



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Artes

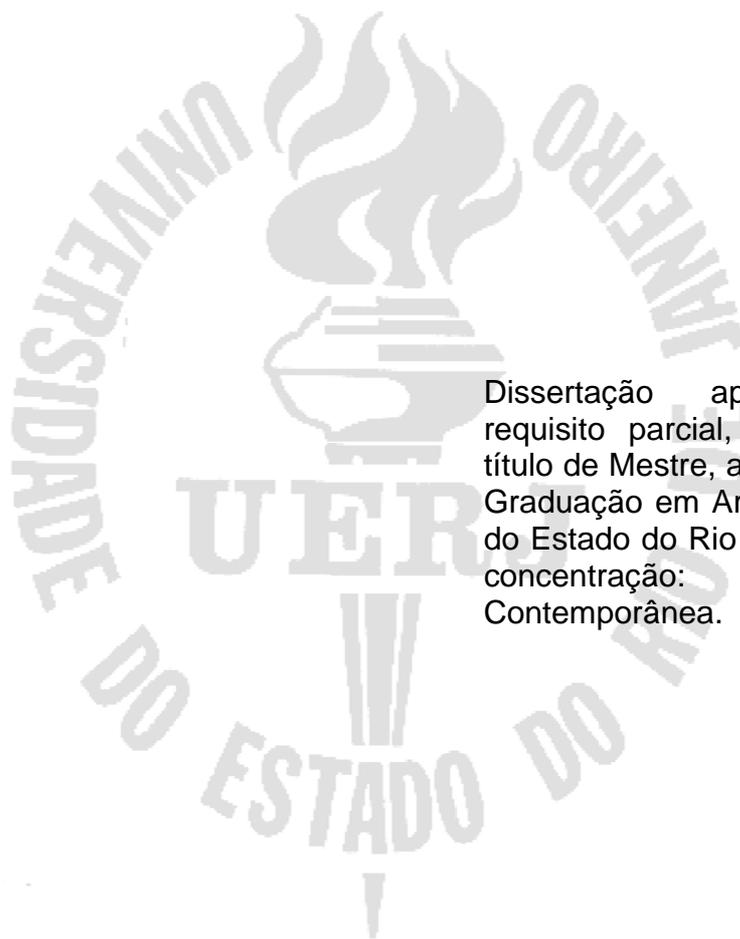
Jayme Ricardo da Silva Sousa

**Estéticas Periféricas: cotidiano e cultura visual
no ensino da arte**

Rio de Janeiro
2013

Jayme Ricardo da Silva Sousa

**Estéticas Periféricas: cotidiano
e cultura visual no ensino da arte**



Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho

Rio de Janeiro

2013

Jayme Ricardo da Silva Sousa

Estéticas Periféricas: cotidiano e cultura visual no ensino da arte

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 28 de março de 2013.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho (Orientador)
Instituto de Artes da UERJ

Prof. Dr. Raimundo Martins da Silva Filho
Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de *Goiás*

Prof.^a Dra. Denise Espírito Santo da Silva
Instituto de Artes da UERJ

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

À Berta da Conceição, minha mãe e minha mestra, rainha da multiplicação de pães.

AGRADECIMENTOS

À Cristiane pela parceria e pela cumplicidade;

ao Gabriel e Felipe, a minha melhor parte, pela compreensão e carinho nas constantes ausências;

à Márcia Zatorre, colega e amiga, que acompanhou, ajudou e torceu;

ao Gustavo Coelho, Cripta Djan, Raphael Augustaitz e Willyams Martins por partilharem as suas experiências e pesquisas;

aos meus colegas de mestrado: Panmela Castro, André Bern, Ana Alvarenga, Danielle Kieffer seu sorriso enorme, Aldene Rocha, Agostinho Ornellas, Pedro Moreira Lima, Marcela Gaio e Sara Panamby, pelos momentos acadêmicos – ou não – que dividimos;

à Aline Oliveira pelas conversas, gargalhadas, lamentos, cafezinhos, sms e inboxes pelas webs, nas madrugadas da vida;

ao Aldo Victorio, pelas aulas socráticas, pelas risadas, pela liberdade, pela generosidade e principalmente por mostrar novos e desafiadores olhares;

aos novos caminhos indicados por Denise Espírito Santo e Raimundo Martins, a banca mais chique que eu poderia ter;

à Giselle Teixeira e toda equipe do C. E. Miguel Couto pela compreensão e apoio quando as pesquisas exigiam que me ausentasse da escola;

aos que foram ou estão na condição de meus alunos, pela oportunidade da troca de energias, pelos sorrisos, pelo afeto e por tudo que me foi permitido aprender com vocês.

BANKSY

WALL AND PIECES

(Parede e Espaços “possíveis” - avulsos)

Eu vou dizer o que penso, portanto, não demorará muito.

Graffiti¹ não é a pior forma de arte. Apesar de ter que fugir à noite e mentir para sua mãe, é na verdade a forma de arte mais honesta que existe.

Não há elitismo ou propaganda enganosa, é exibida em algumas das melhores paredes que uma cidade pode oferecer, e ninguém fica de fora por causa do preço da entrada.

Uma parede sempre foi o melhor lugar para expor um trabalho.

As pessoas que governam nossas cidades não entendem o grafite porque eles pensam que nada tem o direito de existir se não gerar lucro. Mas se você só dá valor ao dinheiro, sua opinião não tem valor.

Eles dizem que o grafite apavora as pessoas e simboliza o declínio da sociedade, mas o grafite só é perigoso na mente de três tipos de pessoas:
políticos, anunciantes e pessoas que escrevem sobre o grafite.

As pessoas que realmente danificam nossos bairros são as empresas que impregnam seus slogans enormes em prédios e ônibus fazendo com que nos sintamos excluídos se não comprarmos seus produtos.

Eles esperam poder gritar suas mensagens em nossas caras em todas as superfícies disponíveis sem que possamos respondê-los.

Bom, eles começaram essa guerra e a parede é nossa arma para lutar contra isso.

Algumas pessoas se tornam policiais porque querem fazer do mundo um lugar melhor.

Algumas pessoas se tornam vândalos porque querem fazer do mundo um lugar mais bonito.

¹ A palavra pichação não tem tradução em língua inglesa. É nomeada de Graffiti, junto com os desenhos. Os pichadores (aqueles que apenas escrevem ou assinam), são chamados de writers (Nota do escritor)

RESUMO

SOUSA, Jayme Ricardo da Silva. *Estéticas periféricas: cotidiano e cultura visual no ensino da arte*. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Arte, Cognição e Cultura) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Admitindo a produção estética como uma importante condição da existência humana, não é difícil entender a importância de se dar voz à juventude que tem uma produção poética rica, ainda desconhecida e pouco explorada à seu favor. Dar voz, aqui, sobretudo às suas imagens visuais, criar oportunidades de explorar a eloquência e as significações dessa “literacia visual” específica (Gil, 2011) e dar ouvidos ao que nos gritam tais imagens. A ‘pagada’ aqui defendida se estende aos gadgets, às telas de celular, computadores, videoclipes, games, mangás, entre tantas outras fontes visuais e comportamentais. Assim, no permanente processo de ressignificação da escola, nos parece promissor o máximo aproveitamento das imagens que constituem a cultura visual que envolve o cotidiano dos estudantes. Esperamos que esta pesquisa mostre um pouco da riqueza, força ou energia cultural que existe no universo da pichação e a pertinência de sua reflexão em sala de aula como um caminho de elucidação não apenas dos seus aspectos estéticos e plásticos mas, também redefinir o papel político da afirmação de padrões estético-culturais e assim fortalecer o diálogo com os jovens estudantes periferizados.

Palavras-chaves: Cultura visual. Educação. Pichação

ABSTRACT

Thinking about the production of these young people as a necessary way to get noticed, or rather, to have their thoughts recorded in a metropolis that was not designed for them, but that they must also belong to them, we tried to carry this discussion to the classroom without the pretense of being pedagogical or regulate graffiti, but understand it better as a resource to reach these visual producers. And so do the most properly possible to the teaching work. Assuming production aesthetics as an important condition of human existence, it is not difficult to understand the importance of giving voice to youth who have a rich poetic production, unknown and unexplored to your favor. Giving voice here, especially to its visual images, creating opportunities to explore the eloquence and the meanings that "visual literacy" specific (Gil, 2011) and to listen to what scream such images. A 'paid' defended here extends to gadgets to mobile screens, computers, video games, manga, among many other behavioral and visual sources. Thus, the ongoing process of reframing the school, seems the most promising use of images that constitute the visual culture that surrounds the daily lives of students. We hope this research show a bit of wealth, power or cultural energy that exists in the universe of the graffiti and the relevance of its reflection in the classroom as a way of clarifying not only its aesthetic and plastic but also redefine the role of political affirmation of cultural-aesthetic standards and thus strengthen the dialogue with young students from the urban periphery.

Keywords: Visual culture. Education. Graffiti

SUMÁRIO

	MOTIVAÇÃO	11
1	PANORAMA, PLANO GERAL E CLOSE-UP	14
1.1	Campo e Elementos de Estudo	14
2	ENFRENTANDO O OUTRO: AS PRODUÇÕES CULTURAIS DE JOVENS E CRIANÇAS	19
3	ENTENDENDO A PICHAGEM E A SUA IMPORTÂNCIA NO COTIDIANO DO ESTUDANTE	24
3.1	A Pichagem como possibilidade estética	27
3.2	O que é Pichagem	34
3.3	Considerações sobre a estética da Pichagem	35
3.4	O começo da história da Pichagem	40
3.5	A Pichagem no mundo a partir do séc. XX	43
3.6	A Pichagem no Brasil	47
3.7	Willyams e as peles grafitadas. Ladrão de Graffitis?	54
3.8	Seen e Djan: Atravessamentos e (des)limites	63
4	MEMÓRIAS PICHADAS	75
4.1	A Pichagem vai valer nota?	78
4.2	Vamos poder pichar a escola!	92
4.3	Da latinha de spray para o aerógrafo	97
5	ICONOGRAFIA ESCOLAR. O QUE NÓS TAMBÉM PODEMOS APRENDER NA ESCOLA	115
5.1	A escola construída	121
6	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	128
	REFERÊNCIAS	136

MOTIVAÇÃO

Buscando conhecer melhor o universo da produção juvenil (entendemos esse universo como constituído pelos estudantes da educação básica, crianças e adolescentes), para uma melhor interação com os saberes dos jovens, descobrimos valores importantes e distanciados do olhar adultocêntrico. Deparamo-nos, ao buscar captar o que olham os olhares juvenis, com códigos próprios, ricos de significados, com novas possibilidades de interação e de crescimento, os quais equivocadamente são dispensados e não aproveitados como elementos de força pedagógica e valor epistêmico. Entre essas produções, escolhemos explorar as intervenções visuais conhecidas como pichação.

Seria a pichação, para os seus autores, um elemento de denúncia, de expressão cultural, um elemento indiciador de um abrigo identitário e também uma realização pessoal, o que nos levou a questionar os graus de importância e significações dessa criação tão recorrente na formação dos meninos e meninas e seus coletivos. Ao mesmo tempo, buscamos entender como esta prática poderia nos permitir fortalecer o olhar dos jovens estudantes frente aos atuais desafios das visualidades, entendendo as visualidades que assediam a todos impõe tarefa inescapável às aulas de Artes Visuais. Para tanto, tentaremos alcançar, como plataforma de projeção de nossa investigação, um panorama o mais elucidativo possível das ordinárias ações cotidianas produzidas nas escolas e resultantes dos eventos, saberes e experiências que as atravessam. Tomando as visualidades dos estudantes, modos de ver e produções visuais, buscaremos contemplar também, as marcas visuais dos atritos, aproximações e afastamentos entre as visualidades dos estudantes (produções visuais, alterações nos corpos, pichação, casa, rua, habitats identitários diversos) e as visualidades produzidas ou outorgadas ou propostas pela escola, ou seja, as imagens institucionalmente firmadas e as imagens da oficialidade curricular.

Na figura 01 percebemos produção das assinaturas (tags) para uma posterior discussão sobre as mesmas. A proposta era a escolha do novo nome que o aluno usará nas tags e a estilização de sua assinatura.



Fonte – O autor, 2011

A partir disto buscaremos elucidar, na medida do possível à pesquisa, o universo que muitos de nós, professores de arte, acabamos por propor como formas de ver. Assim buscaremos contribuir com o alargamento da compreensão da efetiva participação da cotidianidade também como fonte de formação docente e nas possibilidades de aproveitamento desses *espaçostempos* como fonte de elementos favoráveis à educação escolar atual. Nos interessa apreender a rede de circunstâncias que impede os professores ter um outro olhar sobre as produções estéticas juvenis. Essas produções emergem inegavelmente cheias de energia e força intrínseca, invadindo os territórios e percursos visuais não só das escolas, e para além dos muros pichados, estão nas estampas de camisa, nos estilos variados de indumentária e até mesmo nos gestos e corpos dos seus autores.

1 PANORAMA, PLANO GERAL E CLOSE-UP

1.1 Campo de Elementos de Estudo

A pesquisa tem como campo as produções imagéticas e as práticas cotidianas que as envolvem e nelas se espelham como um caminho para melhor compreender o horizonte de possíveis para o aprimoramento docente em artes e a educação escolar contemporâneas. Para tanto, parto da minha experiência como professor da rede pública estadual e municipal em escolas que atendem majoritariamente jovens, sob muitos aspectos, *periferizados*¹ na ordem da cidade. A experiência a qual me refiro é constituída pelas práticas profissionais e a preocupação em seu aprimoramento entendendo que o diálogo aberto com as produções dos estudantes é vital para qualquer desdobramento no sentido da almejada formação continuada e em devir. Produção que açambarca as visualidades, poéticas, falas e gestos, enfim todos os indícios que apontam para outras maneiras de ver e fazer o mundo para além dos enunciados curriculares oficiais. Nesse sentido, busco captar elementos para maior compreensão da força das imagens, e demais produções juvenis que nos parecem além de insuficientemente observadas pela sociedade e pela própria escola, fonte inesgotável de saberes úteis a atualização produtiva da Educação formal. Pretendemos, portanto, e na medida do possível, investigar e problematizar esse campo em relação ao que o pensamento curricular hegemônico entende por produção cultural de qualidade. Segundo Victorio (2009) in *Estéticas nômades*, estas

“produções desautorizadas, impuras e hibridizadas que, despreziosas com relação a qualquer outorga ou legitimação da arte ou da ciência oficiais, atravessam céleres as telas da cidade: mídias e conversas, indústria cultural e museus, centralidades e periferizações sociais, escolas e rua, etc. [...] Obras, espaços e artistas se confundem em estéticas vagabundas e ferozes que, a despeito de teorizações circulantes na cidadela metafórica, constituem um notável trânsito estético, oportunamente exemplificado pelas produções das culturas da juventude periferizada,”

Segundo Taylor (2006) os conceitos vêm ao mundo pela nossa consciência do próprio mundo. E os valores dos conceitos são distintos dos fatos, o que nos leva a pesquisar novos métodos de compreensão de conceitos, análise e definição, a partir da seguinte premissa: Tudo pode ser analisado exaustivamente pelas partes

¹ Estamos conscientes que as localizações são politicamente estabelecidas. Certamente que os jovens e crianças com as quais dialogamos são socialmente centrifugadas em relação às benesses da cidade. Contudo, produzem suas centralidades nos territórios que vivem e ajudam a configurar afirmativamente suas ruas e suas escolas.

que o compõem. Compreender os conceitos é o mesmo que compreender a linguagem. Para compreender a linguagem, é necessário compreender a sua história e aqui, também, suas imagens visuais.

Pretendemos e precisamos nesta investigação e na profissão docente compreender parte do que aflige e interessa aos jovens, os riscos e as chances propiciados pela vida escolar. Para isso é preciso captar os fundamentos conceituais aos quais os jovens recorrem como leitores dos símbolos sociais de poder e, no que tange à interlocução com as imagens visuais, com a experiência estética e a apreensão das benesses da arte, a sua capacidade de interação/reação junto à Arte ensinada e aprendida e sobretudo com as imagens produzidas cotidianamente tendo como expoente a pichação, reconhecendo suas diversas manifestações e reconhecê-las como criação poética plena de energia estética e sentidos culturais.

No meio escolar, percebemos uma busca à unidade, a um padrão de desempenho e comportamento, embora saibamos que temos o desafio de buscar caminhos e soluções variadas frente aos problemas cotidianos em nossa insofismável ligação com coletivos de várias esferas. Segundo Maffesoli (2010),

existe um fundamento social refratário à unidade, refratário a toda unidimensionalidade representativa ou organizacional. Assistimos a uma explosão vitalista em todos os domínios, doutrinas, artes, sociabilidade, estruturas políticas, etc. Efervescência que constitui um novo dado social e que, na maior parte do tempo, reclama novas formas de interpretação. Esta ordem interior que pontualmente aflora em momentos de fratura, de perturbação ou de efervescência; estando entendido que estes podem ser perfeitamente silenciosos, ou ao menos bem discretos, a ponto de escaparem à sutileza da análise dos que fazem disto profissão. Lembremo-nos do ditado “saber escutar a erva crescer”.[...] J. Poirier, a propósito das narrativas da vida, que “querem fazer falar aos povos do silêncio, colhidos por seus representantes mais humildes”, se inscreve, sem dúvida nesta perspectiva. Ele leva em consideração o fato de que há um silêncio que fala, e que convém não forçá-lo, para poder sobressair toda sua riqueza. Pois esse silêncio é, frequentemente, uma forma de dissidência, de resistência, ou ainda de distancia interior. [...] Trata-se de um “menos”, de uma inexistência. Ao contrário dessa atitude, é preciso dizer que tal procedimento tem qualidade própria: o nada servindo de fundamento a uma vida de importância.

É interessante observar que o impulso para repensar as categorias do conhecimento social vem, entre outros, dos que acentuam a importância do espaço. Há a necessidade de repensar, como cita Maffesoli (2010) nos trabalhos de A. Berque, que mostra como

o habitante vive como tal e não para um olhar exterior; sobre um sistema “areolar ou celular”, que mantém sobre o coletivo, no sentido forte do termo, em vez do indivíduo. É o que leva, a falar da indistinção do sujeito e do objeto, do eu e do outro, lembrando que, salvo nos livros escolares, nada é unidimensional na vida social.

De fato, o que faz cultura é a opinião, “o pensamento do espaço público”, que constituem o cimento emocional da sociedade. É somente a posteriori que se elabora o conhecimento erudito. Retomarei a uma distinção de Fernand Dumont, que fala de “cultura primeira”, na qual nos banhamos sem nos preocuparmos, e de “cultura segunda”, que me agrega a um grupo particular. [...] Com efeito, estaríamos mais inspirados ao salientar a correspondência, a sinergia, a complementaridade que une esses diversos saberes, em vez de estabelecer prevalências e hierarquias. Com isso, estaríamos sensíveis à riqueza próxima desses saberes.

Impossível estabelecer o que é ser jovem, entretanto, entre tantas características comuns, sabemos que ser jovem é ser experimentador, é buscar sempre ir além da conformidade e muitas vezes se destacar no seu grupo e se destacar em um grupo sempre será também destacar o grupo. Ao realizar e se manifestar poeticamente, o jovem poderia estar buscando uma elevação na hierarquia social, o glamour e o prazer do reconhecimento público do seu grupo. Não exatamente como a matriz capitalista impõe, ou seja um destaque norteador pelo individualismo e até pela individuação (Sennett, 2009). Nas culturas juvenis, nas tribos, reconhecemos nessas ações, menos que o desejo de supremacia em relação à suas tribos, o retorno do herói mítico, por meio do qual os coletivos sempre se unem e fortalecem essa vital união.

Buscamos elucidar, em benefício dos objetivos da pesquisa, os confrontos, aproximações e/ou distanciamentos entre o que sabem ou como são tocados pelas estéticas outorgadas. Buscaremos, portanto, conhecer os cânones artístico-culturais destes jovens artistas ou autores de intervenções estéticas, o que eles querem dizer, de que forma eles pensam a realização estética das suas produções. Entendo que essas elucidações nos permitirão avançar no entendimento da vida escolar e das possibilidades que oferecem à formação dos seus coletivos.

Foram solicitadas duas camisetas do uniforme: Uma para o desenho livre e outra para ser produzida para a formatura. Ambas poderiam ser usadas, após a intervenção, no ambiente e no horário escolar. A figura 02 mostra que, apesar das paredes já estarem ocupadas por pichações, a jovem treina a sua “tag” vertical no espaço consentido (jornal afixado na parede).



Fonte: O autor, 2011

Aceitar, mesmo que temporariamente uma camisa do uniforme “pichada” foi uma grande conquista no meio escolar, dando visão ao que os jovens produzem e colocando esta produção em evidência, conforme a figura 03.



Fonte: O autor, 2011.

2 ENFRENTANDO O OUTRO: AS PRODUÇÕES CULTURAIS DOS JOVENS E CRIANÇAS

De acordo com Tourinho e Martins (2011, p. 51), as profundas transformações que vivenciamos acabam afetando a maneira como concebemos e articulamos a nossa relação com o mundo, cujo impacto é evidenciado nas produções simbólicas e suas múltiplas formas de representação, gerando inquietações não somente na prática artística, mas, nesse âmbito, no pensar os processos do ensino da arte.

Observando o cotidiano dos jovens, percebemos a possibilidade da ubiquidade, consumindo e gerando informações múltiplas e velozes, facilmente assimiladas ou descartadas, contudo, apreendidas e sob muitos aspectos acumuladas nas redes de saberes.

Segundo Foucault, em *A ordem do discurso* (1971), o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. Um novo objeto pede novos instrumentos conceituais e novos fundamentos teóricos. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Foucault observa ainda:

O que é um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Op. cit, p. 45)

No campo da cultura visual, a nossa atenção se volta ao atual, à produção de significados que será sempre interpretada de acordo com as experiências e decorrente repertório cultural de quem vê a imagem visual em questão. Sua interpretação dependerá da sua maneira de imaginar, observar e vivenciar os objetos visuais. O crescente número de objetos e artefatos que compõem a cultura visual nos influencia e muitas vezes nos atinge, chegando a modificar a

nossa maneira de pensar a arte e tudo mais, tendo como conseqüência a alteração de nossas práticas pedagógicas na medida em que estas não se dão independente de nossas convicções, vocabulários e demais aquisições ao longo da vida fora e dentro das escolas e demais instituições de ensino ou não.

A partir das recentes mudanças mundiais (tecnologia de comunicação, de produção e circulação de imagens), os produtos culturais e visuais também são modificados, hibridizados, com seus valores ressignificados, convocando mudanças conceituais não só no conteúdo das aulas, como nos referenciais teóricos, que nos auxiliarão a compreender as transformações incorporadas ao cotidiano dos jovens e crianças – consumidores (vorazes ou não) e produtores dos novos objetos visuais que circulam velozmente pelo mundo.

Baseado em Tourinho e Martins (2011, p. 57), percebemos que a cultura visual não deve ser definida ou caracterizada como um repertório imagético, mas como uma maneira de pensar e trabalhar as imagens e artefatos que instituem sentidos e significados, permitindo diferentes abordagens sobre o visual, sem se limitar exclusivamente aos parâmetros artístico-acadêmicos, compreendendo-os dentro de uma série de dinâmicas culturais mais amplas.

As nossas referências visuais são comuns, adequadas aos hábitos e à nossa cultura, que é produto de experiências e conhecimentos anteriores. Vemos mas nem sempre observamos aprofundadamente. Para um olhar mais analítico será exigido à reflexão, que deixemos este olhar automatizado, raso, e que percebamos o contexto, não de forma óbvia, mas engajada, crítica, e muitas vezes transgressora aos padrões instituídos.

A compreensão crítica demanda um olhar criativo que surpreende ao propor e visualizar desvios, atalhos, alternativas ainda não pertencentes às formas visuais vigentes. A imaginação é a principal aliada do olhar criativo, que provoca modos de pensar/visualizar/representar objetos, acontecimentos, pessoas e espaços que não são – ou ainda não foram – comumente experienciados.

Prazer, imaginação e criação se articulam na construção de formas de compreensão e têm um impacto que vai além de um indivíduo isoladamente. [...] Surpresa e provocação são experiências que alimentam a compreensão crítica. (TOURINHO; MARTINS - Op. Cit. p.62)

Ao proporcionar aos estudantes a possibilidade de investigar a visualidade de forma ampla e aprofundada, pressupomos que o professor estará assumindo a postura de mediador na condução do processo de aprendizagem, promovendo a experimentação e as descobertas dos estudantes e dele próprio, descentralizado da figura autoritária, sábia e distante. Motivados por razões como essas, encaminhamos nossa pesquisa, imaginando seus resultados como elementos úteis à pavimentação da trajetória conceitual e certamente prática que conduza a tal fim, ou seja, a reconfiguração produtiva do cenário escolar, de seus atores e protagonistas.

Como cada experimentação lida com os repertórios culturais e imagéticos particularizados nas vivências de cada sujeito, as percepções, da mesma forma, também são diferenciadas, inusitadas, possibilitando e convocando o diálogo entre as diferentes compreensões em torno do objeto, da imagem ou da situação em questão.

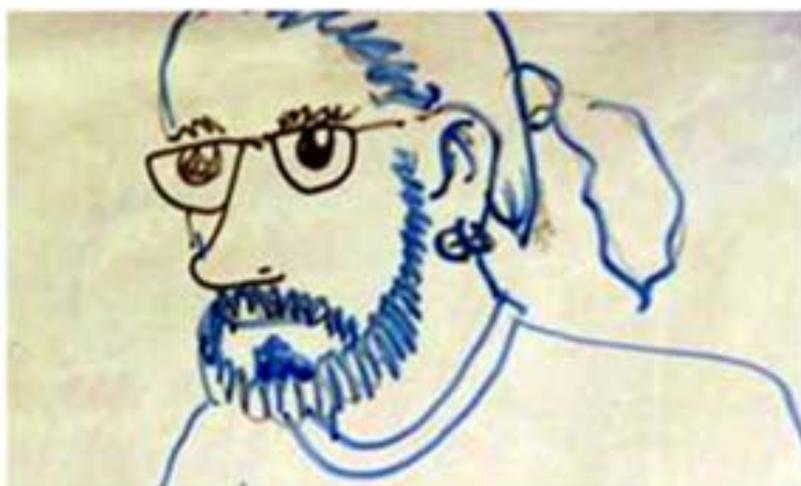
Vivemos sob uma rotina visual que nos é oferecida a cada momento, sendo agregada aos nossos padrões estéticos, sendo inconscientemente usada como parâmetro de avaliação confiável. A compreensão crítica, produto da investigação e da discussão em sala de aula poderá nos levar a enxergar além, nos levando a compreender o poder das imagens, a quem elas atendem e o que estas imagens implicam na condução dos nossos pensamentos. A figura 04 apresenta a produção de uma aluna na mesa da escola.



Fonte: O autor, 2012.

As produções dos jovens são carregadas de novos elementos e de novos padrões estéticos, que exigem a formulação de um “olhar crítico” ampliado que cabe às disciplinas de Artes fomentar. Ao observar estas produções, nem sempre estamos aptos a investigar a abrangência das visualidades em jogo, Pois a apreensão de tal “abrangência” pode exigir que saiamos da nossa zona de conforto e contaminados pelo novo universo, com outros significados, estaríamos fadados a mudanças por demais arriscadas em comparação a suposta segurança da repetição rotineira de práticas escolares e ações pedagógicas de pouco risco.

Na figura 05 observamos uma das muitas caricaturas apresentadas constantemente ao professor, na chegada à sala de aula.



Fonte: O autor, 2012.

O professor foi repreendido pela direção da escola devido à produção de um aluno na mesa escolar – na verdade, esta produção era desconhecida pelo professor, conforme podemos observar na figura 06.



Fonte: O autor, 2012

Já na figura 07, o próprio autor convidou o professor para ver a sua obra, atitude que tanto poderia denotar uma cumplicidade entre o professor e o estudante quanto o forte orgulho pela realização que ultrapassaria o temor pelas consequências de uso indevido do material escolar



Fonte: O autor, 2011.

Em benefício da elucidação proposta, seria preciso evitar reduzir a produção dos jovens estudantes à nossa visão sempre parcial e limitada. Os frutos da cultura visual que os envolvem, por estes são produzidos e partilhados é impactante, renovável e efetiva, exigindo novos olhares, olhares reflexivos, críticos e sobretudo generosos com tudo que o mundo oferece ao olhar. Daí reconhecermos nas produções juvenis novos saberes, novas epistememes, que nos levam a pensar que atuar na Educação contemporânea seria não evitar aprender com os aprendizes Nem se afastar dos jovens como se eles estivessem em um plano diferenciado dos adultos no que concerne a humana condição de criar, aprende e partilhar.

3 ENTENDENDO A PICHANÇA E A SUA IMPORTÂNCIA NO COTIDIANO DO ESTUDANTE

Segundo Coelho (2009), as juventudes periferizadas e até criminalizadas também podem ser viscerais, apaixonantes. Sobretudo se as pensarmos vivendo cotidianamente situações de fuga à mesmice que a pobreza implicaria, que as condições decorrentes do abandono e da fragilidade política impõem. Assim a fulguração de produções estéticas vibrantes, que reverberam suas opiniões, exibindo em muitas superfícies visuais de nossas cidades, com seus registros significativos, a profundidade de seus desafios e provocações mesmo que fugazmente para a nossa sociedade fragmentada e sem tempo. Aludo aqui às pichações nas superfícies da cidade e também a fisicalidade dos corpos e de seus gestos e presenças, frequentemente invisibilizados na edição dos olhares apressados.

As produções estéticas corajosas, cheias de vida e de energia destes jovens que encontraram nos muros, paredes, viadutos e marquises, entre tantos outros suportes, uma maneira de reencantar os seus cotidianos podem, entre tantas coisas, significar uma forma de expressão em um mundo pleno de leis e de regras que implicam no silenciamento e até apagamento desses autores e de suas tribos.

Segundo Luther Blissett (2010), a demonização destes controversos atores/ativistas das metrópoles, onde proliferam mazelas de todos os tipos, onde os desequilíbrios e carências se dão em instâncias essenciais da vida, assim como de tantos milhões de seres humanos, é de se questionar a atenção dispensada a uma mazela visual. A pichação é simplesmente a letra escrita, exposta como ferida, na medida que as suas contra-estéticas não só enfrentam os modelos de higiene e estética dominantes como impõe a presença inconveniente do abandono e assim contra ela se legitimam facilmente o ódio, a tortura e a manobra política. Determinados setores da sociedade reduzem as pichações a atos de vandalismo, embora a pichação seja uma intervenção superficial o que ela vandaliza, não seria irrecoverável no âmbito material, contudo o que denuncia ou ao menos indicia

vandaliza a imagem artificial de uma cidade justa e feliz. O território de atuação da pichação – a superfície da cidade – é certamente uma superfície política. Quando o ‘pixo’ age sobre esse espaço político se choca com o uso mercantil que é feito da cidade, expõe uma expressão do marginalizado onde normalmente só se faz esconder, maquiar e especular.

Aqui convém abordar uma visão contemporânea da Estética; quando é belo, ou, quando não é belo? Assim como convém trazer à tona velhas questões políticas sobre a distribuição dos espaços urbanos e públicos às afirmações culturais. Por quais razões, não difíceis de elencar, determinadas formulações estéticas são hegemônicas e predominam no cenário das cidades? Sabemos que o destaque de determinadas imagens assim como a valorização de determinados saberes implicam no apagamento e até condenação do que lhes são diversos.

A fruição que vem da adrenalina do perigo, do segredo, da indisciplina e da audácia cruza toda a cidade, fazendo com que as pichações dos autores menos favorecidos socialmente se unam às produções de outros jovens nem sempre desfavorecidos. Assim, os habitantes de locais geograficamente e simbolicamente invisibilizados circulam nomademente, desautorizadamente, intervindo na cidade que em tese, teria sido projetada para todos, entretanto para os jovens nômades é adversa e hostil, fazendo de suas rotinas de ação estética políticas de encontros e de acontecimento social/tribal. Acontecimento que tem como elemento catalisador a aventura heróica da transgressão e da criação poética que lhes é necessária como elemento estruturador de seus micro cosmos sociais.

Esta audácia e indisciplina, como afirma Coelho (2009), dos seres inesperados, bem-humorados, habilidosos na arte de não serem pegos, até indiferentes a tudo isso, mostram que o nosso histórico processo civilizatório, maniqueísta-cristão, não é suficiente – se é que um dia foi – para responder ou saciar esses impulsos juvenis e naturais de transgressão, de ir além, sem as regras morais e sociais ensinadas e injustificáveis. Essa produção, com energia própria, tão sedutora e repulsiva, que transita entre o delito e a arte, deve e pode ser compreendida e utilizada pelos docentes, não como estratégia de captura, ou seja

simulando uma aceitação para impor outras noções e sentidos, nem tampouco como adesão inconsequente, mas como conhecimento da cultura da cidade, que está inevitavelmente no ambiente escolar interagindo e se agregando aos conhecimentos que por lá circulam e são produzidos.

3.1 A Pichação como possibilidade estética

Como resultado da pesquisa sempre em devir, voltada para as produções estéticas infanto-juvenis, este trabalho sugere um caminho favorável à formação humana que ainda caberia em parte, mesmo que modesta, à escola para além das cercanias da arte outorgada e legitimada nos currículos.

Segundo Certeau in “A invenção do cotidiano” (1998),

Uma sociedade seria composta de certas práticas exorbitadas, organizadoras de suas funções normativas, e de outras práticas, sem-número, que ficaram como “menores”, sempre no entanto presentes, embora não organizadoras de um discurso e considerando as primícias dos restos de hipóteses (institucionais, científicas), diferente para esta sociedade ou para outras. É nesta múltipla e silenciosa “reserva” de procedimentos que as práticas “consumidoras” deveriam ser procuradas, com a dupla característica, detectada por Foucault, de poder, segundo modos ora minúsculos, ora majoritários, de organizar ao mesmo tempo espaços e linguagens.

Por meio da investigação empírica e também conceitual, busco observar os movimentos de oscilação e ambiguidade da produção artística no cotidiano, entre o uso do espaço público e suas interdições; entre o artista e o jovem comum e entre as produções desautorizadas e as obras com novas condições de pertencimento. O transbordamento das produções estéticas da pichação marca territorializações através das suas obras híbridas, despretensiosas a despeito do seu reconhecimento, legitimação ou não na perspectiva da Arte e se espalham pela cidade, nos muros, viadutos, nos prédios; em lugares de maior ou menor visibilidade, deixando o seu registro visual, participando do cotidiano da cidade, se confundindo com a paisagem urbana, contribuindo ativamente na movimentação dos seus tempos espaços.

Ainda segundo Certeau (1998 p. 145),

Precisando melhor o que pensa, Kant cita a autoridade geral do discurso, mas uma autoridade que é sempre local e concreta: em meu canto o “homem comum”, “ordinário”, diz que os prestidigitadores dependem de um saber (você pode fazer a mesma coisa quando conhece o truque), ao passo que os que dançam na corda dependem de uma arte. Dançar sobre a corda é de momento em momento manter o equilíbrio, recriando a cada passo graças a novas intervenções. [...] Seria uma inventividade incessante de um gosto na experiência prática.

São muitos os aspectos que caracterizam o grande contingente de jovens marcados pela periferização social e econômica. Além das possibilidades de união pelos gostos, vocabulário, modos de se pensar em como ser ou estar no mundo, além das estéticas que corporificam e o pertencimento aos grupos de pichadores, funkeiros ou qualquer outro abrigo identitário. Nesta rica complexidade, destaca-se a produção visual, notadamente comum entre os jovens e crianças, nas quais se destacam as “Tags” ou assinaturas que se configuram com simplificação das formas presentes nas paredes e mobiliários escolares além dos muros e demais superfícies oportunas da cidade. Nessas intervenções aparentemente desprovidas de regras, há acordos e códigos respeitados entre os diversos grupos de pichadores. Um desses códigos, bastante respeitado, determina que não se deve “atravessar” assinaturas de outros (pichar por cima de outra pichação), assim como há o reconhecimento do heroísmo dos pichadores que escalam os prédios mais altos, ou viadutos e pontes, para deixar a sua assinatura e/ou a sua mensagem em locais verdadeiramente quase inacessíveis, além das homenagens póstumas aos pichadores que “caíram” (morreram pichando ou por acidente ou vítimas de violência).

Para a que a pesquisa desse determinado cotidiano juvenil, as definições identitárias poderão ser falhas e simplistas, porque o grupo, apesar de ter como união os diversos sujeitos autores de pichação, que vai além da manifestação de contrariedade à exclusão social, em alguns casos surge como se fosse o produto estético de suas vidas, a marca de uma realização existencial para além do que pode explicar análises sob a perspectiva da fragmentação política), nem sempre têm origem em grupos econômicos e culturais semelhantes. No encontro com os pichadores observamos um mosaico juvenil com diferenças e semelhanças entre si, com produções imagéticas impensáveis, impactantes, radicais e também outras simples e minimalistas, as quais entendemos ser produto não só de suas culturas, mas da cultura visual da cidade.

Toda obra cultural, aceita como ‘arte’ ou não, oferece leituras sobre as diversidades e potencialidades dos grupos sociais que as produziram (Victorio, 2009). Assim a nossa proposta nesta pesquisa, enfrentando as leituras que as pichações ofereceriam, destaca este universo juvenil como produtor de valores culturais e também sociais, assim como as suas práticas cotidianas e observamos a

legitimidade da produção estética do grupo estudado. Ao pensarmos na estética como um elemento fundamental à hegemonia política, entendemos a estética como uma ferramenta de poder, já que a arte e a estética, tal como a ciência, são meios utilizados na manutenção, na consolidação e na dominação de uns sobre outros. Desqualificar o valor estético do outro sempre lhe será um golpe duro. Assim como a valorização exacerbada de certos valores estranhos a estes funciona como um recurso à sua auto identificação como inferior aos grupos cujo elemento estético em questão é íntimo e assimilado.

No desenvolvimento da pesquisa reconhecer as potencialidades do cotidiano foi indispensável, na medida em que *esse espaçotempo* (Alves 2003 – p 81- 102) contém os encontros, fazeres e prazeres que nos interessou captar assim como permite sempre criar metodologias em negociação com os sujeitos e ações investigadas de forma atual e com o emprego de conceituações propostas ou criadas especificamente para as finalidades da investigação. Certamente não para enviar os resultados em sintonia com convicções préestabelecidas, mas para torná-los mais relevantes e fidedignos em relação às hipóteses iniciais. Ou seja, tentamos aplicar novas metodologias, em conformidade com os campos trabalhados, respeitando as micro insurgências do cotidiano, o embaralhamento entre o observador e o observado, compondo, na medida da intensidade dos momentos de encontro, avanços e recuos das rotinas inicialmente planejadas. Vivemos na contemporaneidade o desgaste e a tensão do espaço e do tempo vividos e em constante transformação, dos regimes da verdade, que nos acompanharam e em alguns momentos podem ter nos protegido (pavimentando nossas zonas de conforto) e nos garantiram uma convivência tácita e segura com as “certezas” de uma diagramação de mundo, que com o passar do tempo foi sofrendo inevitável processo de desgaste, perdendo a consistência a partir do momento em que os desdobramentos da produção humana não puderam ser contidos nas categorias que a modernidade estabeleceu gentes e coisas. Surpreendendo o projeto moderno, evidenciando falhas muitas previsões, tornando voláteis as conceituações mais sólidas, deixando, fatalmente, lacunas de dúvidas meio aos conceitos e categorias no universo da arte até então vigente.

Os jovens produtores de cultura visual, os “pichadores”, lidam com os deslocamentos com uma facilidade surpreendente: deslocamento de tempo, de espaço, deslocamento conceitual, enfim, esses nômades que invadem a cena são, muitas vezes, ainda, invisíveis a nós, talvez ainda por conta da nossa percepção ideológica e estética ainda não permeável à sua novidade fenomenológica e esteticamente desconcertante. Novidade desconfortável à nossa rotina por nos impor uma convivência com seus contrastes frente às nossas visualidades domesticadas, se trata de imagens que até nos escandalizam, considerando que suas produções estéticas destituídas de padrões ou normas familiares, ameaçam os nossos padrões burgueses de verdades, trazendo a visão perturbadora da, já inquestionável, ampliação de possibilidades estéticas ao mesmo tempo em que expõe a cruel parcialidade da cidade. Aludimos aqui às vivências, produções, saberes, sabores, sensações e sentidos, facilmente vivenciados pelos jovens pichadores. Estes jovens desfrutam da liberdade poética porque não estão presos ao sistema, não devem satisfação ao institucional, e nos seus caminhos e experiências parecem investir seriamente em práticas democráticas e fiéis aos seus grupos de pertencimento, são leais à maneira como se organizam, se instituem, e como respeitam e mantêm os interesses de seus coletivos e às suas visões do mundo.

A pichação está diretamente ligada às condições específicas do cotidiano das juventudes que a produzem e consomem, que criam os elementos poéticos que revelam a sua rede, reinventando normas, desconstruindo regras, incorporando e descartando condutas e procedimentos, sem contudo gerar desagregações nos seus grupos.

Se pensarmos que o grau da liberdade poética, possa talvez ter sido motivada pela falta de recursos materiais e pela ausência da proteção social, perceberíamos a força intensa que as pichações poderão ter entre estes grupos e conseqüentemente na sociedade, trazendo liberdade estética, já que no campo da criação poética tudo é possível, sobremaneira nas zonas em que o abandono social e político é fato. Neste campo das sobras, do que é descartado, abandonado, onde o que podemos entender como verdades, como moral e como potências estéticas precisam ser redimensionados em função da concretude das imagens de

desproteção e de descaso social, que constituem o pano de fundo do cotidiano das populações mais pobres de onde emergem os protagonistas centrais da presente pesquisa. O que leva a esse estudo discordar do pensamento moralista que condena a pichação a uma relação direta com uma 'selvageria' urbana, com o descontrole do crescimento urbano e o avanço da 'barbárie', assim como refutamos a acusação da pichação ser uma produção de "cultura pobre". Pensamos que a pichação realça o contraste entre as diferentes riquezas culturais do povo, entre a simplicidade e a complexidade de suas visões de mundo, assim como a vemos a sua importância no melhor entendimento das redes juvenis, nas quais muitos coletivos são predominantemente afetados pela pobreza e por todo tipo de periferizações decorrentes da histórica assimetria social que marca a população brasileira.

Este grupo juvenil, se depender da escola formal e de outras instituições semelhantes, aparentemente seria legado a um futuro incerto. Na medida em que aquelas instituições não efetivam procedimentos e práticas que lhe prepare para uma participação social equalizada e justa. Não legitimam suas culturas de origem e muito menos validam suas produções culturais. As ações oficiais e muitas práticas dentro dessas instituições corroboram com a apartação e clausura em sítios sociais subalternizados e sob muitos aspectos esquecidos. Lançam mão dos embates entre as culturas, entre as diferenças como argumentação desqualificadoras desses sujeitos. Reduz-se assim a colisão das linguagens e a colisão das imagens à manifestação de irrecuperável incompetência social ou inadequação à formação escolar,. A escola, no que tange as suas orientações oficiais e as suas perversas aplicações, a despeito de sua função precípua de preparação assegurada para a participação política, engendra diferenciações violentas e investe na determinação de futuros trágicos. Por outro lado, é nessas mesmas escolas que muitos professores revertem o jogo e solidários aos saberes que a institucionalidade não controla, fortalecem formações compatíveis com a atualidade do mundo. Mesmo que essas ações não tenham registro, nem sejam destacadas como mereceriam. E se percam na pulverização do cotidiano rico de táticas (Certeau) e de solidários encontros. A manutenção do sistema institucional pretende regular as maneiras e

formas de vida dos jovens em geral, principalmente daqueles oriundos das zonas de esquecimento da cidade apontados como os mais necessitados de civilidade.

A pichação não indicia propriamente a falta de qualidades políticas e culturais dos seus autores, principalmente se atentarmos para a luta pela autonomia através de suas estéticas-tortas, e muitas vezes proibidas, das suas visões de mundo, das linguagens utilizadas e também adotadas. Como se reafirmando o aforismo de Nietzsche, “aquilo que não me destrói, fortalece-me”, vemos a reincidência das práticas rebeldes como insistência na vida. Vemos isto na rede cultural singular destes grupos juvenis que é potencializada através de suas práticas cotidianas. Estes saberes e fazeres, que utilizam a sua cultura visual tão rica e tão própria fazem uso também da música e dos limites físicos, através de escaladas até os pontos mais altos e visíveis para colocar a sua assinatura e/ou o seu recado, frase, entre outros, das corridas em fuga do controle policial (a polícia ou transeuntes que se sintam incomodados e com poder de julgá-los e sentenciá-los, muitas vezes com punições físicas).

A rede de conhecimentos e práticas que subjaz à pichação, é audaciosa e avança indiferente à sua legitimação pelo sistema oficial da Arte e às suas normas, assim como desafia o moralismo sempre enérgico da parte iluminada e bem urbanizada da cidade. Os pichadores mesmo sabendo da fugacidade de suas obras, da possibilidade de punição, mostram, e não só através dos seus textos ou assinaturas e desenhos nas paredes, mas principalmente por meio dos seus procedimentos, que a despeito das condições sociais e econômicas dominantes na cidade, podem inventar meios de efetiva participação da vida da cidade, mesmo que via o aproveitamento das oportunidades fugazes e dos espaços possíveis. Agem nas operações de caça (Certeau, 1994), e nos decorrentes saltos e percalços, agenciam a vida como obra de arte (Foucault).

A afirmação do jovem com o seu grupo, segundo Maffesoli (2004) in “A parte do Diabo” mostra que

Em contrapartida, a reafirmação da pessoa plural num mundo policultural tende a integrar o mal como um elemento entre outros. Ele pode ser vivido,

tribalmente – e, com isto, “homeopatizar-se”, tornar-se mais ou menos inofensivo. Cabe supor que uma parte dos problemas dos professores nos colégios considerados problemáticos decorre de sua propensão a ver uma turma como uma soma de indivíduos que precisam ser aperfeiçoados, e não como um grupo com suas dificuldades, mas também com suas potencialidades coletivas. [...] O saber/poder oficial, aquele que se limita a distribuir certificados de conformidade, que cuida da assepsia da sociedade e do saber, tornou-se abstrato demais. [...] Torna-se, então, uma imperiosa exigência intelectual pensar o sensível em todas as suas manifestações. Ignorando os “cães de guarda”, temos de enveredar pelos caminhos arriscados escolhidos pela sociedade de base. [...] Para compreender os fenômenos sociais em ação nos dias de hoje, é necessário mudar de perspectiva: não mais criticar, explicar, mas compreender, admitir. Sem nos determos novamente no mesmo ponto, além das representações, filosóficas e políticas, cuja saturação é evidente, é preciso apresentar fenomenologicamente o que acontece. Sugerir a matéria prima deste enigma que é o mal. Não por meio de um estetismo barato, mas para capturar a inteireza dos fenômenos que estão em primeiro plano na cena social. Ainda que seu nome seja variável – Estado, Indivíduo, Deus, Contrato, etc. -, nunca faltarão advogados de Deus. *Opportet haereses esse* (Convém que haja heresia), é preciso que haja alguns advogados do diabo.[...] O que seria uma peça sem “vilão”? O que seria um mundo no qual só as almas boas mandassem? Um mundo totalitário, com certeza!

Partindo do pressuposto que o mal citado no texto é o que é apontado como transgressão e que a heresia seja a contestação às verdades estabelecidas, assumimos a posição neste trabalho, modestamente, de advogado do diabo, ou seja do jovem demonizado.

3.2 O que é Pichação

Pichação ou Xarpi (como os pichadores chamam – inversão das sílabas da palavra pichar) é o ato de rabiscar ou escrever nas fachadas de edificações, asfalto de ruas, muros ou monumentos, utilizando tinta em spray automotiva, dificilmente removível, moldes em estêncil ou mesmo rolo de tinta e tintas de parede PVA, de forma não-autorizada ou consentida.

Na maioria das vezes são escritas assinaturas dos pichadores (Tags), frases de protesto, mensagens ou insultos e também declarações de amor. A pichação também é utilizada como registro de “fronteira” – uma demarcação de territórios de diferentes grupos, muitas vezes rivais. Diferencia-se do grafite, que no Brasil é avaliado como expressão artística, embora em outros países, o termo graffiti - do latim *graphium* - sirva para ambas expressões.

A figura 08 retrata uma rua da Lapa, no Rio de Janeiro, em 2011.



Fonte: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/grafite-x-pichacao-dois-lados-da-mesma-moeda> - acessado em 03/02/2013

3.3 Considerações sobre a estética da Pichação

Procurando evadir de algumas categorizações mainstream que criam as estéticas imagéticas de uma juventude padronizada e idealizada, conviria lembrar da convergência da imagem do jovem nas produções artísticas, no caso, nas produções visuais (o que pode ser observado nas pichações e na moda, por exemplo). Os jovens criam as suas imagens, mas também tem a sua imagem identitária e de grupo produzida pelas redes de trocas culturais contemporâneas. Algumas destas trocas poderão ser indicadas como as matrizes dos grupos de pichadores, onde cada sujeito mostra a sua força como parte da engrenagem social. Mafesolli (2004) afirma que as provas (experiências que envolvem perigo, adrenalina), vivenciadas em comum são um elo inatingível entre os indivíduos.

A figura 09 mostra os Pichadores buscando os lugares mais altos da parede para chamar atenção. Não há pichações “atravessadas” (uma pichação por cima da outra). Ética na estética.



Fonte: [http://4.bp.blogspot.com/--](http://4.bp.blogspot.com/--ZfSeXI30Tg/T_SLLAxS7AI/AAAAAAAAAEY/eyTB4TA3hc4/s1600/14_MVG_sp_pichadores2.jpg)

[ZfSeXI30Tg/T_SLLAxS7AI/AAAAAAAAAEY/eyTB4TA3hc4/s1600/14_MVG_sp_pichadores2.jpg](http://4.bp.blogspot.com/--ZfSeXI30Tg/T_SLLAxS7AI/AAAAAAAAAEY/eyTB4TA3hc4/s1600/14_MVG_sp_pichadores2.jpg)

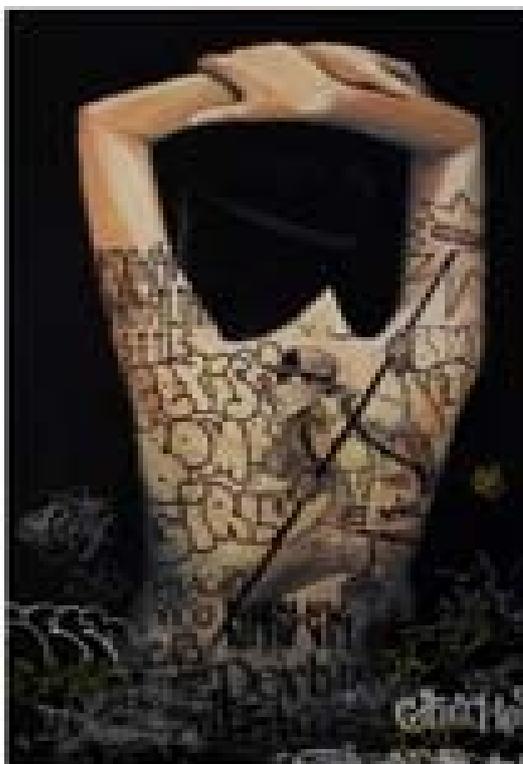
Acesso em: 29 jan. 2013.

A pichação poderá significar a força de uma ética até então desconhecida, em uma estética política, pois a luta constante pela reconquista do espaço comum é uma luta política. Esta estética, ou a sua exploração como fator de cimentação societal, revela formas de fruição e existências originais, transformadoras e também antropofágicas, como afirma Victorio (2009). Percebemos a força dos jovens como autores de poéticas que fundamentam e garantem as suas existências, cujas narrativas são estéticas, culturais e também políticas, como já afirmamos anteriormente, força que está na proporção dos riscos que seus criadores enfrentam

Segundo Victorio (2006),

Pensar a vida como obra de arte é aceitá-la como prática existencial de fruição, fricção e leitura do/com o mundo, portanto, permanente aceitação de riscos, como qualquer aventura artística.

A figura 10 mostra a obra do artista paraibano Shiko em que estão presentes os elementos visuais da tatuagem, grafite, a pichação e as histórias em quadrinhos, para compor a obra intitulada BOMB.



Fonte: <http://www.livreapauta.com/2012/02/chico-dantas-shiko-e-sidney-azevedo.html>

Acesso em: 29 jan. 2013

Buscamos oferecer algumas considerações sobre a força da estética juvenil que acontece fora do circuito formal da arte, do espaço outorgado da cultura, da educação e da arte formal, atuando na marginalidade e produzindo as visualidades chamadas de pichação. Todo processo criativo estético é produtor de conhecimento; pensamos no universo da pichação como um espaço de produções que envolve beleza, mas também envolve tensões entre as centralizações de poder, e suas conseqüentes periferizações, principalmente no que se refere à arte e suas tessituras.

O que os jovens produtores de imagens enfrentam com sua ousadia, coragem, para conseguir se expressarem em um contexto que lhe é totalmente adverso às relações de poder - que estão ali num sistema de controle, em um sistema de punição. É nesse “correr o risco” que entra a estética do sublime, de Kant. Neste tipo de aprendizagem, que apesar de todos os obstáculos, dificuldades, é essa opção que dá sentido à vida destes jovens.

A figura 11 mostra os jovens detidos no 1º Encontro Nacional de Pichadores, em Curitiba, em abril de 2011.



Fonte: <http://www.curitiba.pr.gov.br/fotos/album-seguranca/22590>. Acesso em: 29 jan. 2013

A figura 12 ilustra a seguinte manchete no site: Guarda Municipal desmobiliza encontro de pichadores. Dos 30 infratores detidos, 20 eram menores. Curitiba, 16/04/2011



Fonte: <http://www.curitiba.pr.gov.br/fotos/album-seguranca/22590>. Acesso em: 29 jan. 2013

A figura 13 mostra o material apreendido no Encontro Nacional de Pichadores.



Fonte: <http://www.curitiba.pr.gov.br/fotos/album-seguranca/22590>. Acesso em: 29 jan. 2013

A figura 14 mostra os Black books e esboços das pichações aprendidos neste encontro em Curitiba. .



Fonte: <http://www.curitiba.pr.gov.br/fotos/album-seguranca/22590>.

Acesso em: 29 jan. 2013

Pensamos que tanto a Arte quanto a Educação podem ter um diálogo muito rico e intenso com as redes juvenis, diminuindo a indiferença às potencialidades dos jovens e construindo uma sociedade em melhores bases, com o conhecimento resultante desta troca.

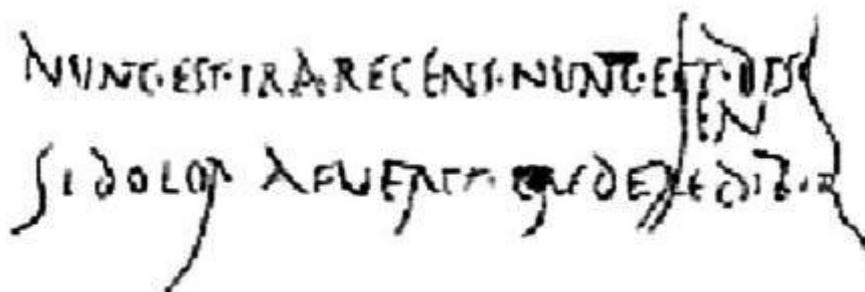
3.4 O começo da história da Pichação

A pichação e o grafite são práticas antigas. Registros históricos mostram essa atividade desde o período Paleolítico, sendo de muita utilidade para os historiadores e arqueólogos. Os motivos que levaram os “pichadores” a deixar a sua produção registrada diferem de acordo com o núcleo social, o momento econômico ou político, além da necessidade de deixar o seu pensamento expressado, o que mantém a força e nos permite conhecer o pensamento do artista, o seu modo de ver o que aconteceu naquele momento. A figura 15 mostra a pintura no “poço”, em Lascaux, na França.



Fonte: http://www.italiaoggi.com.br/not04_0603/ital_not20030504a.htm - acessado em 29/01/13

Como exemplo citaremos a antiga cidade de Pompéia, cujos registros escritos (que chamarei de pichações) deixaram-nos valiosas informações sobre o cotidiano daquela comunidade. A figura 16 mostra o registro do tema Amor nas pichações, um meio usado para fazer inscrições em paredes. Há centenas de pichações amorosas por toda cidade, cuja protetora não era outra senão Vênus, a deusa do amor.



**"Agora a ira é recente, é necessário que passe o tempo.
Quando a dor for embora, acredita, o amor voltará!"**

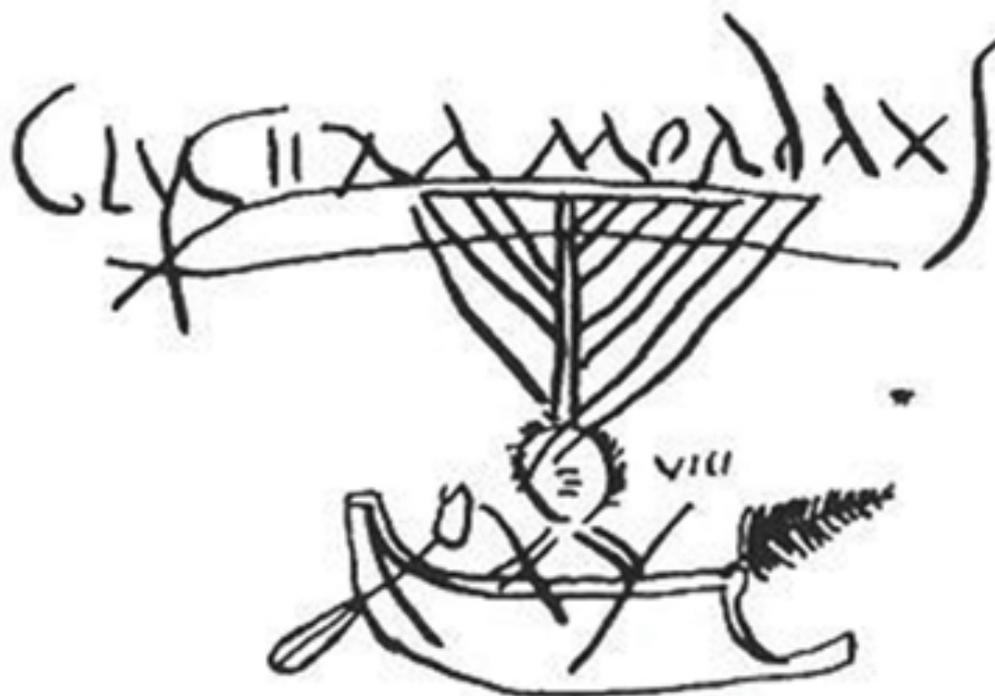
Fonte: [http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/07/04/livro-de-pedro-funari-fala-sobre-cultura-popular-em-pompeia#!prettyPhoto\[1\]/1/](http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/07/04/livro-de-pedro-funari-fala-sobre-cultura-popular-em-pompeia#!prettyPhoto[1]/1/) . Acesso em: 18 dez. 2012

Segundo Pedro Funari (2012)²

tais inscrições já existiam em Pompeia, cidade soterrada em 79 d.C. pela erupção do vulcão Vesúvio[...]. Os grafites e pichações, como entendemos hoje, eram comuns na cidade italiana, como revelaram as escavações arqueológicas. "Graças às cinzas do vulcão, boa parte da estrutura de Pompéia foi conservada. Assim, foi possível encontrar várias inscrições feitas pelos moradores em muros e fachadas de prédios. Algumas delas faziam referência a eleições e traziam apoios a determinados candidatos, destacando as suas qualidades, a exemplo do que é feito hoje em dia. Além disso, as pessoas daquela época também registravam desenhos e textos relacionados a diferentes temas, como poesias e imagens representativas de atos sexuais e do órgão genital masculino".

² : [http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/07/04/livro-de-pedro-funari-fala-sobre-cultura-popular-em-pompeia#!prettyPhoto\[1\]/1/](http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/07/04/livro-de-pedro-funari-fala-sobre-cultura-popular-em-pompeia#!prettyPhoto[1]/1/) . Acesso em: 18 dez. 2012

Nas figuras 17 e 18, vemos as Imagens de produções achadas nos muros de Pompéia segundo Funari.



Fonte: [http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/07/04/livro-de-pedro-funari-fala-sobre-cultura-popular-em-pompeia#!prettyPhoto\[1\]/1/](http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/07/04/livro-de-pedro-funari-fala-sobre-cultura-popular-em-pompeia#!prettyPhoto[1]/1/) . Acesso em: 18 dez. 2012

3.5 A Pichação no mundo a partir do séc. XX

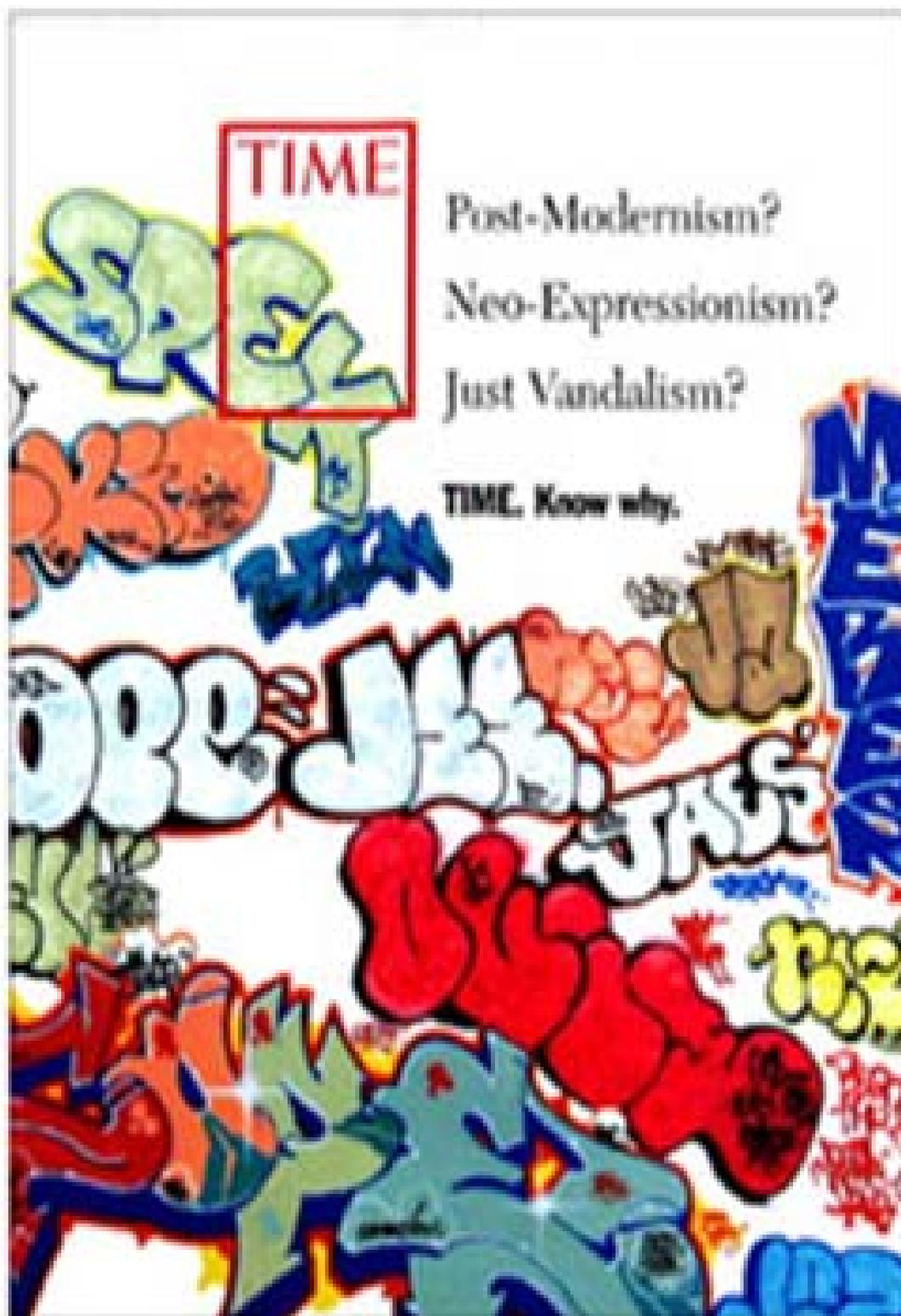
Na Europa das décadas de 60 a 80, a pichação e o grafite aparecem como formas de expressão artística e também de protesto. Ocupando edificações e espaços urbanos abandonados, instalaram verdadeiras sociedades alternativas, contrárias às políticas da época. Desenvolveram, nestas coletivos, atividades artísticas que geravam recursos para a manutenção do grupo e justificava a utilidade de sua ocupação, conquistando a simpatia da sociedade tradicional. É justamente nesse ambiente alternativo que surge o grafite e as “tags”, que, juntamente com outras formas de expressão artístico-culturais, eram utilizados principalmente na revitalização desses espaços até então abandonados. Devido à sua versatilidade, foi – e ainda é – uma poderosa ferramenta de comunicação de caráter anti-institucional, atingindo grande número de pessoas, uma vez que reflete na via pública, o pensamento das comunidades menos favorecidas.

Nos muros de Paris, em maio de 1968, muitas pichações criticavam os costumes, ironizavam correntes políticas e exaltavam a rebeldia: *"Não reclamaremos nada. Não pediremos nada. Ocuparemos"*. Em fins da década de 1960, nos Estados Unidos eram comuns pichações pacifistas contra a Guerra do Vietnã. Vemos pichações nas paredes na cidade de Nova York na figura19



Fonte: http://noticias.uol.com.br/album/110725grafite_album.jhtm
Visitada em 03/03/2013

A figura 20 mostra a capa para a revista americana Time criada em 2005, que questiona seus valores e tenta classificar a pichação.



Fonte: http://newyork.corante.com/archives/2005/07/01/time_magazines_graffiti_billboard_in_soho.php
Visitado em 29-01-2013

As pichações como demarcação de território ocorreriam ao longo da década de 1970, no bairro suburbano do Bronx, em Nova York. Os jovens organizavam-se em gangues como forma de proteção e resposta à sociedade norte-americana que os discriminava. Logo a periferia ganhou uma nova geografia, e as letras pichadas com *spray* identificavam os "donos da área". Ao mesmo tempo, houve o desenvolvimento do *hip-hop*, cultura originada no gueto. O grafite passou a ser o elemento comunicativo plástico do *hip-hop* e, por meio de filmes, foi exportado para outros países. Daí a distinção entre o grafite-arte, o grafite do *hip-hop* (ambos grafites de espaço, mas com diferentes intenções) e a pichação (grafite linear).

3.6 A Pichação no Brasil

No Brasil, as primeiras práticas de pichação a adquirir uma grande repercussão foram aquelas empregadas como arma política, durante a vigência do Golpe Militar de 1964. Nesse período, enfrentando uma série de restrições à liberdade de expressão, era comum jovens do movimento estudantil deixarem o registro de sua insatisfação nos muros das cidades e dos colégios. Consistiam basicamente em frases de impacto, manifestações diretas de repulsa ao regime militar. Esse fato pode ser facilmente constatado, não apenas quando da análise de fotografias do período, mas também pelos diversos livros referentes a este período histórico.

Ao longo do período militar, as pichações foram consideradas atividades ilegais, como escritas de cunho mais subversivo, denunciando os entraves sociais, abrangendo também outros temas: romantismo, ironia e propaganda. Nelas há linguagens e códigos próprios, às vezes apenas inteligíveis a alguns grupos e/ou sujeitos. A utilização do spray nessas escritas é preferencial, devido à precisão dos traços e a rapidez para realizar as inscrições, que podem ser feitas também com outros materiais e em diversos suportes. Essas escritas da cidade eram consideradas pelo Estado como um perigo iminente à ordem social (SOARES, 2008). Na figura 21, observamos a pichação como ferramenta política.



Fonte: <http://eupodiatamatando.com/2008/10/28/abaixa-a-ditadura/> visualizado em 26-01-2012

No início dos anos 70, as inscrições e frases pichadas em muros e paredes eram frequentes em determinados lugares da cidade. Novos grupos foram surgindo, usando a pichação como uma forma de identificação e passaram a fazer questão de diferenciar suas próprias inscrições das feitas por outros grupos. Assim as letras começaram a ter desenhos próprios, buscando-se tipos de letras diferentes, com quebras lembrando o estilo gótico. As mensagens continuaram a ser codificadas, quase indecifráveis, não podendo ser entendidas por qualquer um. A evolução da pichação se deu por simples imitação dos grupos que tentavam conquistar territórios no meio urbano.

Nos anos 90, a pichação já tomou todos os bairros dos grandes centros urbanos, alastrando-se pelas cidades do interior e passando a ser a maior manifestação de interferência na paisagem urbana. Na cidade de São Paulo, a cultura do *spray* começou em 1978, com as imagens desenhadas por Alex Vallauri (falecido em 1987), um dos nomes da geração que intensificaria as pinturas urbanas nos anos 80

Na figura 22, observamos a Intervenção de Alex Vallauri em Outdoor , em São Paulo, no ano de 1982.



Fonte: <http://madmag.com.br/2013/04/alex-vallauri-pioneiro-do-graffiti-no-brasil/>

Visualizada em 29/01/13

Na UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 17 de junho de 2011 foi exibido o filme “Luz, Câmera e Pichação”, documentário sobre a pichação no Rio de Janeiro, de Gustavo Coelho, Marcelo Guerra e Bruno Caetano, com a participação de pichadores de todas as gerações.

A figura 23 mostra o cartaz promocional do documentário LUZ, CÂMERA, PICHÃO.



Fonte: <http://subsoloart.com/blog/2011/06/primeira-exibicao-do-filme-luz-camera-pichacao/>

Visualizada em 26/01/2013

A figura 24 mostra a pichadora e grafiteira Anarkia, uma das protagonistas do documentário, dando entrevista. Ela ganhou o título de uma das 150 mulheres mais influentes do mundo, dado pela revista Newsweek e pelo The Daily Beast e uma das criadoras da Rede Nami - rede feminista que usa as artes urbanas para promover os direitos das mulheres.



Fonte, O autor, 2011

Na figura 25 vemos o pichador e grafiteiro Tingo, assinando a sua tag.



Fonte: O autor, 2011

Na figura 26, Jaiminho Arteiro, pichador dos anos 70 e grafiteiro, deixando o seu registro no evento.



Fonte: O autor, 2011

A exibição do filme acabou se transformando em um encontro histórico, com pichadores das últimas quatro décadas, como podemos observar na figura 27.



Fonte: O autor, 2011

No mesmo mês de junho de 2011 foi exibido o documentário “Pixo”, sobre a pixação na cidade de São Paulo, com a participação do diretor do filme, Cripta Djan, conforme observamos na figura 28.



PIXO

A Pixação Como Denúncia da
Exclusão na Cidade de São Paulo.

30 de Junho na UERJ
às 18:30 no Auditório do Instituto de Artes do 11º andar.

Depois do Épico Sucesso de "Luz, Câmera,
Pixação!" de Gustavo Coelho, a UERJ apresenta o
Filme "Pixo" de João Wainer e Roberto T. Oliveira.

Mesa de Debate com
João Wainer
Roberto T. Oliveira
e os dois Responsáveis pela Mesa e 10ª Mostra de São Paulo:
Gustavo Coelho
e os dois Responsáveis da Mostra de Filme "Luz, Câmera, Pixação!"
João Wainer
e os dois Responsáveis pela Mesa "Pixação de Tóquio"
Gustavo Coelho e Roberto T. Oliveira

UERJ

Fonte: <http://cineartesuerjcineclube.blogspot.com.br/2011/06/pixo-de-joao-wainer-e-roberto-t.html>

visualizada em 26/01/13

A figura 29 mostra que, na exibição do filme, o público foi bastante diversificado e participativo no debate sobre a prática da pixação em São Paulo



Fonte: O autor, 2011

O debate foi mediado pela Panmela Castro (Anarkia), tendo à mesa o diretor do filme “Luz, Câmera, Pichação”, Gustavo Coelho, O Diretor do filme “Pixo”, Cripta Djan e o Rapper e Pixador Nuno DV, conforme é mostrado na foto 30.



Fonte: O autor, 2011.

3.7 Martins e as peles grafitadas. Ladrão de graffitis?

Willyams Martins é artista plástico e músico. Quando fez seu mestrado na Escola de Belas Artes da UFBA, pesquisou uma técnica de resina e tecido de nylon que colada sobre a superfície de muro, retira da cidade todo tipo de textura encontrada nele. O artista chama essas telas de "peles grafitadas". A princípio retirava sujeira, rabiscos, pichações, grafismos urbanos, recontextualizando-os em outro ambiente, o da exposição. Na continuação de suas pesquisas acadêmico-artísticas, retirou a parte de um grafite, e prosseguiu com a extração das "peles" em dezenas e mais dezenas de registros marcados nas ruas de Salvador.

Martins alega que o objeto de pesquisa não são os grafites, mas os registros da cidade que se sobrepõem nos muros urbanos, voltados para o espaço público. Que os grafismos podem ser desde sujeira, como poeira sobreposta, marcas de mão, poluição a palavras soltas, pichações e grafites.³

Segundo o artista plástico Caetano Dias, o trabalho de Martins se inscreve dentro das proposições conceituais de Duchamp, mas não apenas de apropriação e deslocamento, visto que o seu objeto é de impossível negociação, uma vez que possui camadas de diferentes autores.

O artista se apropria, justamente, desses substratos autorais coletivos, produzidos na cidade. Nessa medida, ele nos traz esse conflito como pós-obra e pressupõe o fim da autoria – da maneira como a conhecemos – para que possamos pensá-la dissolvida no espaço urbano.

O principal da obra de Martins transcende autoria e obra, indo em direção à trans-autoria, sendo o seu trabalho um corte no tecido urbano onde, sistematicamente, são colhidas impressões tatuadas no corpo da cidade, produzindo descolamentos e pós-autorias.

³ <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-polemica-do-deslocamento#c46916>

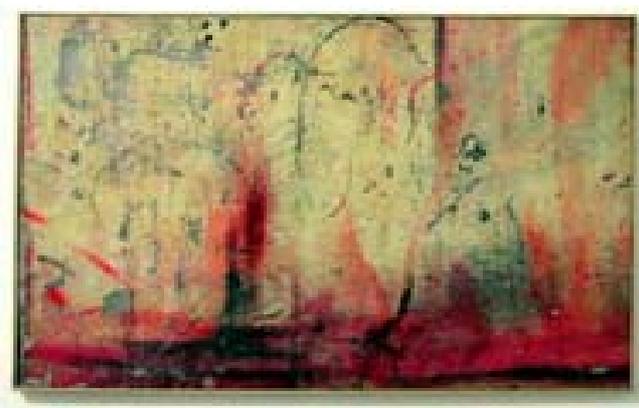
Segundo Willyams, ao resgatar as imagens e deslocá-las de seus espaços originais propondo novas contextualizações, o que mais se tornou visível foi a dimensão que as experimentações alcançaram, possibilitando redirecionar o processo criativo e seus devires.⁴

Procurei retirar do espaço público a poesia existente nas ruas, que, a meu ver, encontra-se nas fachadas dessas superfícies murais, na fugacidade dos acontecimentos urbanos, caracterizando, a partir de um olhar individual, imagens do nosso dia-a-dia, colocando no decorrer da pesquisa, uma pauta no que pode ser o seu devir, baseado na dinâmica do próprio grafite e na dinâmica da metrópole, como em seu deslocamento.

Muitas vezes, busquei dar visibilidade às imagens imperceptíveis, ocultas nos movimentos acelerados das cidades, que se traduzem na massificação e acúmulos de imagens oficiais, quais sejam, os sinais de trânsito, os outdoors, as fachadas e os cartazes publicitários. Ao deslocar para um outro contexto, além de revelá-las, refleti também, sobre tempo, espaço e matéria.

O desejo incessante de possuir a pele sintética do muro como uma tela de um pintor, fez com que, a cada dia, me aproximasse mais dessas questões, tornando-me íntimo de suas características. Compreendi que nesses registros poderia perceber a identidade da cidade, seus valores, seus signos, suas feridas, cicatrizes humanas; tatuagens que apontam, também, para aquilo que é identitário e personificam através das suas marcas o espaço urbano.

As pichações e os grafites removidos do muro revelam o tempo e o espaço, perfazendo-se em um agregado de concepções poéticas. A figura 31 mostra a Pele grafitada do Canela, em 2006.



Fonte: <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-polemica-do-deslocamento#c46916>
visualizada em 26/01/13

⁴ Martins, Williams. Peles Grafitadas – Uma poética do deslocamento – Salvador – BA UFBA - 2006

A figura 32 mostra o muro sem os grafites – A interferência também na obra já exposta



Fonte: <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-polemica-do-deslocamento#c46916>
visualizada em 26/01/13

O quadro de Martins, ressignificado de dejetos urbanos a obra de arte.conforme mostra a figura 33.



Quadro de Willams Martins a partir de "dejetos" urbanos

Fonte: Imagem cedida pelo artista em 2011.

Os grafiteiros, entendendo o graffiti como um trabalho de arte, consideraram que Martins faz a "arte da praticidade" e criticaram fortemente o artista. No manifesto que circulou na internet, afirmaram que ele faz "a arte do não fazer, só enganar aqueles que trabalham de graça, para um público comum que merece muito respeito. Com extremo ato de egoísmo o 'artista prático' Willyams Martins arranca os graffitis da cidade, assina embaixo e vende".

Meses após essa situação, Martins fez uma outra exposição com as "peles grafitadas" na qual segue imprimindo em suas telas os vestígios da cidade fixados nos muros. Alguns trabalhos são recortes de espaços urbanos nos quais cartazes se sobrepõem. Usando da auto-ironia, a imagem de divulgação da exposição é um dos cartazes que os grafiteiros fizeram em protesto e colaram nos locais onde Martins retirou parte de um grafite. O artista diz que usou esse trabalho para divulgar sua exposição propondo "um diálogo com esses jovens da cidade e com o que eles propuseram. Houve uma provocação e respondo com uma proposta de diálogo". Os grafiteiros não se manifestaram desta vez. "Acho que eles entenderam que a pesquisa não era só retirar grafites, mas que o trabalho tem uma série de desdobramentos sobre a memória, o espaço, o que ficou como registro da cidade, dentre outras coisas", explica.⁵

⁵ Todas as fotos e recortes de jornal foram fornecidas pelo Willyams Martins

CONTINUAÇÃO DA CAPA I

Um longo caminho entre a rua e a rua da galeria



Willians Martins em intervenções para contar a história da cidade

DIABLO FRAGA E MARINA NOVELLI
 C. ACCIARI (2021)

fraga@grupontudo.com.br
marina@grupontudo.com.br

"Eles têm que saber que eu estou com eles, estou compartilhando o trabalho deles", diz Willians. Ele diz que, com os seus trabalhos, ele coloca um pouco da rua na galeria. E que, se não fosse assim, em pouco tempo os grafites estariam apagados. Willians se defende, mas trata nos principais pontos da discussão.

"Não não precisamos de lei para decretar nada, querir a parte a galeria com obras melhores", diz Isidag. Os grafiteiros dizem ter consciência da efemeridade da arte de rua. "Cada muro está sujeito à ação do tempo, do sol e da chuva, e é uma agência que ele interrompe o curso natural das coisas", diz Paul L.

Ronato da Silveira afirma que o conceito de apropriação já é algo estabelecido no campo da cultura. "É um direito de qualquer um se apropriar de tudo o que está disponível publicamente, desde que não seja uma pilada de algo vivo", explica.

Ronato da Silveira defende a ideia de que artistas podem usar grafites para utilizar para fins próprios e desenvolver o objetivo de elevar arte para o público geral, diz Ronato. "Quando se utiliza uma obra para paródias, significações e apropriações sem manipular diretamente o original, multiplica-se a obra. Mas mesmo caso o que acontece é uma subtração", completa.

Para o diretor da Escola de Artes, Rodolfo Costa, há uma incompreensão por parte dos grafiteiros. "Por ignorância, eles estão propondo um debate multilateral. O Willians transporta os grafites para dentro da galeria, valorizando o trabalho, questionando as fronteiras da arte", diz.

DEREITO DE QUENT - "Os grafiteiros não sabem que a rua é um espaço urbano vivo, e eles dizem que é deles, isso é racionalista", diz Willians. Na polêmica, a questão dos direitos autorais é também levantada.

A Lei de Direitos Autoral (Lei 9.610/98) afirma que o autor tem o direito "de assegurar a integridade da obra, opor-se a qualquer modificação ou prejudicar de atos que, de qualquer forma, possam prejudicá-la ou atingi-la, mesmo antes, em sua execução ou forma".

O advogado Rodrigo Moraes, especialista em direito autoral, defende que o grafite, mesmo efêmero, merece respeito, se tiver alguma originalidade, pode ser protegido pela Lei Autoral. "Não gosto da expressão mesmo de rua. É, assim como toda criação tem um pai, mesmo que desconhecido, toda arte de rua tem um criador. Mesmo o grafite merece respeito e deveria ser protegido", resume.



Notícia integrada: Veja as ideias e lide mais sobre os protestos no Blog do Duet [diagramas.arte@grupontudo.com.br]

A TRIBUNA
CADERNO 2

BRISCA | José Paulo Sabido debate o trabalho de arte de Willyans Martins e o movimento grafitista em São Paulo. Mas, em São Paulo, o que é arte? De momento, de quem se trata, o debate é em aberto.

LANÇAMENTO | O livro "Cidade de Mito" chega às lojas. O autor, José Paulo Sabido, discute o trabalho de arte de Willyans Martins e o movimento grafitista em São Paulo.





POLÊMICA | Protesto de grafiteiros contra o trabalho do artista plástico Willyans Martins coloca em questão a discussão sobre a arte contemporânea

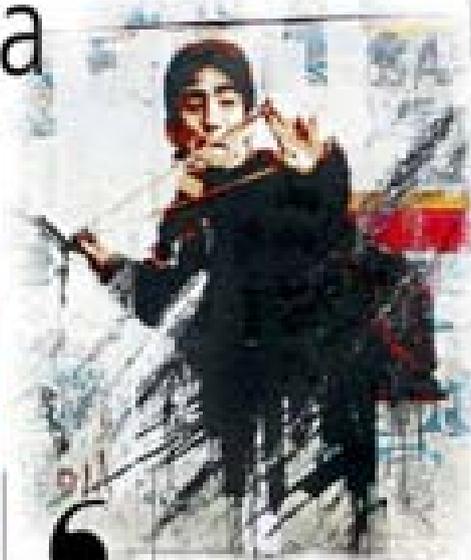
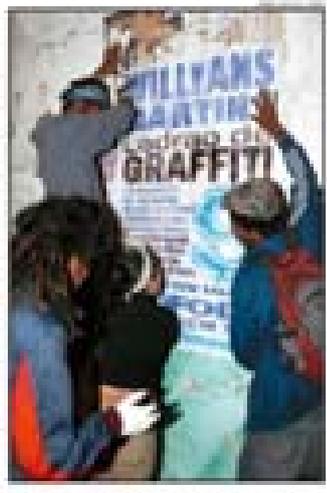
Pele grafitada,



ferida aberta

Artista plástico Willyans Martins
é alvo de críticas e protestos de grafiteiros em São Paulo. O trabalho do artista é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).

Os grafiteiros se reuniram no espaço de arte para protestar contra o trabalho de Willyans Martins, que se tornou alvo de críticas e protestos de grafiteiros em São Paulo. O trabalho do artista é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).



“O trabalho de arte de Willyans Martins é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).”

Os grafiteiros se reuniram no espaço de arte para protestar contra o trabalho de Willyans Martins, que se tornou alvo de críticas e protestos de grafiteiros em São Paulo. O trabalho do artista é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).

“O trabalho de arte de Willyans Martins é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).”

Os grafiteiros se reuniram no espaço de arte para protestar contra o trabalho de Willyans Martins, que se tornou alvo de críticas e protestos de grafiteiros em São Paulo. O trabalho do artista é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).

“O trabalho de arte de Willyans Martins é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).”

Os grafiteiros se reuniram no espaço de arte para protestar contra o trabalho de Willyans Martins, que se tornou alvo de críticas e protestos de grafiteiros em São Paulo. O trabalho do artista é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).

Se tanto questiona
técnicas que eles
não usam, por
quê?

Willyans, não sou
grafiteiro, não é?

Apesar de gente tem
modo de fazer
arte, não há nada,
porque o Willyans
pode mudar.

Willyans, não sou
grafiteiro, não é?

“O trabalho de arte de Willyans Martins é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).”

Os grafiteiros se reuniram no espaço de arte para protestar contra o trabalho de Willyans Martins, que se tornou alvo de críticas e protestos de grafiteiros em São Paulo. O trabalho do artista é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).

Willyans Martins
é alvo de críticas e protestos de grafiteiros em São Paulo.

“O trabalho de arte de Willyans Martins é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).”

Os grafiteiros se reuniram no espaço de arte para protestar contra o trabalho de Willyans Martins, que se tornou alvo de críticas e protestos de grafiteiros em São Paulo. O trabalho do artista é considerado por eles como uma afronta à cultura urbana e ao movimento grafitista. O protesto ocorreu na noite de sábado (15) em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP).

Imagem 35 Fonte: Material cedido pelo artista em 2011



Imagem 36 Fonte: Material cedido pelo artista em 2011

A figura 37 mostra um quadro produzido a partir de uma pichação, na Exposição Pele Grafitada, em 2007.



Fonte: <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-polemica-do-deslocamento#c46916>

Visualizada em 26/01/13

Na figura 38 observamos o protesto dos grafiteiros de Salvador, utilizando o Stencil e a Pichação, em 2007



Fonte: <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-polemica-do-deslocamento#c46916>

Visualizada em 26/01/13

Na expansão das linguagens da arte contemporânea, a ocupação do espaço público com intervenções de artes visuais vem sendo uma constante. A apropriação já faz parte dos procedimentos da história da arte desde a primeira década do século XX, sendo ainda a grande questão que circundou toda a polêmica em 2007 e retorna com ironia dentro da continuidade de uma pesquisa que se iniciou na academia, com os ready mades de Duchamp.

Apresentaremos um perfil de dois produtores de destaque na história da pichação, em diferentes contextos geográficos e cronológicos

3.8 Seen e Djan

Atravessamentos e (des)limites

Em Los Angeles, nos anos 80, no bairro do Bronx, um jovem de origem latina chamado Mirando Richard (Seen) chamava atenção pela ousadia e excesso de escritas (tags), ganhando fama local. Ao longo do tempo ficou conhecido como Bomber Bronx, tornando-se um dos pioneiros do graffiti. Influenciou toda uma geração de artistas, não só pela sua habilidade técnica, mas também pela sua ousadia. Além de escrever nos trens do metrô de Nova York, foi também o pioneiro em fugir das perseguições policiais. Seu trabalho mais polêmico foi quando assinou o símbolo de Hollywood, ganhando projeção nacional, tornando-se conhecido como o “padrinho do grafite”.

Teve trabalhos expostos ao lado de obras de Basquiat, Warhol e Haring na mostra New York /New Wave. A figura 39 mostra Seen escrevendo no trem, em Nova York, em 1980.



Seen escrevendo no trem – Nova York – 1980

Fonte: <http://www.puregraffiti.com/graffiti-gallery/showphoto.php/photo/103127/title/ve-2c-saint-2c-fr/cat/554> acessado em 14/01/2013



Vista da assinatura de Seen no Símbolo de Hollywood, 1986

Fonte: <http://www.flickr.com/photos/32863934@N07/3208459368> acessado em 14/01/2013



“Na primeira noite não foi possível encontrar a montanha. Na segunda noite tinha gente com lanternas. Na terceira noite – eu não iria embora enquanto não fizesse... Até que eu comecei a fazer. Enquanto eu estava fazendo a segunda letra “E”, do nada um helicóptero sobrevoou e uma enorme luz de holofote iluminou o símbolo. Nós nos escondemos por quase duas horas.”

Fonte: <http://www.seencity.net/> acessado em 14/01/2013



Detalhe do Símbolo de Hollywood "assinado" por Seen, 1986

Fonte: <http://www.flickr.com/photos/32863934@N07/3208459368> acessado em 14/01/2013

No Brasil, Djan Ivson, do coletivo Cripta, começou a pichar na época da escola, com os garotos mais velhos. Descobriu o “universo paralelo”, um “corre existencial” no qual poderia ser notado como alguém importante, tendo a popularidade no grupo, além da aventura. No primeiro “rolé de pixo” que deu, aos doze anos, acabou tomando um enorme banho de tinta dos policiais e apanhou, tendo que lamber o rolinho de tinta, além de ter o rosto também pintado. O seu amigo corintiano apanhou do policial, que era de outro time. Esta covardia marcou Djan de tal forma que ele não conseguiu parar de pichar, como reação ao que havia passado com os policiais.

Começou a se dedicar, indo além da “quebrada”(quarteirão), já que não tinha noção do tamanho do movimento em todos os cantos da cidade. Frequentando as reuniões, points, festas, viu que havia ainda um longo caminho para ser um pichador de renome, ter um conceito mais elevado no grupo. Aos poucos foi abandonando o futebol, as atividades habituais, até a escola para se dedicar à pichação. Tornou-se um dos maiores pichadores da cidade de São Paulo.

No TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) de Raphael Augustaitz “PIXOBOMB”, coordenou e atuou no “ataque” à Faculdade de Belas Artes de São Paulo, levantando a bandeira da pichação como arte.



Hall de entrada da Faculdade de Belas Artes

O grupo pichou o primeiro andar e a galeria em que estavam expostos os TCCs, tendo como consequência a detenção de alguns pichadores, além do repúdio dos estudantes de Artes. O ato gerou um questionamento sobre a instituição de Artes não aguentar “tinta”. Houve um debate na MTV sobre a Faculdade de Belas Artes, mas sem nenhum nome representando a pichação. Neste debate, o galerista Baixo Ribeiro afirmou que a única galeria que não tinha preconceito com arte urbana nenhuma era a Choque Cultural, porque eles representavam a arte de rua no Brasil.

Diante desta declaração, Djan e Rafael fizeram a intervenção na Choque Cultural.⁶

ATAQUE À "CHOQUE CULTURAL" 3/8



No dia 06-09-08, um grupo de 30 Pichadores invadiu a Galeria Choque Cultural em protesto à comercialização, institucionalização e Domesticação da Cultura de Rua, por parte dos galeristas e do Poder Público.

Fonte: <http://www.blogdeguerrilha.com.br/arte-urbana/choque-cultural-invadida/>

acessada em 14/01/2013

⁶ <http://www.blogdeguerrilha.com.br/arte-urbana/choque-cultural-invadida/>

Na 28ª Bienal, em 2008, o tema da Bienal era “Em vivo contato”, com um andar vazio, declarado pelo curador como “aberto para intervenções urbanas”. Ao ler esta declaração, Djan e Rafael entenderam que estavam convidados a participar. Iriam convocar os pichadores nas ruas para questionar o meio acadêmico, o meio que comercializa e os que produzem os grafites que “atropelam” (escrevem por cima) as pichações. Rafael dizia que o grafite era usado como antídoto para a pichação. Djan teve que escolher um lado, embora fosse muito querido pelo pessoal do grafite, existiam alguns grafiteiros usando a estética da pichação paulistana nos seus trabalhos. Rafael e Djan queriam estabelecer os limites entre a pichação e o grafite. Invadiram a Bienal, pichando por todo o andar vazio “Fora Serra”, “Sustos”, “Abaixa a ditadura”, entre tags e símbolos. Foram detidos pelos seguranças em um guarda-volumes, mesmo assim a maioria conseguiu escapar, sendo uma menina presa.



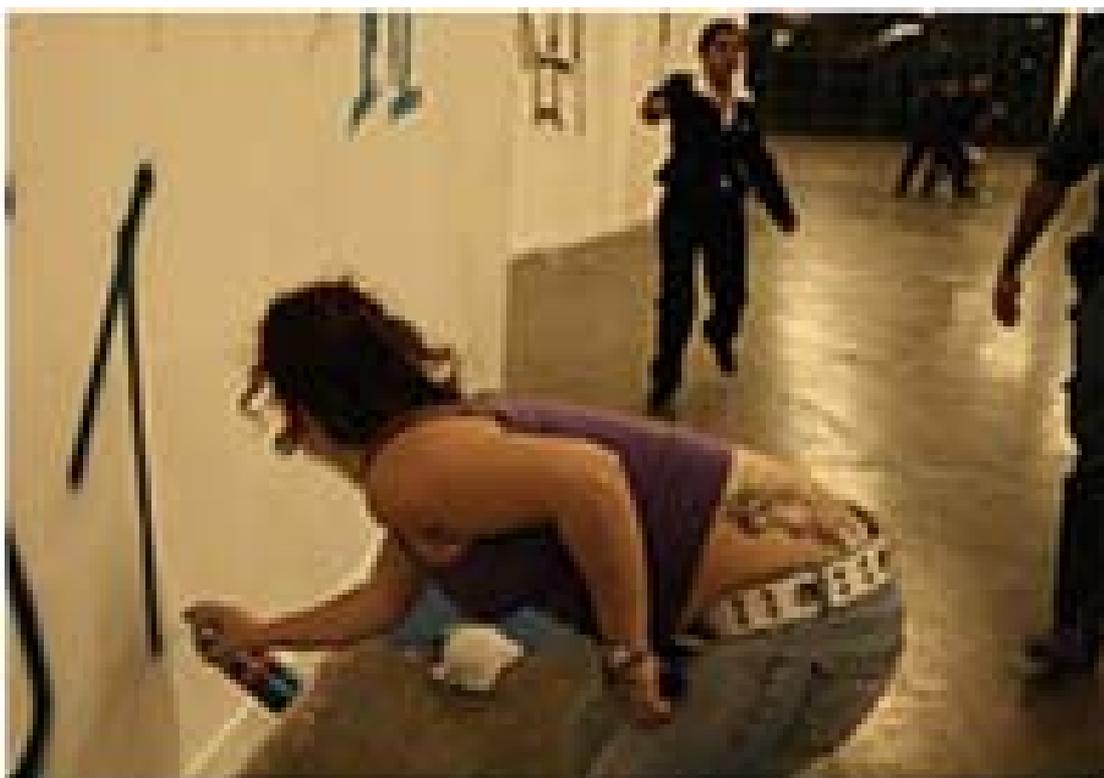
Pichação da 28ª. Bienal de São Paulo – 2008

Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL838101-5605,00-GRUPO+DE+PICHADORES+ATACA+PREDIO+DA+BIENAL+EM+SP.html>
Acessado em 14/01/2013



Pichação da 28ª. Bienal de São Paulo – 2008

Fonte: <http://www.sp-arte.com/noticias/bienal-de-sp-chega-aos-60-provocando-polemica/> acessada em 14/01/2013



Carol Sustos em ação na Bienal

<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2008/12/04/ult5772u1973.jhtm>

Acessada em 14/01/2013

Todo o constrangimento causado pelos 54 dias em que a Caroline Pivetta (Carol Sustos) ficou presa chamou a atenção da sociedade para a pichação. O ministro da Cultura chegou a escrever um texto falando que a ação dos pichadores era legítima, dentro do contexto da própria exposição e exigiu que o governador Serra libertasse a menina. Este texto ganhou as manchetes, virando uma questão política. Foram negados 4 habeas corpus, porque a briga era com o Estado de São Paulo. Ao pichar “FORA SERRA” e “ABAIXA A DITADURA”, mostravam o descontentamento com o governo do Estado e com a Instituição da Arte, que na visão dos pichadores, era ditatorial.

Todo esse movimento ganhou o interesse da Fundação Cartier, que não queria deixar a pichação de fora. Através do intercâmbio da artista Beatriz Milhazes e do fotógrafo João Wainer e, apesar de desaconselhados pelo pessoal do Choque Cultural, Djan foi o artista convidado a expor na galeria Cartier, em Paris, além de ter o seu filme “Pixo” financiado pela Fundação, na condição do filme ser lançado na França.



Abertura da Exposição de Cripta Djan “Né Dans La Rue: Graffiti” em Paris – 2009

Fonte: Foto de João Wainer



Detalhe do processo da produção de Djan na França

Foto de Fonte: Foto de João Wainer

Veio então o convite para participar da 29ª Bienal. A princípio a idéia era o registro das assinaturas em papel, como um caderno gigante, coladas na parede. Era uma exposição coletiva sobre a pichação de São Paulo.



Djan e parte da exposição na 29ª Bienal de São Paulo – 2009

Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/09/apos-invasao-em-2008-pichadores-sao-convidados-voltar-bienal.html> Acessado em 14/01/2013

A direção da Bienal chegou a perguntar a Djan se haveria algum “ataque”, sendo negada pelo próprio. Neste mesmo período, alguns pichadores haviam sido presos em Belo Horizonte por vandalismo e formação de quadrilha. Djan aproveitou que a obra de Nuno Ramos, intitulada “Bandeira Branca” que eram edificações com urubus vivos, estava sendo contestada por defensores dos direitos dos animais e junto com Rafael Augustaitz arreventaram a rede de proteção e escreveram “Liberte os Urubu”, não tendo tempo de completar a frase que era “... e os pichadores de Belo Horizonte”.



A obra de Nuno Ramos pichada por Djan e Rafael na Bienal – 2009

Fonte: <http://lilianeferrari.com/2010/09/27/a-bienal-e-as-pixacaooes/> Acessada em 14/01/2013

Djan diz que o seu propósito era fazer uma analogia entre os urubus que estavam privados da liberdade e os pichadores presos.

Ele e Rafael Augustaitz dizem que não há nada mais potente na arte contemporânea que a Pichação e que a assinatura do pichador ainda irá valer como obra de arte. No TCC eles questionaram o meio acadêmico; na invasão da Galeria Choque Cultural, questionaram a hipocrisia da curadoria das intervenções urbanas; na 28ª Bienal, questionaram que apesar de a Bienal ser a casa em que o artista mostra os seus trabalhos, houve uma artista presa por quase dois meses. Na 29ª Bienal, a intenção era mostrar a hipocrisia das instituições que fomentam a grande arte acadêmica e repudiam intervenções como a pichação.

Enquanto Seen assinou no principal monumento de Hollywood, vendo-o apenas como um enorme suporte para sua produção; Djan vai além dos prédios e construções como suporte físico, visando desafiar principalmente as instituições que representam e legitimam a arte.

Embora o que Djan produz, em São Paulo, com engajamento político, discursos eficazes e colocações bem pavimentadas possa ser diferente do que Seen fez em Los Angeles, ambos ultrapassam os próprios limites do que se pode chamar de ética, ou certo, público, direito do outro, enfim, trazem uma discussão necessária no momento em que as fronteiras se encontram cada vez mais diluídas.

4 MEMÓRIAS PICHADAS

Em algumas escolas em que lecionei, a diretoria ou a coordenação eventualmente solicitavam que eu trabalhasse com os alunos a pichação para mostrar que se tratava de vandalismo, crime e que conseguisse (que pretensão...) fazer com que os jovens parassem de escrever ou produzir imagens fora dos lugares estabelecidos, como nos cadernos de artes fornecidos pela prefeitura do Rio de Janeiro. Aquelas exigências me remetiam, inevitavelmente, ao passado em que eu havia sido também pichador e curiosamente, tinha me esquecido. Após uma atividade iniciada em uma aula de educação artística, em meados dos anos 70, na qual me lembrei de escrever JRSS 75 – minhas iniciais e o ano corrente - com o restinho de nanquim que sobrou da aula de artes, em uma pilastra da passarela defronte a escola. Mais de dez anos depois, ao passar por aquele lugar, fui conferir e estava lá ainda a minha produção. Lembrei-me também, anos depois, do nosso grupo de pichadores, o coletivo DROIDS; das saídas com outros amigos, os que gostavam de pichar; de ficar horas deitado na marquise de um banco em Bonsucesso esperando a “joaninha” ir embora; do tombo que um amigo tomou que nos levou a pensar que havia ficado aleijado; da surra que um tomou ao ser pego pelo dono do imóvel que pichávamos e do banho de spray que a polícia deu em outro parceiro pego. Incrível como tantas coisas ficaram esquecidas e voltaram tão nítidas, diante da tarefa de agir do lado oposto daquele que eu estivera!

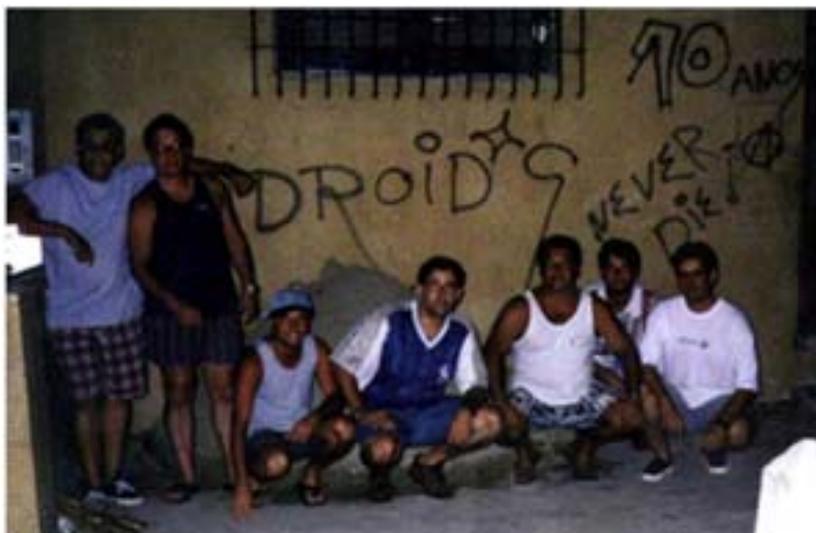


Foto do encontro no dia da comemoração de 20 anos do grupo, tendo ao fundo a pichação comemorativa (e ainda existente) dos 10 anos do grupo. Fonte: O autor, 1991.



Pichação do autor em 1986

Fonte: o autor



Pichação do autor – 1982

Fonte: O autor



As figuras acima são pichações e grafittis do autor

Fonte, 2005

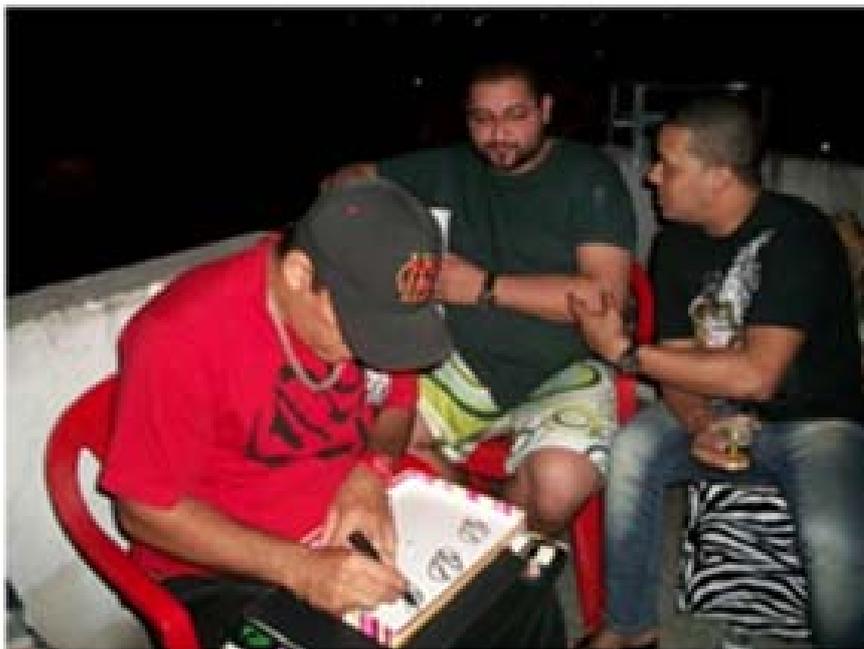
4.1 A Pichação vai valer nota?

Comecei a trabalhar em sala de aula com o graffiti. É aceitável socialmente, mas quem não tem a habilidade do desenho acaba, muitas vezes se sentindo excluído e perde o interesse pela atividade da aula. Pensando em estratégias de maior participação nas aulas práticas de pintura mural, pesquisei e me lembrei dos “black books”, os livros em que os pichadores deixam registrados as suas assinaturas estilizadas, conhecidas como “tags”.



Exemplos de tag em um quadro produzido em um encontro de pichadores na exibição do filme Luz, Câmera, Pixação!, na casa da grafiteira Anarkia.

Fonte: O autor, 2011



Pichadores da velha guarda (1990) escrevendo as suas tags em um Black book improvisado.

Fonte: O autor, 2011



Black book

Fonte: O autor, 2011

As pesquisas sobre as letras, percebi que as “tags” se aproximam de algumas escritas, como a escrita hebraica, a árabe e a kanji (japonesa), observando a beleza e a simplicidade das formas. Se tratam de grafias de rápida realização como convém aos pichadores que precisam ser ágeis em suas intervenções de modo a não serem surpreendidos ou flagrados no momento de suas ‘intervenções’. Assim, apresentei aos meus alunos os “alfabetos” abaixo e ao mesmo tempo em que explorávamos um elemento de grande interesse da maioria, as pichações, discutíamos e aprendíamos mais sobre as artes gráficas e meios de registro de informações, comunicação visual, etc.

平仮名 (ひらがな) hiragana

a	あ	安	i	い	以	u	う	宇	e	え	衣	o	お	於	
ka	か	加	ki	き	幾	ku	く	久	ke	け	計	ko	こ	己	
sa	さ	左	shi	し	之	su	す	寸	se	せ	世	so	そ	曾	
ta	た	太	chi	ち	知	tsu	つ	川	te	て	天	to	と	止	
na	な	奈	ni	に	仁	nu	ぬ	奴	ne	ね	祢	no	の	乃	
ha	は	波	hi	ひ	比	fu	ふ	不	he	へ	部	ho	ほ	保	
ma	ま	末	mi	み	美	mu	む	武	me	め	女	mo	も	毛	
ya	や	也				yu	ゆ	由				yo	よ	与	
ra	ら	良	ri	り	利	ru	る	留	re	れ	礼	ro	ろ	呂	
wa	わ	和	wi	ゐ	為				we	ゑ	恵	wo	を	遠	
														n ん 无	
ga	が	gi	ぎ	gu	ぐ	ge	げ	go	ご	kya	きゃ	kyu	きゅ	kyo	きょ
za	ざ	ji	じ	zu	ず	ze	ぜ	zo	ぞ	gya	ぎゃ	gyu	ぎゅ	gyo	ぎょ
da	だ	ji	ぢ	zu	づ	de	で	do	ど	sha	しゃ	shu	しゅ	sho	しょ
ba	ば	bi	び	bu	ぶ	be	べ	bo	ぼ	ja	じゃ	ju	じゅ	jo	じょ
pa	ぱ	pi	ぴ	pu	ぷ	pe	ぺ	po	ぽ	cha	ちゃ	chu	ちゅ	cho	ちょ
										nya	にゃ	nyu	にゅ	nyo	にょ
										hya	ひゃ	hyu	ひゅ	hyo	ひょ
										bya	びゃ	byu	びゅ	byo	びょ
										pya	ぴゃ	pyu	ぴゅ	pyo	ぴょ
										mya	みゃ	myu	みゅ	myo	みょ
										rya	りゃ	ryu	りゅ	ryo	りょ

Escrita japonesa apresentada aos alunos

Fonte: <http://www.ispeakjapanese.net/lesson-2/hiragana/> visualizado em 20-01-13

A COMPARATIVE TABLE OF ANCIENT ALPHABETS.

HEBREW	NAME AND POWER OF THE HEBREW LETTERS.	RAS-BIRNIC HEBREW	ARABIC	SAMA-RITAN.	SYRIAC.	PHOENICIAN.	ANCIENT HEBREW.	ANCIENT GREEK.
א	Aleph a 1	א	ا ل	א	ا ل	א א	א	Α
ב	Beth b 2	ב	ب	ב	ב	ב ב	ב ב	Β Β
ג	Gimel g 3	ג	ג	ג	ג	ג ג	ג ג	Γ Γ
ד	Daleth d 4	ד	ד	ד	ד	ד ד	ד ד	Δ Δ
ה	He h 5	ה	ה	ה	ה	ה ה	ה ה	Ε Ε
ו	Vav v 6	ו	ו	ו	ו	ו ו	ו ו	Ϝ Ϝ
ז	Zain z 7	ז	ז	ז	ז	ז ז	ז ז	Ζ Ζ
ח	Cheth ch 8	ח	ח	ח	ח	ח ח	ח ח	Θ Θ
ט	Teth t 9	ט	ט	ט	ט	ט ט	ט ט	Ι Ι
י	Yod y 10	י	י	י	י	י י	י י	Ϛ Ϛ
כ	Caph k 20	כ	כ	כ	כ	כ כ	כ כ	Χ Χ
ל	Lamed l 30	ל	ל	ל	ל	ל ל	ל ל	Λ Λ
מ	Mem m 40	מ	מ	מ	מ	מ מ	מ מ	Μ Μ
נ	Nun n 50	נ	נ	נ	נ	נ נ	נ נ	Ν Ν
ס	Samech s 80	ס	ס	ס	ס	ס ס	ס ס	Ξ Ξ
ע	Ain e 70	ע	ع	ع	ع	ع ع	ع ع	Ο Ο
פ	Pe p 80	פ	פ	פ	פ	פ פ	פ פ	Ϙ Ϙ
צ	Tzade tz 90	צ	צ	צ	צ	צ צ	צ צ	Ζ Ζ
ק	Koph k 100	ק	ק	ק	ק	ק ק	ק ק	ϙ ϙ
ר	Resh r 200	ר	ر	ر	ر	ר ר	ר ר	Ϟ Ϟ
ש	Shin sh 300	ש	ש	ש	ש	ש ש	ש ש	Μ Μ
ת	Tau t 400	ת	ת	ת	ת	ת ת	ת ת	Τ Τ

א	ב	ג	ד	ה	ו	ז	ח	ט
Alef	Beth	Gimel	Daleth	Hei	Vav	Zayin	Cheth	Teth
(Silent)	(B)	(G)	(D)	(H)	(V/W/T)	(Z)	(Ch)	(T)
י	כ	ל	מ	נ	ס	ז	ח	ט
Yod	Kaph	Lamed	Mem	Mem	Samech	Nun	Nun	Nun
(Y)	(K/Kh)	(L)	(M)	(M)	(S)	(N)	(N)	(N)
פ	צ	ק	ר	ש	ת	ע	פ	פ
Pe	Tzade	Qof	Resh	Shin	Tau	Ayin	Pe	Pe
(P)	(Tz)	(Q)	(R)	(S/Sh/S)	(U/S)	(Silent)	(P/P)	(P/P)

Escrita hebraica

Fontes:

http://www.google.com.br/imgres?hl=pt&sa=X&biw=1517&bih=725&tbm=isch&tbnid=ESgzjm_dvJDw6M:&imgrefurl=http://www.cafetorah.com/portal/Hebraico-Biblico-Hebraico-Classico&docid=mlIC4HZvIGM7tM&imgurl=http://www.cafetorah.com/portal/sites/default/files/styles/large/public/feira/eld/image/paleo-hebraico.jpg&w=466&h=480&ei=pD4qUbuLC4T28wTg2YH4Cw&zoom=1&iact=rc&dur=2834&sig=101561102746676205615&page=1&tbnh=188&tbnw=183&start=0&ndsp=18&ved=1t:429&tx=646&ty=481
http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://tipografos.net/glossario/hebraico.gif&imgrefurl=http://tipografos.net/glossario/alfabeto-hebraico.htm&h=277&w=428&sz=6&tbnid=6jCQolk1n0W94M:&tbnh=81&tbnw=125&zoom=1&usq=__KLNmz16mN8c76dDtIGE_KKpYGzM=&docid=U8YM29Q7UyPZBM&hl=pt&sa=X&ei=LrAGUbSOHcWz0QGpjYDwDA&ved=0CEEQ9QEwBA&dur=382 visualizada em 20-01-13

IPA	Valor	Nome	Final	Medial	Inicial	Isolada	IPA	Valor	Nome	Final	Medial	Inicial	Isolada
[ð]	ð	dād	ض	ض	ض	ض	[ʔ]	ʾ(a)	alif	ا	-	-	ا
[t̤]	t̤	tāʾ	ط	ط	ط	ط	[b]	b	bāʾ	ب	ب	ب	ب
[z]	z	zāʾ	ظ	ظ	ظ	ظ	[t]	t	tāʾ	ت	ت	ت	ت
[ʕ]	ʕ	ʿayn	ع	ع	ع	ع	[θ]	th	thāʾ	ث	ث	ث	ث
[ɣ]	gh	ghayn	غ	غ	غ	غ	[ʒ]	j	jīm	ج	ج	ج	ج
[f]	f	fāʾ	ف	ف	ف	ف	[ħ]	ħ	ħāʾ	ح	ح	ح	ح
[q]	q	qāf	ق	ق	ق	ق	[x]	kh	khāʾ	خ	خ	خ	خ
[k]	k	kāf	ك	ك	ك	ك	[d]	d	dāl	د	-	-	د
[l]	l	lām	ل	ل	ل	ل	[ð̤]	dh	dhāl	ذ	-	-	ذ
[m]	m	mīm	م	م	م	م	[r]	r	rāʾ	ر	-	-	ر
[n]	n	nūn	ن	ن	ن	ن	[z]	z	zāy	ز	-	-	ز
[h]	h	hāʾ	ه	ه	ه	ه	[s]	s	sīn	س	س	س	س
[w]	w	wāw	و	-	-	و	[ʃ]	š	shīn	ش	ش	ش	ش
[j]	y	yāʾ	ي	ي	ي	ي	[ʂ]	ṣ	ṣād	ص	ص	ص	ص

Escrita árabe Fonte:

http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://users.prof2000.pt/esjmlima/consoantes_arabe2.gif&imgrefurl=http://users.prof2000.pt/esjmlima/atelier_escrita_arabe.htm&h=535&w=575&sz=10&tbnid=yTN_A_ZRcM9IvQM:&tbnh=79&tbnw=85&zoom=1&usg=__STHKZmiJQ8E3BYV5NQY1E1fCt1g=&docid=DihWQreYRi2o3M&hl=pt&sa=X&ei=B60GUY3SFImp0AGNz4DYBw&ved=0CDgQ9QEwAg&dur=5651
visualizada em 20-01-13

Após conhecerem um pouco das escritas árabe, hebraica e japonesa através da projeção da imagem no quadro, os jovens pensaram nos nomes que iriam adotar, já que nas ruas o pichador não deve ser identificado por qualquer um, apenas pelos seus parceiros. Este processo de simplificação das formas de construção do nome foi bastante produtivo. Percebia que os jovens que anteriormente não gostavam de suas produções visuais estavam bastante satisfeitos com o que criavam. Era a hora de criar um black book para cada aluno. Utilizamos a última folha do caderno e sugerimos que cada um tentasse usar uma cor de caneta hidrográfica para assinar. O resultado foi o seguinte:



Produção em sala de aula das tags dos alunos

Podemos observar uma preocupação estética e sintética nos traços, que poderá nos remeter ao design. Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Os jovens mudam para outros suportes que darão maior visibilidade, transformando suas camisas do uniforme antigas em livro de tags.

Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012

O passo seguinte iria incluir o graffiti, através da criação de bombs, que são conhecidas pelos pichadores e grafiteiros como grapixo, ou seja, uma fusão entre a produção escrita do pichador e a construção de uma letra sólida, contornada, com volume, similar às letras produzidas no graffiti.



Um tipo de escrita Bomb

Fonte: http://digifilia.com/wp-content/uploads/2011/03/throw_up.jpg visualizada em 20-01-13



Fonte: O autor, 2012



Pauta no quadro da aula de pichação e introdução ao Grafite
Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2010



Fonte: O autor, 2010



Fonte: O autor, 2010



Fonte: O autor, 2010



Fotos da produção de bombs dos alunos

Fonte: O autor, 2010

Devido à necessidade de espaço para a produção em maiores dimensões, ocupamos a quadra de esportes e os espaços adjacentes (corredores e refeitório). Quanto maior era o contato com os materiais, aumentavam também as possibilidades plásticas, passando do papel para as camisas da escola e o próprio corpo.



A publicação em rede social da pichação no skate, pensando nesta como ferramenta de produção estética. Fonte: O Autor, Foto tirada em dezembro de 2012



Produção de bomb na camisa do aluno

Fonte: O autor, 2012

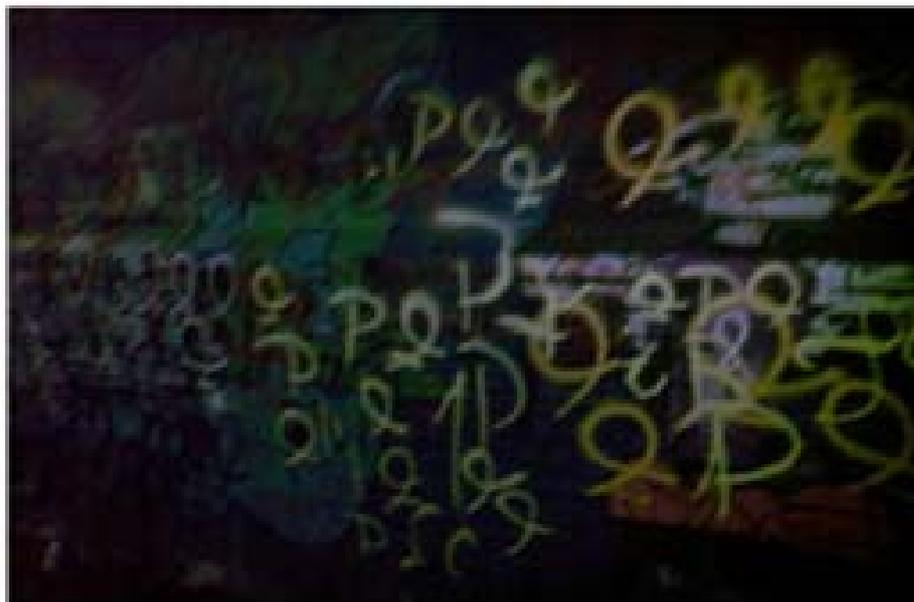
4.2 Vamos poder pichar a escola!

Ocupamos então um pequeno canto nos fundos da escola autorizados pela direção, na condição de que pintássemos tão logo finalizasse a produção. A experiência além de muitas experiências positivas serviu, no aspecto técnico, para os jovens treinarem o traço na vertical.



Material usado para o graffiti na escola

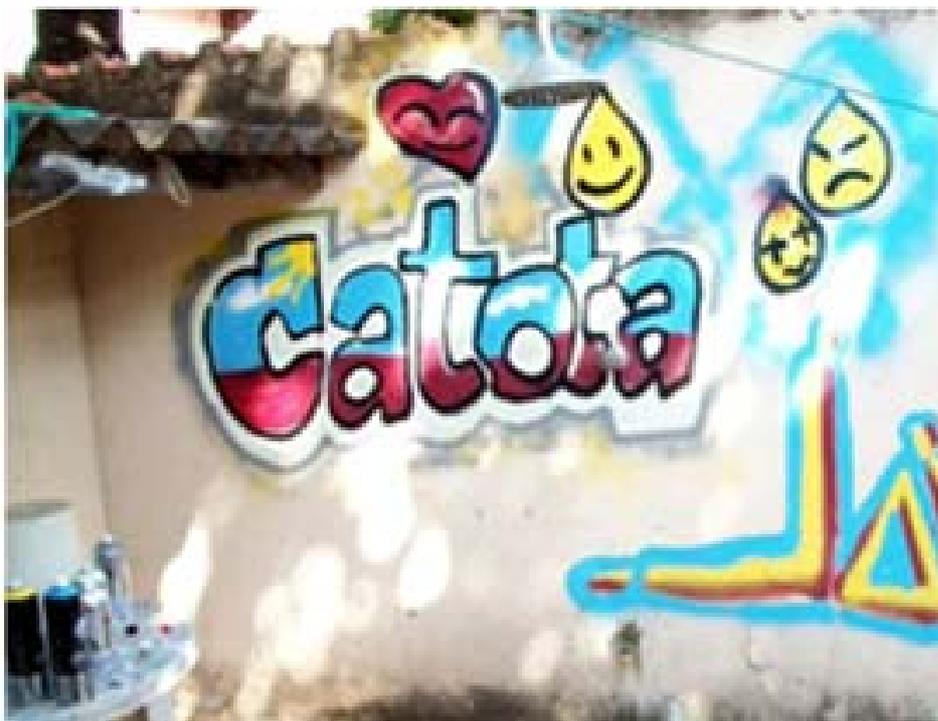
Fonte: O autor, 2011



Exercício de traços e curvas na parede
Fonte: O autor, 2011



Fonte: O autor, 2011



Produção dos alunos na escola

Fonte: O autor, 2011



Jovens trabalhando com as latas de spray para um projeto educativor.

Fonte: O autor, 2011



Fonte: O autor, 2011



Exposição dos trabalhos de pichação no projeto educativo

Fonte: O autor, 2011



Exibição dos trabalhos de pichação.

Fonte: O autor, 2011



Fonte: O autor, 2011

4.3 Da latinha de spray para o aerógrafo

No ano seguinte, os alunos solicitaram que grafitassem as camisas da escola. A direção atendeu ao pedido, já que o trabalho seria feito no último bimestre, a turma estaria se formando e não utilizaria mais o uniforme escolar. Pudemos também trabalhar com estêncil. O trabalho foi um pouco mais difícil porque tivemos que levar compressor, aerógrafo e tábuas para vestir as camisas. Durante o processo, procuramos sempre respeitar as produções dos jovens, sem a menor interferência ou palpite.

Passamos pela mesma metodologia: criação de tags, Black books e bombs, até chegar a uma imagem que satisfizesse o gosto de cada jovem.



Criação da bomb

Fonte: O autor, 2012



Transferência para a camisa e a arte-finalização com caneta de retro-projetor.

Fonte: O autor, 2012



A filtragem e mistura das tintas produzidas pelos jovens

Fonte: O autor, 2012

Apesar do manuseio do material utilizado não fazer parte do cotidiano de nenhum jovem do grupo, eles rapidamente se adaptaram aos novos procedimentos

de filtragem de tinta, misturas, limpeza do compressor e do aerógrafo, além do gerenciamento de tempo para cada camisa e que cores seriam trabalhadas naquela aula. Teve tempo de espera de até três aulas para chegar a usar a cor preta. Tudo decidido entre eles. Na busca pela bomb ideal, quem não queria ousar, utilizou os moldes vazados disponíveis, mas também aprenderam a fazer os seus próprios moldes, produzindo a imagem do símbolo do grupo de rap Cone Crew.



Ajustando a pressão da tinta e ensaiando a assinatura com o aerógrafo.

Fonte: O autor, 2012



O primeiro estêncil aconteceu acidentalmente, quando o jovem usou a medalha do seu cordão.

Fonte: O autor, 2012



A produção da pichação nas camisas

Fonte: O autor, 2012



Algumas camisas secando a tinta para a aplicação de outra cor.

Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Aplicação de estêncil (molde vazado) na camisa

Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



As experimentações e os desafios, tanto os individuais como os coletivos fizeram o grupo buscar novas estratégias e soluções. Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



A jovem, que estava de licença médica, veio à escola apenas para participar da produção das camisas. Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



A estudante resolveu criar uma padronagem parecendo estamparia.

Fonte: O autor, 2012



Fonte: O autor, 2012



Através da arte urbana, misturando decalque, cópia, estêncil e pinturas no pincel, pudemos conhecer as produções dos jovens estudantes. Fonte: O autor, 2012



Produção do pichador MALI no quarto (2012)

Fonte:

<https://www.facebook.com/home.php#!/photo.php?fbid=10200528292436945&set=a.2287138585072.2135958.1447141835&type=1&theater> visualizada em 28-01-2013

]

Para além dos muros da escola, o pichador MALI publicou uma foto de um trabalho seu, mencionando-me. Novos olhares. Novas imagens.

5 ICONOGRAFIA ESCOLAR

O QUE NÓS TAMBÉM PODEMOS APRENDER NA ESCOLA

Quase a totalidade do muito pouco que conhecemos, em relação ao conhecimento produzido nos chega pelos meios midiáticos. São muitos tipos de imagens para: vender, pensar, deleitar, seduzir, entreter, comunicar, ensinar normas de como se vestir, comer, agir, enfim, pensar. O interesse cada vez maior pelo que é visual nos leva à uma discussão sobre a necessidade de uma alfabetização visual, representada em várias designações como a compreensão crítica da cultura visual e a leitura de imagens.

Sardenlich⁷ afirma, a partir de Mirzoeff⁸, que a cultura visual é uma estratégia para compreender a vida contemporânea, e não uma disciplina acadêmica. A noção de cultura visual é nova precisamente por centrar-se no visual como lugar onde se criam e se discutem significados. Assim, distancia-se das obras de arte, dos museus e do cinema para focalizar sua atenção na experiência cotidiana.

A partir desta concepção, a cultura visual contém uma proposta bem mais ampla que a de leitura de imagens baseada no formalismo perceptivo e semiótico, aceitando a capacidade das imagens de atuarem como mediadoras de “velhas e novas formas de poder, como também de ensaios contradiscursivos de novas formas de sociabilidade” (Moraza, 2004). Essa abordagem focaliza o conhecimento tanto nos produtores dessas experiências quanto no contexto sociocultural em que são produzidas.

As interpretações de uma produção visual sem estar familiarizado com a cultura da qual o artefato visual procede, poderá limitar a reflexão unicamente aos conceitos filosóficos, os ideais e a história de quem observa e não os da cultura de origem da produção.

⁷ http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/leitura_de_imagens_e_cultura_visual.pdf
visualizada em 02-12-2012

⁸ MIRZOEFF, N. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2003.

Uma produção visual contém, de acordo com Chanda(2002), os medos, os estereótipos, e as idéias que o/a observador/a do artefato leva consigo no olhar. Para a autora, contemplar um artefato visual com os olhos do outro oferece uma oportunidade única de experimentarmos os comportamentos e as formas de pensar que criam as diferenças

O excesso de imagens acaba se incorporando ao nosso cotidiano, quase desvanecendo, perdendo a nossa atenção. O constante convívio com as imagens desde que nascemos, imagens da televisão, dos videogames, tablets, brinquedos, outdoors, vai se fundamentando determinados sentidos, significados e valores de uma maneira muito discreta, quase imperceptível.

Martins⁹ afirma que

Quando começamos a perceber o efeito disso, esses sentidos já estão ficando cada vez mais evidentes no comportamento de crianças, de adolescentes, de jovens, e sem dúvida, de adultos.

Martins (op cit) nos lembra da diferença entre identidade e subjetividade:

Identidade eu não escolho. Eu não escolhi nascer homem, ou nascer mulher; eu não escolhi nascer em uma família católica, ou numa família de classe média; eu não escolhi frequentar determinados ambientes. Quando comecei a me dar conta disso, já estava num núcleo familiar, frequentando determinados espaços e recebendo todas essas influências. A questão da identidade é uma questão muito complexa. Porque, durante algum tempo, nós pensávamos que era uma coisa fixa. Nascemos de um jeito, crescemos e ficamos daquele jeito. Hoje, nós temos a compreensão de que as identidades mudam. Por exemplo: nesse momento, eu estou aqui sendo entrevistado; em outra situação, eu sou marido; em outra, eu sou pai; em outra, eu sou professor. Hoje, posso dizer que, pelo menos, já lidei com cinco ou seis identidades diferentes. E essas diferentes identidades vão compondo o que chamamos de personalidade, de temperamento e, principalmente, compondo o modo como nós vemos o mundo, o modo como nos relacionamos com o mundo e com as outras pessoas com as quais nós convivemos.

Estas diferentes identidades transparecem através da nossa subjetividade, da nossa maneira de receber e interpretar as imagens. Ao trabalharmos a disciplina Artes, buscamos conhecer as imagens que os jovens utilizam, pelas quais se interessam e se influenciam.

⁹ MARTINS, Raimundo. Cultura visual e escola. Entrevista para a TV Escola em 06/-04/2011. No site http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=124 -rAIMUNDO

Sobre o bombardeio diário de imagens, Martins (op. cit) ainda informa que a influência acontece de modo subliminar. Um adulto, uma pessoa normal, acorda, se banha, toma café, vai ao trabalho e volta no final da tarde, está exposto a 18 mil imagens num dia, desde imagens no celular, nas revistas, anúncios publicitários, out doors, nos computadores, etc. Imagens que nos trazem informações.

Agora imaginemos na escola, quer dizer, a defasagem que acontece. A escola não acompanha esse movimento que nós devemos, em parte, ao avanço tecnológico. Então, o que ocorre? Subliminarmente, essas imagens vão inculcando valores. Elas vão influenciando comportamentos. Não é à toa que vemos crianças vestidas de Batman, de Homem-Aranha. Vemos imagens desses caracteres das histórias em quadrinhos, ou então dos videogames, imagens que as crianças usam, brincam, elas simulam entre elas aquilo que elas veem nos filmes. Essas imagens vão, de maneira subliminar, criando todo um acervo de influência, de persuasão, e até de sedução. E quando nós nos damos conta, elas já estão compondo a nossa identidade, de uma maneira que os pais não se dão conta, professores também não, e assim por diante. [...].

Ao constatarmos estas influências concordamos que a responsabilidade do professor é enorme, já que na sala de aula, a ele cabe disseminar, ensinar, estabelecendo padrões, sentenciando, vaticinando, sem cogitar a respeito do vasto e diferente repertório visual destes jovens produtores e consumidores de imagens.

Martins (op cit) define o repertório visual como aquilo que dá sentido às coisas que fazemos. É aquilo que nos motiva para viver, para tomar decisões, inclusive para freqüentar determinados ambientes, para cultivar determinadas amizades. Quando a escola separa o repertório de imagens do processo educacional, fica defasada e vai enfrentar problemas disciplinares, de falta de atenção e até de desrespeito. O jovem é exilado do processo educacional.

Uma estratégia sugerida por Martins é a criação de pontes, de links a partir das imagens do cotidiano com imagens, tanto de arte como de ficção a serem trabalhadas. E cita como exemplo a obra Mona Lisa e suas possibilidades.

Eu posso começar trabalhando a 'Mona Lisa' do Maurício; eu posso passar para a 'Mona Lisa' do Botero. Eu posso passar para a 'Mona Lisa' do Duchamp, que tem um bigode. E têm muitas 'Mona Lisas'. A partir de algo que está próximo do dia a dia, e que é parte do repertório das crianças – como a 'Mona Lisa' do Maurício – eu posso criar uma série de links, e puxar fios dessa meada para trabalhar a Mona Lisa. Como é que ela surgiu? De onde ela vem? Quem foi esse artista que pensou a Mona Lisa? Por que ele a pintou? Mas sempre criando vínculos com o dia a dia, com o cotidiano, com imagens que fazem parte do repertório e que dão sentido e estimulam essas crianças, jovens, e até mesmo os adultos.

Na perspectiva aqui ensejada, o professor poderá perceber, que o seu repertório imagético não é único, nem o melhor, prestando atenção às percepções dos jovens, por vezes mais complexas, poderá conhecer mais a cultura juvenil. As informações circulam o tempo todo, inclusive pela web, através das redes sociais ou de ferramentas de pesquisa, ao alcance de todos, alterando o status quo do professor como autoridade, conhecedor do assunto e oportunizando a aprendizagem com o jovem, com a percepção das novas gerações, em uma nova perspectiva de troca de informações e de visões.

Pensando em uma escola que conheça, amplie e discuta o repertório imagético-cultural dos jovens, deveremos aumentando, as discussões sobre as imagens, aguçando o nosso olhar crítico e problematizando algumas questões referentes aos significados sutis contidos em determinadas produções visuais e que estes significados imperceptíveis podem estar carregados de valores que o jovem pode ou não concordar, mas certamente perceberá através de um olhar mais demorado, mais consciente do que está por trás da imagem. Martins (op cit) nos dá um exemplo:

É o caso de "A pequena sereia". Quantas crianças já assistiram, e continuam assistindo? E não podemos esquecer que "A pequena sereia", é uma produção da Disney, ela traz, de uma forma sutil, uma maneira profundamente machista de abordar as relações sociais. Lembremos que a sereia, para conquistar, para viver com o príncipe, ela abre mão da voz dela. O que é a voz? Existe algo mais importante para nós do que a voz? A minha voz sou eu, é parte do meu corpo, é parte da minha estrutura, é parte da minha visão de mundo, é parte do repertório que eu tenho, é parte da bagagem que eu trago da minha história de vida. E por que mulher? Por que não é o príncipe que se apaixona pela pequena sereia, e abre mão da voz para estar com ela? Vemos que é uma relação preocupante. E é um vídeo infantil, de certa forma considerado ingênuo. Isso é um exemplo bem claro das situações em que as imagens, de maneira subliminar, elas vão incutindo valores. Uma relação homem & mulher, em que o homem é superior, e a mulher está numa posição submissa, de subserviência. E se fôssemos observar, poderíamos dar muitos outros exemplos de filmes da Disney, e outros filmes produzidos, que trazem esse significado, esse sentido, e esses valores, que vão sendo construídos, e vão sendo incorporados como parte da identidade dessa criança. É muito comum vermos meninas se vestindo de rosa, brincando com castelos. Quer dizer, os brinquedos são imagens, são metáforas de uma realidade que as atrai, por quê? Porque já é parte da compreensão que elas têm de como esse mundo se constitui, de como ele se constrói, e como ele se organiza.

Ao ampliar o repertório imagético dos estudantes e estimularmos a discussão das imagens, é possível ajudar no desenvolvimento do sentido crítico, dificultando os jovens a se tornarem reféns das imagens, e a construir um olhar mais consciente.

Sobre a interpretação, a visão de uma imagem pode dizer muita coisa sobre a obra e também sobre quem vê. Martins (op cit) enfatiza:

Tem que se considerar que as imagens também me veem. Elas dizem coisas para mim. Elas dizem coisas de mim. É por essa razão que, muitas vezes, quando algumas pessoas vão a uma exposição de arte contemporânea, elas reagem de uma maneira, às vezes, agressiva dizendo: "isso não é arte", "isso aqui não tem nada a ver comigo". Isso quer dizer o quê? As imagens estão dizendo coisas para elas, que elas não conseguem decodificar, não conseguem compreender. Elas não sabem qual é o sentido, qual é o significado, qual é o valor disso. As imagens não são só um atributo. A nossa relação com a imagem, ou dos alunos com a imagem, é uma relação dialógica, de interação. Eu olho a imagem e acontece uma espécie de comunicação. A imagem diz coisas, ela me arrepia, ela me irrita. Ou, então, ela me seduz, ou ainda, ela me toca de uma maneira que eu não sei verbalizar. A cultura visual considera muito essa relação de mão dupla, do ver e do ser visto. A partir do que ela diz de mim, eu posso interpretar, inclusive posso trabalhar com significados que o professor não trabalhou, que o especialista não trabalhou, e que o colega do meu lado também não. Há essa amplitude para a ideia de interpretar, não devemos partir do princípio de que interpretação é privilégio dos iniciados, e aí vem a questão da elite, de que só os iniciados, só aqueles que têm um determinado grau de estudo podem ter acesso a isso. Não. As pessoas simples, as crianças que estão crescendo, que estão na escola, elas têm coisas a dizer sobre as imagens, e as imagens mexem com elas. As imagens as formam de alguma maneira. E quando isso acontece, muitas vezes não sabemos como lidar, porque não damos atenção a essa relação.

Trazer as informações, escutar outras informações, debater, questionar, trabalhar as subjetividades, chegar a uma opinião ou opiniões, mesmo que diferentes, deve ser a função do professor. Finalizando, Martins (op cit) ressalta que as identidades nós não escolhemos, quando nos damos conta já estão aí. O que dificulta mexer com elas. Com a subjetividade é mais fácil trabalhar. Por isso que as pessoas buscam o analista, ao terapeuta, buscam ajuda. Podemos agir sobre ela, mudar, nos ajudar, contribuir e nos transformar.

Isso também é uma função importante do professor. Nós temos que deixar de lado um pouco esse tabu de que temos que trabalhar com a objetividade. Pelo contrário, é a subjetividade que nos faz solidários, nos faz cúmplices e nos faz humanos.

Através da nossa subjetividade (emoções, sentimentos, pensamentos, idéias e significados) nos relacionamos com o outro. Ao discutirmos numa roda de estudantes

uma imagem, o que poderia ter passado pela cabeça do artista na hora de produzi-la, o contexto social e político em que foi criada aquela obra, poderemos conhecer um pouco do que pensa o jovem sobre a sua relação com a imagem, como a imagem o afeta, mexe com ele, o que a imagem diz para e sobre o estudante. A identificação ou afastamento de idéias, gostos ou posicionamentos poderá fazer com que o jovem reflita sobre si, o outro e suas relações, com um olhar mais demorado, mais crítico.

5.1 A Escola construída

A escola observada, imaginada, querida, é construída por cada um através dos seus artefatos ou produtos culturais, nem sempre outorgados pela legitimação do entendimento hegemônico, ou seja, nem sempre validados pelas normas autorizadas, pelos currículos propostos oficialmente... As palavras, desenhos ou frases nas paredes não ficam gravadas, impressas apenas nas superfícies das paredes e objetos da escola, mas continuam nas camisas, cadernos, na memória dos jovens. A potência das vitalidades juvenis, através das suas visualidades que atravessam o nosso olhar, deixa a sua permanência, mesmo nos períodos em que não tem aula, continuando após a limpeza do espaço, intervindo, invertendo ou subvertendo o uso dos móveis escolares, criando novos e belos significados em novos suportes, que transmitem a emergência das imagens, produções ou mensagens.



Fonte: <https://www.facebook.com/SeNinguemTeOuveEscreva> visualizada em 21-01-2013

Segundo BERINO (2012)

A experiência fugaz do tempo pode se eternizar com o que é vivido intensamente. [...] Mas a própria escrita que a escola ensina é incontrollável dentro dos seus muros. Outros interesses comovem o ato de escrever e produzir imagens. Amor não é assunto só para filmes, mas também para as escolas. Ao mirar o suporte que faz parte da cobertura, outra escrita-imagem: “Está mau (sic) humorado? Então foda-se!”. Possivelmente, uma mensagem referida a algum episódio (ou sistemática...) vivido com a “autoridade um banco está escrito: “O estudo é a luz do conhecimento / economize luz, não estudem”. Há um humor irrecusável no texto. Diante da recorrente imagem de iluminação que o estudo provoca, é melhor economizar. Isso porque “apagão” é outra imagem repetida, o que tem provocado uma campanha educativa para economizar energia. Ou seja, para o autor do texto, as mensagens pedagógicas podem ser embaralhadas em favor da crítica, da ironia e da graça escolar”. Um/a professor/a mal humorado/a? Alguém da coordenação? Apesar do conteúdo de um ligeiro desabafo, a mensagem foi impressa em um local mais difícil para eliminar. Contendo um palavrão, revela como a temperatura escolar pode subir, também, agitando vastos sentimentos de fúria e revide. A escola nunca foi um lugar tranquilo. [...] Ao saber da pesquisa com essas imagens, após alguns dias da minha visita do relato, a própria coordenação da escola nos entregou uma foto recente, de uma poesia escrita em um quadro branco, intitulada Escola: “Mentes vazias / Caderno em branco / Quadro-negro / Cores vermelho. / Aprenda o que te aliena / Não queira saber / – Não quero saber! / Tudo não passa / De giz”. Escrita com uma caneta imprópria para a superfície, a poesia foi também um ato de rebeldia e danificação da escola. Mas, principalmente, atinge a suposta solidez de tudo que é ali exposto: “Não passa de giz”. São outras as permanências procuradas nos/com os cotidianos da escola.



Declaração de amor escrita com esmalte de unha em carteira escolar, Tendo ao lado um nome escrito com corretivo líquido. Fonte: <http://www.fortalbus.com/2011/04/pa-o-mau-uso-de-cada-um-que-pesa-no.html>



Pichação poética em muro português

Fonte: <http://renatz.wordpress.com/2009/11/> visualizado em 21-01-2013



Cemitério de Ricoleta, Buenos Aires

Declaração de amor entre os mausoléus - a busca da eternização?

Fonte: O autor, 2013

A maior atenção no contato com as juventudes possibilitou-me a observação mais cuidadosa, a olhar melhor as produções imagéticas, percebendo que não há gratuidade nas imagens, mas importância destas imagens e produções em suas vidas. Estas visualidades, estas novas vivências desafiavam as minhas concepções a respeito das criações e expressões juvenis. Com o tempo fui aprendendo a tornar minha visão mais aguçada e problematizadora sobre as visibilidades encontradas no dentrofora da escola, que ia além do que o senso comum divulgava ou outorgava.

As juventudes são perceptíveis mediante seus corpos, vestimentas, acessórios, desenhos, próteses, gestos, atitudes e as imagens que escolhem consumir. Esta expressão das juventudes vai além da faixa etária, buscando os olhares, o que não significa que todo olhar será gentil.

BERINO (op cit) atesta que

Como questão para educadores e pesquisadores, o problema é a existência de um frequente olhar de reprovação – como se suas figuras e fabulações merecessem também notas “para passar de ano”. Portanto, é preciso – é o que penso – incluir outros saberes na formação de professores, assim como nas mídias, porque também formadoras, para revigorar, nas escolas e em outros espaços educativos, as visões que temos a respeito das juventudes. Pesquisas podem ser bem relevantes para a produção destes saberes jovens sobre as juventudes. E a pesquisa com as suas imagens possui um ângulo privilegiado para discutir as relevâncias, as necessidades e até o desnecessário entre os jovens. [...] Começo observando que eles “escrevem”. Escrevem muito. A escrita é uma forma de expressão muito explorada pelas juventudes. Percorrer as escolas pode ser uma experiência visual de contato com muitas das suas produções escritas, sem abrir cadernos. O problema é que nem sempre olhamos. Ou seja, em variadas superfícies eles dizem algo sobre suas vidas ou especialmente sobre a escola. Como escrevem, com frequência, em lugares imprevistos para esta finalidade, não há muito interesse em se deter no que está escrito. Em primeiro lugar, há uma reprovação sobre o fato de que escreveram onde não deveriam. Mas o valor que hoje já se atribui aos textos espalhados pelas superfícies da cidade (valor artístico, sociológico etc.) deve existir também para as superfícies da escola.

A partir do reconhecimento destas visualidades, as pesquisas – ou investigações – que se interessem pelo caráter visual destas produções juvenis não outorgadas podem contribuir para o entendimento dos usos das imagens pelos jovens na contemporaneidade.

BERINO (op cit) continua:

As identidades juvenis são caracteristicamente desenhadas. São realizações com imagens suas “existências” mais marcantes, destacáveis, memoráveis. São marcas – com traços, cores, formas e contrastes – das suas permanências e passagens que tecem as virtualidades juvenis, aquilo que poderá ser identificável com o pertencimento que dividem e se distinguem. As visualidades juvenis são um contributo para a paisagem escolar que chamam atenção para as vivências que constituem o cotidiano partilhado. A vida nas escolas são ardências (picantes ou queimaduras) que motivam impressões, que os jovens comunicam por meio de pequenos textos, mais fáceis de registrar e espalhar, contra as censuras e vigilâncias. Podem terminar constituindo uma extensa rede de significações sobre os sentidos que atribuem ao lugar – as direções da escola e os caminhos da vida. Deveria ser motivo de júbilo para educadores o fato de que a escola é lugar de intensas fabulações. A vida nas escolas é uma fantasia, também no melhor sentido. Não se pode recusar também o reconhecimento de que as elaborações juvenis são frequentemente poéticas, que escrevem procurando beleza na própria forma de dizer.

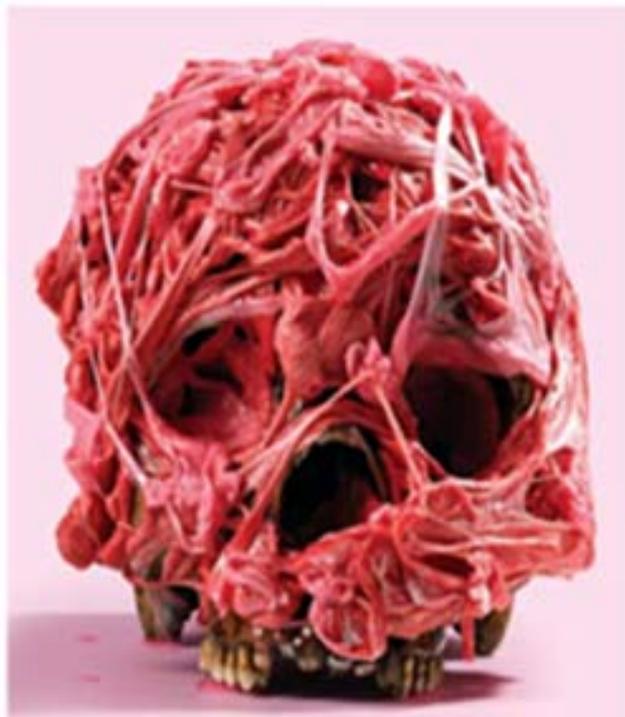
As produções juvenis, suas escritas, são belas imagens. Não são no sentido de uma técnica requintada, mas pela força de uma escritura tocante, feita para que se tornem cativantes diante de quem as encontre. Ou, para que o próprio produtor da obra transcreva o que lhe ocorre de modo tão intenso. As imagens juvenis procuram outros destinos.



Fundo da mesa escolar – Visualidade composta por chicletes e corretivo líquido

Escola em Belford Roxo – Rio de Janeiro

Fonte: O autor, 2011



Temporalis – 120 x 120 - Heleno Bernardi – 2002

Fonte: <http://www.theodorlindner.com/lang-de/bildende-kuenstler/25-heleno-bernardi>

Esta necessidade, a vontade de apresentar algo que habita no nosso inconsciente, ainda sem linguagem ou forma; é muito mais do que escrever onde não podem ou devem (paredes, cadeiras, mesas, etc.). Esta ousadia juvenil parece desafiar a monotonia nas relações escolares. BERINO (op cit) afirma:

O humor ronda a poesia para driblar o que dilacera – e que de outro modo será difícil comunicar, porque sofrível especular com o que se passa com as nossas vidas, também na escola.

As singularizações juvenis não devem ser reduzidas em categorias. Elas transbordam os parâmetros estabelecidos como identidade, cultura, etnia apenas, embora sejam possibilidades utilizáveis nas pesquisas sobre juventudes. Ao categorizarmos, corremos o risco de limitar a potência destas produções. Ao abrir nossos sentidos para a recepção destas imagens, produções de juventudes que são plurais, irreduzíveis a categorias finitas, possibilitaremos-nos à surpresas, ao despir-nos das visões identitárias, descobrindo, através destas produções, novas possibilidades de existência e de criação.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No ensino público, trabalhando com os jovens, vemos a importância da imagem, principalmente, da força que os símbolos têm para os diferentes grupos. Segundo Barthes (1990) “uma imagem vale mais que mil palavras”, existe a possibilidade de uma imagem ser uma identidade cultural e a narrativa visual ganhar validade estética e adquirir força política nos espaços públicos. Maffesoli (2010) nos indica a relação potência x poder. Percebemos também que a questão da territorialidade tem espaços intelectuais, estéticos e geográficos determinados para as classes desfavorecidas.

As lutas por ter a força identitária reconhecida têm sido percebidas e discutidas a partir das mobilizações públicas, que utilizam os recursos das imagens para comprovar seus objetivos. Grupos sociais, religiosos, comunitários e culturais têm conseguido êxito na divulgação e fixação dos seus símbolos, de seus valores para toda a sociedade local (em alguns casos, com o auxílio da mídia, chegam ao âmbito nacional).

Na construção da identidade dos adolescentes, através da cultura visual, a “imagem do outro”, aquele que não faz parte do “nós hegemônico” (HERNÁNDEZ, 2007) tem sido construída em bases estereotipadas, com distorções degeneradas, usando clichês muitas vezes preconceituosos. Percebemos que há a necessidade de construir com os jovens um novo olhar, uma nova compreensão para um “senso comum” mais aprofundado de sua cultura

Um dos caminhos para se compreender, para se ler a imagem seria a compreensão de seus valores sociais. Uma investigação no grupo social, reconhecer os valores culturais do grupo e as mensagens que ainda não foram ditas. Devemos reconhecer também a “biblioteca imagética” de cada um do grupo e suas associações estéticas e sensíveis, conhecendo o olhar de quem produz, o que ajudará na interpretação dos símbolos.

Segundo Sardenlich, "Quase tudo do pouco que conhecemos, em relação ao conhecimento produzido, nos chega pelos meios de informação e comunicação. Estes, por sua vez, também constroem imagens do mundo. Imagens para deleitar, entreter, vender, com mensagens sobre o que devemos vestir, comer, aparentar, pensar. [...] Freqüentes mudanças de expressões e conceitos dificultam o entendimento dessas propostas para o currículo escolar, a definição do professor responsável por tal conhecimento e o referencial teórico do mesmo."

Fabris (1998) observa que a imagem pesquisada do Renascimento é fruto de um cruzamento entre a arte e a ciência, sendo um modelo de organização e racionalização de um espaço hierárquico, com aplicação de leis geométricas e matemáticas. O Renascimento buscava um estilo cognitivo novo, baseado na demonstração visual, em que as imagens com perspectiva buscavam tornar o mundo compreensível à poderosa figura central. Este estilo cognitivo manteve-se até a fotografia e as imagens eletrônicas, mas está sendo redefinida no mundo contemporâneo, que busca e necessita de outra visualidade.

Segundo Mirzoeff (2003) afirma que a visualização caracteriza o mundo contemporâneo. Essa característica não significa que, necessariamente, conheçamos aquilo que observamos. O autor enfatiza que a noção de cultura visual é nova precisamente por centrar-se no visual como um lugar no qual se criam no contexto sociocultural em que são produzidas.

Hernandez (2000) entende o campo de estudo como sendo móvel, pois a cada dia se incorporam novos aspectos relacionados tanto às representações quanto aos artefatos visuais, o que rapidamente tornam obsoletas as aproximações restritivas. Sardenlich (2006) nos diz que na abordagem de Hernandez não há receptores nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas sim interativa e de acordo com as experiências que cada sujeito tem experimentado em sua vida cotidiana. Uma primeira meta a ser perseguida nessa abordagem seria explorar as representações que as pessoas, a partir das suas características sociais, culturais e históricas,

constroem da realidade, ou seja, compreender o que se representa para compreender as próprias representações.

Trabalhar na linha da compreensão crítica da cultura visual “não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança” (Hernandez, 2002, p. 3). Nesse sentido é que nós educadores devemos estar atentos ao que está se passando no mundo, seja nos saberes, na sociedade, nos sujeitos, e responder com propostas imaginativas, transgressoras que possibilitem aos jovens educandos a elaboração de formas de compreensão e atuação no mundo em que vivem, desenvolvendo seus projetos de vida.

Segundo Sardelich não caberá mais ao educador se perguntar o que os educandos não sabem, mas perguntar-se sobre o que já sabem e como ampliar as conexões para que, juntos, possam organizar outros discursos com os saberes mosaicos que todos possuem.

Sardelich afirma que a abordagem da compreensão crítica não enfatiza nem as representações nem os artefatos visuais, pois ao trabalhar na perspectiva de projetos de trabalho a ênfase recai na construção de uma história compartilhada que será narrada. Sugere aos educadores atenção aos objetos da cultura visual do grupo com o qual trabalhe, ou seja, as imagens que estão nas capas dos cadernos e pastas, das roupas dos jovens, das revistas que estão lendo, dos grupos musicais preferidos, dos seu ícones populares, entre outras coisas. A compreensão crítica dessas representações e artefatos visuais implica diferentes aspectos, a saber:

Histórico/antropológico: as representações e artefatos visuais são frutos de determinados contextos que as produzem e as legitimam. Dessa forma, é necessário ir além de uma abordagem perceptiva, daquilo que se vê na produção, para explicitar a conexão entre os significados dessa produção e a tradição: valores, costumes, crenças, idéias políticas e religiosas que as geraram, além do momento em que estes valores foram criados, o que acontecia naquele tempo que a produção foi criada.

Estético/artístico: este aspecto refere-se aos sistemas de representação. O aspecto estético artístico é compreendido em relação à cultura de origem da produção e não em termos universais, pois o código europeu ocidental não é o único válido para a compreensão crítica da cultura visual.

Biográfico: as representações e artefatos fomentam uma relação com os processos identitários, construindo valores e crenças, visões sobre a realidade.

Crítico/social: representações e artefatos têm contribuído para a configuração atual das políticas da diferença e das relações de poder. Esses diferentes aspectos não são sequenciais, mas sim interconectados e cabe aos educadores fomentarem a compreensão destes ao estimular relações entre a produção e seus contextos de produção, distribuição e consumo, bem como os efeitos na construção dos processos identitários.

Pensando em Ensino das Artes Visuais na contemporaneidade, após examinar os principais artigos na área, vemos que as suas principais características são, segundo Erinaldo do Nascimento¹⁰:

- a) Pesquisar, tornar público e promover o conhecimento de imagens de diferentes fontes culturais, para o jovem conhecer e se habituar ao novo repertório imagético;
- b) Promover visitas a acervos tanto históricos quanto artísticos, a patrimônios diversos e a eventos culturais, criando e estimulando novos hábitos aos alunos;

¹⁰ Erinaldo Alves do Nascimento é Doutor em Artes (ECA-USP); Mestre em biblioteconomia (UFPB) e Graduado em Educação Artística (UFRN). Professor do Departamento de Artes Visuais (UFPB) e Assessor Pedagógico em Gestão Curricular da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura de João Pessoa.

- c) Ampliar a leitura visual e, conseqüentemente, a compreensão visual em relação ao cotidiano próximo e distante;
- d) Mediar os saberes artísticos, estéticos e imagéticos valorizados pela cultura tradicional, saberes que foram silenciados e saberes que podem ser problematizados para questionar preconceitos e estereótipos;
- e) Amenizar os obstáculos que atravancam o acesso e a familiarização cultural;
- f) Analisar criticamente as imagens, problematizando as “certezas” herdadas do passado, e realçar a permanente necessidade de mudanças voltadas para novas conquistas no presente.

Nascimento refere-se a uma dedução possível, após identificar tais características,

é que estamos vivendo uma época de intensa proliferação do visual na qual se desenvolve, paulatina e continuamente, um processo de rechaçamento da “identidade como eu” e uma valorização da “identidade como nós”. Considero que o homo clausus, cunhado por Norbert Elias como uma invenção da modernidade, esteja, aos poucos, sendo questionado, e é provável, caso essas propostas venham a ser efetivadas, que, no lugar de um sujeito individualista, desponte um outro sujeito, mais aberto para, continuamente, questionar as interpretações sobre si, estranhando as noções familiares e os julgamentos sobre o outro, tentando tornar familiar o que parece ser estranho.

Pelo fato da cultura visual ser um campo de estudo ainda em desenvolvimento, é passível de várias interpretações entre a diferença entre Cultura visual e a análise das imagens, ainda mais se pensarmos que há muitas maneiras de interpretação.

Devemos lembrar que a cultura visual sempre existiu, a partir do momento em que uma imagem tinha um significado na sua época de origem e atualmente o significado é outro, ou seja, a cultura visual tem diferentes momentos históricos, que podem (ou devem) ser do conhecimento dos alunos.

As imagens são portadoras de significados, de “verdades”. Segundo Nascimento, tem seu lastro em alguns dos princípios difundidos por Foucault, cujas contribuições integram um movimento, no qual situo, entre outros, Deleuze, Derrida, Norbert Elias, Basil Bernstein. Tais autores preocupam-se com o conjunto de discursos efetivamente pronunciados em diferentes épocas, modalidades de gêneros e suportes textuais. A atenção está voltada para o modo como o discurso, em suas diferentes materializações, afeta nossa maneira de pensar, ver, dizer e fazer no presente.

A cultura visual trabalha com a recepção da imagem e a da interpretação, a partir do repertório cultural de quem vê, repertório esse que é uma construção de informações que acontecem desde o nascimento, que podem ter valores fixados e, na análise do objeto visual, ter o valor pré-conceitualizado, cabendo ao educador a interação da história do objeto com o seu valor estético-cultural atual.

Nascimento nos mostra alguns dos princípios extraídos da articulação entre a cultura visual e a perspectiva foucaultiana, com a finalidade de realçar as singularidades no modo de trabalhar com as imagens:

1 - O foco não é a biografia ou o sujeito como gênio– Foucault refuta o culto ao gênio e à personalidade do autor como origem autônoma e transcendental de um discurso. Ele compreende que os sujeitos são específicos e modelados por regras e convenções construídas historicamente. A cultura visual, seguindo tal perspectiva, não se centra nos(as) artistas ou em outros(as) profissionais produtores de imagens. A biografia só interessa quando ajuda a compreender as mudanças processadas na produção visual. A atenção se volta para a produção visual em geral e como fixam e disseminam modos de ver, pensar, fazer e dizer. Se para Foucault o tema central é o discurso e a produção de sujeitos, pode-se afirmar que o foco principal da cultura visual é a visualidade, comumente entendida como interpretações visuais construídas historicamente pelos sujeitos em diferentes épocas. Trata-se dos regimes de enunciação visual ou os modos como passamos a ver de determinada(s) maneira(s) e não de outra(s);

2 - Não hierarquiza a produção visual – a produção visual, quer seja a consagrada e encontrada em galerias e museus, ou a mais corriqueira, detectável em cartazes, revistas, jornais, outdoors, roupas, objetos, decorações, projetos arquitetônicos e sites, sofrem os efeitos do discurso vigente em cada época. A cultura visual não faz hierarquizações entre as chamadas “obras de arte” e outras modalidades de produção visual. O interesse de quem trabalha com cultura visual está em como as imagens, independente de ser artística ou não, produzem e fixam modos historicamente construídos de ver, pensar, fazer e dizer. Em decorrência, o trabalho com as imagens na cultura visual é essencialmente comparativo, pois imagens, de diferentes épocas e contextos culturais, ajudam a demonstrar como determinadas representações persistem no presente;

3 - Não recorre ao passado para fazer exibicionismos – a investigação do passado é útil para conhecer desde quando se passou a pensar, ver, fazer e dizer de um determinado modo e não de outro. Não pretende, como alude a metáfora de Nietzsche, que nos tornemos caranguejos: “olhando para trás e acabando por acreditar para trás”. É possível afirmar, transpondo o mesmo qualificativo atribuído às pesquisas de Foucault, que a cultura visual recorre ao passado para fazer uma “história do presente”. Ela desconfia do passado e o usa para questionar o presente de modo a enxergar novas veredas em relação ao futuro imediato;

4 - Não separa teoria e prática – para Foucault, a prática não é entendida como uma aplicação da teoria, como uma consequência da teoria como campos estanques e compartimentados. Teoria e prática podem ser vistas como “as faces” de uma mesma moeda. A cultura visual, por conseguinte, também não separa teoria e prática por entender que o saber enseja um fazer e que o fazer desvela um saber;

5 - Não é essencialista e formalista – a cultura visual não se contenta com a análise da configuração dos elementos visuais como se tivessem verdades a serem extraídas ou identificadas. Não se satisfaz com descrições psicológicas ou gestálticas sobre o que se vê. O foco da cultura visual é a interpretação das interpretações. A cultura visual não procura extrair interpretações desconectadas de

um sentido, mas problematizar como tais interpretações tornaram-se e são capazes de serem depreendidas;

6 - Não é evolutiva e linear – embora a diferenciação entre passado e presente esteja presente, a cultura visual questiona o sistema de interpretação escatológica, milenar e idealista, cuja noção de continuidade, evolução e progresso busca desconstruir;

7 - Não comunga com qualquer concepção de educação e de currículo – como a persistência do passado torna difícil pensar uma escola diferente, a cultura visual também pretende ser uma tentativa de reorganização do espaço, do tempo, da relação entre docentes e alunos e dos saberes a serem ensinados. Não entende o currículo como uma “grade curricular”, mas como qualquer lugar ou oportunidade na qual se constitui ou se transforma a experiência de si. O brincar no recreio, participar de assembleias, de festivais, assistir a filmes, fazer visitas, ver imagens, tudo é visto como elementos integrantes do currículo;

8 - Não é condizente com qualquer procedimento educacional – ao usar o diálogo como elemento de criação e de questionamento, a cultura visual recorre, dentre outros procedimentos possíveis, aos projetos de trabalhos. São modos flexíveis e cooperativos de ensinar e aprender, cuja finalidade é questionar visões rígidas e inflexíveis da realidade;

9 - Não contradiz outros referenciais do ensino de Arte “pós-moderno” – a análise de imagens é o ponto de continuidade entre a abordagem triangular, o multiculturalismo e a cultura visual, que considero as principais propostas do chamado “ensino de arte pós-moderno” veiculados no Brasil. Não as vejo como contraditórias, mas perspectivas diferentes de análises de imagens e concebidas para serem abertas e flexíveis.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. *Grupo de pichadores ataca prédio da Bienal em SP*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL838101-5605,00-GRUPO+DE+PICHADORES+ATACA+PREDIO+DA+BIENAL+EM+SP.html>> Acesso em: 14 jan. 2013.

ALEGRE, Maria Silvia Porto. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, Míriam L. Moreira (Org.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.81-102.

ALVES, N. (Org.). (2002) *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 1)

ALVES, N. (2001). Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, I. B. de & ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. de. (2001). Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2)

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês (Org.). (2001). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

AMARANTE, Leonor. Christiania. *Ícaro Brasil – Revista de bordo Varig*, São Paulo, n. 158, p. 29 – 40, [20--].

ANDREOLI, Giovani S. Grafismos Urbanos: composições, olhares e conversações. 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARCE, José Manuel Vanencuela. *Vida de Barro Duro*, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999, 184 P.

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Edusp: Pioneira, 1989.

ATHAYDE, Phydia de. *Artimanhas da pichação*. Como é o universo dos jovens que se apropriam dos muros das grandes metrópoles em busca de status, expressão artística ou mera curtição. Disponível em: <http://cartacapital.com.br/2005/06/2210> > Acesso em: 19 jan. 2010.

AZEVEDO, Ana Lúcia. 2003. *Grafites revelam como amavam os romanos*. Disponível em <http://www.italiaoggi.com.br/not04_0603/ital_not20030504a.htm> Acesso em 14 jan. 2013.

AZEVEDO, J.G. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, N. OLIVEIRA, I.B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 55-68.

_____. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BACHELARD, G. (1972) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: [s.n., 1972.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

BAUDRILLARD, Jean. *Tela Total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

BARTHES, Roland. *A Aventura Semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A câmera clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

BBC BRASIL.COM. 2006. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/portuguese/cultura/story/2006/01/060106_duchampataquefn.shtml> Acesso em: 14 jan. 2013.

BEGUOCI, Leandro P. Entre o museu e o outdoor. *Super Interessante*, São Paulo, n. 216, p. 79-82, ago. 2006.

BENCINI, Roberta. Escrevendo com... poesia/Rap. *Nova Escola*, São Paulo, n. 185, p. 62- 64, set. 2005.

BERINO, Aristóteles. Iconografia escolar: algumas imagens para conversas sobre juventudes. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto. *Olhares sobre narrativas visuais*. Niterói, RJ: Ed.da UFF, 2012.

BERTOLOTTO, Rodrigo. *Artista cobra iniciativa da Bienal para liberar pichadora presa há quarenta dias*. 2008. Disponível em:

<<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2008/12/04/ult5772u1973.jhtm>> Acesso: em 14 jan. 2013.

BEZERRA, Marco, 2009. *Egito*. Disponível em <<http://marcoalemanha.blogspot.com/>> Acesso em :14 jan. 2013

BHABHA, Hommi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
_____. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAIS, A. (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (1ª a 4ª séries)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, A. B. *Olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Edc: Fapesp:Cortez, 2002.

CABANNE, Pierre. Marcel Duchamp: engenheiro do tempo perdido. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CAMPOS. N. P. *A construção do olhar estético- crítico do educador*. Florianópolis: UFSC, 2002.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.2

CHALFANT, Henry. *Spray can art*. London,: Thames and Hudson, 1987.

CLAUDIO, Ivan. Galeria em plena avenida. CowParede alegre a paisagem de São Paulo e reacende questões estéticas. *Isto É*, São Paulo. n. 1874, p. 88, 14 set. 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRETI, Claudio Felipe. *História da pichação*. 2002. Disponível em: <http://intra.vila.com.br/sites_2002a/urbana/grapixo/histpixo.htm> Acesso em:14 jan. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1.

ECKERT, Cornelia; MONTE-MÓR, Patricia (Org.). *Imagem em foco: novas perspectivas em antropologia*. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 1999

FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pósmodernismo e identidade*. Rio de Janeiro: Estudos Nobel, 1995.

FERRARI, Liliâne. A Bienal e a(s) Pixação(ões), 2010. Disponível em <<http://lilianeferrari.com/2010/09/27/a-bienal-e-as-pixacaooes/>> Acesso em: 14 jan. 2013

FILHO, Manuel Alves. *Livro de Pedro Funari fala sobre a cultura popular em Pompeia*. 2012. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/07/04/livro-de-pedro-funari-fala-sobre-cultura-popular-em-pompeia#!prettyPhoto\[1\]/1/](http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/07/04/livro-de-pedro-funari-fala-sobre-cultura-popular-em-pompeia#!prettyPhoto[1]/1/)> Acesso em: 14 jan. 2013.

FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Org.). *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; BERINO, Aristóteles de Paula. Nossa poesia: o dilema de um estudante e nossa turma neurótica. In: *Nas escolas, imagens*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/aldaris.pdf>>. Acesso em: 2012.

_____. *Estéticas nômade: outras histórias, outras estéticas, outros... ou o funk carioca: produção estética, epistemológica e acontecimento*. Rio de Janeiro, [200-]. Disponível em: <http://portais.ufg.br/projetos/seminariodeculturaavisual/images/pdf_I_Seminario/GT3/aldo.pdf>. Acesso em: 2012.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos e produções estéticas*. São Paulo: Annablume, 2004.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-animal e Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 59-66, jul./dez. 2002. Tema do fascículo: Deleuze.

GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galeras e narco-tráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

HADDAD, Denise Akel; MORBIN, Dulce Gonçalves. *A arte de fazer arte – 9º ano*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores Da Cultura Visual proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOURY, Mauro G. Pinheiro. *Imagem e memória: ensaios em antropologia visual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

LIMA, Magalli. *Marcel Duchamp e o "ready made"*. 2010. Disponível em: <<http://analiseecritica.wordpress.com/2010/09/25/marcel-duchamp/>> Acesso em: 14 jan. 2013

MAFFESOLI, Michel. *A Sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia*. São Paulo: Zouk, 2005.

_____. *A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *O Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: cultura, comunicação e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

MARTINS, M. C. et al. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Raimundo. *Cultura visual e escola*. Entrevista para a TV Escola em 06/04/2011. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=124-rAIMUNDO>. Acesso em: 06 abr. 2011.

MEDEIROS, Estefani. *Bienal de SP chega aos 60 provocando polêmica*. 2011. Disponível em: <<http://www.sp-arte.com/noticias/bienal-de-sp-chega-aos-60-provocando-polemica/>> Acesso em: 14 jan. 2013.

MELO, Itamar. Abaixo Pichação. *Zero Hora*, Porto Alegre, 13 maio 2005. Reportagem especial, p.4-5.

MENESES, Ulpiano T. B. Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual: balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n.45, 2003.

MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?* 2005. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano demasiado humano*. Um livro para espíritos livres. Trad., notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho de. *PiXação: arte e pedagogia como crime*. 2009. 371f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OSTROWER, F. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

PALMA, Francisco. *Transmutação na obra de arte*. 2010. Disponível em: <<http://clientes.netvisao.pt/franpalm/textos%20de%20arte/04%20-%20Marchel%20Duchamp.htm>> Acesso em: 14 jan. 2013.

PAZ, Otávio. *Marcel Duchamp-Castelo da Pureza*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens urbanas*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

PENNACHIN, Deborah Lopes. Signos subversivos: das significações de graffiti e pichação. Metrôpoles contemporâneas como miríades sígnicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: Intercom, Núcleo de Semiótica da Comunicação, 2003. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/congresso2003/pdf/2003_NP15_pennachin.pdf> Acesso em: 20 nov. 2009.

PEREIRA, Demétrio; COSTA; Luciane. A ousada festa da estética. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, 18 nov. 2009, Disponível em: <<http://demetriopereira.wordpress.com/2009/11/18/a-ousada-festa-da-estetica/>> Acesso em: 10 jan. 2009.

PILLAR, A. D. (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2005.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Desconstruir Duchamp*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.

SANTOS, Boaventura Souza. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. In: CONGRESSO DA SBS, 7. 1995, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: SBS, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SMIERS, Joost. *Arte sob pressão: promovendo a diversidade cultural na era da globalização*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

SOUZA, Thiago Nunes. *Escritas da cidade: as pichações no combate à ditadura civil militar*. Pernambuco: URFPE, 2009

VERAS, Eduardo. Um patrimônio que desmorona. *Zero Hora*, Porto Alegre, 14 jun. 2008, Caderno Cultura, p. 4-5.

VETTORE, Juliana. Grafite made in Brazil: Traço dos desenhistas nacionais seduz grandes marcas e ganha o mundo. *Isto É*, São Paulo, n. 1901, p. 50, 29 mar. 2006.

VIANNA, Hermano (Org.) *Galerias cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Ed.da UFRJ, 2003.

TAYLOR, Roger L. *Arte inimiga do povo*. São Paulo: Conrad, 2006.

TOMAZ, Kleber. *Após invasão em 2008, pichadores são convidados a voltar à Bienal.2008*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/09/apos-invasao-em-2008-pichadores-sao-convidados-voltar-bienal.html>> Acesso em: 14 jan. 2013.

WAINER, João. Pichação é arte. *Super Interessante*, São Paulo, n. 213, p.98, abr./maio 2005.

WIKIPÉDIA, *Pichação*.2013. Disponível em :< <http://pt.wikipedia.org/wiki/Picha%C3%A7%C3%A3o> >Acesso em: 14 jan. 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ZANONI, Anelise. Obra da Bienal provoca visitantes a registrar em spray queixas e ironias. *Zero Hora*, 24 out. 2009. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?section=Estilo%20de%20Vida&newsID=a2695715.xml>> Acesso em: 10 jan. 2010