto a palavra “FÉ”. A professora titular o incentivou e elogiou sua participação. Não foi objeto da atividade conhecermos toda respectiva sequência de palavras, mas faremos algumas pontuações na composição da mesma. Ao quadro foram sete discentes, sendo cinco meninas e dois meninos. As alunas diversificaram no uso das cores, preferindo azul, rosa, roxo e vermelho para escreverem: amada, esperança, justiça, paixão e vencer. Outros discentes não quiseram ir ao quadro, mas disseram qual palavra escrever e selecionaram a cor do pincel, de modo que a estagiária escreveu para eles: amizade, amor, atitude, gratidão, família, força, liberdade, ódio, respeito, solidão e tempo. Já no final da dinâmica e com o início de certa dispersão na turma, SE17 voltou ao quadro para escrever “facção” de vermelho e outro aluno registrou em cor preta o nome de um jogo estrangeiro chamado “free fire”. Nenhuma dessas duas participações foi censurada, por entendermos ser um vocabulário presente no contexto social dos alunos. Contudo, após a escrita dessas palavras optou-se por encerrar a atividade.

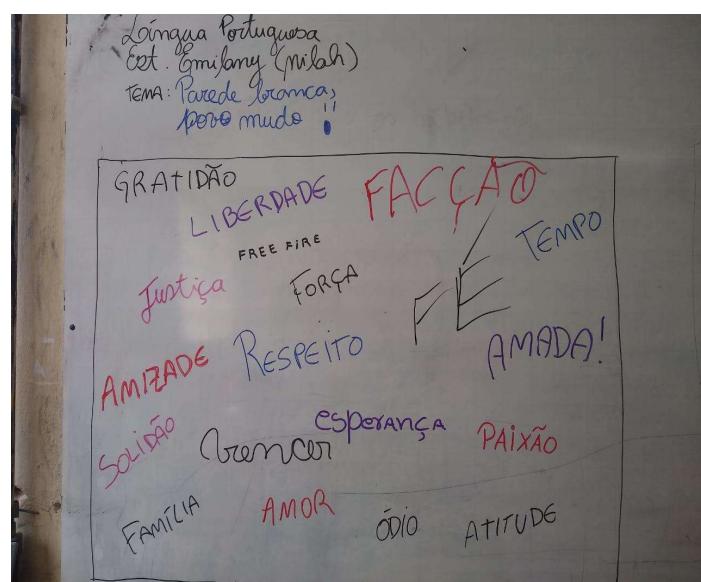


Figura 12. Tempestade de palavras

Aproveitando o clima dinâmico, passou-se para a segunda parte da aula. Foi explicada qual seria a próxima atividade do dia e dividiu-se a turma em quadro grupos: A, B, C e D. Os grupos A e B receberam os textos 1 e 2 para encontrarem argumentos que defendem o graffiti como arte. Os grupos C e D receberam os textos 3 e 2 para argumentarem que o graffiti é crime. No quadro foi feita uma tabela com três colunas, conforme as propostas dos grupos e o acréscimo de uma coluna no meio para designar em qual categoria a pichação se enquadra: se arte ou crime. O objetivo era que, ao final das leituras, do debate e da observação dos argumentos, a turma respondesse à pergunta-alvo: "qual critério diferencia pichação de graffiti?".

Esse momento da aula apresentou semelhante resistência à primeira. Primeiramente, os alunos definiram em quais grupos queriam ficar. Em seguida, aqueles que detiveram o texto começaram a fazer a atividade sozinhos. Com o andamento dos trabalhos, outros alunos se engajaram na discussão e obteve-se mais participação. Após 10 minutos para leitura, perguntou-se quais argumentos havia nos textos para defenderem o posicionamento da equipe. Alternadamente um representante respondia e, à medida que iam apresentando os argumentos, as respostas eram escritas no quadro e a pergunta-alvo era reforçada. Tendo os argumentos no quadro, notou-se uma inquietação produtiva nos alunos que não conseguiam compreender qual a principal diferença entre pichar e grafitar, mas esperou-se que essa questão fosse respondida. Um aluno do grupo de defesa do graffiti como arte, pontuou que "a permissão do proprietário" era o principal argumento para diferenciar pichação de grafite. Os alunos compreenderam que a pichação é um ato criminal, sendo alvo de condenação e tais percepções retomaram respostas do primeiro questionário, em que se observaram colocações semelhantes. Na discussão dos alunos, houve uma reflexão a respeito daquilo que Volochinov (1930) coloca sobre a audiência e a situação. Para os alunos, interlocutores dos graffiti, a discussão se deu sobre o tempo e o lugar aludido pelo teórico como a situação de enunciação. Diante do problema, a subversão foi o ponto central para a diferenciação entre os gêneros. A própria resistência em tratar do tema mostrou como os alunos enxergavam o gênero. Resumidamente, chegou-se a esta distinção entre pichar e grafitar:

CRITÉRIO OBSERVADO	GRAFITAR	PICHAR
Autorização	Autorizado	Não autorizado
Manifestação pessoal	Arte, crítica social, reflexão, lazer, comercial, espontâneo	Territorialidade, autoafirmação
Interlocutores	audiência ampla	audiência restrita
Diagramação	Elaborado, cores, formas, 3D, mensagens legíveis, comprehensíveis	Lineares, preto, <i>silver</i> , rápidos, <i>tag</i> (assinatura)
Visibilidade	Corredores com grande circulação de pessoas, próximo ao chão	Quanto mais inacessível obter respeito (<i>rooftop</i>)
Finalidade	VOZ	PIXO ¹³

A fim de ratificar a discussão do assunto e obter material para análise do domínio da escrita, pediu-se que os alunos respondessem individualmente em folhas de caderno às perguntas: “o que eu entendi sobre graffiti?”, “o que entendi sobre pichação?” e “se eu fosse grafiteiro(a) eu faria...?”. Diferentemente da adesão à primeira atividade do dia e a participação no debate, SE17 (que portava uma limitação visual), demonstrou clara resistência a essa última etapa da aula, pedindo para que a professora titular o expulsasse da sala. Enquanto os demais alunos começavam a escrever ou ainda tiravam dúvidas sobre o que deveriam fazer, SE17 continuou em sua cadeira observando. A estagiária se dirigiu ao aluno e enfatizou que sua resposta seria tão importante quanto a dos outros alunos. Propôs então uma alternativa para obter sua participação sugerindo que, devido a ausência da professora intérprete, ao invés de escrever, ele poderia gravar suas respostas em áudio . Para surpresa da estagiária, após a sugestão, o aluno respondeu “tudo bem, professora, eu faço”, abrindo a mochila e pegando os materiais. Tal reação ilustra o que Hoffman (2014, p.125) afirma ao pontuar que os alunos expressam o sentido de suas aprendizagens com linguagens diferentes e que é preciso “oportunizar e encorajar todas as formas de expressão na escola, respeitando as manifestações linguísticas” dos alunos.

¹³ Encontramos na literatura, que a grafia com “X” está associada à transgressão do ato, mas de maneira a resgatar o perfil inicial do movimento, que foi de transgredir o silenciamento imposto à população.

A seguir são apresentadas produções de alguns alunos e avaliação. Os nomes foram preservados e estão retratados com duas iniciais do primeiro nome e a idade respectiva.

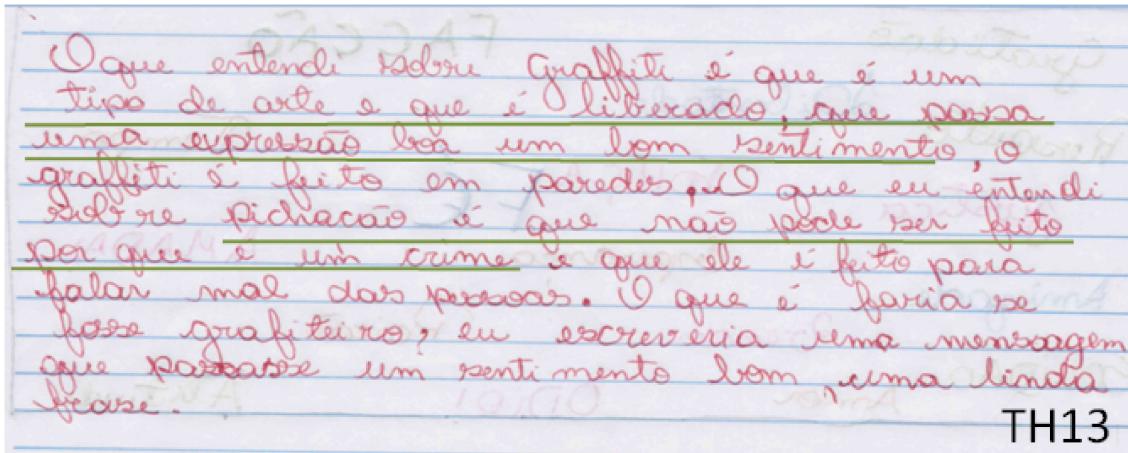


Figura 13. Arquivo pessoal.

O texto dessa aluna demonstra compreensão do tema trabalhado. Ela escreve com uma caligrafia legível, ortografia correta e acentuação adequada. Requer correção da parte de pontuação no início do parágrafo, diminuição da repetição dos termos “é que” e “que é” por outros elementos referenciais e estruturação do texto. O comportamento dela, devido ao tom de voz alto e ao hábito de conversas paralelas, foi chamado a atenção pela professora titular. Tentou-se aproximar dela elogiando a cor dos olhos e os cachos nos cabelos. No entanto, isso não interferiu no resultado de sua compreensão.

A resposta a seguir foi escrita por SE17.

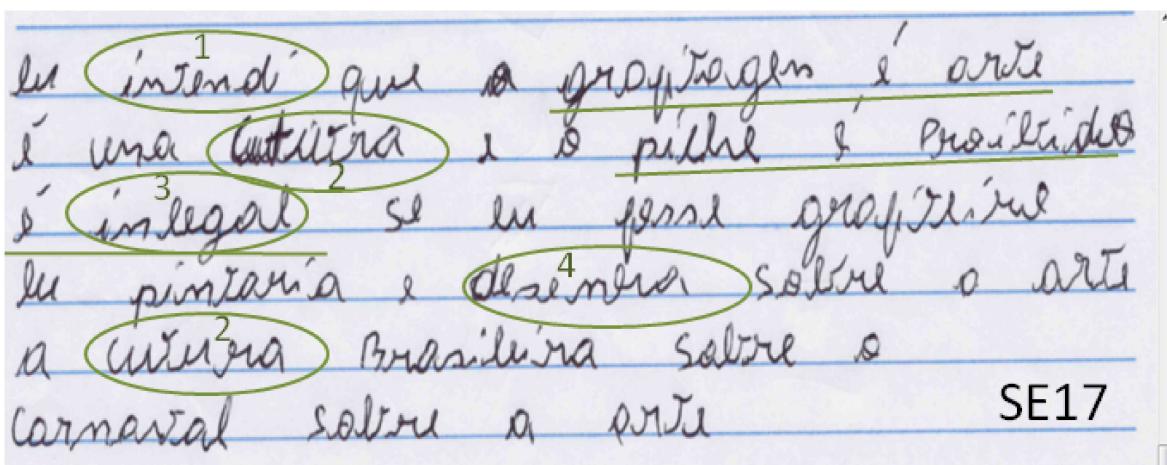


Figura 14. Arquivo pessoal.

Seu texto foi coerente com o debate, ele foi sucinto e preciso ao se expressar. Provavelmente devido à particularidade na visão, sua caligrafia tem a clareza comprometida. Apesar dos 17 anos, notam-se lacunas de aprendizagem na ortografia (1,2,3), pontuação (não foi usada), conjugação verbal sem a desinência (4), estruturação do recuo de parágrafo e uso de minúscula em início de frase os quais foram encontrados também em alunos com idade proporcional à série escolar (7º ano).

Este texto foi escrito por um aluno de 13 anos:

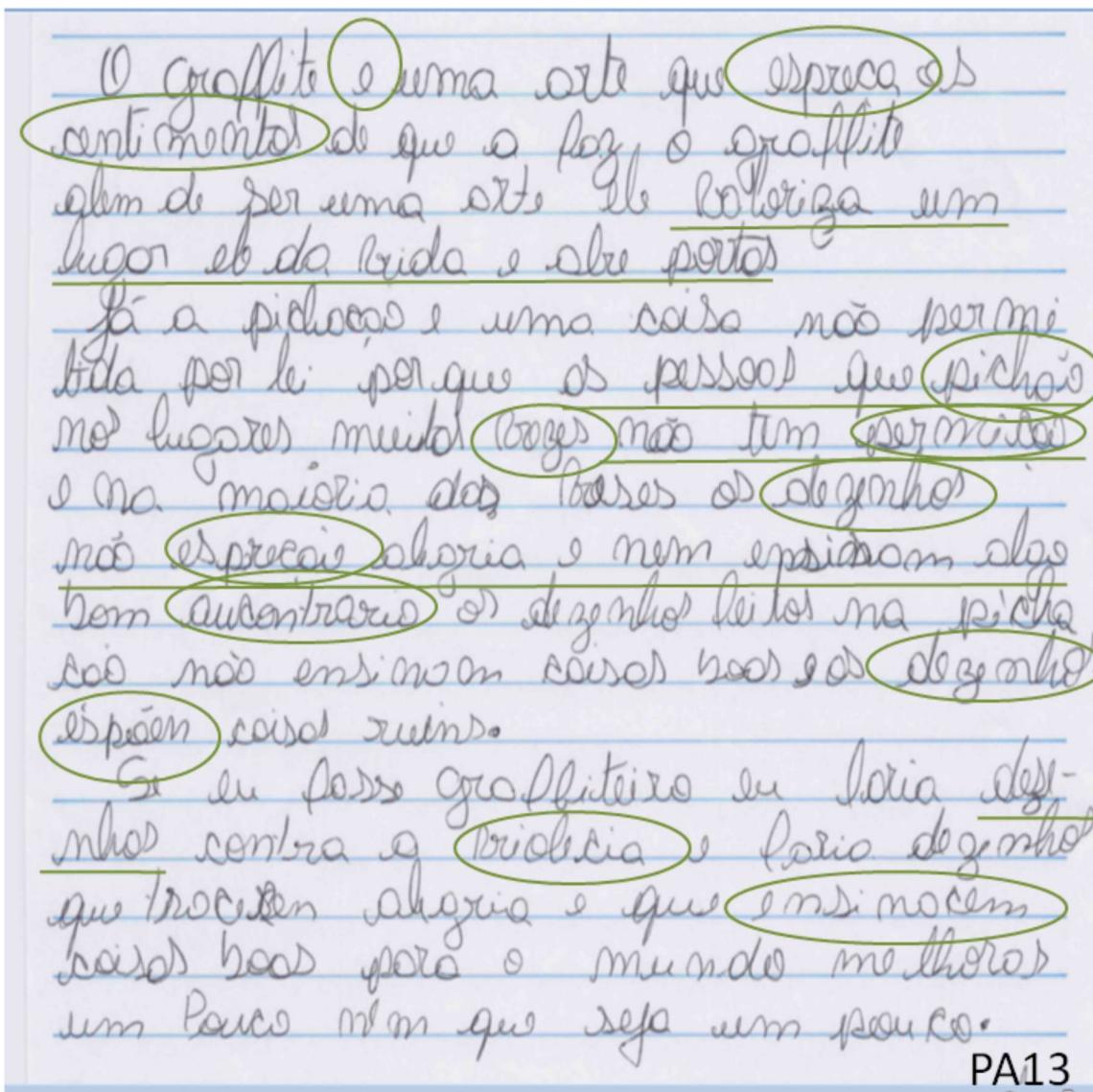


Figura 15. Arquivo pessoal.

Assim como todos os outros alunos que externaram o entendimento da distinção entre pichação e graffiti, PA13 compreendeu muito bem o debate. Nas aulas, ele

ficava atento e em nenhuma vez foi necessário chamá-lo a atenção, embora se percebessem conversas paralelas. Sua caligrafia é legível e ele parece gostar de se expressar, pois sua resposta teve o maior número de linhas em relação às outras, ficando bem distribuída com 03 parágrafos, cada qual se tratando de um tópico. Ele empregou bem a conjunção explicativa “porque”, geralmente com grafia alvo de dúvidas até na vida adulta. Precisa atenção na pontuação, acentuação gráfica, divisão silábica e segmentação das palavras “ao contrário”. Nota-se clara dificuldade com os grafemas /x/, /z/ e /s/: “espreça”, “espreção”, “espõen”,”trocecen”,”voses”,”dezenho”,”centimentos’, “ensinacem”.

Notou-se forte influência da língua falada na ortografia em geral dos alunos, de modo que poderia ser tema de futuras aulas apresentar as diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua, bem como as semelhanças fonológicas de algumas letras para adequar as duas modalidades da língua.

4.3. Revisão e correção da escrita

Os encontros seguintes se concentraram na revisão textual e correção dos textos escritos. Observou-se que os alunos escolheram lexicalmente bem palavras para expressar a compreensão do assunto. É nesse sentido que Volochinov (1930) diz que os componentes verbais organizam a enunciação e, nesse sentido, a escolha lexical e a ordem das palavras na construção da discussão não é aleatória. Retomando ainda a fala de Cunha (2008, p. 7), ao longo das discussões, os alunos consideraram *relação com o outro* quando observamos a escolha para eles mais adequada das palavras para que o interlocutor (o colega) pudesse perceber o efeito do termo empregado. Houve, ainda, trabalho de ordem gramatical: ortográfica (uso de maiúsculas em início de frase, nomes próprios e após ponto final, exclamação e interrogação), morfológica (conjugação de alguns tempos e pessoas verbais) e pontuação (supressão de ponto final em final de períodos). Do ponto de vista estrutural na observação do texto, alguns alunos suprimiram o recuo de parágrafo, bem como fragmentaram frases antes do fim da linha.

4.4. Debater os sentidos de textos verbo-visuais

Seguiram-se os trabalhos com uma aula expositiva sobre leitura de textos verbo-visuais. Apresentaram-se de modo geral as características que deveriam ser observadas para atribuir sentido ao texto, como cores, tamanho de letras, presença de imagem que expresse sentimentos ou sugira uma ação. Para interpretação dos sentidos sugeridos nos textos utilizados para análise, os alunos precisaram acessar seus conhecimentos de mundo e sua percepção de contexto. Eles foram incentivados a relacionar o conteúdo das aulas com as imagens (virtuais) carregadas de sentidos e tão presentes nas redes sociais.

4.5. Produção de graffiti e correção simultânea à escrita

Na penúltima aula, os alunos produziram um graffiti em papel usando caneta ou lápis. Nas paredes da sala foram fixadas quatro ilustrações impressas em papel A4. Os modelos sugeridos foram:

Modelo 1: bomb com mensagem em balão



Figura 16.

Modelo 2: mensagem com bomb integrado a desenho



Figura 17.

Modelo 3: desenho e mensagem separados



Figura 18.

Modelo 4 – bomb e mensagem



Figura 19.

No modelo 1 observamos um *bomb* e uma mensagem contornada por um balão de diálogo característico de histórias em quadrinhos, percebendo mais uma plasticidade que o graffiti explora. Esse trabalho foi fotografado no mesmo dia do graffiti mostrado na figura 12, ficando eles lado a lado no muro da UFRPE. Trouxemos, no segundo modelo, um texto feito por Naare Valente (ES), pontuando a participação feminina na atividade de grafitagem em meio à quase absoluta predominância masculina. O *bomb* com o nome “Valente” se confunde com o perfil do desenho do rosto feminino retratado com fortes traços afrodescendentes nos lábios, na cor da pele e na pintura tribal. Escolhemos os dois últimos modelos fotografando o muro da escola Lions, cuja fachada externa apresenta variados graffiti. Ambos são de autoria do grafiteiro de alcunha “Delta”. Na apresentação do modelo 3, um dos alunos fez o reconhecimento de que a mensagem era um trecho de música de Chico Science (Francisco de Assis França). Esse renomado artista, que exaltava as belezas naturais do Recife, cantava com maestria a canção “Da lama ao caos” que intitula o primeiro álbum da banda “Chico Science e Nação Zumbi” lançado em 1994, conforme relato na Wikipedia. Chico veio a falecer em 1997 aos 31 anos, após colisão no trânsito. No modelo 3 vê-se o desenho de um caranguejo, animal símbolo do movimento mangue beat dos anos 1990 e intimamente retratado nos clipes do antigo grupo musical. No modelo 4 há palavras e o *bomb*. Indicamos com a seta, uma interferência positiva no graffiti, que são os *props*: dedicatórias que o grafiteiro registra no seu trabalho. Nos dois últimos textos, percebemos marcas de lodo, provavelmente resultado das intempéries e da interação dessas com as árvores na calçada. Até a apresentação desse trabalho, o muro da escola conservava as pinturas.

Para realizar a produção textual, os alunos foram instruídos a fazer primeiro um rascunho a lápis em metade de uma folha de papel A4. Na produção do rascunho foi possível acompanhar alguns alunos e corrigir desvios gramaticais: substituição da escrita de “acédio” por “assédio”; acréscimo de “-R” ao final da palavra “neve” para formar “never” (palavra inglesa que significa nunca); escrita do “h-” no início da palavra “abita”; acentuação gráfica em “violência”, “quê”, e “é”. Depois de feito o rascunho, os desenhos foram passados a limpo em uma folha de ofício ou “cobertos” com caneta devido à proximidade do fim da aula.

Percebemos, com esse tipo de atividade e acompanhamento sincrônico, que se atuou na necessidade de aprendizagem de alguns alunos, pois o docente pôde intervir na escrita (ao menos de alguns), corrigindo o erro no momento em que ele foi feito, suprindo assim lacunas do aprendizado gramatical requerido para aquisição da norma de prestígio da língua o qual se dá, prioritariamente, na escola. Selecionamos alguns textos produzidos pelos alunos para tecer comentários.

A aluna, identificada pelo *bomb* NANE, apropriou-se do modelo 1 para fazer seu texto. Saindo do nome ela contornou a mensagem com um balão ondulado, semelhante aos de pensamento. Ela havia escrito “abita” e foi preciso corrigir

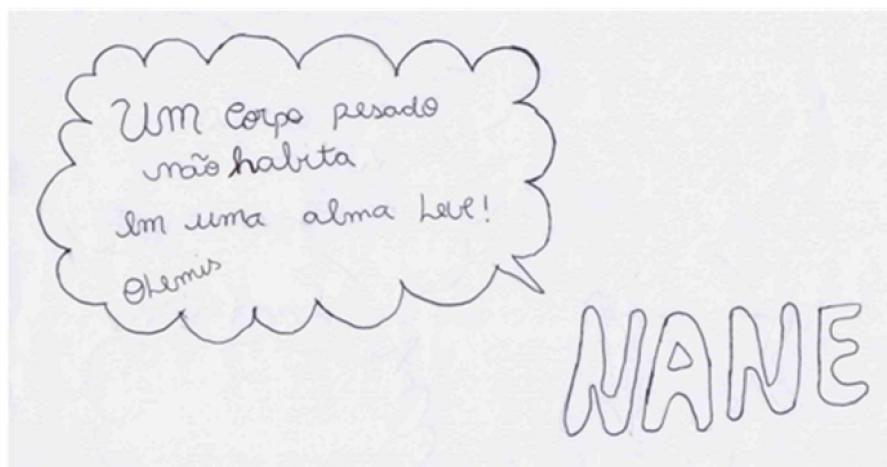


Figura 20.

acrescentando a letra “H”. Após questionada, a aluna afirmou que a palavra “olemis” significa “alegria” em Russo, mas não se averiguou a veracidade dessa informação.

Este aluno se inspirou no modelo 2, o *bomb* integra o desenho (prédios de uma cidade), apresentando um sombreamento sob as letras noção de perspectiva, pois vemos um primeiro plano (em que ele escreveu o nome) que se sobressai ao segundo (prédios).

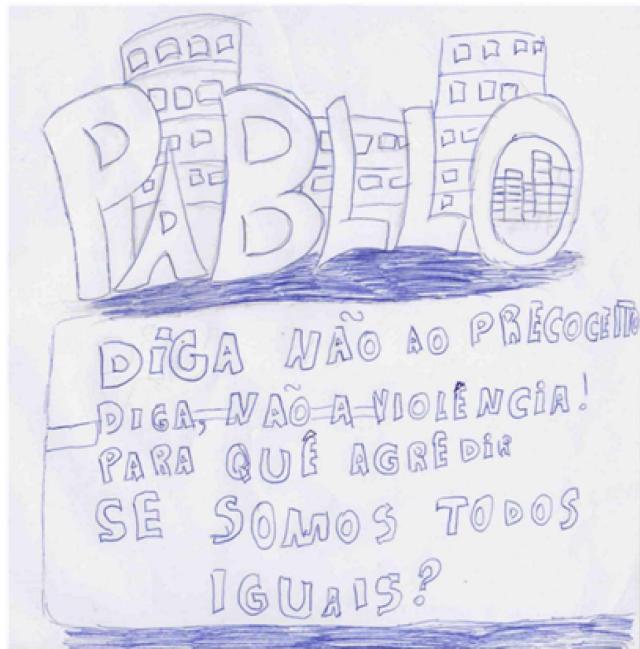


Figura 21.

Ele escreveu a mensagem com letras pronunciadamente grandes, vazadas e cuja acentuação do circunflexo foi acrescentada após a entrega do trabalho.

O texto a seguir foi feito à quatro mãos: sua autora (IS13), cujo sobrenome foi ocultado, pediu ajuda à colega SA15 para fazer o desenho do olho. Em seguida, IS13 escreveu uma frase em inglês cuja tradução é "você nunca está só". Embora ela tenha escrito o nome não em forma de *bomb*, mas de *tag*, enquadrados seu graffiti no modelo 3, por haver texto e desenho.

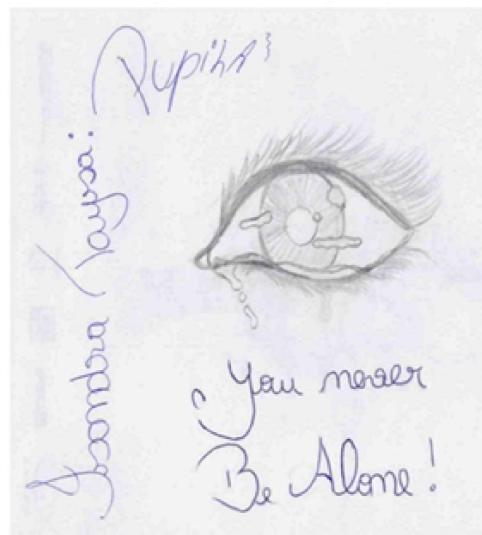


Figura 22.

Na produção do aluno EM13, vemos que ele usou o modelo 4. O texto dele



Figura 23.

não fora corrigido antes que ele cobrisse de caneta por cima do rascunho.

Faltou acrescentar a vogal “U” no dígrafo “GU”. A mensagem sugere que pichar é mais proveitoso do que fazer guerra. Embora o ato de pichar seja um crime de vandalismo, atenuamos tal prática se a compararmos com as mortes decorrentes das guerras.

A aluna KE13 produziu um texto com o mesmo modelo do anterior.

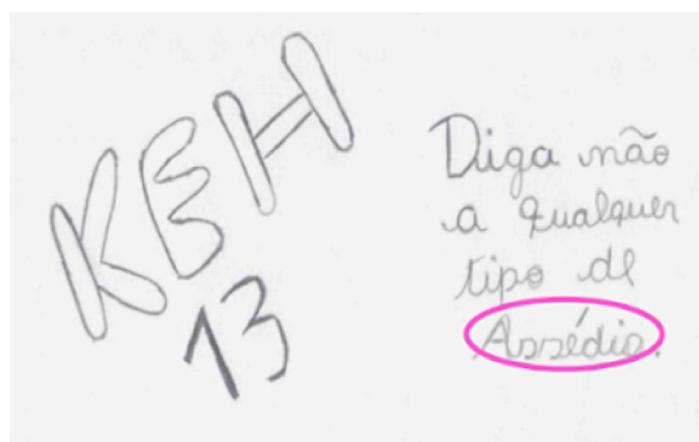


Figura 24.

No rascunho, ela havia representado o fonema /s/ com a consoante “C”. Foi explicado a ela que a palavra se escrevia de outro jeito, mostrando em outro papel a

grafia conforme o dicionário de Língua Portuguesa. Bem como os demais alunos que tiveram intervenção imediata, ela recebeu positivamente correção, reescreveu a palavra conforme orientação, mas devido ao término da aula, não passou a limpo com caneta.

4.6. Análise do graffiti presente no entorno da escola

O graffiti que motivou este trabalho de conclusão de curso foi fotografado em 01 de outubro de 2019 no muro da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na rua Prof. Cláudio Selva, em frente ao nº 39, distante cerca de 650 m da escola:



Figura 25.

Ele compôs a última atividade apresentada no encontro de encerramento com a turma. Sobre ele teceremos considerações sobre a composição da imagem e analisaremos o mesmo sob uma ótica particular.

Trata-se de um texto verbo-visual que integra palavra e imagem estática. As palavras compõem uma mensagem que se encerra com reticências, sugerindo pensamento ou reflexão incompleta. A frase apresenta a estrutura comparativa “tão” (...) quanto (...). Ela foi escrita à esquerda da figura, seguindo o padrão ocidental de leitura, o

que induz o interlocutor a ler primeiro o texto e em seguida a imagem, embora essa tenha dimensões bem maiores que as palavras. A disposição espacial de objetos textuais é estratégica e estudada por Gualberto (2013), que se fundamenta em Kress e Van Leeuwen (2001) citados por Brito e Pimenta (2009). Os estudiosos do Grupo Nova Londres, em sua Gramática do Design Visual, apresentam as dimensões do espaço visual e Gualberto pontua (p.7) que é “importante considerar (...) os arranjos compostacionais que propiciam a relação de diferentes significados textuais”. Dessa forma, no texto colocado na demarcação vertical à esquerda consta uma informação que o autor já detém e acredita, talvez fruto de observação de que as pessoas estão ficando com os sentimentos tão arrefecidos ao ponto de se parecerem com máquinas.

Nesse graffiti vemos a predominância da cor cinza, sendo esta também a cor mais comum para o metal aço, material quase predominante na fabricação de máquinas e que, à temperatura ambiente e sem fontes de calor, se mostra frio ao toque da pele. A cor cinza está presente nas nuvens cúmulos nimbos (nuvens de chuva) em dias nublados, os quais podem ser associados a dias frios e tristes. Conforme Heller (2013): “a cor de todos os sentimentos sombrios [e de] todas as adversidades que destroem a alegria de viver”. Pigmentos preto e branco compõem o cinza e costumam ser as cores das tintas spray com os preços mais populares, o que é um fator importante, uma vez que quase sempre os grafiteiros compram suas próprias tintas (conforme diálogo informal com o grafiteiro Asak Júnior durante a realização desta pesquisa). Os detalhes do texto não-verbal impresso no muro da UFRPE são delineados por tintas preta e branca, observando-se um jogo de sombras e brilho. Na cabeça da personagem há uma espécie de boina quadrada, no qual o autor inscreveu sua *tag* “TCHO” no topo direito e fora da imagem, ao lado direito da boina, o ano 2019. A testa evidencia rugas com levantamento das sobrancelhas, o olhar foi retratado com um brilho lacrimal, os lábios estão levemente cerrados com os cantos caídos e essas características juntas indicariam tristeza (KUMAR, 2011, p.12,13). O nariz é afilado e longos cabelos estariam sofrendo a ação do vento soprando contra as costas “dela”, levando as madeixas para frente. Esses detalhes cooperaram para se atribuir o sexo feminino a mesma. O cabelo esvoaça revelando o que seria o pescoço e nesse ponto a imagem desperta um estranhamento: não é uma mulher? Relendo a mensagem, temos a palavra “máquina” e a imagem foi retratada como se no pescoço houvesse fios, canos

e/ou válvulas, objetos esses utilizados na construção de máquinas. Está clara a relação direta e convergente entre o elemento verbal e o visual. Além dos detalhes da fiação, percebem-se rasgos no que seria a cobertura epitelial da bochecha esquerda e um rasgo no colarinho, como se o maquinário estivesse rasgando a aparência humana. Ora, se máquinas são objetos metálicos e frios, por que esta demonstra tristeza? Seria o caso de uma mulher estar se tornando tão fria ao ponto de seu interior se maquinizar ou de uma máquina estar tão avançada tecnologicamente ao ponto de ser responsiva e ficar triste diante a frieza da humanidade? As respostas para essas perguntas são subjacentes ao texto.

O levantamento das respostas dos alunos foi algo mais palpável, conforme veremos na próxima página. As respostas corretas às questões fechadas estão coloridas de verde, enquanto o número de ocorrências em cada opção foi destacado em vermelho. Para a pergunta aberta, obtivemos respostas em branco e respostas que se aproximaram da análise descrita no início desta seção. Fomos surpreendidos com alguns posicionamentos: associação do texto à depressão (que fora grafada “deprecção” pela aluna MA14, mostrando uma super correção do fonema /s/ que ao invés de grafado com o dígrafo “SS”, foi representado por “CÇ”); já o aluno WA13 escreveu na última questão: “foi bom demais, aprendi a não perturbar”. Recebemos essa declaração de maneira positiva, pois demonstra que o aluno tomou proveito da oficina sobre seu comportamento em sala de aula.

No entanto, quatro respostas transcendem as expectativas de análise. Elas serão reescritas integralmente conforme a língua de prestígio e depois analisadas.

IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTA DOS ALUNOS
ALUNO DO13	“uma negra representando a África”
ALUNO PA13	“é uma sociedade que discrimina as pessoas. É uma sociedade que exclui os negros. Uma sociedade preconceituosa com pessoas de pele escura.”
ALUNO PE13	“uma negra representa a África”
ALUNO SE17	“uma mulher negra representando a África”

Acreditamos que essas respostas podem ter sido induzidas ou pelo uso da cor cinza na personagem, ou pela proximidade com o Dia da Consciência Negra que fora comemorado duas semanas antes. No caso da segunda opção, acreditamos que houve

influência da escola que promoveu a confecção de cartazes com os temas racismo, respeito às diferenças, ame seu corpo, ame seu cabelo, se aceite. Esses cartazes foram observados nas paredes do refeitório da escola.

A seguir, a avaliação final após as oficinas.

Escola Estadual Lions de Parnamirim – Dois Irmãos, Recife/PE	
Disciplina: Língua Portuguesa	DATA: 04 DE DEZEMBRO DE 2019
Professor: Arthemes	Estagiária: Emilany Borges da Silva
Nome do(a) estudante:	

ATENÇÃO!

- I. Por favor, leia e responda cada questão proposta neste roteiro;
 - II. Nas perguntas fechadas, assinale com um “X” apenas uma alternativa;
 - III. Anote o número da questão na folha de pautado e responda às perguntas abertas;
 - IV. Pode consultar as anotações das aulas anteriores e debater com o colega.
- Mas na folha respostas abertas, as palavras devem ser de sua autoria.** Sucesso!
- V. Para esta análise, você vai utilizar a imagem e o texto a seguir:



Nós discutimos alguns aspectos sobre o gênero textual *graffiti*. Foram aulas produtivas! Grande parte dos *graffiti* é produzida por pessoas que expressam seus pensamentos, sentimentos e críticas nas ruas. Essas pessoas deixam suas marcas nos desenhos em forma de apelidos ou tag. Como exemplo, temos o texto ao lado. Esse *graffiti* foi visualizado e fotografado em Outubro de 2019 no muro da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na rua Prof. Cláudio Selva, aproximadamente em frente ao nº 39. Ele fica cerca de 650m de distância da sua escola. Observe quantos detalhes!

Questão 1. Identifique as linguagens utilizadas no desenho.

- a) verbal apenas (5 respostas) b) visual apenas (3 respostas) c)verbo-visual apenas (24 respostas)

Questão 2. Observa-se que a cor cinza foi a mais utilizada no preenchimento na imagem.

A cor cinza está mais associada:

- a) Com dias chuvosos e frios (25 respostas) b) Com dias ensolarados e quentes

Questão 3. Identifique a expressão no olhar da imagem. Qual sentimento mais representa esse olhar?

- a) felicidade (1 resposta) b) tristeza (28 respostas) c) raiva (3 respostas)

Questão 4. Identifique abaixo que detalhe na imagem tem mais relação com vocabulo “máquina”:

- a) boca fechada (6 respostas) b) cabelo esvoaçando (2 respostas) c) pescoço (22 respostas) d) nariz grande

Questão 5. Leia a frase que está ao lado da imagem: “Tão frios como uma máquina...”.

Frase e imagem:

- a) não tem relação entre si (7 respostas) b) tem relação entre si (25 respostas)

Questão 6. Faça o que se pede:

- a) Marque um “X” no tag de quem fez esse graffiti. (20 respostas) b) Circule o elemento verbal do graffiti. (16 respostas)

Não interagiram com a imagem: 11 alunos

Questão 7. Discuta as respostas anteriores com colega(s) ao seu lado e responda com suas palavras as crítica(s) à sociedade você percebe nesse graffiti. Escreva quantas linhas quiser.

A última aula foi um momento de despedida, lanche e percepção de como os alunos receberam os trabalhos com o gênero graffiti. Foi permeada pela agitação de semana de provas, o que comprometeu o tempo disponível para as respostas, por isso concluímos que poderia ter sido cancelada. No entanto, embora não fosse totalmente aproveitada, a relevância do último questionário está nas respostas às questões fechadas. Ficou evidente o aprendizado de que o graffiti é um texto verbo-visual e a percepção de que os elementos têm sentidos convergentes.

Com as respostas em todas as propostas de atividades, o multiletramento nos alunos se fez notável. Eles foram coerentes com o que se propuseram a fazer e com a produção final. Foram competentes ao expressarem por meio oral e escrito seu entendimento dos textos apresentados. Houve a possibilidade de exporem abertamente suas opiniões – a presença do auditório – e não desperdiçaram a oportunidade de assumir a posição de autores produzindo em sala de aula vários graffiti com conteúdos provocantes e que dificilmente passariam desapercebidos pela coletividade das ruas.

Foi fácil se emocionar ao se verificar o desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos ao lidarem com a leitura da imagem, das cores e dos textos. Ficou claro o interesse e a receptividade do trabalho que agregou a verbo-visualidade a uma arte que, aos poucos, vem sendo valorizada. Os letramentos se deram a partir de textos cuja superfície nem é impressa nem virtual, mas próximo à realidade da comunidade estudantil e relevante para o ensino fundamental II.

Concluímos que em sala de aula, o graffiti se mostrou um gênero plástico, mestiço, volúvel e com múltiplas estruturas de enunciados, possibilitando o diálogo com outros textos frequentes em sala de aula, como a caricatura, charge e meme. Contudo, é sobressalente sua especificidade de suporte e o conteúdo de expressão crítica às desigualdades sociais, guardando o perfil de manifestação popular e reivindicação arraigada às suas origens. No entanto, se mostrou uma estratégia produtiva trazer para a sala de aula a linguagem das ruas, com suas mensagens de alento e poesia em meio à cinzenta correria da vida.

5. Considerações Finais

O graffiti é um gênero textual verbo-visual fértil para ser trabalhado em sala de aula, pois permite multiplicidades de trabalhos e leituras. Em geral, nesse gênero/arte, há o acompanhamento de um texto ou de uma assinatura, mas o discurso social se mostra presente na interpretação visual e o texto verbal faz críticas que o texto da imagem não consegue expressar. O inacabamento do enunciado da imagem vaza para o texto verbal e o processo de leitura no graffiti, como atividade *sobre o outro*, se dá no olhar sensível pelas ruas. Assim, o *processo* e a *ação* a partir da relação interior do sujeito, no caso aqui o grafiteiro, até sua expressão exterior, considera, como diz Volochinov (1930), as relações sociais (culturais) e, conforme o autor estão personificadas na palavra, mas também na expressão da imagem.

As práticas de multiletramentos durante a pesquisa ficaram claras em sala, mostrando-se interativas e colaborativas na discussão com a turma. No sentido em que Rojo e Almeida (2012, p. 23) apontaram para “rupturas” e observações da transgressão das relações de poder estabelecidas, a turma se mostrou compreender como a prática do

graffiti torna possível o desenvolvimento de competências leitoras não apenas da imagem e da palavra, mas das relações sociais exercidas.

Deixa-se aqui uma provocação, inerente ao gênero: ler o graffiti com olhos sensíveis e críticos, para enxergar o quanto ricos em conteúdo eles são. Tomando emprestada a obra de Galo de Souza:



Figura 26.

O texto grita a pergunta de Paulo Leminski: *vai me ver com outros olhos ou com os olhos dos outros?*

6. REFERÊNCIAS

BEDOIAN, Graziela e MENEZES, Kátia (org.). **Por trás dos muros: horizontes sociais do graffiti.** São Paulo: Peirópolis, 2008.

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Multimodalidade e multiletramentos:** análise de atividades de leitura em meio digital. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169909>>. Acesso em 23.set.2019

BRAIT, Elisabeth. **A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual.** São Paulo: BAKHTINIANA. V. 1, n. 1, p.142-160, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>>. Acesso em: 19.jul.2019

_____. **Olhar e ler:** verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRASIL. **Matriz de Referência ENEM.** s/d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 30.set. 2019.

BRASIL. **Mariz de Referência INEP.** 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o que_cai_nas_provas/Matriz_de_Refencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf>. Acesso em: 30. set. 2019.

EBRADI. Escola Brasileira de Direito. **Piche X Grafite:** o que dispõe a lei nº 9.605/1998? 2017. Disponível em: <<https://ebradi.jusbrasil.com.br/artigos/422772959/piche-x-grafite-o-que-dispoe-a-lei-n-9605-1998>>. Acesso em 30.nov.2019.

FUKS, Rebeca. **Tudo sobre o grafite no Brasil e no mundo (com imagens).** Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/grafite/>>. Acesso em 16.out.2019.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Enunciados verbo-visuais na divulgação científica.** Revista da ANPOLL, Vol. 02. Nº 27, 2009. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/149/159>>. Acesso em set. 2019.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multiletramentos a partir da gramática do design visual:** possibilidades e reflexões. Anais do SIEL. Volume 3, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/pt/arquivos/siel2013/705.pdf>>. Acesso em 30.set.2019.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores:** como as cores afetam a razão e a emoção. 1.ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora é desafio para a aprendizagem.** São Paulo: Unicamp, 2014. Disponível em:

<<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/05/21/avaliacao-mediadora-e-desafio-para-aprendizagem>>. Acesso em outubro de 2019.

KUMAR, Vijaya. **Segredos da linguagem corporal.** Trad. Adriana Elisa. São Paulo: Universo dos livros, 2011.

MIGUEL, Mariluci. **A pichação e o crime ambiental.** 2017 Disponível em:<<https://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI253033,11049-A+pichacao+e+o+crime+ambiental>>. Acesso em 17.out.2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Eudes Quintino. **Pichação é crime. Grafitagem é arte.** Disponível em:<<https://eudesquintino.jusbrasil.com.br/artigos/133226868/pichacao-e-crime-grafitagem-e-arte>>. Acesso em 17.out.2019.

OLIVEIRA, R. S. **Multimodalidade e Tecnologias no Ensino:** abordagens práticas nas aulas de língua portuguesa. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

PEREIRA, André Francisco Graça. **Graffiti:** práticas, estilos e estéticas de uma identidade cultural. 2013. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5023/1/CIES_WP150_Andr%C3%A9%20Pereira.pdf>. Acesso em: 30.set.2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade e produção de textos:** questões para o letramento na atualidade. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v38i64.3714>>. Acesso em: 01.out.2019.

RINK, Anita. **Graffiti: intervenção urbana e arte.** 1e. Curitiba: Appris, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Rute Isabel Alves. **Género graffiti:** a questão da atribuição de etiquetas genéricas. FCSH: CLUNL - Documentos de conferências nacionais. Universidade Nova de Lisboa: 2016 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/30461>>. Acesso em: 01.out.2019.

SILVA, Josiene de Melo. **A produtividade dos estudos dialógicos da linguagem:** análise verbo-visual de atividade em Livro Didático de Língua Portuguesa. Garanhuns: UFRPE, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência.** Disponível em:<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269280/1/Souza_AnLuciaSilva_D.pdf>. Acesso em 29.set.2019.

VOLOSHINOV, Valentin Nicholáievitch. N. **Estrutura do Enunciado** (tradução de Ana Vaz, para fins didáticos), 1930.

WIKIPEDIA. Da Lama ao Caos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Da_Lama_ao_Caos>. Acesso em: 08.jan.2019.

6.1. Referências das figuras

Figura 1. Mural de Eduardo Kobra no Hospital da Madonna no Malaui. Disponível em <<https://caras.uol.com.br/musica/madonna-mostra-o-resultado-do-grafite-de-kobra-no-hospital-mercy-james.phtml>>. Acesso 18.set.2019

Figura 2. Picho com protestos na França (1968). Tradução da frase: “é proibido proibir”. Disponível em <<https://www.culturagenial.com/grafite/>>. Acesso em 16.set.2019

Figura 3. Picho com protestos na França (1968). Tradução da frase: “sob o pavimento, a praia”. Disponível em <<https://www.culturagenial.com/grafite/>>. Acesso em 16.set.2019

Figura 4. Grafites a colorindo a Avenida Olinda/PE. Secom, em: 17/01/1 - <<https://www.olinda.pe.gov.br/grafites-passam-colorir-avenida-olinda/>>. Acesso em 15.out.2019

Figura 5. Tapumes sendo grafitados em Belo Horizonte. Disponível em: <<https://soubh.uai.com.br/noticias/gerais/arte-tapumes-praca-liberdade>>

Figura 6. Charge vista na página pessoal do grafiteiro recifense Asak Júnior. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/24mqKLsxOY/>>. Acesso em 01.out.2019.

Figura. Foto e frase de Ariano Suassuna. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NTk2MDE0>>. Acesso em: 08.nov.2019.

Figura 8. Esquema do Enunciado Verbal construído por Silva (2015).

Figura 9. Charge do jornal virtual “Em tempo”. Chargista Malika (13.out.2017). Disponível em: <<https://d.emtempo.com.br/charges/81247/charge-do-em-tempo--13-de-outubro-2017>>. Acesso em: 04.out.2019.

Figura 10. Graffiti com reflexão de jogo de palavras “desisto x resisto”. Página pessoal de Paulo Ito. Disponível em <<https://www.instagram.com/p/CNsfquonqFi/>> Acesso em: 01.out.2019

Figura 11. Graffiti com reflexão de jogo de palavras “amadureci com o passar dos (d)anos”. Página pessoal de Alexandre Sagaz. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/132195321@N02/20152823450/in/photostream/>>. Acesso em: 24.out.2019

Figura 12. Fotografia do quadro durante aula em 06 de novembro de 2019 durante ESO III: “tempestade de palavras”. Arquivo pessoal.

Figuras 13 a 15. Arquivo pessoal: imagens reprodutivas das respostas que os alunos escreveram em suas folhas de caderno.

Figura 16. Arquivo pessoal. Texto no balão: “Seu preconceito contra a arte de rua não nos atinge”. Fotografia do muro da UFRPE em Dois Irmãos/Recife, na Rua Cláudio Selva em 2019. Tag do Bomb: “SOP”.

Figura 17. Graffiti de Naare Valente. Texto da mensagem: “acredite no poder das palavras”. Texto no Bomb: “Valente”. Disponível em: <<http://universo.ufes.br/blog/2016/05/mulheres-no-graffiti-contestam-espaco-urbano-e-papeis-de-genero-em-vitoria/naare3/>>. Acesso em: 30.set.2019.

Figura 18. Arquivo pessoal. Fotografia de graffiti no muro da Escola Estadual Lions de Parnamirim em Dois Irmãos/Recife em 2019. Texto da mensagem: “da lama ao caos do caos a lama”. Trecho do refrão da música de Chico Science e Nação Zumbi “Da lama ao caos”, álbum homônimo. Desenho: um caranguejo vermelho com chapéu de palha tipicamente usado por Science em seus videoclipes.

Figura 19. Arquivo pessoal. Fotografia de graffiti no muro da Escola Estadual Lions de Parnamirim em Dois Irmãos/Recife em 2019. Texto da mensagem: “é o povo na arte é a arte no povo”. Tag do bomb: “Delta”.

Figuras 20 a 24. imagens reprodutivas dos graffiti produzidos pelos alunos ao final da oficina.

Figura 25. Graffiti fotografado em 2019 no muro da UFRPE, pintado pelo grafiteiro Thiago Moura (Tchô). Arquivo pessoal. A página pessoal do Thiago está disponível em: <https://instagram.com/thiagomoura_art?igshid=MzRIODBiNWFIZA>.

Figura 26. Imagem presente no vídeo Avenida Colorida - "Grafite" - com Galo de Souza, retratando a Exposição na Torre Malakoff realizada em 2014. A captura de tela foi feita aos 2'57". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fRvnj_9TyqY. Acesso em 15 de maio de 2019.