UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIAN JAQUELINE VIANA DO AMOR DIVINO

SPRAYS QUE EDUCAM: saberes, resistências e práticas educativas na constituição de uma Pedagogia do *Graffiti* em Belém-PA

Belém-Pará
2026

Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino

SPRAYS QUE EDUCAM: saberes, resistências e práticas educativas na constituição de uma Pedagogia do *Graffiti* em Belém-PA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia
Orientadora: Prof.ª. Drª. Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Belém-Pará
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará

D618s Divino, Vivian Jaqueline Viana do Amor

Sprays que educam: saberes, resistências e práticas educativas na constituição de uma Pedagogia do *Graffiti* em Belém-PA / Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino. — Belém, 2026.

191 f. : il. color.

Orientadora: Profª. Drª. Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2026.

1. Educação. 2. *Graffiti*. 3. Saberes. 4. Práticas educativas. 5. Resistência. I. Título.

CDD 22.ed. 370

Elaborada por Priscila Melo – Bibliotecária CRB 2/1345

Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino

SPRAYS QUE EDUCAM: saberes, resistências e práticas educativas na constituição de uma Pedagogia do *Graffiti* em Belém-PA

Data da Aprovação 30/06/2026

Banca Examinadora:

_____
Prof.ª Dr.ª Lucélia de Moraes Braga Bassalo – Orientadora

_____
Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão PPGED - UFPA - Membro Externo

_____
Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha – PPGEDA - UFT - Membro Externo

_____
Prof. Dr. João Colares da Mota Neto – PPGED - UEPA – Membro interno

_____
Prof.ª Dr.ª Taíssa Tavernard de Luca – PPGED - UEPA – Membro interno

Belém-Pará
2026

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio constante, pela compreensão nas ausências e pela força que sustentou cada etapa desta caminhada.
E aos artistas do *graffiti* de Belém, cujas cores, narrativas e saberes transformam os muros da cidade em espaços de expressão, resistência e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa não é fruto de um percurso solitário. Ela é resultado de encontros, diálogos e apoios que, de diferentes formas, tornaram possível a construção deste trabalho.

Agradeço, inicialmente, à Universidade do Estado do Pará (UEPA) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), espaço fecundo e acolhedor de formação, reflexão e diálogo que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Ao longo desses anos, o programa constituiu um ambiente acadêmico fértil, marcado pela construção coletiva do conhecimento e pela escuta atenta, fundamentais para o amadurecimento das reflexões que deram forma a este trabalho.

Ao Instituto Federal do Pará (IFPA), instituição na qual atuo como docente, expresso minha profunda gratidão pela concessão da licença para a realização do doutorado. Esse apoio institucional foi essencial para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e à formação acadêmica, reafirmando o compromisso da instituição com a qualificação de seus professores e com o fortalecimento da educação pública. Retorno a esta instituição ainda mais qualificada e comprometida em contribuir com sua missão educativa, colocando os conhecimentos construídos ao longo deste percurso a serviço da formação de estudantes e do fortalecimento da educação pública.

À minha orientadora, Professora Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo, pela generosidade com que me acolheu desde o início desta trajetória. Agradeço pela confiança depositada nesta pesquisa, pela atenção constante, pela sensibilidade e pelo cuidado com que conduziu o processo de orientação. Seu olhar atento, suas leituras cuidadosas e suas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento intelectual deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação e defesa — Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão, Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha, Prof. Dr. João Colares da Mota Neto e Prof.ª Dr.ª Taíssa Tavernard de Luca — agradeço pela leitura criteriosa e pelas contribuições generosas. As críticas, sugestões e direcionamentos apresentados ao longo desse percurso foram fundamentais para o aprimoramento desta tese e para o aprofundamento das reflexões aqui desenvolvidas.

Aos professores e professoras do programa que, ao longo do curso, compartilharam saberes, provocaram questionamentos e contribuíram para ampliar os horizontes teóricos e metodológicos desta pesquisa.

De modo especial, registro minha homenagem *in memoriam* à Professora Dra. Socorro Cardoso, cuja partida inesperada deixou saudades entre todos que tiveram o privilégio de conviver com sua generosidade, seu sorriso acolhedor e sua alegria, que tantas vezes trouxeram serenidade e acolhimento aos nossos encontros no programa.

Ao JEDS, grupo de pesquisa que se constituiu como um espaço acolhedor, de diálogo afetuoso, partilha e construção coletiva de conhecimentos.

Aos colegas da Turma 4 do PPGED-UEPA, companheiros de jornada ao longo desses quatro anos de doutorado. Em especial à “galera do fundão”, com quem compartilhei os dias intensos de estudo, as inquietações da pesquisa, os momentos de apoio mútuo e também os sorrisos que tornaram essa trajetória mais leve e humana.

Aos artistas urbanos de Belém que participaram desta pesquisa — PTCK, Drika Chagas, Isa Muriá, Ireny Nunes, Santo e GABZ — minha sincera gratidão pela generosidade com que compartilharam suas histórias, experiências e saberes. As narrativas, reflexões e vivências de cada um de vocês constituem parte essencial desta pesquisa e reafirmam a potência do *graffiti* como forma de saberes, resistência e práticas educativas.

Por fim, agradeço à minha família, que foi o alicerce de toda essa caminhada. Ao meu marido, Alan Divino, pelo amor, pela parceria e pelo apoio incondicional em todos os momentos não só dessa jornada, mas da vida.

Aos meus filhos, Ana Beatriz e Arthur Vinicius, razão maior de tudo. Vocês são a luz que ilumina meus caminhos, a força que me impulsiona a seguir em frente e o sentido mais profundo de cada conquista.

Que os saberes aqui partilhados continuem a colorir novos caminhos e a ecoar vozes de resistência. A todos, o meu mais profundo e sincero muito obrigada!

“*Depois que a gente sai, o muro se comunica por ele só”.*

WBS (Tinta Preta)

RESUMO

Esta tese teve como objetivo investigar como os saberes e práticas educativas se manifestam no *graffiti* em Belém-PA, destacando seu papel na promoção da identidade cultural e na visibilidade de questões sociais específicas da região amazônica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida com base nos pressupostos da história oral, utilizando entrevistas narrativas e observação de campo. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na Nova História Cultural, com ênfase em autores como Peter Burke e José D'Assunção Barros. Além disso, a pesquisa se apoia nos conceitos de educação popular de Paulo Freire e Carlos R. Brandão, bem como em perspectivas decoloniais, dialogando com autores como Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Roger Chartier e Néstor Canclini mobilizados para discutir a relação entre prática, cultura, arte e resistência. Os resultados revelam que o *graffiti* em Belém é uma prática educativa que reflete e valoriza os saberes e identidades culturais locais, sendo utilizado pelos artistas também como uma ferramenta educativa e, simultaneamente, como um meio de resistência e de visibilidade para grupos periféricos.

Palavras–chave: Educação; *Graffiti*; Saberes; Práticas Educativas; Resistência.

ABSTRACT

This thesis aimed to investigate how forms of knowledge and educational practices are manifested in graffiti in Belém, Pará, highlighting its role in promoting cultural identity and giving visibility to specific social issues in the Amazon region. The study adopted a qualitative approach based on the assumptions of oral history, using narrative interviews and field observation as its main methodological procedures. Its theoretical and methodological framework is grounded in New Cultural History, with emphasis on authors such as Peter Burke and José D'Assunção Barros. In addition, the research draws on the concepts of popular education developed by Paulo Freire and Carlos R. Brandão, as well as on decolonial perspectives, engaging in dialogue with authors such as Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Roger Chartier, and Néstor Canclini in order to discuss the relationship between practice, culture, art, and resistance. The findings reveal that graffiti in Belém is an educational practice that reflects and values local forms of knowledge and cultural identities, and is also used by artists as an educational tool and, at the same time, as a means of resistance and visibility for peripheral groups.

Keywords: Education; Graffiti; Forms of Knowledge; Educational Practices; Resistance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - PPGED-UEPA 29
Tabela 2 - Número de pesquisas por ano encontradas com o descritor “graffiti” no repositório CAPES 32
Tabela 3 - Número de pesquisas por área de conhecimento 32
Tabela 4 - Categorias criadas conforme os objetos das pesquisas analisadas (2018 a 2022) 34
Tabela 5 - Perfil Sociocultural e profissional dos(as) entrevistados(as).....62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipo de Pesquisa, Título, Programa, Autor, Orientador e Ano - RIUFPA ...30
Quadro 2 - Trabalhos listados com o descritor “graffiti” entre os anos de 2012 e 2022 no RIUFPA ...31
Quadro 3 - Pesquisas Selecionadas para Análise. ...38
Quadro 4 - Síntese analítica das trajetórias biográficas dos interlocutores, com base nas entrevistas narrativas ...69
Quadro 5 - Síntese analítica das trajetórias biográficas dos interlocutores, com base nas entrevistas narrativas (Continuação) ...70
Quadro 6 - Aproximações e distinções entre graffiti e pichação ...103
Quadro 7 - Síntese das Experiências e Práticas Educativas utilizando o Graffiti ...135
Quadro 8 - Princípios Estruturantes da Pedagogia do Graffiti ...137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Panorama geográfico das pesquisas sobre o Graffiti no Brasil – CAPES - (2018 a 2022) 36
Figura 2 - Tags do grafiteiro belenense PTCK marcadas em várias cidades do país. 83
Figura 3 - Metrô grafitado em Nova York - 1974. 84
Figura 4 - Pichação “Abaixo a Ditadura” (1968) 90
Figura 5 - Boca com Alfinete - 1973 91
Figura 6 - Graffiti artístico produzido pela artista Isa Muriá 94
Figura 7 - Pichação em mural de *Graffiti* em Belém 100
Figura 8 - O aprender pela observação 108
Figura 9 – Graffiti do coletivo “Amazônidas_xxt” "Respeita as Minas, não ao assédio" 117
Figura 10 - Representações negras e ribeirinhas em mural de Gabz 120
Figura 11 - PTCK ministrando oficina na escola 125
Figura 12 - *Graffiti* do artista urbano Santo 142
Figura 13 - Cinzas dos biomas brasileiros sendo misturadas às tintas do projeto Cinzas da Floresta. 143
Figura 14 - *Graffiti* do festival Paredes Vivas - Cinzas da Floresta em Belém 144
Figura 15 - *Graffiti* com representação indígena da artista Isa Muriá. 146
Figura 16 - Mural coletivo criado após oficina de graffiti para mulheres. 147
Figura 17 - Mural que evidencia o barco e o vendedor ambulante 149
Figura 18 - *Graffiti* que evidencia a canoa e o ribeirinho 150
Figura 19 - Releitura da música “No meio do Pitiú” da cantora paraense Dona Onete 151
Figura 20 - *Graffiti* do artista Gabz, produzido no bairro da Terra Firme, em Belém 152
Figura 21 - *Graffiti* do artista Gabz feito em Outeiro, distrito de Belém. 153
Figura 22 - Representação feminina realizada no 1º encontro de graffiti feminino 154
Figura 23 – *Graffiti* de reconhecimento realizado por participantes do coletivo “Freedas Crew” 156
Figura 24 - Mural de *graffiti* sobre inclusão na Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro 158
Figura 25 - Mural sobre inclusão no MAUB 2023/2024 159
Figura 26 - Os desafios climáticos no fazer artístico em Belém. 163
Figura 27 - Artistas buscando a sombra de uma árvore para se proteger do sol enquanto trabalham no mural coletivo 164
Figura 28 - Artista improvisa com cadeiras para alcançar áreas mais altas do muro 165
Figura 29 - Artista usa a sombrinha para se proteger do sol enquanto cria graffiti 165
Figura 30 - Artista Ireny Nunes ensinando os processos de criação de uma tag 168
Figura 31 - Participantes da oficina de *graffiti* registram suas *tags* no muro do CCSE-UEPA 168
Figura 32 - Parte do muro grafitado pelos participantes da oficina 169

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 *GRAFFITI* EM FOCO: UM PANORAMA DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO BRASIL (2012-2022) 27

2.1 REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS: BASES DE DADOS PARA O LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE *GRAFFITI* (2012-2022). 27

2.2 ESTRATÉGIAS DE BUSCA: DEFINIÇÃO DE DESCRITORES E ANÁLISE NOS REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS SELECIONADOS 28

2.3 ANÁLISE CRÍTICA DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE *GRAFFITI*: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E CONTRIBUIÇÕES 37

3 **ENTRE SPRAYS, MUROS E NARRATIVAS: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA** 50

3.1 REFLEXOS DO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DE BELÉM NA TRAJETÓRIA DOS ARTISTAS URBANOS 59

3.2 PERFIL SOCIOCULTURAL E PROFISSIONAL DOS(AS) ENTREVISTADOS (AS) 62

4 CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER O GRAFFITI 72

4.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O SURGIMENTO DO *GRAFFITI* MODERNO: DO BRONX À AMAZÔNIA. 80

4.2 DO GLOBAL AO LOCAL: CENAS DO GRAFFITI EM BELÉM-PA 92

4.3 *GRAFFITI*: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO 97

5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO *GRAFFITI* EM BELÉM 105

5.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM ENTRE PARES 106

5.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EXPERIMENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO FAZER 110

5.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE AFIRMAÇÃO E RECONHECIMENTO: O TORNAR-SE GRAFITEIRO 112

5.4 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RESISTÊNCIA: GÊNERO, ENFRENTAMENTO E PERMANÊNCIA.....115

5.5 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE TERRITORIALIZAÇÃO E IDENTIDADE AMAZÔNICA.....121

5.6 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE SISTEMATIZAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES: OFICINAS EM CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES 123

5.7 A PEDAGOGIA DO *GRAFFITI*: CONSTRUINDO UM CONCEITO 127

6 OS SABERES DO *GRAFFITI* 138

6.1 SABERES ESTÉTICO-ARTÍSTICOS 139

6.2 SABERES AMBIENTAIS.....141

6.3 SABERES ETNOCULTURAIS 145

6.4 SABERES SOBRE IDENTIDADE CULTURAL AMAZÔNICA.....148

6.5 SABERES RELACIONADOS AOS PROBLEMAS SOCIAIS E URBANOS 151

6.6 SABERES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO 153

6.7 SABERES SOBRE INCLUSÃO.....157

7 EXPANDINDO O OLHAR: OS DESAFIOS DE SE FAZER ARTE EM BELÉM 161

7.1 PINTANDO HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NA OFICINA DE *GRAFFITI* DO CCSE-UEPA.....167

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....175

REFERÊNCIAS 181

APÊNDICE 187

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), especificamente à linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, no eixo de Formação, Cultura, Saberes e Práticas Educativas. O estudo investiga o *graffiti* como manifestação cultural permeada por saberes, resistências e práticas educativas, focando na vertente artística, referida apenas como *graffiti* ao longo deste trabalho.

Antes de apresentar teoricamente o objeto desta pesquisa, permito-me dedicar alguns parágrafos para refletir sobre minha trajetória acadêmica e como ela foi moldada pelo tema que aqui investigo. Filha de pais com pouca escolaridade, que não chegaram a concluir o antigo ginásio (hoje correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental), vivenciei as dificuldades que enfrentaram, sem conseguir medir todas as razões que os impediram de prosseguir nos estudos. Ainda assim, fizeram grandes esforços para que meu irmão e eu tivéssemos a oportunidade de estudar. Minha jornada educacional começou em 1989, em uma escola particular, escolhida por meus pais por acreditarem que ali encontraria o melhor caminho para minha formação, apesar de nossa condição de família humilde.

Nem sempre tive acesso a todos os livros necessários, pois eram caros e meus pais não conseguiam comprá-los com frequência. Também faltavam materiais escolares que eu gostaria de ter. Após alguns anos perseverando nessa realidade, em 1993, ingressei na escola pública para cursar a 5ª série (atual 6º ano). A escola era maior, e todos os dias eu enfrentava ônibus lotados às 7h da manhã para chegar. Hoje, o prédio abriga o Tribunal de Justiça do Estado do Pará, mas na época era a Escola Estadual Lauro Sodré, onde concluí o ensino fundamental em 1997. Em seguida, prossegui meus estudos na Escola Pedro Amazonas Pedroso, onde finalizei o ensino médio em 2000.

Lembro com muito carinho de uma professora de História que tive no terceiro ano do ensino médio, pois foi naquele momento que me encantei pela disciplina. Decidi que seria professora de História, embora só tenha conseguido ingressar na faculdade três anos após concluir o ensino médio. Em 2007, graduei-me em licenciatura em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. No ano seguinte, em 2008, fiz uma especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais no Instituto Federal do Pará. Iniciei minha carreira

como professora de História em 2009, em uma escola pública no bairro da Cabanagem, em Ananindeua-PA. Em 2016, fui aprovada em um concurso para professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no IFPA, onde atualmente atuo tanto na Educação Básica profissionalizante quanto na graduação.

Após um intervalo de dez anos trabalhando em escolas públicas e privadas, retornei à sala de aula, agora como aluna de mestrado. Ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA - UFPA) e defendi minha dissertação no início do segundo semestre de 2021, intitulada "A Escrita das Imagens: Interpretação, Possibilidades de Compreensão e Consciência Histórica". Nessa pesquisa, defendi a importância das imagens no ensino de História, destacando o papel essencial dos professores em promover a interpretação dessas imagens, sejam elas históricas ou contemporâneas. Ainda motivada pelo poder das imagens e seu potencial educativo, em 2021 submeti meu projeto de pesquisa para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED - UEPA), onde fui aprovada.

Ao ingressar no doutorado, minha atenção voltou-se para as imagens urbanas, especialmente o *graffiti*, reconhecendo seu poder comunicativo e educativo. No início dessa nova etapa, realizei um Estado do Conhecimento[1] que permitiu observar a existência de várias teses e dissertações publicadas em âmbito nacional que tratavam do *graffiti* em diversos contextos, porém, poucas em nível local abordavam o assunto, e nenhuma que adentrasse ao potencial educativo do *graffiti* na Amazônia. Diante dessa lacuna na literatura, aliada ao contexto do PPGED e às minhas motivações como educadora, propus-me a analisar os saberes e as práticas educativas do *graffiti* na cidade de Belém-PA.

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para o debate acadêmico e teórico sobre os saberes e práticas educativas relacionados ao *graffiti*, promovendo a visibilidade de grupos sociais historicamente menos evidenciados e estimulando discussões, no meio acadêmico e na sociedade, sobre a dimensão educativa presente nessa forma de arte periférica.

Nesse contexto, a pesquisa busca explorar o potencial educativo do *graffiti*, visando, sobretudo, promover um diálogo mais amplo sobre sua

[1] A íntegra deste Estado do Conhecimento pode ser consultada na segunda seção desta tese.

relevância social e cultural. Historicamente, foi a partir das intervenções artísticas em Nova York e Paris, nas décadas de 1960 e 1970, que o movimento adquiriu um caráter expressivo de protesto político e social. Atualmente, essas manifestações, também compreendidas como *graffiti* artístico, abrangem uma diversidade de temáticas que refletem as questões dos contextos em que se inserem.

Bacelar (2002) afirma que desde que a humanidade descobriu a expressão gráfica, tem havido escrita nas paredes. Segundo o autor, os romanos escreviam nos edifícios das cidades que conquistavam e, muito antes da invenção da escrita, já muitas cavernas tinham as suas paredes repletas de sinais. Essa escrita já era conhecida como *"graffiti"* nos tempos de Roma e assim continua a ser designada.

No texto "Notas sobre a arte mais velha do mundo", Bacelar caracteriza o *graffiti* como aquilo que, no Brasil, chamamos de pichação. O autor denomina *graffiti artístico* as pinturas artísticas produzidas em muros e paredes do espaço citadino, Bacelar nos diz que:

> [...] por fim uma última modalidade que emergiu e se consolidou nos últimos 30 anos, que se poderá, à falta de melhor designação, chamar '*graffiti* artístico'. [...] Assim, o *graffiti* contemporâneo é muito mais do que o resultado da vontade de mutilar ou desfigurar equipamentos coletivos, podendo-se considerar antes como um modo atrevido de revelação da criatividade, mestria e arrojo do graffiter. (Bacelar, 2002 p. 3)

O *graffiti* artístico contemporâneo, produzido em escalas global, regional e local, apresenta tanto semelhanças quanto, principalmente, distinções. Cada país possui características únicas em suas produções, refletindo diferenças em técnica, essência, motivação e temática, entre outros aspectos, em comparação ao que é criado no Brasil e, consequentemente, no âmbito local.

A presente tese foca na análise do *graffiti* na Região Norte do Brasil, especificamente na Amazônia paraense, com ênfase na cidade de Belém, a capital do Estado do Pará.

É importante esclarecer desde já uma certa dificuldade que tive com algumas nomenclaturas relacionadas ao *graffiti*. No início desta pesquisa, referia-me a essa arte urbana como "grafismo", "grafitagem" e "grafite" (grafado com um "F" e "E"), influenciada por algumas leituras e pesquisas já publicadas sobre o tema. No entanto, a pesquisa de campo frequentemente desconstrói

aquilo que acreditamos saber sobre determinados assuntos quando nos baseamos apenas em conhecimentos acadêmicos prévios.

Logo na primeira entrevista que realizei, o grafiteiro PTCK esclareceu algumas questões: primeiramente, ele me explicou que não se deve escrever "grafite" ao referir-se a essa arte urbana, mas sim "*graffiti*". Ele justificou essa afirmação dizendo que:

> [...] o que a galera não curte muito é que o pessoal usa alguns termos, tipo: "grafitagem", a galera não gosta! A galera já gosta do "*graffiti*" escrito em inglês, porque é um termo mundial né [...] Aí a galera gosta de "*graffiti*" com dois "FFs" e o "I" no final. A galera não gosta de "grafite" com um "F" e com "E" no final, tipo isso, em português. A galera diz que é "grafite" de escrever, e tal… Geralmente quando a galera faz reportagem com a gente, usa (termos como) "grafitagem", "grafiterismo", "grafitismo" aí tipo, passa na reportagem mas para a gente fica meio que piada, entendeu? (PTCK, 2023)

Outra grande questão que me surgiu no decorrer da pesquisa de campo, foi em relação ao real significado do termo *graffiti.* Tellez et al (2018, p.3) em seu texto "*Introducción: grafitos, grafiti y grafías. La necesidad histórica de permanecer en los muros"* observam as dificuldades de definir e encontrar uma definição completa e aceita para se entender o *graffiti*, no entanto os autores não hesitam em afirmar que *"Hoy ya nadie parece poner en duda que los grafitos, grafitis o grafías están dotados de un carácter social; son actos, y han sido actos de comunicación, desde la época prehistórica hasta la actualidad".*[2]

Para além da origem do termo, o que instiga esta pesquisa é a complexidade do *graffiti* enquanto prática educativa e de resistência. Inicialmente, a terminologia era compreendida por mim de forma genérica, atribuída a toda pintura artística que ocupa os muros da cidade; contudo, a interlocução com os participantes da pesquisa revelou distinções fundamentais.

A artista visual Drika Chagas, por exemplo, diferencia o *graffiti* de outras manifestações pela sua ligação intrínseca com a escrita, a demarcação de território e a essência das ruas, como exposto em sua fala:

> [...] o *graffiti* ele é muito relacionado com as letras, produção de letras, caligrafias [...] ele também tem uma relação com o vandal, que é quando você pega um espaço que não tem autorização e você faz esse

[2] Tradução nossa: "Hoje já ninguém parece colocar em dúvida que os grafites, grafitos ou grafias são dotados de um caráter social; são atos, e têm sido atos de comunicação, desde a época pré-histórica até a atualidade".

> trabalho e você pega o seu próprio material investe e faz. [...] Então, você vai ver o *graffiti* lá, que é o que a gente diz que é a assinatura da pessoa, que é uma espécie de apelido, que ele escolhe a "*tag*[3]" que a gente chama, a *tag* é o apelido do grafiteiro, do escritor de rua e aí e dentro do *graffiti* que tu tens o "*bomb*" que são aqueles estilos mais redondos, que são feito rapidamente. Tem o "3D", que é um estilo mais elaborado e o "*Style*" também que é um estilo mais elaborado [...] às vezes no *graffiti,* tu chega, tu faz rápido e tu vai-te embora, entendeu? Então é algo assim que eu vejo que o *graffiti* e a pichação eles são muito ligados a essa coisa da adrenalina, demarcação de território [...]. (Drika Chagas, 2023)

O termo "vandal", mencionado pela entrevistada, refere-se a um tipo de pintura não autorizada. Essa expressão é uma das características do tipo de *graffiti* ao qual a artista se refere, especialmente aquele relacionado às letras e à assinatura do artista. No entanto, ao insistir em indagar sobre a abundância de pinturas nas ruas que são denominadas *graffiti* e que não se limitam apenas a letras, Drika Chagas me explicou:

> [...] tem os *graffiti*s com letras e do lado tu tens os personagens, tem às vezes a cara de um personagem, tem paisagem, mas a essência do *graffiti* mesmo é a letra, então por exemplo, se tu vês alguma paisagem na rua, tu podes dizer que é arte urbana. Se tu vês algo mais figurativo, tipo de forma geométrica, paisagem, natureza, isso é arte urbana. [...] Tem pessoa que faz só personagem, mas… (se intitula) "Ah, mas eu sou grafiteiro!". Mas assim, na essência mesmo, quando tu estudas o *graffiti*, que tu vais buscar livros de referência, a palavra "*graffiti*" vem do latim de "grafito", vem que é da grafia, que é o belo, que é escrever bonito, vem da escrita, então por isso que eu falo: se tu conversares mesmo com grafiteiros de outros países também, *graffiti* é rua e letra. (Chagas, 2023)

Desta forma, pude perceber que aquilo que popularmente chamamos de *graffiti* pode ser compreendido, de forma mais ampla, como parte do campo da arte urbana. No entanto, o termo "arte urbana" é bastante abrangente, pois se refere a diferentes manifestações artísticas que utilizam a cidade como suporte. Por essa razão, nesta pesquisa, opta-se por utilizar o termo *graffiti* para designar os desenhos realizados em muros por artistas urbanos, geralmente produzidos com spray. Trata-se, portanto, do *graffiti* artístico, pois, como afirmam Téllez et al (2018, p.3) "*pues junto a la cuestión del término en sí mismo (etimología, polisemia, ambigüedad semántica, etc.) se une la dificultad de precisar qué es o*

[3] *Tag* é o termo em inglês que designa a assinatura estilizada do grafiteiro ou pichador. É a forma mais básica e primordial do *graffiti*, atuando como uma marca de identidade pessoal e demarcação de território no espaço urbano.

qué se entiende que es un grafito (inscripciones, pintadas, textos, imágenes, etc.)".[4]

Essa arte está presente em muros, ruas, elevados, shoppings, praças, órgãos governamentais, estabelecimentos comerciais e até em lares, tornando impossível transitar pelas ruas da cidade sem se deparar com uma verdadeira galeria de arte a céu aberto. No entanto, apesar de sua recorrente presença no espaço público e privado urbano, pouco se reflete sobre o *graffiti*, tanto por pesquisadores acadêmicos, quanto por pessoas comuns que o observam diariamente no frenesi da vida urbana.

O *graffiti* tende a dialogar diretamente com o território em que se inscreve. Os temas, símbolos, personagens e narrativas que compõem os murais não surgem de forma aleatória, mas refletem experiências, memórias e referências culturais próprias dos contextos sociais em que são produzidos. Dessa forma, o *graffiti* assume características singulares em cada lugar, incorporando elementos da história local, das identidades coletivas e das vivências cotidianas das comunidades que habitam esses territórios. É nesse sentido que, no contexto amazônico, essa linguagem visual passa a expressar referências culturais específicas da região, abrindo caminho para o que aqui compreendemos como *graffiti* amazônico.

O *graffiti* amazônico, que discutimos nesta tese, é singular e, por isso, deve ser analisado à luz de sua própria lógica e do contexto em que está inserido. Trata-se de expressão estética e cultural que, ao se apropriar da linguagem do *graffiti* urbano, incorpora referências simbólicas, históricas e identitárias próprias da região amazônica. É uma manifestação artística que dialoga com os territórios, as memórias e as experiências sociais que constituem a vida na Amazônia, mobilizando elementos da cultura indígena, afro-brasileira, ribeirinha, entre outros.

Configura-se como um processo cultural que traduz, em imagens e narrativas visuais, modos de viver, sentir e interpretar a realidade amazônica, afirmando identidades locais ao mesmo tempo que denuncia desigualdades e invisibilizações historicamente produzidas nesse território.

---

[4] Tradução nossa: "Pois, além da questão do termo em si (etimologia, polissemia, ambiguidade semântica, etc.), soma-se a dificuldade de precisar o que é, ou o que se entende por grafite (inscrições, pinturas, textos, imagens, etc.).".

O *Graffiti*[5] do qual falamos também proporciona cultura para aqueles que, muitas vezes, têm pouco ou nenhum acesso a ela. Essas pessoas estão nos ônibus urbanos lotados ou transitando pelas ruas em busca de seu sustento diário, exaustas pelo calor úmido da região, e raramente dispõem de tempo e dinheiro para apreciar a arte nas paredes de uma galeria. No entanto, de maneira espontânea, os transeuntes se deparam com as pinturas nos muros por onde passam, podendo estabelecer diferentes formas de interação com essas imagens — seja pela observação rápida, pela reflexão ou pela simples curiosidade que essas intervenções provocam no cotidiano urbano.

"Silenciosamente" é uma palavra que frequentemente define o *graffiti*. Ele permanece silencioso porque é pouco discutido, embora esteja presente em muitos lugares. Embora possa ecoar de maneira mais intensa nas periferias da cidade, não deixa de se fazer presente nos grandes centros. Contudo, no meio acadêmico, encontramos uma escassez de estudos sobre o *graffiti* amazônico, o que limita nossa compreensão sobre essa expressão cultural.

Portanto, a questão que se impõe é: como o *graffiti*, uma arte urbana com todas as suas potencialidades, pode estar tão silenciado no meio acadêmico amazônico? Essa invisibilidade estaria relacionada ao seu caráter periférico e, possivelmente, à sua origem marginal? Para ajudar a preencher algumas lacunas referentes ao *graffiti*, motivamos esta pesquisa, levantando as seguintes questões: como o *graffiti* pode se constituir em uma prática educativa? Quais são os saberes por trás das temáticas representadas nos *graffitis* produzidos pelos participantes da pesquisa? Os temas abordados nas obras seriam formas de visibilidade e resistência para grupos historicamente invisibilizados e marginalizados?

Quando um pesquisador elege o *graffiti* como objeto de estudo, um vasto leque de possibilidades se apresenta[6], capaz de responder a inúmeras questões relevantes. Por esse motivo, é fundamental realizar uma delimitação mais precisa deste objeto de pesquisa, que evidencie os objetivos reais do estudo.

---

5 Para evitar repetições excessivas, a partir deste ponto o termo *graffiti* será utilizado ao longo do texto para se referir a essas manifestações produzidas no contexto amazônico investigado nesta pesquisa.

6 Diferentes possibilidades de pesquisas podem ser observadas na segunda seção desta tese que trata do levantamento de produções bibliográficas.

Assim, concebemos o *graffiti* na perspectiva educacional como um processo cultural do qual emanam saberes e práticas educativas, estes que estão para além do contexto escolar, como aqueles evocados a partir do diálogo do Professor Carlos Rodrigues Brandão com o lavrador Antônio Cícero de Souza[7]. Nesta conversa, emerge uma concepção de prática educativa que valoriza os saberes construídos no cotidiano, na roça e na convivência entre gerações, que não depende da formalização escolar, mas do vínculo entre experiência e sentido e que principalmente está enraizada na vida (Brandão 2002).

Este estudo faz parte de uma pesquisa histórica, pautada nos pressupostos da História Cultural. Este campo historiográfico se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX e é caracterizado pela inclusão da noção de "cultura" em sua análise (Barros, 2003).

Para além da definição da História Cultural, é necessário explorar como esse movimento historiográfico interpreta o termo "cultura". Segundo Barros (2003), a cultura é um conceito extremamente polissêmico, que no século XX passou a ser reinterpretado e abordado de novas maneiras, em comparação ao que se pensava no século XIX como um campo cultural digno de investigação pelos historiadores.

De acordo com o autor, os historiadores do século XIX estavam vinculados a uma concepção muito restrita de "cultura" e frequentemente ignoravam as manifestações culturais que emergiam da cultura popular. Eles também negligenciavam o fato de que qualquer objeto material produzido pelo ser humano é parte da cultura, além de desconsiderarem que toda a vida cotidiana está, indiscutivelmente, imersa no mundo da cultura. Assim:

> Ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual, ou um artesão. A própria linguagem, e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social, embasam esta noção mais ampla de cultura. 'Comunicar' é produzir cultura, e de saída isto já implica na duplicidade reconhecida entre cultura oral e cultura escrita (sem falar que o ser humano também se comunica através dos gestos, do corpo, e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu 'modo de vida"). (Barros, 2003, p. 146)

[7] Trecho baseado no diálogo entre Carlos Rodrigues Brandão e o lavrador Antônio Cícero de Souza, registrado na obra A *Educação como Cultura – Escritos de Memórias*.

É com essa compreensão do conceito de cultura que situamos o *graffiti* como uma produção cultural. Os artistas urbanos, ao desenvolverem suas atividades em espaços sociais, tornam-se disseminadores dessa cultura conhecida como *graffiti*.

Diferentemente de outras formas de arte, que são exibidas em museus e galerias, como os quadros de artistas renomados e aclamados pela cultura "erudita", o *graffiti* se apresenta "a céu aberto", acessível a todos. Como observa Canclini (2015, p. 103), *"a arte do último século quis ser o refúgio do imprevisto, do gozo efêmero e incipiente, sempre em um lugar diferente daquele em que é buscada"*. Os artistas, embora frequentemente conhecidos em seus círculos, muitas vezes permanecem anônimos para a sociedade em geral, oferecendo uma polifonia de temas em suas obras, onde os muros tornam-se telas que abordam questões como racismo, feminismo, indianismo, africanidades e regionalismo, entre muitos outros, tornando difícil eleger um tema mais relevante.

O *graffiti* é uma forma de arte livre! Ele dispensa mediadores que interpretem seu significado e o apresentem de forma digerida ao público "leigo". As interpretações dos seus significados podem ser coletivas, mas, acima de tudo, individuais, autônomas e independentes. Canclini (2015, p.136) nos ensina que "*contextualizar as obras prejudica a contemplação desinteressada que deveria caracterizar toda a relação com a arte*." Para o autor:

> (...) os esforços didáticos reduziram a obra ao contexto, o formal ao funcional, a relação empática com uma cultura incorporada na família e na escola à relação explicada com informações aprendidas em museus desencantados. Tanta pedagogia elimina a cumplicidade dos "educandos" com seu próprio capital cultural (...) (Canclini 2015, p. 136).

Em meio a toda a diversidade que compõe o *graffiti*, a minha perspectiva enquanto professora ressalta o potencial educativo dessa arte. Portanto, esta tese se propõe a analisar os saberes e práticas educativas presentes no *graffiti* artístico produzido na cidade de Belém-PA, com base em registros iconográficos das obras, nas entrevistas realizadas entre os anos de 2023 e 2024 e na pesquisa de campo.

Neste sentido, defende-se nesta tese que o *graffiti* em Belém, enquanto manifestação estética, cultural e política, reflete a diversidade e a complexidade

da experiência amazônica e possui um potencial educativo do qual emergem saberes e práticas educativas que produzem visibilidade, reconhecimento e resistência para grupos historicamente marginalizados. Entre esses saberes destacam-se os saberes da técnica do *graffiti*, aqueles relacionados às questões ambientais e à preservação da Amazônia; os saberes etnoculturais, que valorizam as culturas indígenas e afro-brasileiras; os saberes de gênero e inclusão, que problematizam desigualdades e ampliam a presença de mulheres, pessoas LGBTQIA+ e pessoas com deficiência no espaço urbano; os saberes de identidade cultural amazônica, que reafirmam vínculos entre território, memória e pertencimento; e os saberes relacionados aos problemas sociais e urbanos, que denunciam desigualdades, racismo, exclusão e precarização da vida nas periferias da cidade. Tais saberes não se produzem de forma abstrata, mas no interior de práticas educativas que se realizam na convivência entre pares, na observação, na experimentação artística, nos mutirões, nas oficinas e nas intervenções urbanas, configurando modos próprios de aprender, ensinar e circular conhecimentos no interior do movimento. Nesse processo, o *graffiti* estabelece aproximações com tradições críticas da educação — especialmente com a Educação Popular e com perspectivas decoloniais ao afirmar a experiência, o saber situado e a produção coletiva de conhecimento como fundamentos do processo formativo.

O objetivo principal desta tese é investigar como os saberes e práticas educativas se manifestam no *graffiti* em Belém-PA. Para isso, é necessário compreender como os temas abordados pelos participantes da pesquisa são forjados, percebendo se esses temas representam formas de visibilidade e resistência para grupos historicamente invisibilizados.

Para alcançar os objetivos propostos, selecionamos como participantes da pesquisa seis artistas que se identificam como grafiteiros e grafiteiras e/ou artistas urbanos, os quais desenvolvem suas atividades artísticas principalmente na cidade de Belém.

Para dar conta dos objetivos desta tese, além desta introdução e das considerações finais, o texto foi organizado em seis capítulos que abordam o *graffiti* sob diferentes perspectivas, compondo uma análise acerca de seu papel como prática educativa e como expressão cultural produtora de saberes e formas de resistência.

O primeiro capítulo apresenta um panorama das produções acadêmicas sobre *graffiti* no Brasil entre os anos de 2012 e 2022. A partir do levantamento realizado em repositórios de teses e dissertações, discutem-se as estratégias de busca adotadas, os descritores utilizados e as principais aproximações teóricas identificadas nas pesquisas analisadas, bem como algumas lacunas ainda existentes nesse campo de estudos.

Na sequência, são apresentados os percursos metodológicos da investigação, situando o contexto socioeconômico da cidade de Belém e discutindo aspectos relacionados às trajetórias dos artistas urbanos participantes da pesquisa, bem como o perfil sociocultural dos(as) entrevistados(as).

Em seguida, são discutidos os fundamentos teóricos que orientam a pesquisa, abordando as relações entre cultura, arte e educação como elementos centrais para compreender o *graffiti* como fenômeno cultural e prática social. Nesse contexto, também são apresentadas reflexões sobre o surgimento do *graffiti* moderno e sobre a construção conceitual do *graffiti* no campo acadêmico.

A análise do *graffiti* como prática educativa no contexto de Belém é desenvolvida no capítulo cinco, discutindo diferentes dimensões pedagógicas presentes nas experiências dos artistas urbanos. Entre elas destacam-se os processos de aprendizagem entre pares, as práticas de experimentação e sistematização do fazer artístico, os processos de afirmação e reconhecimento no campo do *graffiti*, bem como práticas de resistência relacionadas às questões de gênero, territorialização e identidade amazônica. Ao final desse percurso analítico, propõe-se uma sistematização conceitual da Pedagogia do *Graffiti*.

Na etapa seguinte da análise, investigam-se os diferentes saberes que emergem das práticas do *graffiti* em Belém, contemplando dimensões como os saberes estético-artísticos, ambientais, etnoculturais e identitários, além de saberes relacionados aos problemas sociais urbanos, às questões de gênero e à inclusão.

Por fim, o texto amplia o olhar sobre o *graffiti* ao discutir os desafios de se fazer arte urbana na cidade de Belém e apresentar experiências práticas desenvolvidas em uma oficina de *graffiti*, evidenciando processos de circulação, partilha e produção de saberes.

Com essa organização, buscamos compreender o *graffiti* como um espaço de produção de saberes, formação de sujeitos e construção de práticas educativas no contexto amazônico.

2 *GRAFFITI* EM FOCO: UM PANORAMA DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO BRASIL (2012-2022)

O estudo do *graffiti* e/ou da arte urbana tem se consolidado como uma área relevante de investigação acadêmica, especialmente nas últimas décadas. Essas manifestações artísticas atuam como formas de expressão cultural e social, refletindo as dinâmicas e os conflitos das cidades contemporâneas. A análise dessas práticas oferece um campo fértil para pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais detalhada das interações sociais e culturais que permeiam o espaço urbano.

Nesse contexto, pesquisas do tipo estado da arte ou estado do conhecimento são fundamentais para fundamentar novas investigações, pois permitem mapear o conhecimento existente e identificar lacunas na pesquisa. Como destacado por Ferreira (2021) e Medeiros et al. (2023), esse tipo de pesquisa vai além da simples catalogação de produções, pois busca analisar e revelar os limites e as possibilidades de um tema, destacando as abordagens mais investigadas. O estado da arte e o estado do conhecimento são ferramentas essenciais para diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, contribuindo para o desenvolvimento de um protótipo de análise de pesquisa, conforme afirmam Romanowski e Ens (2006).

Dada a importância de levantar produções relacionadas a um determinado tema, fizemos uma prévia do estado do conhecimento sobre as pesquisas acadêmicas acerca do *graffiti*. O objetivo é oferecer um panorama geral sobre a temática nas áreas das humanidades, com foco especial em Educação e História, além de investigar como este objeto vem sendo abordado nos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, no período de 2012 a 2022.

2.1 REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS: BASES DE DADOS PARA O LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE *GRAFFITI* (2012-2022)

Para realizar o levantamento das produções acadêmicas sobre o *graffiti* na pós-graduação stricto sensu no Brasil, entre 2012 e 2022, foram selecionados três repositórios acadêmicos estratégicos. O primeiro deles é o Repositório de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Este repositório foi escolhido por ser um dos programas mais antigos da Região Norte, com mais de 19 anos de existência, além de agregar produções multidisciplinares focadas na educação e cultura na Amazônia.

O segundo repositório utilizado é o Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará (RIUFPA), que reúne pesquisas de diversas áreas do conhecimento. A escolha do RIUFPA se justifica por ser o repositório de uma das maiores universidades federais da Região Norte do Brasil e por concentrar a maior parte das pesquisas acadêmicas focadas na Amazônia.

Por fim, o terceiro repositório escolhido foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, um dos mais completos do país. Este catálogo, além de reunir teses e dissertações defendidas em instituições de ensino superior de todo o Brasil entre os anos de 1987 e 2025, oferece opções avançadas de busca e filtros refinados que permitem a seleção por teses ou dissertações, a delimitação do período de interesse, autor, orientador, banca, grande área e área do conhecimento, além de instituição e programa de pós-graduação. Essas funcionalidades facilitam a busca por produções acadêmicas específicas e tornam o processo de levantamento mais eficiente.

Esses três repositórios foram fundamentais para garantir um mapeamento abrangente das produções sobre *graffiti*, permitindo a identificação de tendências, lacunas e avanços no campo de estudo ao longo do período analisado.

2.2 ESTRATÉGIAS DE BUSCA: DEFINIÇÃO DE DESCRITORES E ANÁLISE NOS REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS SELECIONADOS

No repositório do PPGED–UEPA, à época do levantamento, estavam disponíveis dissertações de mestrado defendidas por discentes das turmas de 2005 a 2018. No entanto, as dissertações das turmas de 2019 em diante e as teses da primeira turma de doutorado, até o momento deste levantamento, ainda não estavam disponibilizadas no repositório, pois o doutorado neste programa iniciou no ano de 2019, e as defesas de teses só ocorreram a partir de 2023, ano que foge ao recorte temporal estipulado para este levantamento.

Para realizar a busca inicial, os descritores selecionados foram "grafismo", "*graffiti*" e "arte urbana". O termo “grafite” não foi utilizado, uma vez que não é a nomenclatura mais comum entre os artistas para se referir a essa forma de arte. Além disso, o vocábulo “grafite”, enquanto material alótropo do carbono, aparece com frequência em produções científicas vinculadas às áreas da Química, Física, Engenharias e Geologia, entre outras. Tal situação poderia ampliar de forma significativa o número de resultados não relacionados ao objeto desta pesquisa.

Observou-se, contudo, que os trabalhos de interesse para este estudo, mesmo quando utilizam o termo “grafite” em seus títulos ou palavras-chave, acabam sendo recuperados por meio de descritores análogos, como *graffiti* ou “arte urbana”, utilizados nas estratégias de busca. A palavra “grafismo” também não é usual no meio dos artistas urbanos, mas resolvemos incluí-la por ser utilizada pelo público leigo. O repositório do PPGED-UEPA não possui uma ferramenta de busca por palavras-chave. Em vez disso, oferece links organizados por turma que direcionam para as dissertações defendidas, identificadas pelo título, autor e orientador. Diante dessa limitação, optamos por analisar manualmente os títulos das dissertações, buscando identificar os descritores selecionados ou termos que pudessem estar relacionados ao *graffiti* ou à arte urbana.

Os resultados da análise para os descritores escolhidos estão organizados e apresentados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - PPGED - UEPA

Turmas	***Dissertações encontradas e analisadas***	***Dissertações encontradas com os descritores escolhidos***
2005-2007	14	0
2006-2008	14	0
2007-2009	16	0
2008-2010	21	0
2009-2011	20	0
2010-2012	23	0
2011-2013	24	0
2012-2014	22	0
2013-2015	30	0
2014-2016	28	0
2015-2017	27	0
2016-2018	0	0
2017-2019	30	0
2018-2020	30	0
Total	299	0

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico.

No repositório do PPGED-UEPA, foram analisadas 299 dissertações defendidas entre 2005 e 2018. Apesar de o programa acolher pesquisas em diversos contextos, tanto escolares quanto não escolares, não foi encontrado nenhum trabalho que incluísse os descritores "grafismo", "*graffiti*" ou "arte urbana" em seus títulos. Isso confirma que, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, esta pesquisa é a primeira a abordar o *graffiti* como uma prática educativa.

Em seguida, foi analisado o segundo repositório selecionado, o RIUFPA, que oferece a busca por palavras-chave e vários filtros (autor, assunto, data de publicação, instituição, orientadores, tipo de documento). Inicialmente, a busca pelo descritor "grafismo" retornou 104 resultados, dos quais 72 eram dissertações, 27 eram teses e 5 artigos de periódicos. Focamos apenas nas dissertações e teses, analisando um total de 99 trabalhos.

A leitura dos títulos e resumos revelou que, embora algumas pesquisas tratassem de grafismo, estes eram relacionados à arte marajoara, arte indígena ou grafismo infantil, apenas dois estudos estavam diretamente relacionados ao grafismo urbano, que é o foco desta pesquisa.

As duas dissertações identificadas que tratam do *graffiti* estão identificadas a seguir:

Quadro 1 - Tipo de Pesquisa, Título, Programa, Autor, Orientador e Ano - RIUFPA

Tipo	Título	Programa	Autor	Orientador (a)	Ano
Dissertação	Naïf Urbano: Percepção visual no trânsito de Bragança, Castanhal e Belém.	Programa de Pós-graduação em Arte.	Daniely Meireles do Rosário	Luizan Pinheiro da Costa	2012
Dissertação	A presença indígena nos grafites de Belém: entre fraturas e resistências	Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia	Camille Nascimento da Silva	Ivânia dos Santos Neves	2017

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico.

Realizamos uma segunda busca utilizando o descritor "*graffiti*", que resultou em 16 trabalhos: 12 dissertações, 3 teses e 1 artigo. Em seguida, aplicamos o filtro "Data de Publicação", delimitando o período de 2012 a 2022, que é o recorte temporal definido para esta pesquisa, o que reduziu o número para 13 trabalhos.

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dessas 13 produções, identificamos 5 dissertações que abordavam o *graffiti* como objeto de estudo, sendo que duas delas já haviam sido encontradas na busca anterior (Quadro1). A seguir, o Quadro 2 apresenta os resultados encontrados:

Quadro 2 - Trabalhos listados com o descritor "*graffiti*" entre os anos de 2012 e 2022 no RIUFPA

Tipo	Título	Programa	Autor	Orientador (a)	Ano
Dissertação	Entre a cultura popular e a arte urbana: a cidade de São Caetano de Odivelas-Pará nos murais contemporâneos de And Santos e Adriano DK	Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia	Priscilla Brito Cosme	Ivânia dos Santos	2020
Dissertação	Olhando pro muro, enxerguei o mundo! uma visão sobre a poética de quatro grafiteiros do cosp tinta *crew*	Programa de Pós-Graduação em Artes	Carmen Maria Bragança de Souza Machado	Luizan Pinheiro da Costa	2015
Dissertação	Mulheres artistas: narrativas, poéticas, subversões e protestos do feminino na arte contemporânea paraense	Programa de Pós-Graduação em Artes	Sissa Aneleh Batista de Assis	José Afonso Medeiros e Luizan Pinheiro da Costa	2012

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico.

Ao prosseguir com o terceiro e último descritor, "arte urbana", obtivemos 18 resultados, dos quais 17 eram dissertações e 1 artigo. Após a leitura dos títulos e resumos, observamos que alguns desses trabalhos já haviam sido identificados na busca anterior com o descritor "grafismo", e os demais não se

relacionavam diretamente com o nosso objeto de estudo. Assim, não foram obtidos novos resultados relevantes com "arte urbana", encerrando a busca no repositório institucional da UFPA.

Passamos então para o terceiro e último repositório selecionado, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Com base nas buscas anteriores, percebemos que os descritores "grafismo" e "arte urbana" são pouco utilizados nas pesquisas do tipo que buscamos. Por outro lado, o descritor "*graffiti*" mostrou-se mais eficaz, já que muitas pesquisas encontradas anteriormente se repetiram quando esse termo foi utilizado. Considerando o amplo acervo do repositório da CAPES, optamos por restringir a busca ao descritor "*graffiti*", por entendermos que ele melhor representa o objeto de estudo desta pesquisa.

A busca pelo descritor "*graffiti*" resultou em 314 trabalhos, sendo 236 dissertações e 59 teses. Aplicando o filtro temporal para o período de 2012 a 2022, obtivemos 264 resultados: 196 dissertações, 53 teses e 15 dissertações de mestrado profissional. A distribuição anual dessas pesquisas está apresentada na tabela 2, abaixo:

Tabela 2 - Número de pesquisas por ano encontradas com o descritor “graffiti” no repositório CAPES

Ano	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Nº de pesquisas	5	10	15	23	18	16	33	61	27	29	27
Total	264										

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico.

As 264 dissertações e teses estão distribuídas em 7 grandes áreas do conhecimento. O número de pesquisas por área de conhecimento está demonstrado na Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 - Número de pesquisas por área de conhecimento

Grande Área do Conhecimento	**Nº de Pesquisas**
Ciências Humanas	97
Ciências Sociais Aplicadas	63
Linguística, Letras e Artes	49
Multidisciplinar	45
Ciências Exatas e da Terra	4
Ciências Agrárias	3
Ciências da Saúde	3
TOTAL	264

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico.

Optamos por selecionar as áreas com maior número de pesquisas e maior probabilidade de encontrarmos trabalhos relevantes ao nosso objeto de estudo. Dessa forma, as grandes áreas escolhidas foram: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, e Multidisciplinar, totalizando 254 pesquisas a serem analisadas. Diante desse volume de trabalhos, decidimos reduzir o período de análise de 10 para 5 anos, aplicando essa redução apenas ao repositório CAPES, o que abrangeu o interstício de 2018 a 2022. A redução do intervalo de 10 para 5 anos, aplicada apenas ao repositório da CAPES, foi adotada por razões metodológicas, visando à qualidade e à profundidade da análise. Reconhece-se, contudo, que tal recorte implica a possibilidade de que pesquisas relevantes produzidas no período anteriormente considerado deixem de ter sido contempladas na análise.

Porém, entendemos que o período mais recente reflete com maior precisão as tendências contemporâneas de pesquisa, permitindo uma análise atualizada sobre o desenvolvimento teórico e metodológico do campo. Além disso, a produção acadêmica sobre o *graffiti* e temas relacionados tem se expandido nos últimos anos, o que justifica concentrar a análise em um intervalo menor, para garantir um exame mais detalhado das contribuições mais relevantes e emergentes.

Essa redução também facilita a gestão de um volume elevado de dados, possibilitando uma investigação mais criteriosa, evitando a superficialidade na análise de uma quantidade excessiva de trabalhos. Dessa forma, foi possível garantir a inclusão das pesquisas mais recentes e inovadoras, mantendo o rigor e a consistência na avaliação dos resultados.

Após a delimitação, obtivemos 171 resultados para o descritor “*graffiti*”, sendo 135 dissertações e 36 teses. A próxima etapa consistiu na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas para identificar quais estavam relacionadas ao objeto que investigamos. Para organizar e facilitar a compreensão dos dados obtidos, decidimos agrupar as pesquisas em categorias, de acordo com a perspectiva de estudo adotada em cada uma. Ao final, estabelecemos 10 categorias distintas, como demonstrado na tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Categorias criadas conforme os objetos das pesquisas analisadas (2018 a 2022)

Categorias	*Dissertações*	*Teses*	*Total*
***Graffiti* e a informação / comunicação**	13	5	18
***Graffiti* e Espaço Escolar**	9	1	10
***Graffiti* e o espaço urbano**	46	13	59
***Graffiti* indígena**	1	0	1
***Graffiti* e os Direitos (penal, humano, ambiental)**	6	0	6
***Graffiti* e questões de gênero**	14	3	17
***Graffiti* e questões raciais**	3	0	3
***Graffiti* e política pública**	1	1	2
***Graffiti* em outros contextos**	34	8	42
Pesquisas selecionadas para análise e discussão.	8	5	13
Total de pesquisas	**135**	**36**	**171**

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico.

Com base nos dados coletados nas pesquisas realizadas no Brasil nos últimos 5 anos (2018-2022), constatamos que o tema *graffiti* tem sido explorado como objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, abrangendo programas de pós-graduação stricto sensu em Artes, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Ciências Sociais, Geografia, História, Filosofia, Pedagogia, entre outros. A maioria dessas pesquisas se concentra na relação entre o *graffiti* e o espaço urbano, totalizando 46 dissertações e 13 teses sobre o tema.

Outro aspecto frequentemente abordado é a questão de gênero, especialmente no que tange ao papel da mulher na sociedade, com 14 dissertações e 3 teses dedicadas a essa temática. Além disso, o *graffiti* como meio de informação e comunicação também ocupou uma posição significativa, sendo o foco de 13 dissertações e 5 teses.

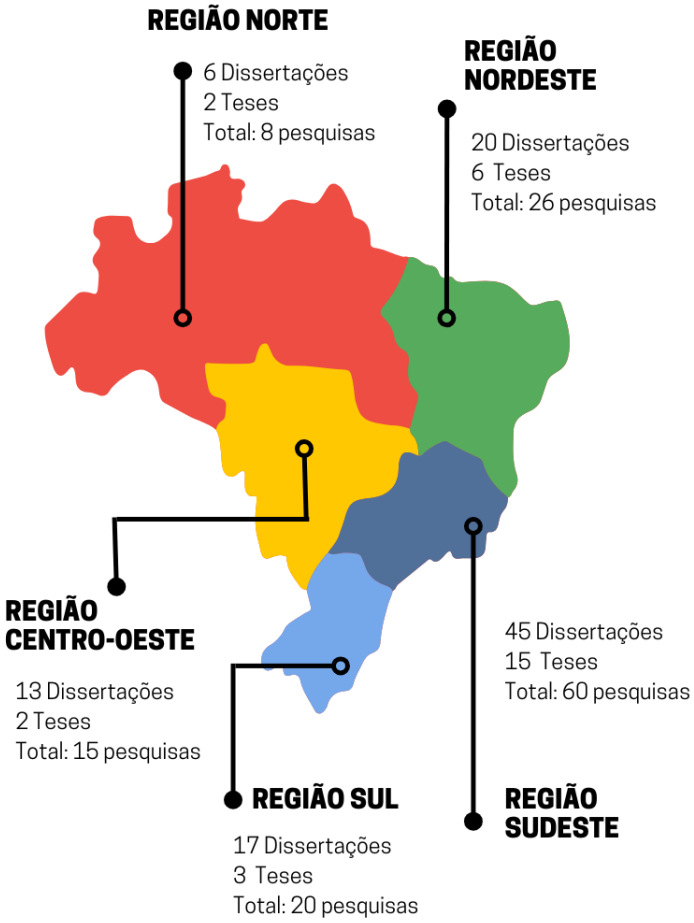
No âmbito educacional, a relação entre o *graffiti* e a educação mostrou-se mais tímida, com apenas 10 trabalhos focados nesse tema — 9 dissertações e 1 tese —, evidenciando um campo ainda pouco explorado. Por outro lado, interfaces entre *graffiti* e Direito, cultura indígena, políticas públicas e questões raciais foram pouco abordadas, apontando para oportunidades de pesquisa futuras nesses tópicos.

Durante a análise dos textos, foram identificadas 42 pesquisas que não apresentavam uma relação direta com o *graffiti*. Essas pesquisas estavam voltadas para temas como hip hop, rap e pichação, ou tratavam de assuntos sem proximidade com o *graffiti* enquanto objeto cultural. Embora o hip hop, rap e pichação estabeleçam diálogos com o universo do *graffiti*, eles não eram o foco deste levantamento específico

Após a exclusão das 42 pesquisas que não possuíam relação direta com o objeto desta investigação, permaneceram 129 trabalhos, cujos títulos e resumos foram submetidos à análise. Destes, 13 trabalhos — sendo 8 dissertações e 5 teses, das quais 12 são do repositório CAPES e 1 do RIUFPA - foram selecionados para uma análise mais detalhada neste levantamento bibliográfico. Esses estudos não foram contabilizados nas categorias anteriores, formando uma categoria à parte e foram escolhidos por apresentarem maior proximidade com o contexto do *graffiti* ao qual almejamos abordar nesta pesquisa. Tal aproximação se deu por diversos fatores, como a localização geográfica na Região Norte, particularmente na cidade de Belém, a adoção de metodologias similares, ou por estarem vinculadas às áreas das humanidades, especialmente Educação e História.

Além disso, para uma compreensão mais abrangente dos dados levantados, realizamos uma categorização geográfica das 129 pesquisas, situando as que possuíam relação direta com o *graffiti* nas cinco regiões brasileiras, conforme o local de origem de cada uma, como ilustrado na Figura 1, abaixo:

Figura 1 - Panorama geográfico das pesquisas sobre o *Graffiti* no Brasil – CAPES - (2018 a 2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico.

Ao analisar a Figura 1, observa-se que a Região Sudeste concentra o maior número de pesquisas que elegem o *graffiti* como objeto de estudo, com 60 trabalhos entre teses e dissertações, o que corresponde a 46,51% das pesquisas analisadas, principalmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Em seguida, a Região Nordeste ocupa o segundo lugar com 26 pesquisas, ou seja 20,16% do total de pesquisas, seguida pela Região Sul com 20 *ou 15*,50%, Centro-Oeste, com 15 trabalhos, correspondendo a 11,63% das pesquisas e, por fim, a Região Norte, com apenas 8 pesquisas (6 dissertações e 2 teses), ou seja, 6,20%, publicadas entre 2018 e 2022.

Esses dados revelam uma lacuna significativa nas pesquisas sobre o *graffiti* na Região Norte, ressaltando a relevância social e acadêmica desta tese, já que, como vem sendo demonstrado por este levantamento bibliográfico, o

graffiti tem sido pouco explorado no meio acadêmico, principalmente na Região Norte. É importante destacar que podem existir outras pesquisas que abordem o *graffiti* nessas regiões, mas que não foram incluídas no levantamento, seja por estarem fora do recorte temporal, seja por não estarem disponíveis nos repositórios consultados.

2.3 ANÁLISE CRÍTICA DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE *GRAFFITI*: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E CONTRIBUIÇÕES

Para compreender melhor como o *graffiti* é abordado nas pesquisas acadêmicas, selecionamos 12 estudos do repositório da CAPES que mais se aproximaram do debate acerca do *graffiti* enquanto um processo cultural, permeado de saberes e práticas educativas, com foco na região amazônica e/ou no contexto educacional e histórico. Além disso, incluímos uma dissertação do repositório institucional da UFPA, totalizando 13 pesquisas. É importante ressaltar que essas pesquisas não foram contabilizadas nas categorias anteriores, fazendo parte de uma categoria que denominamos “pesquisas selecionadas para análise”. Para uma melhor compreensão, estas pesquisas serão divididas em novas categorias. Essas investigações serão apresentadas e discutidas em detalhes, destacando suas aproximações e contribuições para nossa tese. Como afirma Ferreira (2021):

> [...] o estado da arte não pode ser considerado apenas uma ferramenta técnica para construir o mapeamento e análise do conhecimento acumulado de uma determinada área ou temática. Ele é uma [...] investigação das investigações - construída sob um olhar hermenêutico e crítico sobre um objeto de estudo, que colabora na compreensão de novos contextos geradores de investigação, que aponta tendências ou enfoques em âmbitos distintos de estudo (político, epistemológico, metodológico, conhecimento) (Ferreira 2021, p. 15).

Assim, na tentativa de facilitar a compreensão sobre as pesquisas que envolvem o *graffiti* na pós-graduação no Brasil, apresentamos, primeiramente, o tipo de pesquisa, o título, o programa, o autor e o ano conforme o quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Pesquisas Selecionadas para Análise.

Tipo	Título	Programa	Autor	Ano
Dissertação	A presença indígena nos grafites de Belém: entre fraturas e resistências	Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia – UFPA	Camille Nascimento da Silva	2017
Dissertação	Muros que não separam – a arte de rua em Manaus: A identidade indígena e sua representação em murais grafitados	Programa de Pós-Graduação interdisciplinar em ciências humanas – UEA	Glaunara Mendonça de Oliveira	2018
Dissertação	Protesto e spray: o *graffiti* e a pichação como forma de intervenção artística e política na ditadura militar na cidade de São Paulo.	Programa de Pós-Graduação em História Cultural – UFSC	Priscilla Nathani Pessoa de Lima	2018
Dissertação	Sou marginal, e daí? O potencial formativo do *graffiti*: das ruas à sala de aula	Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado profissional em educação e diversidade – UEBA	Wechila Andrade De Brito	2018
Dissertação	Muros Que Educam: Violência Contra As Mulheres E *Graffiti* Na Cidade De Vitória	Ensino de Humanidades – IFES	Jessica Ribeiro Spadeto	2019
Dissertação	Geografia dos Grafismos Urbanos: Expressão Social por meio da Pichação e Grafite em Maringá (Pr)	Programa de Pós-Graduação em geografia-UEM – PR	Jean de Paula Sousa	2022
Dissertação	Leituras e Narrativas Visuais de Infâncias em Banksy	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT	Andressa Oliveira Portela	2022
Dissertação	Rabiscos, Traços, Imagens: Produções Gráficas Contemporâneas em Belém do Pará	Programa de Pós-Graduação em Arqueologia – UFSE	Augusto Moutinho Miranda	2022
Dissertação	"*Street River Amazônia*": Perspectivas dialéticas sobre as intervenções visuais do grafite na ilha do Combú.	Programa de Pós - Graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura – UNAMA	Ingrid Nazaré De Souza Franco Mendes	**2022**

Tipo	Título	Programa	Autor	Ano
Tese	A arte que colore a cidade: Um estudo sobre o *graffiti* em Manaus.	Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. – UFMA	Fátima Regina Da Silva Delcaro	2018
Tese	"A cidade inteira é minha": Representações e territorialidades nos grafites de Brasília.	Programa De Pós-Graduação em História - UNB	Renata Silva Almendra	2020
Tese	A arte como interseção da significação: A experiência do *graffiti* na Ilha do Combú em Belém (PA)	Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura – UNAMA	Will Montenegro Teixeira	2021
Tese	Atlas da poiésis da arte visual de rua em Cuiabá: Ensaio em grafitinaridade.	Programa de pós-graduação em estudos de cultura contemporânea - UFMT	Maria Regiane Da Silva Lopes Barrozo	2022

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico.

A primeira parte da análise busca apresentar as pesquisas que têm como lócus a região amazônica, mesmo aquelas defendidas em programas fora da região. Entre elas, estão as pesquisas de Silva (2017), Oliveira (2018), Miranda (2022), Mendes (2022), Delcaro (2018) e Teixeira (2021), sendo quatro dissertações e duas teses. Apresentam-se, a seguir, as especificidades de cada uma dessas produções:

Na dissertação intitulada "A Presença indígena nos grafites de Belém: Entre fraturas e resistências", Silva (2017) argumenta que os *graffitis* com temática indígena, surgidos no contexto urbano de Belém, rompem com discursos estereotipados e silenciadores impostos pela colonização e pela mídia. Essas obras criam novos enunciados de resistência cultural. Com base na análise dessas obras que destacam figuras indígenas, a autora compara os discursos visuais com os hegemônicos da mídia e se apoia na teoria da cidade como meio comunicativo. A pesquisa parte do pressuposto de que o *graffiti* pode ser uma forma de resistência cultural frente às narrativas coloniais e midiáticas.

O principal objetivo da dissertação é investigar a representação das sociedades indígenas nos *graffitis* de Belém, questionando como esses discursos visuais resistem e desafiam os estereótipos predominantes. Assim, a

pesquisa contribui para as ciências da comunicação e cultura ao demonstrar como o *graffiti* pode atuar tanto como um mecanismo de contestação quanto de preservação cultural, reforçando seu potencial de promover debates sobre identidade e história na Amazônia.

A metodologia utilizada por Silva (2017) apoia-se na Análise do Discurso de vertente francesa e na investigação de enunciados e materialidades urbanas, com o levantamento fotográfico de *graffitis* e entrevistas com grafiteiros locais. As teorias de Foucault e Mignolo dão suporte teórico para sua análise.

Tal como esta tese, a pesquisa de Silva (2017) explora o *graffiti* em Belém como uma manifestação cultural que reflete resistências e saberes. No caso de Silva, o foco está nas populações indígenas, enquanto nossa pesquisa aborda o *graffiti* em uma perspectiva mais ampla, envolvendo uma diversidade de temas, populações, resistências e saberes, além de seu papel como prática educativa.

Quanto à dissertação "Muros que Não Separam – A Arte de Rua em Manaus: A Identidade Indígena e sua Representação em Murais Grafitados", Oliveira (2018) argumenta que a arte de rua em Manaus, especialmente os murais que retratam indígenas, desempenha um papel crucial na preservação da cultura indígena e na reconfiguração da identidade amazônica no espaço urbano. A pesquisa sugere que esses murais desafiam narrativas históricas sobre os povos indígenas e promovem um diálogo inclusivo na cidade, contribuindo para os campos das artes visuais e dos estudos culturais na Amazônia.

O objetivo principal da pesquisa é investigar como as representações de identidades indígenas nos murais de Manaus desafiam ou reforçam narrativas sobre esses povos. Parte-se do pressuposto de que a arte pública, em especial a arte de rua, possui o poder de reconfigurar e representar identidades indígenas no contexto urbano.

A metodologia emprega a Gramática do Design Visual (GDV) para analisar a semiótica das representações nos murais. O estudo inclui a análise de quatro murais de Raí Campos e Rogério Soares, que abordam temáticas indígenas e ambientais, além de entrevistas com artistas locais. A coleta de dados envolveu observação direta e questionários online aplicados ao público, com suporte teórico baseado em discussões sobre identidades culturais híbridas e representações visuais.

A dissertação de Oliveira (2018) apresenta convergências com nossa pesquisa sobre o *graffiti* como processo cultural permeado de saberes e práticas educativas, ao explorar o *graffiti* como uma forma de representar e preservar identidades. No caso de Oliveira, o foco recai sobre as sociedades indígenas em Manaus, destacando o papel dos murais na preservação cultural.

Assim como defendemos nesta tese, Oliveira vê o *graffiti* como uma ferramenta para transmitir valores, histórias e saberes que se conectam com o contexto local. Contudo, enquanto a dissertação de Oliveira se concentra mais na reconfiguração da identidade indígena e em seu diálogo com a história, esta tese adota uma abordagem mais ampla, abrangendo uma diversidade de saberes e práticas educativas, não se limitando às questões indígenas. Essa diferença destaca a especificidade do contexto cultural analisado por Oliveira em comparação com os temas tratados em nossa pesquisa. Além disso, nossa investigação explora mais diretamente o potencial educativo do *graffiti*, uma dimensão que, em Oliveira, aparece de forma mais indireta.

Na dissertação "Rabiscos, Traços, Imagens: Produções Gráficas Contemporâneas em Belém do Pará", Augusto Moutinho Miranda (2022) investiga como manifestações urbanas, como *graffiti* e a pichação, refletem tensões sociais e identidades culturais de Belém, utilizando a "arqueologia da contemporaneidade" como metodologia. Essa abordagem visa mapear e interpretar vestígios culturais recentes, ligando-os às dinâmicas sociais e políticas da cidade. Miranda explora as produções gráficas como expressões de sentimentos, indignação e resistência em espaços urbanos, utilizando entrevistas com grafiteiros e análise das obras nos muros da cidade.

O principal objetivo da pesquisa é analisar essas produções gráficas sob uma perspectiva arqueológica, buscando compreender como elas dialogam com questões sociais contemporâneas, especialmente em relação às desigualdades e aos protestos. Partindo do pressuposto de que o *graffiti* representa uma forma de resistência cultural, a dissertação propõe que essas manifestações gráficas funcionam como chaves interpretativas para entender tensões sociais, estabelecendo conexões entre as intervenções gráficas e a resistência política, a partir da leitura simbólica dos protestos sociais que emergem por meio dessas expressões.

Embora a pesquisa de Miranda (2022) compartilhe com esta tese a ideia de que o *graffiti* é uma manifestação cultural, as abordagens diferem significativamente. Miranda examina a produção gráfica em um contexto mais amplo, enfatizando sua relação com a resistência social e política, sem dedicar atenção específica ao *graffiti* no âmbito educativo. Por outro lado, nossa pesquisa enfoca o *graffiti* como um veículo de práticas educativas, analisando sua capacidade de transmitir saberes em um contexto mais amplo, incluindo as questões educativas que emergem dessas expressões artísticas.

Na dissertação intitulada "STREET RIVER AMAZÔNIA: Perspectivas dialéticas sobre as intervenções visuais do grafite na ilha do Combú", Mendes (2022) investiga como o projeto idealizado por Sebá Tapajós transforma a paisagem cultural e a arquitetura vernacular ribeirinha. Utilizando o método crítico-dialético, a autora problematiza a inserção do *graffiti* no contexto da Ilha do Combú, cruzando as intenções de visibilidade e revitalização com os riscos da colonialidade da arte e do capitalismo artístico.

O principal objetivo da pesquisa é analisar as influências e consequências do projeto *Street River* na comunidade local, questionando se a intervenção atua como forma de transformação social ou como um mecanismo de espetacularização turística. Para sustentar sua análise, Mendes utiliza entrevistas, documentários, postagens em redes sociais e matérias de webjornalismo, aplicando a semiótica peirceana para compreender a percepção das imagens. A pesquisa destaca a complexidade dessa integração, revelando que, embora o *graffiti* promova reflexões sobre a Amazônia, ele também pode impor lógicas de consumo urbano que tencionam a identidade e a história das populações tradicionais

Diferente desta tese, a pesquisa de Mendes (2022) adota uma postura crítico-dialética ao analisar o *graffiti* na Ilha do Combú. Enquanto buscamos compreender o *graffiti* como um reflexo de saberes locais, Mendes problematiza se essas intervenções não seriam uma forma de colonialidade da arte, onde uma estética urbana é sobreposta à arquitetura vernacular ribeirinha.

Ambas as pesquisas convergem ao perceber o *graffiti* como um ato que tensiona narrativas hegemônicas, mas Mendes foca sua crítica no impacto do capitalismo artístico e na espetacularização da paisagem. O distanciamento fundamental reside no fato de esta tese ressaltar aspectos educativos e

processos de mediação de saberes, dimensões que não são o foco da análise semiótica e comunicacional proposta por Mendes.

Já a tese intitulada “A Arte que Colore a Cidade: Um Estudo sobre o Graffiti em Manaus', de Delcaro (2018), argumenta que o *graffiti* na capital amazonense é um potente meio de expressão cultural, social e ambiental, fundamental para o reforço da identidade regional. A autora investiga como os artistas se apropriam de elementos da cultura amazônica para ressignificar o espaço urbano, transformando as ruas em locais de diálogo sobre as múltiplas identidades locais.

O objetivo central da pesquisa é compreender os sentidos e propósitos que os grafiteiros atribuem à sua arte, utilizando para isso entrevistas e, primordialmente, a Gramática do Design Visual (GDV) para analisar a composição das obras. Essa abordagem permite à autora demonstrar como o *graffiti* reflete tensões socioambientais e culturais da cidade de Manaus.

A pesquisa de Delcaro converge com a nossa ao apresentar o *graffiti* amazônico como uma forma de resistência e visibilidade, especialmente para populações periféricas. Compartilhamos semelhanças na abordagem qualitativa e no uso de entrevistas. No entanto, enquanto Delcaro se concentra nas dimensões semióticas, culturais e artísticas da imagem, esta pesquisa avança ao enfatizar o potencial educativo e os saberes pedagógicos intrínsecos à prática do *graffiti*, tratando-o como um processo de mediação de conhecimentos que vai além da representação visual.

Sobre a tese de Teixeira (2021), intitulada “A Arte como Interseção da Significação: A Experiência do *Graffiti* na Ilha do Combú em Belém (PA)”, que propõe que o *graffiti* funciona como uma zona de confluência de significados, emergindo das interações entre artistas e a comunidade local. Com uma abordagem semiótica, a pesquisa analisa o *graffiti* como um meio de expressão artística e social. Seu objetivo principal é examinar o ato experiencial do *graffiti*, explorando as relações estéticas e representacionais focadas na produção de sentido e construção de significados, utilizando entrevistas e observações etnográficas. Teixeira sugere que a arte urbana pode criar novas formas de diálogo entre comunidades marginalizadas e artistas.

Embora Teixeira explore o *graffiti* na Ilha do Combú, enfatizando sua capacidade de gerar significados em um contexto insular e periférico de Belém,

esta pesquisa aborda o *graffiti* como uma forma de expressão popular e educativa, especialmente relevante para comunidades marginalizadas. Em ambas as pesquisas, o *graffiti* é apresentado como um veículo de diálogo com a sociedade. Metodologicamente, os estudos se aproximam por adotarem uma abordagem qualitativa e envolverem artistas urbanos, além do uso de registros fotográficos. Ambos buscam compreender como o *graffiti* transcende o espaço físico e assume significados culturais.

As diferenças entre as pesquisas residem nos enfoques principais: enquanto esta tese enfatiza o *graffiti* como prática educativa com potencial para desenvolver a conscientização social e educacional sob uma perspectiva pedagógica, Teixeira analisa o *graffiti* como uma característica estética e significativa que surge da interseção entre relações sociais e culturais na Ilha do Combú. Seu estudo foca mais no impacto do *graffiti* sobre o espaço e na vivência insular e não em seu papel pedagógico.

A segunda parte da análise visa discutir pesquisas que exploram o contexto escolar e o potencial educativo do *graffiti* em outras regiões do Brasil. Para isso, selecionamos duas dissertações que julgamos relevantes: a de Brito (2018) e a de Spadeto (2019).

Na dissertação “Sou Marginal, E Daí? O Potencial Formativo do *Graffiti* das Ruas à Sala de Aula” de Brito (2018) a autora elege como objeto de estudo o *graffiti* como prática artística e educativa, analisando seu potencial formativo em contextos educacionais na cidade de Paulistana- PI. O objetivo principal da pesquisa é explorar como o *graffiti* pode ser incorporado ao ambiente educacional como uma forma de prática pedagógica significativa, utilizando uma abordagem colaborativa com estudantes e artistas. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, fundamentada em referenciais pós-estruturalistas e pós-críticos e apoiada nos pressupostos da pesquisa narrativa e a pesquisa-intervenção. A autora utilizou entrevistas narrativas com artistas e estudantes, além de observação participante durante workshops práticos de *graffiti*. A coleta de dados incluiu registros em diário de campo e documentação fotográfica, além de atividades colaborativas com os participantes. As referências incluem pensadores como Canclini, Hall e outros, que abordam a relação entre arte urbana, sociedade e identidade cultural. Em sua pesquisa, a autora revelou que o *graffiti* pode ser uma ferramenta para a expressão e valorização da diversidade

cultural, atuando como um recurso educativo que promove a formação crítica. A integração dos estudantes às práticas artísticas demonstrou a relevância de práticas educativas que se afastam das abordagens tradicionais, incentivando a participação dos alunos e o diálogo. A dissertação de Brito (2018) tem significativas proximidades com esta tese, ao focar no potencial educativo do *graffiti* e suas práticas formativas, além de metodologia e referências que também convergem, porém, nossa tese aborda o potencial educativo do *graffiti* no contexto amazônico, buscando também mapear os saberes intrínsecos a essa prática cultural.

Enquanto na dissertação “Muros que Educam: Violência Contra as Mulheres e *Graffiti* na Cidade de Vitória", Spadeto (2019) tem como objeto de estudo obras de *graffiti* na cidade de Vitória, ES, abordando a violência de gênero, com foco na violência contra as mulheres. O objetivo principal é compreender como o *graffiti* pode mediar discussões sobre a violência de gênero e a identidade feminina, visando a elaboração de materiais educativos para uso em formação de professores. Metodologicamente a autora adotou uma abordagem qualitativa com base no materialismo histórico-dialético e na metodologia participativa. A pesquisa envolveu a análise de *graffiti*s em Vitória e a realização de grupos focais com professores para discutir o uso desses *graffiti*s na educação. A produção de dados incluiu descrições, análises dos *graffiti*s e entrevistas individuais para captar as percepções dos participantes. Quanto ao referencial teórico, o trabalho foi fundamentado em teorias feministas e marxistas, abordando a luta histórica das mulheres por emancipação e os papéis sociais atribuídos ao gênero. Também utilizou a teoria histórico-cultural para entender como o contexto social influencia a formação das identidades e práticas educativas, desta forma a pesquisa evidenciou o potencial educativo do *graffiti* para abordar temas de gênero e violência, demonstrando como o *graffiti* pode atuar como um mediador de discussões em sala de aula, promovendo reflexões críticas sobre as questões de gênero e violência.

A proximidade entre a dissertação de Spadeto (2019) e esta tese reside no fato de que ambas as pesquisas compartilham a visão de que o *graffiti* possui um potencial educativo, sendo uma ferramenta importante para abordar questões sociais críticas, além do uso de metodologia qualitativa, porém, a dissertação de Spadeto concentra-se na questão de gênero e violência em um

contexto urbano específico, já esta tese apresenta uma abordagem mais ampla dando ênfase aos diversos temas abordados no *graffiti* amazônico.

O terceiro e último aspecto a ser discutido examina como as pesquisas sobre o *graffiti* vêm sendo exploradas nas áreas de Humanidades nos programas de pós-graduação em diferentes regiões do Brasil e suas interseções com nossa tese no contexto amazônico. Para isso, selecionamos três dissertações e duas teses: Lima (2018), Sousa (2022), Portela (2022), Almendra (2020) e Barroso (2022). Esses trabalhos demonstram as abordagens acadêmicas sobre o *graffiti*, destacando como essa manifestação artística reflete questões culturais, sociais e políticas que são específicas a cada região.

Na análise que segue, apresentaremos cada pesquisa individualmente e, ao final, realizaremos uma interseção entre esses estudos e nossa própria tese, ressaltando como eles contribuem para uma compreensão mais ampla do *graffiti* como um fenômeno cultural relevante no contexto amazônico.

A dissertação "Protesto e Spray: o *graffiti* e a pichação como forma de intervenção artística e política na ditadura militar na cidade de São Paulo" Priscilla Nathani Pessoa de Lima (2018) analisa o *graffiti* e a pichação em São Paulo durante a ditadura militar brasileira. Os sujeitos foram grafiteiros e pichadores que atuaram na cidade durante o período. Metodologicamente a pesquisa foi baseada em fontes fotográficas de *graffiti* e pichações da época, além de documentos do Arquivo Público de São Paulo, como dossiês do DOPS contendo denúncias. Incluiu ainda uma abordagem etnográfica, com envolvimento direto da pesquisadora no mundo do *graffiti*.

A autora usou como aporte teórico, as teorias de Walter Benjamin sobre reprodutibilidade técnica e de autores como Célia Maria Antonacci Ramos e Cristina Fonseca para discutir o *graffiti* como intervenção política.

O objetivo principal da pesquisa foi o de analisar o *graffiti* e a pichação como forma de resistência e intervenção política durante a ditadura militar. Como resultado, a autora aponta o *graffiti* como uma forma de expressão artística e política, trazendo à tona questões sociais e resistindo à repressão da ditadura.

Já a dissertação "Geografia dos Grafismos Urbanos: Expressão Social por Meio da Pichação e Grafite em Maringá (PR)" de Jean de Paula Sousa (2022) observa a pichação e o *graffiti* como manifestações sociais e artísticas na cidade de Maringá, PR. Os sujeitos envolvidos foram pichadores e grafiteiros da cidade

pesquisada e teve por objetivo principal compreender o papel do *graffiti* e da pichação na apropriação simbólica do espaço urbano em Maringá, destacando como essas práticas revelam novas identidades e interações com a cidade.

Metodologicamente foram feitas entrevistas, além da análise das dinâmicas espaciais do *graffiti* e da pichação em Maringá, incluindo a interpretação espacial desses *graffitis* na cidade. O referencial teórico foi baseado na geografia urbana e na produção social do espaço, utilizando autores como Lefebvre e Corrêa. Os resultados apontam que o *graffiti* e a pichação foram entendidos como formas de expressão de grupos marginalizados, funcionando como canais de comunicação e protesto no ambiente urbano.

Enquanto que a dissertação intitulada "Leituras e Narrativas Visuais de Infâncias em Banksy", Andressa Oliveira Portela (2022), defendida no programa de pós-graduação em Educação da UFMT, realiza uma análise crítica das representações de infância na arte urbana, com foco específico nos *graffitis* do artista Banksy. A pesquisa aborda a infância de maneira a superar a perspectiva “adultocêntrica”, buscando ampliar a compreensão sobre esse tema. O objetivo principal da pesquisa é ampliar a compreensão sobre as infâncias, desafiando a visão tradicional que as considera como seres incompletos e passivos, através da análise de *graffitis* que apresentam crianças como sujeitos sociais e políticos. A metodologia adotada foi a Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por John B. Thompson. Os referenciais teóricos incluem a Sociologia da Infância, com autores como Qvortrup, Corsaro, James e Prout. A pesquisa revela que as representações de crianças nos *graffitis* de Banksy desafiam as concepções tradicionais de infância, apresentando-as como participantes ativas da sociedade. A pesquisa sugere que a análise das representações de infância na arte urbana pode enriquecer o campo educacional, estimulando discussões sobre direitos, políticas e diversidade.

Sobre a tese "A Cidade Inteira é Minha: Representações e Territorialidades nos Grafites de Brasília" de Renata Silva Almendra (2020) que analisou os *graffiti*s realizados em Brasília e as narrativas urbanas que eles expressam. Os sujeitos envolvidos foram grafiteiros que atuam na cidade de Brasília e teve como objetivo principal explorar o papel do *graffiti* como narrativa urbana em Brasília, revelando dinâmicas de pertencimento e desafios enfrentados pelos grafiteiros na capital.

Metodologicamente a autora usou registros fotográficos dos *graffiti*s e entrevistas semiestruturadas com os artistas. Teoricamente se apoia na História Cultural, além de autores como Giulio Argan e Robert Park, para compreender como essa intervenção urbana pode expressar narrativas sobre pertencimento e contestação na cidade. O estudo mostrou que o *graffiti* em Brasília é uma reinterpretação simbólica dos códigos e espaços da capital, marcada por conflitos entre esferas públicas e privadas

A tese de doutorado de Maria Regiane da Silva Lopes Barrozo, intitulada "Um Atlas da Poiésis da Arte Visual de Rua em Cuiabá: Ensaio em Grafitinaridade" investiga a arte visual de rua em Cuiabá, com um enfoque no *graffiti* como fenômeno cultural contemporâneo. A autora introduz o conceito de "grafitinaridade" para abordar a experiência visual e a dimensão poética dessa forma de arte, analisando suas manifestações e implicações na sociedade. A pesquisa abrange temas como a cultura visual, a interação entre arte e sociedade, e a influência da imagem no cotidiano. Discute também a relação entre o *graffiti* e o contexto urbano contemporâneo, incluindo a criação de um "Atlas" que mapeia as obras de *graffiti* em Cuiabá entre 2019 e 2021, relacionando-as aos seus contextos e histórias.

Metodologicamente a pesquisa é estruturada como um "ensaio de visualidades", combinando análise visual, entrevistas com artistas locais, e registros fotográficos das obras. O referencial teórico inclui autores como Didi-Huberman, Gilbert Durand, Michel Maffesoli, Aby Warburg, e Giuliana Bruno, abordando temas como a importância da imagem na sociedade contemporânea e as interações entre arte e imaginário social, fundamentando o conceito de "grafitinaridade" e explorando como o *graffiti* pode atuar como uma poiesis, ou criação artística, que dialoga com as questões e emoções do presente. O objetivo principal é explorar o *graffiti* como uma forma de arte visual e poética que espelha a contemporaneidade e expressa a identidade urbana.

Os resultados apontam o *graffiti* em Cuiabá como uma arte que desafia e redefine as convenções visuais, sendo uma expressão vital da cultura contemporânea. O "Atlas" visual mapeia obras de artistas locais e revela histórias e contextos específicos das obras. O conceito de "grafitinaridade" é destacado como uma contribuição teórica para os estudos da cultura visual.

A análise das diversas abordagens regionais sobre o *graffiti* no Brasil permite uma compreensão ampla dessa prática cultural, evidenciando como ela pode assumir significados distintos conforme o contexto social, político e cultural em que está inserida. As pesquisas revisadas revelam o *graffiti* como uma expressão de resistência, identidade, intervenção social e educação, apresentando interpretações que vão desde a crítica histórica e política até a preservação e reconfiguração da identidade cultural, especialmente no contexto amazônico.

No caso da dissertação de Lima (2018), o *graffiti* é retratado como uma forma de resistência política e histórica, especialmente no contexto da ditadura militar, enquanto a pesquisa de Sousa (2022) explora o *graffiti* e a pichação sob a ótica da geografia urbana, analisando sua dinâmica de ocupação territorial e a construção de novas identidades no espaço urbano de Maringá. Almendra (2020), por sua vez, enfatiza o papel do *graffiti* como uma prática de reterritorialização e contestação simbólica no ambiente urbano de Brasília, enquanto Portela (2022) analisa o impacto do *graffiti* na construção de narrativas visuais da infância, questionando o olhar adultocêntrico sobre as representações infantis. Por fim, Barrozo (2022) oferece o conceito de "grafitinaridade" para descrever a dimensão poética do *graffiti* em Cuiabá, enfatizando suas interações com o imaginário cultural e a sociedade contemporânea.

Essas diferentes abordagens demonstram que o *graffiti* pode se adaptar aos contextos regionais, adquirindo diferentes significados e objetivos em cada local. Na Amazônia, ele se configura como uma forma de expressão cultural e de resistência das populações periféricas, indígenas e ribeirinhas, promovendo debates sobre identidade, territorialidade e educação. Ao reunir essas pesquisas sob uma perspectiva comparativa, ainda que se trate de uma amostra muito limitada, podemos afirmar que o *graffiti* é uma prática cultural multifacetada, com potencial educativo e de resistência, refletindo as complexas dinâmicas socioculturais brasileiras.

3 ENTRE SPRAYS, MUROS E NARRATIVAS: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O despertar para pesquisar o *graffiti* e seu potencial educativo deu-se a partir de reflexões tecidas em minha dissertação de mestrado e se consolidou na disciplina “Estudos Metodológicos Instrumentais da Linha” ofertada pelo PPGED-UEPA.

O *graffiti* é uma arte urbana cheia de possibilidades de estudo, porém o recorte teórico que estabelecemos se situa no campo da Educação. A partir da delimitação do objeto de estudo, foi preciso adentrar um campo ainda desconhecido para o olhar da pesquisadora, pois, até então, o olhar que eu lançava sobre o *graffiti* era de uma transeunte, admirada pela beleza e significados impressos nos muros da cidade.

A primeira aproximação com o campo foi teórica. Busquei artigos, dissertações e teses que tratassem do *graffiti*, além de publicações acadêmicas e materiais disponíveis em sites da internet. Foi realizado o estado do conhecimento sobre o objeto, por meio de levantamento bibliográfico de teses e dissertações, no período de 2012 a 2022, em três repositórios: PPGED-UEPA, RIUFPA e o catálogo de teses e dissertações da CAPES. No caso deste último, devido ao grande número de produções encontradas, o recorte foi reduzido para o período de 2018 a 2022. Foram analisadas 299 dissertações do PPGED-UEPA, 99 pesquisas do RIUFPA, entre teses e dissertações e 171 pesquisas do catálogo de teses e dissertações da CAPES, totalizando 569 pesquisas.

Assisti a documentários e entrevistas de artistas urbanos, veiculadas em jornais televisivos e eletrônicos. A partir desse movimento, compreendi que era necessário realizar uma aproximação maior com o campo. Passei a acompanhar, no Instagram, páginas dedicadas ao *graffiti* e perfis de artistas que atuavam na cidade de Belém-PA.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o método que mais se adequou aos objetivos da pesquisa foi a história oral, no âmbito de uma abordagem qualitativa. A introdução deste método de pesquisa no Brasil data da década de 1970, no entanto, é somente a partir dos anos 90 que a história oral experimenta uma expansão mais significativa (Amado; Ferreira, 2006).

François (2006) afirma que, especialmente nos países germânicos, muitos são os que sustentam a pretensão da história oral de ser uma “outra

história", apresentando a história oral como uma história "alternativa", livre e emancipadora, em ruptura com a história acadêmica institucional, a autora justifica esses argumentos afirmando que para esses defensores a história oral seria:

> [...] inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos "dominados", aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.) à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma "história vista de baixo" (...) atenta as maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas "objetivas" e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente "micro-histórica". (François, 2006, p. 4)

Sem dúvida, os atributos acima descritos representam bem o tipo de pesquisa baseada na história oral, porém, o que a autora defende, é que estes não são atributos exclusivos da história oral, mas sim, resultados de avanços próprios da pesquisa histórica contemporânea.

Assim, ao nos propormos a pesquisar o *graffiti* na perspectiva de seus criadores, intentamos praticar esta ruptura com a história tradicional e positivista, abraçando estas abordagens historiográficas outras, que levam em consideração em seus estudos a história vista de baixo, a micro-história, dando evidência às vozes periféricas e há muito silenciadas nos espaços institucionais.

Lozano (2006) explica que a história se interessou pela "oralidade" na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas. Para o autor, a oralidade permite oferecer interpretações qualitativas de processos históricos sociais, assim, este método de pesquisa histórica procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior das experiências dos atores sociais.

As pesquisas que se apropriam dos pressupostos metodológicos da história oral, ganham forças a partir de estudos que se apoiam nos paradigmas da história cultural. A história cultural denuncia a incapacidade dos modelos positivistas de:

> [...] abarcar a complexidade do mundo e de dar conta da diversidade das ações humanas e de seus sentidos; entendendo tais modelos como redutores para a análise da realidade, na medida em que previam as respostas no momento da formulação das perguntas, atitude que comprometia a verdadeira aventura do conhecimento e da

> descoberta proporcionada pelo trabalho com o empírico - afinal, tudo já se encontrava, a rigor, explicado de antemão... -, a história cultural veio valorizar o - e dar reforço ao - papel do historiador. (Pesavento, 2008, p. 12)

A história cultural veio para demonstrar teórica e metodologicamente como a “micro-história” e a “história vista de baixo” contribuem decisivamente com o entendimento da realidade na qual estamos inseridos e na qual produzimos significados e representações.

Ao longo das últimas décadas do século XX, houve uma mudança gradual no conceito de história cultural. Essa transição foi impulsionada por uma ampliação do entendimento de cultura e uma crítica às abordagens tradicionais e elitistas. A partir dos anos 1960 e 1970, a história passou a incorporar uma visão mais ampla, influenciada pelas ciências sociais e antropologia, incluindo manifestações populares, objetos materiais e práticas cotidianas. Nos anos 1980, esse movimento ganhou força com a crítica à separação entre cultura e sociedade, promovendo uma abordagem mais integrada que considerava também os processos comunicativos, as representações e as relações de poder.

Nos anos 1990, o campo aprofundou-se na apreensão da alteridade, nas práticas culturais compartilhadas e nas dinâmicas de recepção, levando à concepção de uma história cultural mais complexa, dialética e interdisciplinar (Barros, 2014). Assim, o conceito de Nova História Cultural (NHC) emerge como uma perspectiva que, além de ampliar o conceito de cultura, questiona fronteiras e métodos tradicionais, propondo uma análise mais dinâmica e contextualizada dos fenômenos culturais em seu âmbito social e político.

Desta forma a NHC, conforme discutida por Burke (1992) representa um avanço significativo na forma como entendemos e estudamos a história. Este campo tem se distanciado das narrativas tradicionais e grandiosas, focando em elementos mais cotidianos e anteriormente silenciados e negligenciados. Entre esses novos objetos culturais, elegemos o *graffiti* que se destaca como uma forma de expressão artística, cultural e social que tem sido progressivamente reconhecida e valorizada dentro das discussões acadêmicas[8]. Desta forma,

8 Este reconhecimento e valorização do *graffiti* nos meios acadêmicos fica evidenciado no levantamento bibliográfico e no estado do conhecimento feito nesta pesquisa mesmo que ainda seja necessário um maior avanço principalmente na Região Norte do País.

buscamos explorar, brevemente, sobre como a Nova História Cultural pode ser utilizada para entender o *graffiti*, ampliando o conceito de cultura e reconhecendo novos objetos culturais como legítimos no campo da pesquisa educacional.

Burke (1992) destaca que, nos últimos trinta anos, a história se expandiu para abranger tópicos como a infância, a morte, a loucura, o clima, os gestos e o corpo. Ele aponta que "o que era anteriormente considerado imutável é agora encarado como uma 'construção cultural', sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço" (p.2). Ainda segundo Burke, a NHC é caracterizada pela ênfase em representações, práticas culturais e o papel das narrativas na construção da realidade social. Esta perspectiva destaca a importância das mentalidades, daquilo que é simbólico e das práticas cotidianas na formação da história, desafiando a noção de uma história unilinear e hegemônica.

Desta forma, a NHC tem contribuído para a ampliação do conceito de cultura, incluindo não apenas as artes clássicas e a literatura erudita, mas também as formas de expressão populares e marginais. Este movimento reconhece a cultura como um campo de batalha simbólico onde diferentes grupos sociais competem por legitimidade e reconhecimento. Assim, práticas culturais anteriormente vistas como periféricas, como o *graffiti*, passaram a ser objetos legítimos de estudo.

Sandra Pesavento corrobora as ideias de Burke, ao argumentar que os estudos culturais se concentram na interpretação simbólica das ações, palavras e objetos, buscando compreender os significados que são construídos pelos indivíduos e grupos sociais. Neste contexto, a cultura é entendida como um conjunto de significados partilhados, que explicam o mundo e conferem sentido à realidade. Segundo a autora:

> A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa. (Pesavento, 2003 p.15)

Seguindo o entendimento da autora sobre cultura, podemos afirmar que o *graffiti*, com suas imagens e textos, atua como um veículo de comunicação que transmite mensagens sobre identidade, resistência, crítica social. Essas obras frequentemente incorporam imagens que dialogam com experiências coletivas e individuais, ressoando as vozes marginalizadas e contestatórias.

No contexto acadêmico, o *graffiti* tem sido estudado sob diversas perspectivas: sociológica, antropológica, histórica e estética. Os pesquisadores têm explorado como esta arte serve como uma forma de resistência que vai de encontro às estruturas de poder dominantes, como um meio de reivindicação do espaço urbano por comunidades marginalizadas, e como uma prática que desafia as fronteiras entre arte e vandalismo.

Nesta tese, o interesse recai sobre o potencial educativo do *graffiti*, compreendido prática cultural socialmente situada, portadora de saberes, experiências e modos próprios de produção de sentidos. Desta forma, o *graffiti* evidencia outras formas de aprender, ensinar e comunicar, que tensionam os modelos tradicionais de ensino e ampliam o entendimento do que pode ser reconhecido como experiência formativa. Seu potencial pedagógico reside justamente na capacidade de mobilizar linguagens, narrativas e saberes que dialogam com o cotidiano e com as disputas simbólicas presentes no espaço urbano.

O estudo do *graffiti*, ancorado na Nova História Cultural, possibilita tensionar concepções restritas de cultura e de história, ao mesmo tempo em que contribui para uma compreensão ampliada da educação, entendida como processo social e cultural que se constrói nas práticas e nas experiências vividas pelos sujeitos.

Esta pesquisa caracteriza-se também como uma pesquisa de campo, desenvolvida a partir da inserção da pesquisadora em contextos sociais concretos, nos quais os sujeitos constroem e expressam sentidos às suas práticas culturais. Conforme assinala Brandão (1987), o conhecimento não se produz exclusivamente nos espaços institucionais, mas emerge das experiências vividas e das relações sociais, o que confere ao campo o estatuto de espaço legítimo de produção de saberes. No caso desta pesquisa, o campo delimitou-se aos espaços urbanos, centrais e periféricos da cidade de Belém, nos quais atuam os participantes da pesquisa.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender os fenômenos investigados a partir das experiências e narrativas dos sujeitos envolvidos.

Os instrumentos e procedimentos de produção de dados envolveram o levantamento bibliográfico, as entrevistas narrativas, os registros iconográficos

e a observação de campo. As entrevistas foram registradas em áudio, mediante autorização dos participantes.

A entrevista narrativa foi um método de geração e análise de dados narrativos desenvolvido nos anos 70, pelo sociólogo alemão Fritz Schütze, tendo como principal característica a exploração de narrativas “improvisadas”, isto é, relatos que o entrevistado produz sem preparação e sem a interrupção do entrevistador.

Este método pretende revelar “estruturas de processos” pessoais e sociais de ação e sofrimento como também possíveis recursos de enfrentamento e mudança (Germano, 2009). Seu criador, Fritz Schütze parte do pressuposto que existe uma “*profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida*” (Schütze, 2007, p. 8), assim, por meio dos relatos espontâneos e reflexões acerca das histórias de vidas dos participantes, foi possível alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Importa frisar que as narrativas produzidas são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras e falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico (Jovchelovich; Bauer 2002).

Pachá e Moreira (2022) afirmam ainda que o uso da entrevista narrativa rompe com o esquema pergunta/resposta, definido pelas entrevistas formais. Ressaltam que não há espaço para a interlocução durante a narração. A questão (gerativa) é definida pelo entrevistador e, a partir da pergunta motivadora, o entrevistado faz a sua abordagem, definindo sua orientação de raciocínio e o caminho necessário para abordar o assunto. Assim, o papel do pesquisador é o de apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração espontânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada (Ravagnoli, 2018).

Quanto à ordenação, classificação e análise dos dados coletados, baseou-se na técnica de análise de narrativas proposta pelo sociólogo alemão Fritz Schütze e detalhado por Weller (2009), que após a transcrição completa da entrevista, as dividimos em: Análise formal do texto (etapa na qual o intérprete identifica os diferentes tipos de texto e os principais elementos marcadores de

finalização e inicialização de um novo tópico ao longo da entrevista); Descrição estrutural do conteúdo (etapa na qual o intérprete analisa detalhadamente cada segmento da narração central e pelo menos parcialmente os segmentos relativos à fase de perguntas com o intuito de verificar a função destes para a narrativa como um todo verificando não só o que está sendo narrado, mas também como a narrativa está sendo construída; Abstração analítica (o intérprete se distancia dos detalhes observados nos segmentos outrora analisados e passa a verificar "*as expressões estruturais abstratas de cada período da vida*", colocando-as "*em relação sistemática umas com as outras*". O objetivo desta é reconstruir "*a biografia como um todo [...] desde a sequência biográfica das estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade*"; Análise do conhecimento (esta fase destina-se a analisar as teorias desenvolvidas pelo entrevistado sobre sua história de vida e sua identidade. As teorias explicativas sobre determinados acontecimentos ou escolhas realizadas pelo entrevistado assim como as avaliações sobre a biografia e sobre o seu próprio "eu" podem surgir tanto nas passagens narrativas nas fases iniciais da entrevista, como na seção final ou parte conclusiva da entrevista narrativa); Comparação contrastiva (esta etapa destina-se a uma separação do caso individual e passa-se a desenvolver uma comparação contrastiva de diferentes textos de entrevistas. Nesta etapa Schütze (1983) sugere uma estratégia de comparação mínima entre as entrevistas buscando analisar situações paralelas àquelas encontradas na análise da primeira entrevista, em seguida adota-se uma estratégia de comparação máxima buscando-se diferenças contrastantes em relação ao primeiro caso analisado, mas que ainda apresentam elementos que possibilitem a comparação; Construção do modelo teórico (o objetivo final da análise de narrativas proposta por Schütze (1983) tem como um de seus principais objetivos a reconstrução de modelos processuais dos cursos de vida, ou seja, por meio da análise detalhada de entrevistas narrativas, busca-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicas).

A escolha dos primeiros participantes desta pesquisa se deu pela análise de sua atuação profissional enquanto artistas urbanos envolvidos com o *graffiti*, atuantes no *locus* escolhido. Desta forma, selecionamos os dois primeiros participantes com os quais fizemos contato por e-mail, e/ou telefone, e/ou redes

sociais, onde foi feita uma explicação prévia dos objetivos e metodologia da pesquisa e o convite para a participação na mesma.

Partindo do aceite inicial dos participantes, marcamos o melhor local, dia e hora, de acordo com a disponibilidade dos mesmos para que fossem feitos os esclarecimentos detalhados referentes a pesquisa em linguagem clara e acessível. Foi oportunizado aos participantes o tempo necessário para ler, compreender e refletir sobre o aceite dos Termos de Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) no qual o participante teve acesso a todas as informações detalhadas da pesquisa, bem como seus direitos e riscos envolvidos na mesma. Tendo lido e compreendido e feito alguns esclarecimentos necessários, os participantes foram convidados a assinar seu consentimento no RCLE.

Após entrevistarmos os dois primeiros participantes, identificou-se a necessidade de empregar inicialmente a técnica de *snowball*, também conhecida como bola de neve. De acordo com Bockorni e Gomes (2021), é uma forma de amostra não probabilística que usa redes de referência e indicações. Assim, a amostragem em bola de neve permitiu que os primeiros entrevistados indicassem outros que, por recomendação de seus pares, aceitaram também participar da entrevista e assim, sucessivamente. Desta forma, entramos em contato com oito artistas urbanos e os convidamos a participar da pesquisa, destes, seis aceitaram ser entrevistados (as), sendo três homens e três mulheres.

O local, dia e hora da realização das entrevistas foi escolhido pelo próprio participante. Devido a questões logísticas, profissionais e temporais, algumas entrevistas precisaram ser realizadas por videoconferência, através do *Google Meet*, onde foi possível a gravação apenas do áudio da entrevista.

Quanto aos critérios de inclusão, considerou-se que os participantes deveriam ser artistas urbanos envolvidos com o *graffiti*, atuar na cidade de Belém-PA, ser maiores de 18 anos e aceitar participar da pesquisa mediante assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tendo em vista uma aproximação maior com o campo, utilizamos entrevistas semiestruturadas a fim de dialogar com os dois primeiros entrevistados. A primeira entrevista acabou por se tornar uma espécie de entrevista piloto, pois, partindo de um roteiro de perguntas pré-estabelecidas,

percebi no decorrer que o levantamento bibliográfico feito anteriormente para elaborar as questões, não deu conta das peculiaridades do campo. Explico melhor, tive dificuldade inicialmente com a nomenclatura, pois utilizei termos como “grafismo”, “grafitagem”, ao que me foi esclarecido que o termo é simplesmente “*graffiti”*, e isso ajudou a evitar os mesmos equívocos terminológicos nas entrevistas seguintes.

A mudança da entrevista semiestruturada para entrevista narrativa se deu principalmente por perceber, no momento da transcrição das entrevistas, como algumas vezes “atropelei” as narrativas dos participantes para a simples contemplação de assuntos que eu, enquanto pesquisadora, julgava importante. As duas primeiras entrevistas me levaram a perceber como a livre narrativa dos sujeitos enriquece sobremaneira as informações coletadas, trazendo à tona elementos que os próprios sujeitos entendem como importantes e que eu, por estar fora daquele coletivo, não daria conta de questionar.

Algumas intercorrências pontuais aconteceram durante a realização das entrevistas, em especial as feitas através de videoconferência, como breve oscilação de sinal de internet, alguns poucos trechos de gravação inaudíveis, os quais necessitaram ser repetidos pelos participantes. Além do mais, tivemos dois convidados que não responderam às tentativas de contato com o convite para participar da pesquisa, ao que soube por outra participante que os mesmos não participam mais de pesquisas acadêmicas por já terem se sentido “violados”, em pesquisas anteriores, o que é lamentável.

Como forma de aprofundamento analítico, mobilizaremos, no decorrer da análise, obras de *graffiti* produzidas principalmente pelos artistas participantes da pesquisa e divulgadas por eles próprios em seus perfis no Instagram, bem como fotografias de *graffitis* registradas pela autora durante a pesquisa de campo. Essas imagens serão tratadas como fontes visuais e compreendidas como material empírico da investigação, não se restringindo a uma função ilustrativa. Em diálogo com Burke (2017), entendemos que as imagens podem ser lidas como testemunhos visuais de uma época e de determinadas experiências sociais, desde que submetidas a uma análise crítica, atenta aos seus modos de produção, às intencionalidades e aos contextos de circulação. Nessa direção, as imagens selecionadas serão analisadas em sua dimensão estética, simbólica e temática, considerando os elementos principais que

compõem a obra, em diálogo com as narrativas dos interlocutores e com o contexto de produção das obras.

Ainda como parte da pesquisa de campo, visitamos um mutirão de *graffiti* que aconteceu no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, em 29 de agosto de 2024, bem como a oficina de *graffiti* realizada pelos artistas ao final dos trabalhos do mutirão, a fim de ter uma vivência mais próxima do dia a dia desses artistas e das metodologias empregadas nas oficinas.

Por fim, esta pesquisa foi realizada de acordo com as Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016, esta última que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Estado do Pará - UEPA, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética sob o registro CAAE nº 78250924.6.0000.5174.

A identificação dos participantes foi definida pelos próprios entrevistados. Os dados coletados são privados e confidenciais, destinando-se unicamente a fins acadêmicos.

O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) foi lido, analisado e assinado por todos os participantes que concederam entrevistas presenciais e enviado previamente a todos aqueles que realizaram entrevistas por meio de videoconferência e registrado o aceite por gravação de voz no ato da entrevista. Os detalhes do Termo de Registro de Consentimento Livre Esclarecido e o roteiro de entrevista utilizado podem ser consultados nos apêndices.

3.1 REFLEXOS DO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DE BELÉM NA TRAJETÓRIA DOS ARTISTAS URBANOS

Em Belém, a diversidade cultural e as contradições socioeconômicas se refletem diretamente nas trajetórias dos artistas urbanos que, em sua maioria, emergem das periferias da cidade. A história desses artistas, como os entrevistados, demonstra como o contexto urbano e social de Belém influencia

suas vidas e suas criações artísticas. Situada na Amazônia, Belém é marcada por uma mistura de heranças culturais principalmente indígenas, afro-brasileiras e coloniais europeias, além de apresentar uma grande desigualdade social que afeta desproporcionalmente suas áreas periféricas, como os bairros da Terra Firme e Jurunas. Esses espaços, onde alguns dos entrevistados cresceram, sofrem com uma infraestrutura deficiente, limitada oferta de oportunidades e falta de investimento em áreas como educação, saneamento básico, saúde e cultura.

Fundada em 1616, Belém, capital do estado do Pará, é uma cidade localizada na Região Norte do Brasil. Situada às margens da Baía do Guajará, Belém possui um clima predominantemente equatorial úmido, com sensação térmica geralmente alta assim como sua pluviosidade. A cidade é cercada por rios e igarapés, o que contribui para sua beleza natural e biodiversidade típica da região amazônica.

Em 2022, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[9], sua população era de 1.303.403 habitantes, com uma densidade demográfica de 1.230,25 habitantes por km², a maior do estado e a 12ª do país. Belém é também a segunda cidade mais populosa da Região Norte. Fazem parte da região insular do município 42 ilhas das quais as mais conhecidas incluem as ilhas de Caratateua, Ilha de Cotijuba, Ilha de Mosqueiro e Ilha do Combú.

O município se destaca economicamente, com um PIB per capita de R$ 22.216,33 em 2021 e um salário médio mensal de 3,6 salários mínimos. No que diz respeito à educação, possui taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 96,1%, e o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental é 5,0 e 4,3 para os anos finais. Sua área urbanizada é de 147,35 km²[10].

A Região Metropolitana de Belém (RMB), no Pará, desde 2023 totaliza oito municípios: a capital, Belém; Ananindeua; Marituba; Benevides; Santa Bárbara do Pará; Santa Izabel do Pará; Castanhal e Barcarena. A RMB tinha, em 2022, 3.389 moradores indígenas, sendo 57% em Belém e 15% em Ananindeua. Por sua vez, dos 10.600 quilombolas da RMB, 51% estão em Barcarena (município original do Baixo Tocantins, área de distritos e ilhas com

[9] Informações disponíveis em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama. Acesso em 23/07/2024

[10] Levantamento estatístico realizado em 2024.

tradição de nucleações territoriais de remanescentes de quilombos) e 21% em Santa Izabel do Pará.

A cidade é conhecida por sua história, cultura e gastronomia. Belém possui uma economia diversificada, com setores como comércio, serviços, indústrias e extrativismo. Além disso é famosa nacionalmente por suas festividades tradicionais, como o Círio de Nazaré, uma das maiores procissões religiosas do mundo, que atrai milhões de fiéis anualmente.

Belém enfrenta diversos problemas sociais que impactam significativamente a qualidade de vida de seus habitantes, entre eles destacam-se a desigualdade de renda e desigualdade social. A infraestrutura urbana é um aspecto que demanda melhorias. Apesar dos investimentos vinculados à preparação da cidade para eventos como a COP 30, observa-se que esses recursos tendem a se concentrar em áreas específicas, como o centro histórico e bairros mais centrais e nobres da cidade, gerando uma melhor qualidade de vida para aqueles que já usufruem dele e deixando a periferia desassistida. Problemas com saneamento básico e gestão de resíduos sólidos são comuns, com muitos bairros sofrendo com a falta de esgoto adequado e acúmulo de lixo.

Além disso, a violência e a insegurança são preocupações constantes para os moradores. A precariedade das condições de vida na periferia, somada à falta de investimentos em áreas essenciais, como saúde e educação, agrava ainda mais a situação das populações mais vulneráveis.

É nesse contexto urbano, marcado por desigualdades e disputas por acesso à cidade, que se constituem as trajetórias dos artistas participantes desta pesquisa. Os entrevistados, PTCK, Drika Chagas, Santo, Gabz, Isa Muriá e Ireny Nunes, além de vivenciarem essas dinâmicas, as reelaboram em suas práticas artísticas. Em suas narrativas, evidenciam como a arte urbana, e em especial o *graffiti*, se configura como um meio de expressão de suas experiências sociais e de afirmação de identidades culturais.

Por meio de seus trabalhos, esses artistas mobilizam elementos que remetem às suas referências e pertencimentos — sejam símbolos amazônicos, temas da cultura indígena, experiências das periferias ou mensagens de resistência —, produzindo leituras visuais sobre a cidade e suas desigualdades.

Nesse sentido, o *graffiti* atua como um espaço de valorização cultural e denúncia das condições sociais vividas nas periferias de Belém.

A seguir, apresentamos brevemente os participantes desta pesquisa, situando suas trajetórias no interior desse contexto.

3.2 PERFIL SOCIOCULTURAL E PROFISSIONAL DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

Tabela 5 - Perfil sociocultural e profissional dos entrevistados

NOME	GÊNERO	GRUPO ÉTNICO[11]	IDADE	ESCOLARIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO *GRAFFITI*
PTCK	Masculino	Pardo	34 anos	Ensino Médio Completo	17 anos
Drika Chagas	Feminino	Branco	38 anos	Ensino Superior Completo	16 anos
Santo	Masculino	Pardo	36 anos	Ensino Superior Incompleto	10 anos
Gabz	Masculino	Negro	24 anos	Ensino Médio Completo	5 anos
Isa Muriá	Feminino	Indígena	27 anos	Ensino Superior Completo	10 anos
Ireny Nunes	Feminino	Indígena	41 anos	Ensino Médio Completo	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

As trajetórias dos interlocutores desta pesquisa ajudam a compreender que a inserção no universo do *graffiti* não se dá por um caminho único e linear. Em suas narrativas, aparecem de modo recorrente a infância em bairros periféricos, o contato inicial com a arte no ambiente familiar ou escolar, a aproximação com a rua durante a adolescência, bem como a construção do *graffiti* como linguagem de expressão, trabalho, resistência e formação. Mais do que reunir dados biográficos, interessa aqui perceber como esses sujeitos narram seus percursos, experiências e atribuem sentido às relações que estabelecem entre arte, identidade e cidade.

PTCK, grafiteiro de 34 anos, nasceu e cresceu no bairro da Terra Firme, em Belém do Pará. Autodeclara-se pardo e menciona possuir um parentesco distante com indígenas. Ao recordar a infância, sua fala é atravessada pela experiência da violência no bairro e pelas restrições que isso impunha ao seu cotidiano: *"Sou filho de nordestinos, devido às dificuldades que meus pais passaram lá no Nordeste vieram para o Pará buscar uma melhora de vida [...] eu*

[11] Conforme autodeclaração dos participantes

fui sempre uma criança muito presa, devido a violência ser muito forte no bairro da Terra Firme eu não fui uma criança criada na rua" (PTCK, 2023). Em sua narrativa, a adolescência aparece como o momento em que a ampliação da liberdade de circulação permitiu um conhecimento mais direto da rua: *"quando eu já cheguei já para parte da adolescência, que eu já fui pegando uma liberdade maior e tal, já ia para escola sozinho, aí que eu já fui conhecendo as coisas da rua"* (PTCK, 2023).

O contato com a arte, contudo, remonta à infância e está ligado à figura da mãe, apresentada por ele como sua principal referência artística. Ao falar desse processo, menciona as bijuterias, os panos de prato pintados e as lajotas produzidas para venda: *"a minha principal referência de arte foi a minha mãe [...] foi com bijuteria e depois ela pintava pano de prato, pintando lajota para vender, e aí eu já fui gostando de pintar*" (PTCK, 2023). Já a aproximação com a arte urbana se deu mais tarde, primeiro pela pichação e em seguida pelo *graffiti*: "*Já o graffiti foi bem depois, no meu primeiro contato com a rua mesmo foi na pichação e o meu primeiro contato com a pichação foi na escola [...]"* (PTCK, 2023).

Em sua fala, aparece com bastante força a preocupação em levar arte para a periferia, especialmente para as crianças. Ao explicar seu interesse pelo cartoon, associa essa escolha à possibilidade de chamar a atenção do público infantil e de ampliar o acesso à arte em territórios onde isso nem sempre acontece. Ele explica*:*

> eu gosto de trabalhar mais com cartoon, que é um estilo que chama mais atenção de criança, sempre gostei de desenhar para criança, de levar arte pra periferia porque a galera da periferia só tem tempo pra trabalhar e tal, ela não tem uma condição financeira de tirar pra ir pra uma galeria de arte [...]" (PTCK, 2023).

Outra dimensão que aparece em sua trajetória é a atuação como arte-educador, por meio de oficinas de *graffiti* voltadas a crianças e adolescentes. Ao falar dessas experiências, PTCK associa esse trabalho à possibilidade de aproximação das crianças com a arte e com o desenho, destacando: *"Esses projetos, abrem a mente deles para arte, porque toda criança tem uma veia artística, a maioria das crianças gostam de desenhar, né?"* (PTCK, 2023).

Drika Chagas, artista visual e urbana de 38 anos, nasceu no bairro do Jurunas, em Belém, e se autodeclara branca. É graduada em Artes Visuais pela

Universidade Federal do Pará e atualmente desenvolve atividades profissionais em Belém e na França. Ao rememorar a infância, atribui ao pai uma de suas primeiras referências no campo da arte:

> [...] eu lembro que essa coisa do desenho, da pintura, ela veio nessa idade mesmo de 6 anos, 7 anos. Meu pai pintava então eu tenho essa referência dele trabalhando em casa, fazendo serigrafia. Eu lembro que tinha várias telas em casa dele. (Chagas, 2023).

Ao narrar sua adolescência, Drika situa o colégio Augusto Meira como um espaço decisivo em seu percurso. Foi ali, segundo ela, que ocorreu a "*virada de chave*" que a aproximou de um universo mais "*underground"*, articulado ao hip-hop, ao rap, ao reggae, ao nu-metal, ao hardcore e ao rock. Como relata:

> A virada de chave foi eu ter estudado no [colégio] "Augusto Meira"[12], né? E no "Augusto Meira" eu tive contato com esse universo mais underground, do Hip hop, do Rap, do Reggae. Foi uma época que eu me apaixonei pelo reggae, aí depois me apaixonei pelo Nu-metal, Hardcore, o Rock, então eu acredito que essas vertentes musicais, elas são essenciais para que tu vás entrando nesse universo artístico que é underground também, porque a arte urbana o *graffiti* é um movimento artístico de rua, de periferia. Então eu acho que se eu tivesse ficado lá no "Colégio do Carmo"[13], escutando as musiquinhas dos "boys bem", eu não tinha talvez indo para esse lado, não teria ido por esse caminho né. (*Id.*, 2023)

. A lembrança dessa fase mostra que, em sua experiência, a aproximação com o *graffiti* não se restringe ao campo visual, mas envolve uma rede mais ampla de referências culturais e musicais ligadas à rua e à periferia.

Ao falar de sua produção, Drika menciona temas como a questão ambiental da Amazônia e a presença feminina na cidade:

> [...]eu tenho falado muito da questão ambiental da Amazônia. Tinha uma época que eu gostava muito de fazer personagem feminino para falar dessa questão da mulher na sociedade, no urbano que é importante o nosso empoderamento [...]" (Chagas, 2023).

Em sua narrativa, a arte urbana aparece, portanto, como linguagem por meio da qual elabora questões ligadas ao território amazônico, à presença das mulheres no espaço urbano e às disputas em torno de visibilidade e representação.

Santo, de 36 anos, também nasceu em Belém e cresceu no bairro da Terra Firme, periferia da cidade. Sua trajetória é marcada por um deslocamento

[12] Escola Estadual de Ensino Médio, localizada no bairro de São Bráz em Belém-PA.
[13] Colégio Salesiano Nossa Senhora do Carmo era uma escola Particular, de vertente tradicional e católica, localizado no bairro da cidade velha, região central de Belém, encerrou suas atividades em 2020, após 90 anos de atuação.

importante: iniciou o curso de Contabilidade, mas, já no último ano, decidiu abandoná-lo para seguir o caminho da arte. Ao recordar esse processo, afirma: "*Eu fiz contabilidade por causa do meu pai, que era contador [...]. No último ano, não me via mais trabalhando como contador, eu disse: 'Não cara, não é isso que eu quero pra minha vida'"* (Santo, 2024). Mais tarde ingressou no curso de Artes Visuais, no qual, segundo relata, sempre se destacou, embora não o tenha concluído em razão do crescente envolvimento com o *graffiti* profissional.

Sua fala evidencia uma relação antiga com o desenho, presente desde a infância como prática constante*: "[...] meu kit básico de férias era uma resma de papel, canetinha e lápis, sabe? Então eu sempre tive acesso a essa prática de desenhar".* (Santo, 2024). A escola também aparece em sua narrativa como espaço de incentivo, sobretudo por meio de um professor que o encorajou a frequentar um curso de desenho e a participar de um show de talentos. Ao lembrar desse momento, diz:

> [...] Eu tive um professor, Francisco. [...] Ele falou que ia ter um curso de desenho [...] ele incentivava toda a turma e teve um show de talentos [...] então eu fiz um quadro e fiquei em primeiro lugar. Receber no palco a premiação de primeiro lugar de artes foi muito importante para mim". (Santo, 2024)

Nesse caso, a experiência escolar significou um lugar de reconhecimento e legitimação de uma prática que já vinha sendo construída. Ao falar de sua compreensão sobre o *graffiti*, Santo prefere defini-lo como "arte pública": *"[...] por ser uma arte pública, não é nem arte urbana, é arte pública, porque todo mundo tem acesso a essa arte."* (Santo, 2024). Essa formulação é significativa porque desloca o foco para a questão do acesso e da circulação. Em outro momento, ao comentar o conteúdo de suas obras:

> Acho que atinge muito quando as pessoas também vêm da periferia e retratam isso. Assim como se eu fizesse só pessoas bonitas, branquinhas, de olho azul, feliz na rua. Não! Eu vou retratar a violência que está ali na rua, vou retratar a pobreza, a fome, porque acho que isso é muito importante. A gente não está falando, não está escrevendo nada, mas está visualmente agindo, mostrando que ali alguma pessoa está sofrendo de fome, está sofrendo de racismo, está sofrendo de outra coisa. Acho que ela é muito importante mesmo. (Santo, 2024).

Sua fala aproxima o *graffiti* de uma forma de intervenção visual que torna visíveis experiências de sofrimento e desigualdade muitas vezes naturalizadas no cotidiano urbano.

Gabz, de 24 anos, nasceu e cresceu também no bairro da Terra Firme. Ao falar de sua infância, recorda uma relação contínua com a arte, mas também a carência de acesso a conhecimentos mais sistematizados no lugar onde vivia:

> [...] eu sempre estive envolvido com arte. Sempre risquei. E onde eu morava, sempre foi carente disso. Não tinha conhecimento, não tinha estudo sobre, então, a gente procurava em outros lugares pra tentar se inserir mais no que a gente gostava [...]" (Gabz, 2024).

Sua narrativa chama atenção para a distância entre interesse artístico e condições efetivas de formação, evidenciando a importância das mediações que tornaram possível sua entrada no *graffiti*.

Nesse percurso, a escola teve papel decisivo. Foi no ensino médio, com incentivo da professora de artes Lília Freitas, que Gabz conheceu o projeto Cine Club e, a partir dele, teve seu primeiro contato com o *graffiti*:

> Na escola tive o incentivo de uma professora, a professora Lília. Ela que me incentivou a buscar mais sobre isso, sobre a arte. Que foi aí que eu acabei entrando no projeto dela, que é o Cine Club. E lá eu conheci o *graffiti*" (Gabz, 2024).

Sua fala mostra que, em alguns percursos, a escola pode fazer mediações concretas entre a juventude periférica e arte, em especial a arte urbana.

Gabz se identifica como preto e associa o *graffiti* à conquista de visibilidade. Em sua narrativa, a arte aparece como possibilidade de reconhecimento num contexto em que antes se sentia invisibilizado: *"Eu sou exemplo disso, porque antigamente eu via que eu não tinha visibilidade nenhuma, nos estudos, no trabalho, no serviço. E o graffiti acabou me trazendo isso, visibilidade" (Gabz, 2024).* Ao comentar o lugar social dessa prática, insiste em seu caráter de resistência e em seu potencial de abrir outros caminhos para jovens periféricos, o artista afirma que:

> "o *graffiti* não é coisa de vagabundo. Pode se tornar uma profissão para algumas pessoas. Pode achar um refúgio. Eu já vi muitas pessoas saírem da criminalidade para ir para o graffiti, fazer algum curso, alguma oficina sobre arte" (Gabz, 2024).

Sua participação em oficinas e projetos educativos reforça essa compreensão do *graffiti* como prática que forma, acolhe e produz outras possibilidades de inserção.

Isa Muriá, de 27 anos, nasceu em Curuçá, no interior do Pará. É graduada em Comunicação e atua como ilustradora, designer de identidade visual, tatuadora e grafiteira. Em sua narrativa, a autoidentificação indígena ocupa lugar

de destaque: *“eu me auto declaro indígena. Eu tenho descendência Tupinambá e tenho, hoje em dia, uma proximidade também com as comunidades e com o movimento indígena. Então, eu estou nesse processo [...]”* (Muriá, 2023). A formulação “estou nesse processo” é particularmente significativa, pois indica que a identidade não aparece como dado fixo, mas como construção em processo.

Ao falar de sua trajetória, Isa aproxima o *graffiti* da cultura hip-hop e o compreende como espaço de resgate e formação de jovens periféricos: *“[...] a arte, o graffiti, por exemplo, posso dizer que sou um exemplo de resgate, através da cultura do hip-hop. [...] todas essas artes têm uma característica que é de instigar a pessoa a buscar essa coisa de aprender [...]” (Muriá, 2023)*.

A artista também destaca a influência da família e dos posicionamentos políticos dos pais em sua formação: “Meus pais têm posicionamentos políticos bem fortes. *[...] então, acho que isso faz parte da minha formação como artista, porque hoje em dia também estou dentro dos movimentos sociais. Também atuo como ativista, não só como artista, como artivista”.* (Muriá, 2023). Ao falar de sua produção, associa-a à representatividade feminina e indígena: *“*[...] *eu trabalho muito dentro dessa representatividade feminina da mulher indígena, da mulher amazônida* [...]” (Muriá, 2023).

Ireny Nunes, grafiteira de 41 anos, nasceu em Belém e afirma ter ancestralidade Tupinambá, definindo-se como indígena de retomada em contexto urbano. Embora desenhasse e pintasse desde a infância, seu ingresso no *graffiti* aconteceu há quatro anos, durante a pandemia da covid-19. Ao narrar esse momento, relaciona sua entrada tardia a um relacionamento abusivo anterior, que limitava sua presença na rua e sua aproximação com a arte urbana: *“Eu sempre me interessei por graffiti, eu sempre fiz em papel, só que eu nunca tinha tido coragem nem oportunidade para ir para a rua, para pintar, por causa desse meu ex-relacionamento. Ele não deixava!”* (Ireny, 2024). Sua fala torna visíveis obstáculos de gênero que nem sempre aparecem quando se fala sobre arte urbana.

Ao comentar sua atuação em workshops e rodas de conversa, especialmente com mulheres, Ireny aproxima o *graffiti* de debates sobre machismo, relacionamento abusivo e assédio: “*o graffiti não é só colorir, é sempre passar uma mensagem sobre relacionamento abusivo, sobre machismo,*

que a gente passa muitas situações 'escrota', de assédio na rua quando a gente está pintando devido a ser mulher" (Ireny, 2024). A artista relata ainda que a criação da XXT Crew, coletivo formado apenas por mulheres grafiteiras, surge como resposta à necessidade de apoio mútuo e de construção de um espaço mais seguro e solidário para as mulheres no ambiente urbano.

Ao falar de sua identidade artística, Ireny destaca o vínculo com a Amazônia*: "A minha identidade artística é muito regional. Eu gosto de fazer os povos originários, indígenas. Nossa fauna e flora, Amazônia, regional*" (Ireny, 2024). Sua atuação em oficinas realizadas em escolas e comunidades periféricas também aparece como parte importante de sua trajetória.

As narrativas desses interlocutores mostram que as trajetórias no universo do *graffiti* são atravessadas por diferentes experiências de formação, circulação e pertencimento. Em algumas delas, a família aparece como referência artística inicial; em outras, a escola surge como espaço importante de mediação; em várias, a periferia comparece como território de vida que influencia diretamente o fazer artístico.

Com base na análise das entrevistas narrativas, os quadros a seguir foram organizados como uma síntese dessas trajetórias biográficas. Em diálogo com Schütze (1983), parte-se do entendimento de que a análise narrativa não se limita à enumeração de acontecimentos pontuais, mas busca reconstruir processualmente os cursos de vida narrados, permitindo compreender como determinadas experiências individuais se articulam a condições sociais mais amplas. Nessa perspectiva, os núcleos sistematizados nos quadros não correspondem apenas a informações biográficas dispersas, mas a dimensões recorrentes que emergem das narrativas e que contribuem para a compreensão das formas de inserção, atuação, reconhecimento e circulação de saberes no universo do *graffiti*.

Quadro 4 - Síntese analítica das trajetórias biográficas dos interlocutores, com base nas entrevistas narrativas

Núcleos analíticos da trajetória	PTCK	Drika Chagas	Santo	Síntese interpretativa
Inserção inicial no universo da arte e do *graffiti*	Seu primeiro contato com a arte ocorreu por meio da pichação no contexto escolar. A passagem para o *graffiti*, em 2007, deu-se sob influência de amigos e da cena local.	Desde a infância, mantinha relação com o desenho. Na adolescência, descobriu o *graffiti* por meio de revistas e passou a experimentá-lo de forma autodidata.	Participou e venceu um concurso de arte na escola. Iniciou sua trajetória no *graffiti* entre os 25 e 26 anos, movido pelo desejo de expressão artística.	As trajetórias evidenciam formas distintas de entrada no universo do *graffiti*, marcadas por experiências escolares, práticas autodidatas, sociabilidades juvenis e busca de expressão.
Motivações, influências e sentidos atribuídos à prática	Sua inserção no *graffiti* foi impulsionada pelo desejo de reconhecimento, convertendo-se em desafio pessoal e em meio de busca por visibilidade social e cultural.	É motivada pelo potencial comunicativo e pelo impacto cultural da arte na sociedade. Sua produção enfatiza temas femininos e ambientais, compreendendo a arte urbana como linguagem de expressão e denúncia social.	É motivado pela necessidade de expressão e pelo desejo de retratar a realidade da periferia. Atribui ao *graffiti* sentidos de crítica social, apoio emocional e ferramenta educativa.	O *graffiti* aparece, nas três narrativas, como prática carregada de sentidos sociais, identitários e políticos, articulando reconhecimento, denúncia, pertencimento e elaboração da experiência vivida.
Relações com a sociedade, reconhecimento e desafios	Percebe avanços na recepção pública do *graffiti*, embora o preconceito persista. Destaca o papel da internet e da mídia na ampliação da visibilidade, mas aponta desafios ligados a oportunidades e reconhecimento.	Relata ter enfrentado preconceitos decorrentes da associação entre spray e pichação. Reconhece seu lugar de privilégio como mulher branca na arte urbana e reafirma a arte urbana como ferramenta de resistência e educação.	Compreende o *graffiti* como forma de resistência e arte pública acessível. Ressalta dificuldades de reconhecimento e valorização, além de defender sua inserção na educação escolar.	As narrativas revelam que, embora o *graffiti* tenha ampliado sua legitimidade social, ainda persiste cercado por estigmas, disputas de reconhecimento e tensões em torno de sua valorização cultural e educativa.
Práticas educativas e circulação de saberes	Realiza oficinas principalmente com crianças e adolescentes, ensinando técnicas de *graffiti* e arte urbana.	Ministra oficinas na França e no Brasil, destacando o impacto educativo e transformador da arte urbana.	Desenvolve oficinas com diferentes faixas etárias, ensinando técnicas de spray e stencil. Reconhece-se como educador e destaca os efeitos positivos do ensino do *graffiti* na formação de jovens.	As trajetórias indicam que a experiência com o *graffiti* extrapola a produção artística e se desdobra em práticas de circulação de saberes, formação estética e atuação educativa em diferentes contextos sociais.

Quadro 5 - Síntese analítica das trajetórias biográficas dos interlocutores, com base nas entrevistas narrativas (Continuação)

Núcleos analíticos da trajetória	Gabz	Isa Muriá	Ireny Nunes	Síntese interpretativa
Inserção inicial no universo da arte e do *graffiti*	Desenhava desde a infância. Seu primeiro contato com o *graffiti* ocorreu no ensino médio, por meio do projeto Cine Club, desenvolvido em sua escola, no qual participou de uma oficina de *graffiti*.	Desde criança demonstrava interesse pelo desenho. Sua inserção no universo do *graffiti* ocorreu aos 15 anos, a partir da participação em uma oficina de *graffiti* voltada para mulheres.	Desenha e pinta desde a infância. No final dos anos 1990, foi convidada para participar de uma oficina de *graffiti*, mas não pôde ingressar naquele momento em razão de um relacionamento abusivo. Sua atuação na pintura de rua começou há quatro anos, durante a pandemia.	As trajetórias evidenciam ingressos diversos no universo do *graffiti*, marcados pela presença da escola, de oficinas formativas e de experiências pessoais que atravessam gênero e violências.
Motivações, influências e sentidos atribuídos à prática	É movido pela necessidade de expressão e pelo desejo de dar visibilidade às realidades da periferia, sobretudo às experiências das pessoas negras. Suas obras tematizam a vida periférica, articulando-a a referências da cultura negra e ribeirinha.	Sua prática é motivada por questões ligadas à saúde mental e a causa indígena e ambiental. Utiliza o *graffiti* como linguagem de representatividade, especialmente feminina e indígena.	É motivada pelo desejo de liberdade e pela superação de obstáculos, como o machismo. Sua produção defende a representatividade feminina, a inclusão e a visibilização de questões regionais e sociais. Seus temas são fortemente marcados por referências amazônicas, como fauna e flora, além de problemáticas relacionadas à inclusão social, aos direitos das crianças e à igualdade de gênero e racial.	Nas três narrativas, o *graffiti* aparece como linguagem de expressão de si e de elaboração de experiências sociais mais amplas, que articula identidade, pertencimento, enfrentamento das opressões e afirmação de sujeitos historicamente subalternizados.
Relações com a sociedade,	O *graffiti* lhe proporcionou visibilidade e sustento em	Compreende o *graffiti* como prática capaz de sensibilizar e	Enfrenta preconceitos tanto por ser mulher quanto por trabalhar com	As narrativas revelam que o *graffiti* se move em um campo

reconhecimento e desafios	momentos de dificuldade, embora ainda enfrente preconceitos, especialmente em áreas centrais da cidade. Relata também dificuldades de acesso a editais e entraves burocráticos para o desenvolvimento da arte com financiamento público.	promover reflexão social. Aponta os desafios de atuar como mulher em um ambiente frequentemente hostil e enfatiza a importância da educação e da ampliação da visibilidade para artistas periféricos.	*graffiti*. Embora reconheça uma aceitação social crescente dessa linguagem artística, ainda lida com a desvalorização do trabalho artístico e com a frequente associação entre *graffiti* e pichação.	de tensões: amplia reconhecimento e produz possibilidades de visibilidade e sustento, mas continua atravessado por preconceitos, desigualdades de gênero, barreiras institucionais e disputas de legitimidade social e artística.
Práticas educativas e circulação de saberes	Participa de oficinas voltadas ao ensino de técnicas de *graffiti* para jovens e adultos, com ênfase na inclusão social e no estímulo à criatividade.	Desenvolve oficinas centradas na história, nos estilos e nas técnicas do *graffiti*, atuando junto a comunidades periféricas e ribeirinhas.	Ministra oficinas para diferentes faixas etárias, ensinando técnicas de *graffiti* articuladas a conteúdos sobre cidadania e respeito ambiental. Adapta o trabalho conforme o público. Participou de eventos de destaque, como o Street of Style, sendo a única mulher paraense selecionada. Preside o Coletivo Arte Pará (CAP91), por meio do qual promove oficinas e mutirões artísticos em áreas periféricas.	As trajetórias evidenciam que o *graffiti* extrapola a dimensão estética e se constitui também como prática de formação, circulação de saberes, intervenção comunitária e atuação educativa em múltiplos contextos sociais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

4 CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER O GRAFFITI

Compreender o *graffiti* como proposto nesta pesquisa exige situá-lo para além de uma leitura estética, haja vista que o *graffiti* inscreve-se no espaço público, é produzido por sujeitos historicamente atravessados por desigualdades, constituindo-se dessa forma em uma prática cultural. Nesse sentido, tratá-lo como objeto de pesquisa implica reconhecê-lo também como forma simbólica socialmente produzida, historicamente situada e atravessada por relações de poder.

É a partir dessa compreensão que a reflexão sobre cultura se torna imprescindível. O termo cultura, enquanto categoria de análise, não se apresenta como um conceito estável ou consensual no campo das ciências humanas. Como observa Raymond Williams, trata-se de uma das palavras mais complexas do vocabulário moderno, marcada por um desenvolvimento histórico irregular e por usos diversos, frequentemente atravessados por disputas de sentido nos diferentes campos do pensamento social (Williams, 2007).

Nesse percurso, Williams chama atenção para o deslocamento progressivo de concepções que vinculavam a cultura ao cultivo do espírito, ao refinamento estético ou à posse de determinados bens simbólicos, em direção a entendimentos mais amplos, que a situam como um modo de vida socialmente produzido (Williams, 2007). Tal complexidade é particularmente importante para esta tese, pois permite afastar concepções restritivas que associam cultura apenas à produção erudita, abrindo espaço para reconhecer o *graffiti* como prática cultural legítima, por meio da qual sujeitos e coletivos produzem sentidos sobre si e sobre o espaço que habitam. Além do mais, tal concepção nos permite tratar as práticas culturais como espaços legítimos de produção de saberes e experiências sociais, abrindo caminho para a análise de manifestações historicamente desvalorizadas e silenciadas como objetos de reflexão no campo da educação.

Em diálogo com essa ampliação do conceito de cultura, John B. Thompson (2011) propõe compreendê-la como o conjunto de formas simbólicas — ações, objetos, imagens ou ritos, por exemplo — produzidas e interpretadas em contextos sociais historicamente específicos e estruturados. Nessa abordagem, o interesse recai sobre as condições sociais que orientam sua

produção, circulação e apropriação, marcadas por relações de poder e mediações desiguais (Thompson, 2011). A cultura passa a ser entendida, assim, como prática social inscrita em situações históricas concretas.

Todavia, a compreensão da cultura como forma simbólica inserida em contextos e processos sócio-históricos, como formulada por Thompson (2011), exige uma ampliação do olhar para o modo como essas formas ganham existência na vida social. Se os processos culturais se produzem em condições históricas e estruturadas, eles só se realizam plenamente quando apropriados, utilizados e reinterpretados pelos sujeitos em suas práticas cotidianas. A cultura não opera apenas no plano das estruturas ou dos sistemas simbólicos, mas se efetiva nos usos e ações que atravessam o cotidiano. É nesse nível da prática que os sentidos são mobilizados, negociados e, muitas vezes, transformados, revelando que a vida cultural não se limita à reprodução de formas dadas, mas envolve invenção e reinvenção contínua dentro das relações sociais.

É nessa perspectiva voltada para o cotidiano que as reflexões de Michel de Certeau (2014) nos permitem compreender como as formas culturais se realizam no fazer comum. Ao tomar as práticas como ponto de partida, o autor propõe compreender a vida cultural a partir daquilo que os sujeitos fazem no interior das formas que os cercam. O interesse se volta sobre o fazer cotidiano, sobre os usos concretos que dão existência às práticas culturais no dia a dia. A cultura, nessa perspectiva, não se apresenta como algo previamente dado e estável, mas como algo que se constitui através das práticas cotidianas, nas ações comuns e nas maneiras pelas quais os sujeitos interpretam o mundo social. O autor afirma que:

> [...] a cultura articula conflitos e volta e meia legitima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. As táticas de consumo, engenhosidade do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas. (Certeau, 2014, p. 44).

A cultura, para o autor, não pode ser compreendida como um atributo secundário da vida social, nem como um conjunto de produtos refinados reservados a determinados grupos, mas como a condição pela qual os seres humanos produzem sentidos, constroem modos de vida e se reconhecem como sujeitos históricos. Como observa Carlos Rodrigues Brandão, “*ao transcender*

um mundo dado pela natureza e ao construir, material e simbolicamente, um mundo de cultura, o homem se afirma, por sua vez, como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito da história" (Brandão, 1985. p. 15). Essa leitura ajuda a compreender o *graffiti* como prática de apropriação da cidade, por meio da qual seus sujeitos o reinterpretam, disputam seus sentidos e nele inscrevem outras formas de presença e visibilidade.

Sob essa perspectiva, a cultura é um processo pelo qual os sujeitos, ao produzirem sentidos e símbolos, constituem-se historicamente como humanos. Diferentemente de outros seres vivos, cuja sobrevivência se apoia principalmente em instintos e padrões comportamentais relativamente estáveis, os seres humanos constroem, transmitem e transformam formas simbólicas que organizam sua relação com o mundo. É por meio dessas formas — linguagens, valores, saberes, crenças, entre outros — que a vida humana se torna possível enquanto experiência histórica e social.

É nesse movimento de produção e circulação de sentidos que os processos educativos ganham forma, não como instâncias externas ou sobrepostas à cultura, mas como práticas imanentes à própria vida social. Desse modo, pensar a relação entre cultura e educação implica, antes de tudo, reconhecer que ambas não constituem esferas dissociáveis da experiência humana, mas dimensões constitutivas do próprio processo de humanização.

A compreensão da cultura como prática social e produtora de sentidos impõe, assim, um deslocamento importante no modo de pensar a educação. Se os processos culturais atravessam a vida cotidiana e constituem os sujeitos em suas formas de perceber, agir e interpretar o mundo, torna-se insuficiente restringir o fenômeno educativo à centralidade exclusiva da escola e do currículo formal. Tal redução obscurece a dimensão cultural da educação e invisibiliza os múltiplos espaços, práticas e sujeitos nos quais as aprendizagens se produzem. É nesse ponto que a discussão sobre educação se torna necessária e que se coloca a pergunta fundamental: de que educação estamos falando?

Para responder a essa questão, torna-se imprescindível problematizar as narrativas educacionais que historicamente centralizaram um único modo legítimo de ensinar e aprender, invisibilizando sujeitos e pedagogias que se constituem nas margens, nas lutas e nas experiências coletivas.

Em grande parte de sua trajetória, a pedagogia moderna esteve vinculada a estruturas de poder, como o capitalismo e o colonialismo, assumindo frequentemente um caráter elitista, racista, patriarcal e excludente. Neste processo, consolidou-se uma concepção escolarizante que reduziu a educação à instrução formal, associando-a quase exclusivamente à escola e ao currículo e desconsiderando os saberes populares, as cosmovisões ancestrais e as múltiplas práticas educativas presentes na vida em sociedade. Susana Sacavino explica que:

> Os processos de opressão, de exploração e de subordinação, que foram impostos pelo capitalismo ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos. A finalidade era desenvolver as suas próprias práticas afirmando e visibilizando os conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos. Embora na atualidade se trate dos nortecêntricos porque essa geopolítica do conhecimento inclui também os Estados Unidos. Santos (2009) denomina este processo de epistemicídio (Sacavino, 2016 p. 20)

Esse movimento produziu um “escolacentrismo”, segundo o qual a educação é monopólio da instituição escolar. Tal perspectiva restringe o aprender e o ensinar a processos institucionalizados e a metodologias que reproduzem a ordem vigente, ocultando o caráter social e cultural da educação. Ao mesmo tempo, ignora que processos formativos se realizam em outros espaços sociais, como movimentos populares, práticas artísticas, sindicatos, comunidades religiosas, hospitais, prisões e famílias. Sobre isso Henry Giroux afirma que:

> Na visão de mundo dos tradicionalistas, as escolas são simplesmente locais de instrução. Ignora-se que as escolas são também locais políticos e culturais, assim como a noção de que elas representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos" (Giroux, 1997, p. 25).

Em oposição a essa visão limitada, torna-se necessário assumir uma concepção ampliada de educação, entendendo-a como prática social e cultural permanente, atravessada por relações de poder, mas também portadora de potencialidades emancipadoras. A partir desse entendimento, a educação se delineia como parte constitutiva das práticas culturais, inscrita nos modos pelos quais os sujeitos interpretam sua experiência, respondem às condições que os atravessam e produzem sentidos para sua existência.

Assume-se então a compreensão de que a educação não se apresenta como restrita às instituições escolares, mas como dimensão imanente da vida cultural, na qual diferentes campos cotidianos se constituem como cenários de fecundas situações de socialização e de educação em seu sentido mais amplo (Brandão, 1985).

Assim, aprender não é um momento específico da existência, tampouco uma preparação instrumental para etapas futuras, mas um processo contínuo que atravessa toda a trajetória humana. Desde as primeiras interações corporais e afetivas até as formas mais complexas de linguagem, reflexão e criação, os sujeitos aprendem ao se inserirem em mundos que são culturalmente produzidos.

Essa condição aprendente está diretamente associada à capacidade humana de reflexão. Os seres humanos, ao perceberem o mundo, atribuem significados às experiências vividas. Tal consciência reflexiva possibilita que os elementos da natureza sejam reinterpretados como portadores de sentidos múltiplos, afetivos, estéticos, éticos e políticos. Ao nascer, nenhum sujeito começa do zero: herda um mundo já significado, tecido por gerações anteriores, que lhe oferece linguagens, valores e modos de compreender a realidade. Aprender é, portanto, apropriar-se criticamente desse legado, recriando-o nas práticas cotidianas e nas interações sociais (Brandão, 1985; 2002).

A educação, nesse sentido, que não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve processos de formação ética, estética, política e afetiva, entre tantos outros. Paulo Freire ressalta que *“todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”* (Freire, 1967, p. 5), afirmando que o caráter do ato educativo está enraizado nas experiências concretas da vida cotidiana.

Essa leitura também permite problematizar abordagens utilitaristas da educação, que reduzem o saber à sua funcionalidade imediata e subordinam os processos formativos a lógicas de produtividade e desempenho. Ao contrário, compreender a educação como dimensão da cultura implica valorizar experiências da vida cotidiana, reconhecendo que aprender também significa ampliar os modos de atribuir sentidos ao mundo.

Assim, cultura e educação se integram como processos inseparáveis, ambos formados e mediados pelas práticas sociais cotidianas. É nesse âmbito

cotidiano que os sujeitos, por meio de suas ações e interações, constroem sentidos e aprendizagens que se articulam com o mundo social ao seu redor.

A centralidade da cultura na vida social constitui um marco no campo dos Estudos Culturais[14] e foi nomeada por Hall (1997) de "virada cultural", que segundo Veiga-Neto é definida como:

> [...] (a) *virada cultural*, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. (Veiga-Neto, 2003, p. 06)

Conforme analisa Andrade (2016), a chamada *virada cultural* desloca a compreensão da cultura de um domínio circunscrito para reconhecê-la como dimensão constitutiva da vida social. Nesse deslocamento, a cultura passa a ser entendida como algo que atravessa práticas, relações e modos de subjetivação, participando ativamente da produção dos sujeitos. Ao destacar essa centralidade, Veiga-Neto observa que a cultura perpassa tudo o que vivemos e as representações que fazemos dos acontecimentos. É nesse contexto que se torna possível compreender, segundo Andrade (2016), a cultura como recurso pedagógico, não por seu uso intencional como ferramenta de ensino, mas por seu potencial em produzir aprendizagens, a autora ratifica que:

> É também a partir disso que acredito ser possível falar em cultura como recurso pedagógico. [...] considero que neste cenário as práticas culturais se nutrem de um cunho pedagógico e, por isso, a cultura poderia ser percebida como um potente recurso pedagógico contemporâneo. [...] pois é a partir do gerenciamento da cultura especialmente por conglomerados midiáticos que se criam as condições de emergência para novas formas de pedagogia que extravasam a instituição escolar, pedagogias produzidas na intersecção com a cultura e que tem nesta última sua matéria prima, como as chamadas pedagogias culturais. (Andrade, 2016, p. 67)

Se a virada cultural permite compreender a cultura como dimensão constitutiva da vida social e como recurso pedagógico disseminado nas práticas cotidianas, torna-se necessário perguntar quem são os sujeitos que produzem, mobilizam e aprendem nesses contextos. Ao reconhecer que as aprendizagens se constroem para além da escola e que as práticas culturais carregam um

[14] Os Estudos Culturais não constituem uma disciplina autônoma, mas um campo interdisciplinar de investigação que emerge da crítica aos limites das áreas tradicionais do conhecimento. Nesse campo, diferentes métodos e referenciais teóricos convergem para analisar as dimensões culturais da sociedade contemporânea (Escosteguy, 1998).

cunho formativo, desloca-se o foco para os sujeitos concretos que, em suas experiências sociais, produzem saberes.

Refletindo sobre o papel desses “outros sujeitos” na construção do conhecimento, aqueles que, por suas culturas, resistências e experiências de vida, produzem formas de saber e fazer pedagógico que escapam às lentes do conhecimento hegemônico, Miguel G. Arroyo (2014) em seu livro "Outros sujeitos, outras pedagogias", afirma que esses sujeitos periféricos, tradicionais ou marginalizados, ao se afirmarem como produtores de pedagogias próprias, desafiam a concepção unitária de educação e reforçam a necessidade de uma pedagogia que seja realmente pluriversal.

Segundo o autor, os movimentos populares, comunidades tradicionais, jovens em lutas por direitos e trabalhadores em resistência não são destinatários passivos da educação — eles são autores de processos pedagógicos que emergem de suas próprias ações, resistências e conhecimentos. Essas pedagogias, muitas vezes, não se enquadram nos formatos tradicionais das escolas, pois dialogam com saberes culturais, experiências de resistência e luta por justiça social. A partir dessa reflexão é possível reconhecer os artistas do *graffiti* como sujeitos que elaboram saberes e práticas educativas em seu fazer cotidiano.

Eis que, diante dessa perspectiva, surge uma questão central: como reconhecer e legitimar essas pedagogias insurgentes? Miguel Arroyo argumenta que a pedagogia dos "outros" não deve se limitar a uma mera inclusão de diversidades, mas precisa ser compreendida como uma resistência às formas de saber e de poder que historicamente marginalizaram essas vozes. O reconhecimento desses sujeitos e de suas pedagogias implica um deslocamento do olhar, uma discursividade que valorize a diversidade epistemológica e reconheça que os saberes populares, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, artísticos e outros não são apenas objetos de ensino, mas processos de construção de si, de suas identidades e de suas lutas cotidianas.

Esses “outros sujeitos” tornam-se visíveis nas múltiplas experiências sociais em que a formação ocorre fora dos marcos institucionais da escola. Manifestam-se, por exemplo, nas práticas coletivas de jovens que produzem linguagens próprias nos espaços urbanos, nos saberes partilhados em comunidades tradicionais, nas ações organizadas de movimentos sociais e nas

expressões culturais que emergem do cotidiano como forma de leitura, crítica e intervenção no mundo social. Nesses contextos, aprender não se separa da experiência vivida: os conhecimentos se constroem na partilha, na prática, na relação com o território e na necessidade de responder a condições concretas de existência. Trata-se de processos formativos que não se organizam como currículos ou métodos sistematizados, mas que produzem sentidos, identidades e modos de agir, constituindo pedagogias que nascem da vida social e das relações que nela se estabelecem.

Um exemplo desses processos formativos que se produzem nas práticas sociais e culturais cotidianas é a relação entre a arte e a educação. A noção de *"arte-educação"* consolida-se no Brasil a partir da década de 1970, quando Ana Mae Barbosa propõe o uso do hífen como forma de evidenciar a relação indissociável entre arte e educação. Essa escolha conceitual buscava afirmar que a arte não deveria ocupar um lugar periférico no processo educativo, mas integrar-se de modo constitutivo às práticas pedagógicas, especialmente em um contexto marcado por resistências à sua legitimidade no campo educacional (Rodrigues; Souza; Treviso, 2017).

Em Ana Mae Barbosa (2006; 2010), a arte-educação é compreendida como um campo de conhecimento que articula leitura, interpretação e produção de arte, reconhecendo as práticas artísticas como formas socialmente situadas de produção de sentidos. Trata-se de uma concepção que desloca a arte do lugar de atividade acessória para afirmá-la como experiência formativa, atravessada por contextos históricos, culturais e políticos, e integrada à vida cotidiana dos sujeitos.

Nesse conjunto de práticas culturais que produzem saberes, elegemos o *graffiti* como objeto de estudo por sua relação direta com o campo da arte-educação, na medida em que se configura como uma manifestação que tensiona as fronteiras entre arte, cultura e educação. Inscrito no espaço urbano e produzido, em grande parte, por sujeitos historicamente situados à margem das instituições culturais e educativas formais, o *graffiti* constitui-se como uma prática social e também pedagógica que mobiliza uma diversidade de práticas educativas, saberes, experiências e narrativas, as quais não se esgotam em sua dimensão estética.

Deste modo, o *graffiti* não pode ser analisado de forma descontextualizada, isolada no tempo. Seus sentidos educativos possuem estreita relação com as condições históricas e sociais em que se inscreve, com os sujeitos que o produzem e com os contextos urbanos nos quais circula.

Assim, compreender esta arte exige situá-la historicamente, de modo a apreender as condições sociais, culturais e políticas que possibilitaram seu surgimento e os deslocamentos por meio dos quais ela passou a ocupar, em diferentes contextos, lugar relevante nos campos da cultura, da arte e da educação. É nesse horizonte que se torna necessário retomar, ainda que brevemente, a trajetória do *graffiti* moderno, desde sua emergência nos centros urbanos norte-americanos até seus processos de apropriação, ressignificação e circulação em contextos amazônicos.

4.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O SURGIMENTO DO *GRAFFITI* MODERNO: DO BRONX À AMAZÔNIA

O *graffiti* moderno, tal como o reconhecemos hoje, tem suas origens vinculadas às transformações sociais, econômicas e culturais que marcaram a cidade de Nova York no final dos anos 1960 e início da década de 1970. Em meio à crise urbana, ao desemprego estrutural e ao abandono de políticas públicas voltadas para os bairros periféricos, emergiu uma juventude que, privada de acesso aos espaços formais de expressão, encontrou nas ruas e nos muros, um território simbólico para a criação de novas linguagens. O *graffiti* nasce, nesse contexto, como uma forma de comunicação e protesto em meio às camadas desprivilegiadas da sociedade americana. Campos (2007) explica que:

> O século XX viu nascer o fenómeno que apelidamos de *graffiti* e que resulta da confluência de diferentes fatores de ordem social e cultural que encontram lugar na nossa história mais recente. Dois momentos, referidos por diferentes autores (Gari, 1995; Silva, 2001; Ramos, 1994), parecem incontornáveis numa arqueologia do *graffiti* contemporâneo: o movimento do Maio de 68 Francês e o *graffiti* norte-americano da década de 70 ligado à cultura hip-hop. (Campos 2007, p. 268-269)

Ao citar Armando Silva (1987), Canclini nos ajuda a situar historicamente três etapas principais na evolução do *graffiti,* ligadas a três cidades distintas, segundo ele:

> O de maio de 68 em Paris (também em Berlim, Roma, México, Berkeley) se fez com palavras de ordem antiautoritárias, utópicas e fins macropolíticos. O grafite de Nova Iorque, escrito em bairros marginais

> e no metrô, expressou referências de gueto com propósitos. micropolíticos; incompreensível às vezes para os que não manejavam esse código hermético, foi o que mais tipicamente quis delimitar espaços em uma cidade em desintegração e recuperar territórios. Na América Latina existiram as duas modalidades, mas nos últimos, como manifestação simultânea da desordem urbana, da perda de credibilidade nas instituições políticas e do desencanto utópico, desenvolve-se um grafite debochado e cínico (Canclini, 2015, p.337).

As pesquisas sobre o tema identificam o distrito do Bronx em Nova York, como o principal epicentro desse movimento. A região, marcada por altos índices de pobreza e pela presença majoritária de populações negras e latinas, foi palco de processos intensos de segregação e marginalização urbana. O colapso habitacional e a violência cotidiana contribuíram para o surgimento de práticas culturais que buscavam reconfigurar os sentidos da vida coletiva, criando formas alternativas de pertencimento e de expressão[15].

Foi nesse ambiente que o *graffiti* se desenvolveu, acompanhado de outras manifestações que, mais tarde, comporiam o universo da cultura hip-hop: o rap, o breakdance e o DJing.

A história do *graffiti* no Bronx está diretamente relacionada à Figura de jovens que, munidos de marcadores e sprays, passaram a inscrever seus nomes, apelidos e siglas nas superfícies da cidade. Um dos primeiros a ganhar notoriedade foi Taki 183, jovem de origem grega que, em 1971, teve seu nome mencionado no jornal *The New York Times* após espalhar sua assinatura por diferentes áreas de Manhattan (Campos, 2007). Sua ação, aparentemente banal, consolidou um modelo de inscrição que se tornaria a base do *graffiti* contemporâneo: a *tag*, uma forma de assinatura estilizada que transformava o

[15] Diversas fontes históricas e culturais situam o Bronx como epicentro da cultura hip-hop e do *graffiti*, evidenciando as condições de marginalização e abandono urbano que marcaram a região nos anos 1970. O *Google Arts & Culture*, em parceria com a *Bronx Historical Society*, descreve o surgimento do *graffiti* em comunidades afetadas por políticas de desinvestimento e colapso social (“The Graffiti Movement in the Bronx”). De forma convergente, o portal educacional *Icon Collective* enfatiza que o colapso econômico e o êxodo populacional — agravados pela construção da *Cross Bronx Expressway* — deslocaram populações brancas e reforçaram a segregação racial, criando o contexto em que o hip-hop emergiu (“Hip Hop History: From the Streets to the Mainstream”). Já o *Texas State Historical Association Handbook* destaca que os jovens passaram a “*taggear*” trens e muros como modo de anunciar sua existência frente à invisibilidade social (“Rap and Hip-Hop”). O historiador Mark Naison reforça que a arte urbana floresceu em meio ao abandono sistemático e à resistência cotidiana das comunidades negras e latinas (“Why Hip Hop Began in The Bronx”). Complementarmente, o artigo publicado no portal *Arte que Acontece* rememora os cinquenta anos do hip-hop, destacando o Bronx como berço de uma cultura que, ao reocupar as ruas, transformou a periferia em centro simbólico de criação artística (“Do Bronx para o mundo: 50 anos do Hip-hop”).

nome em imagem. O gesto de escrever o nome onde não se é esperado, passou a definir a lógica de visibilidade que estrutura o campo do *graffiti*.

Os primeiros praticantes, conhecidos como *writers*[16], não buscavam o reconhecimento institucional nem a valorização de sua arte. Sua motivação principal era o desejo de existir socialmente através da marca visual. O *graffiti* se constituía como uma rede informal de comunicação entre grupos juvenis, com códigos próprios e circuitos de leitura restritos àqueles que compartilhavam o mesmo universo simbólico. A prática era essencialmente competitiva. O valor de um *writer* esteve historicamente associado à quantidade e à qualidade das inscrições espalhadas pela cidade, lógica que ainda permanece em parte do movimento. Ser visto tornou-se, nesse contexto, um modo de sobreviver à invisibilidade imposta pelas estruturas urbanas. Conforme esclarece Campos (2007):

> Pela quantidade entende-se a multiplicação de produções de um *writer* pela cidade, ou seja, a sua presença assídua, regular e visível; pela qualidade, entende-se o apuramento técnico e estético das obras. Estas não são incompatíveis, antes pelo contrário, pois o prestígio de um *writer* avalia-se pela forma como gere simultaneamente a quantidade e qualidade da sua obra pessoal. [...] a habilidade do *writer* encontra-se precisamente na sua capacidade para construir uma caligrafia original e arrojada, que se destaque das restantes letras urbanas. O reconhecimento das qualidades estéticas do *graffiti* só pode ser devidamente apreciado por quem pertence ao meio e está familiarizado com as fórmulas, as práticas e as técnicas utilizadas (Campos, 2007, p. 277)

A Figura 2 abaixo, evidencia como a prática de grafitar *tags* no espaço urbano não constitui um resquício do passado do *graffiti*, mas uma continuidade que permanece ativa em sua dinâmica contemporânea. Não se trata de um gesto repetitivo, pois a *tag* representa uma ocupação simbólica da cidade, a inscrição do nome e da presença do sujeito no território urbano.

[16] O termo *writer* designa o autor do *graffiti*, aquele que cria e assina suas inscrições, desenvolvendo estilos próprios e estabelecendo códigos de reconhecimento dentro da cultura urbana. A palavra, que significa literalmente “escritor”, surgiu entre os praticantes nova-iorquinos na década de 1970, como forma de afirmar o caráter autoral e criativo do gesto de escrever nas paredes, em oposição à designação pejorativa de “vândalo” atribuída pela mídia e pelas autoridades.

Figura 2 - *Tags* do grafiteiro belenense PTCK marcadas em várias cidades do país.



Fonte: Rede Social do Artista. Montagem da autora.

Com o tempo, o *graffiti* evoluiu em complexidade formal e técnica. As assinaturas deram lugar a composições mais elaboradas, que combinavam letras tridimensionais, formas gráficas e cores fortes. O sistema ferroviário tornou-se, nesse período, a principal galeria de exposição dos *writers*. As linhas subterrâneas permitiam que as obras circulassem pela cidade, transformando o *graffiti* em uma arte móvel, acessível e, clandestina (CHALFANT; COOPER, 1984), como exemplifica a Figura 3 abaixo.

Figura 3 - Metrô grafitado em Nova York - 1974.



Fonte: Disponível em: https://nymag.com/guides/summer/17406/ - Acesso em: 15 out. 2025

Essa expansão coincidiu com a consolidação da cultura hip-hop como movimento sociocultural articulado. A partir da década de 1970, o hip-hop passou a integrar quatro elementos interdependentes: o *MCing* (rap), o *DJing*, o *breakdance* e o *graffiti*. Essa articulação conferiu ao *graffiti* um papel visual e identitário dentro do movimento. Assim, os suportes urbanos tornaram-se lugares de enunciação e disputa simbólica. Campos e Simões (2016) esclarecem que:

> originalmente constituído por quatro vertentes expressivas, duas delas ligadas à música (*rap*, *mcing*[17] e *djing*[18]), outra à expressão corporal (*breakdance*), e uma última dedicada à expressão pictórica (*graffiti*), o movimento hip-hop foi sofrendo várias alterações ao longo do tempo que também não são alheias as apropriações e reinvenções regionais (Bennett, 2000; Mitchell, 2001; Simões, 2010). (Campos; Simões, 2016, p.281 e 282)

Durante os anos 1980, o *graffiti* ultrapassou as fronteiras do Bronx e alcançou outras cidades norte-americanas e europeias. Essa disseminação foi favorecida pela circulação de filmes, fotografias e reportagens que

[17] Atividade a cargo do MC, Mestre-de-Cerimónias, cantor rap ou, simplesmente, rapper (nota do autor)
[18] Atividade realizada pelo DJ, Disk Jockey ou quem manipula os discos e produz a sonoridade típica do rap. (nota do autor)

documentaram o fenômeno[19], notadamente na obra *Subway Art* (CHALFANT; COOPER, 1984). Paralelo a isso, a prática começou a despertar o interesse do mercado da arte, sendo incorporada a galerias e exposições. Essa transição do espaço público para o circuito institucional não ocorreu sem controvérsias, gerando o que Campos (2007) define como *"domesticação da barbárie"*. Muitos *writers* rejeitaram a comercialização do *graffiti*, entendendo-a como uma forma de neutralização do caráter subversivo da prática. Outros, contudo, viram nesse processo uma possibilidade de reconhecimento e de ampliação dos horizontes criativos.

A discussão sobre o chamado "*graffiti* comercial" aponta para a transformação do *graffiti* em uma mercadoria, onde o valor artístico é subordinado à lógica do mercado. O *graffiti* comercial, ao ser definido como trabalho remunerado que atende às demandas de um patrão, pode ilustrar o processo de cooptação onde práticas culturais que surgem como formas de resistência são transformadas em produtos de consumo. Porém, essa discussão não é tão simples assim.

Conforme Michel de Certeau (2014, p. 71-85) argumenta em sua análise das práticas populares, mesmo dentro de contextos dominados por uma lógica capitalista, como é o caso do *graffiti* comercial, os artistas desenvolvem suas táticas[20] de resistência para desviar, subverter e adaptar essas estratégias mercadológicas em benefício próprio.

Essas táticas podem ser comparadas ao que Certeau (2014) descreve como o uso da "sucata" na esfera industrial, onde trabalhadores subvertem o uso previsto das máquinas para criar algo novo e pessoal, longe da lógica do lucro.

No caso do *graffiti*, os artistas, embora inseridos em um sistema econômico que busca comercializar sua arte, frequentemente utilizam sua criatividade para manter um certo grau de autenticidade e resistência cultural. Ao

---

[19] Para a expansão internacional do *graffiti* nos anos 80 e o papel de filmes, fotografias e reportagens nessa difusão, ver The Rise of Graffiti Writing – From New York to Europe (documentário-série, 2017); "History of graffiti and street art: the 1980s and the 1990s", StrAAT Museum (acesso em 21/10/2025); "Style Wars" (Tony Silver, 1983).

[20] Michel de Certeau (2014) distingue entre estratégias, que são utilizadas pelas instituições para ordenar e controlar o espaço, e táticas, que são as práticas cotidianas e improvisadas dos indivíduos que navegam nesses espaços. As estratégias são associadas ao poder e à instituição, como o planejamento urbano e as políticas públicas que definem e delimitam o uso dos espaços urbanos. Por outro lado, as táticas são formas de resistência e adaptação utilizadas por indivíduos para criar e reinventar esses espaços, muitas vezes em oposição às normas estabelecidas.

fazer isso, eles desafiam as hierarquias impostas e criam espaços de liberdade e expressão dentro de um sistema que, em princípio, busca neutralizar tais práticas.

Assim, a questão que surge é: até que ponto o *graffiti*, quando comercializado, pode manter sua autenticidade e seu poder subversivo? Ou será que, ao se tornar uma mercadoria, ele acaba por reforçar as mesmas estruturas econômicas que inicialmente buscava questionar? Este foi um dos questionamentos iniciais de nossa pesquisa, e ao longo dela, pudemos perceber que, mesmo envolto em uma lógica capitalista, os artistas criam suas táticas para fugir das estratégias mercadológicas. Assim como Certeau sugere, essas táticas desviacionistas permitem que os artistas insiram seus "*graffitis*" nos interstícios da economia formal, preservando elementos de resistência e autenticidade mesmo dentro de uma economia capitalista. As falas dos artistas entrevistados ajudam a perceber como essas “táticas” acontecem:

> É eles falaram só assim: “eu quero a cultura amazônica, eu quero que as pessoas entre aqui entendam que a gente tá na Amazônia, que a gente tá em Belém, que a gente tem nossa cultura”. Eles em nenhum momento falaram: “eu quero esse desenho, eu quero esse…” Então esse foi um lado muito legal, porque até eu fiquei surpresa, não é sempre assim e eu fiquei mais surpresa por ser um ministério público, uma procuradoria, então trabalha com investigação, com denúncia, então é um órgão Federal. Eu acho que é o primeiro órgão assim nesse nível federal, uma procuradoria que tá solicitando trabalho artístico. então em nenhum momento eles chegaram e falaram “eu quero esse desenho, eu quero…” Isso é horrível para gente que trabalha com arte, é terrível! Então ele só botou o tema, eu gostei porque é um tema tão rico, é minha cultura... então é um prazer falar do que a gente tem aqui e foi meio “carta branca” porque todos os desenhos que eu apresentei para eles, foi aceito, foi discutido, eu expliquei cada um e é interessante porque, eu explico, ele vê o desenho, eles têm a visão deles, a leitura deles, mas quando eu explico o desenho, com a minha visão aí ele já muda, “Ah é isso, nossa…” por exemplo, aquela dos barco, quando a gente entra tem uns barquinho, eu expliquei porque que eu botei os barcos ali. O pessoal da procuradoria falou: “Nossa, é isso mesmo, a gente quer fazer uma placa explicando isso para as pessoas entenderem porque que tem os barcos ali na frente…” então é um trabalho desafiador, mas ao mesmo tempo foi super prazeroso porque não teve esse bloqueio criativo, artístico, sabe? Mas por exemplo, se eu tiver oportunidade de estar na rua é um tema que está ali… eu vou colocar! Por exemplo, uma vez eu fui chamada para pintar na “Culevest” em Paris, foi um projeto de arte urbana, foi um projeto que eu ganhei cachê, e aí eles também deixaram livre, mas tinha que apresentar os desenhos para prefeitura de Paris e eu falei: “Eu quero falar sobre a queimada da Amazônia”, porque “tava” muito forte sabe, foi logo no início do governo Bolsonaro… e aí eram vários murais e as pessoas passava achavam bonito pelas cores, “nossa, mas que fofo essas cores que você usa!” Aí quando eu explicava o que que era realmente, as cores, o formato, dizia que eram queimadas, eles ficavam: “Nossa, tem todo esse peso?” Eu fiz uma mão, que essa mão

> ligava um fósforo e esse fósforo ia fazendo uma ligação com uma plantação, aí eu colocava o número de metro quadrado que foi queimado, o número de animais, coloquei uns rostos de animais na mão… “a mão do fogo” dizia, que era do projeto! Então tem essa ligação de contextualizar com a situação que está acontecendo também. (Chagas, 2023)

A fala de Drika Chagas deixa claro um aspecto relevante da arte urbana quando esta transita para espaços institucionais: mesmo mediada por uma encomenda oficial, a produção artística não se reduz, necessariamente, à lógica da execução subordinada, preservando margens de autonomia e elaboração autoral, legitimando o olhar da artista como sujeito capaz de traduzir visualmente Belém e a Amazônia a partir de suas próprias referências culturais.

A artista relata ainda que os observadores, ao ouvirem sua explicação, passam a compreender de outro modo elementos antes vistos apenas como ornamento. A imagem, nesse sentido, provoca leituras, percepções e sentidos onde o mural não é apenas uma decoração do espaço institucional, mas ensina a ver, a interpretar e a reconhecer referências da cultura amazônica inscritas na composição da artista. Na mesma direção, Santo relata que:

> [...] eu tento ser mais visceral no centro. Porque eu sei que eu vou atingir muito mais pessoas e entrar na cabeça de muito mais pessoas. Eu tento ser..., usando cores mais fortes eu consigo isso. Eu não preciso jogar uma tinta vermelha pra dizer que é sangue em alguém que acabou de levar um tiro. Não preciso fazer isso, mas eu uso um laranja. Entendeu? Uso cores vibrantes que chamem a atenção e o cara vai olhar pra aquela cor ali, vai ver o desenho e vai tentar relacionar alguma coisa. Acho que eu faço assim, eu faço esse jogo de cores, mais ou menos. Aqui na periferia eu já sei que as pessoas já consomem aquilo. A violência ali é normal. Tipo, se eu vou falar de violência, aquilo já é uma banalização. No centro, eu sei que não é tão banal assim, que eu vou atingir mais pessoas. Se eu usar certas cores, certas coisas. (Santo, 2024)

Santo segue argumentando que:

> Está entrando em um período em que a arte urbana está muito mais comercial. Se você for ver, vários estabelecimentos têm *graffiti* na frente. Isso não é ruim, não. Para quem é profissional na área, isso é ótimo. Mas, tratando de arte, a arte não é comercial. Não é para ser comercial, não. Mas ela está ali. Eu falo assim, quando o contratante me dá autonomia 100%, eu vivo um sonho, uma utopia, porque eu vou estar recebendo pelo que eu gosto de fazer e repassando o que eu quero repassar. Sem o dedinho, sem o “*briefing*” de ninguém. Isso é o que a gente tenta conquistar no *graffiti*, na verdade. Que a nossa identidade visual, que o nosso conceito, a nossa arte seja paga pelo que é. Não pelo que eu vou fazer para ti, escrever o nome da tua loja lá. Entendeu? Mas para eu escrever o meu nome na tua loja. Acho que esse é o ápice. (Santo, 2024)

Essas falas do grafiteiro Santo permitem perceber, de modo bastante nítido, que a produção do *graffiti* envolve escolhas que são também políticas e comunicativas. Ao falar sobre suas escolhas de cores ao pintar no centro da cidade, Santo aponta para sua forma de construir arte, levando em consideração o lugar, o público e os efeitos de recepção que pretende provocar.

Quando o artista reflete sobre a crescente inserção do *graffiti* em circuitos comerciais, reafirma que o horizonte mais desejado é aquele em que sua identidade visual seja reconhecida e remunerada sem que precise ser subordinada à lógica do contratante. Sua fala evidencia uma zona de fronteira onde transitam questões econômicas, de autonomia e autoria. Trata-se, portanto, de uma formulação importante para pensar o *graffiti* como prática que, ao mesmo tempo em que se insere em circuitos institucionais e comerciais, continua disputando espaços de liberdade e de afirmação.

Essa tensão entre o mercado e a autenticidade, observada nos contextos norte-americano e europeu, também se manifesta quando o *graffiti* atravessa fronteiras e chega ao Brasil. A difusão global dessa linguagem visual não se deu de forma homogênea, ao contrário, cada região reinterpretou suas práticas de acordo com as condições socioculturais locais. No caso brasileiro, essa transposição não significou mera reprodução do modelo estrangeiro, mas uma reelaboração simbólica enraizada nas experiências urbanas e nas desigualdades sociais das grandes cidades e foi nesse entrecruzamento entre influências globais e resistências locais que o *graffiti* brasileiro encontrou seu próprio sentido.

A chegada do graffiti ao Brasil insere-se nesse contexto de globalização cultural. As primeiras manifestações surgiram no final da década de 1960 como formas de contestação política, mas foi nos anos 1980 que o movimento ganha força e contornos estéticos próprios, sobretudo em São Paulo, com a influência de artistas como Alex Vallauri e a posterior emergência da cultura Hip Hop (Medeiros, 2013; Gitahy, 2013).

É importante ressaltar que o *graffiti* da década de 60 em diante, ficou conhecido no Brasil como pichação, porém hoje coexiste também o *graffiti artístico* que assume peculiaridades locais e regionais individualizadas, ambos produzem imagens, símbolos e mensagens que falam muito da sociedade na qual estão inseridos. No caso brasileiro, o *graffiti* artístico desenvolveu

características próprias, marcadas pelo diálogo com a pichação e pela construção de uma linguagem visual singular. Segundo Medeiros (2013):

> As inscrições políticas entendidas no Brasil como pichação e pelos estudantes franceses como *graffiti* começam a caminhar distintamente. O princípio da ação é o mesmo. Porém, aos poucos, a pichação foi deixando de ser reconhecida como *graffiti* a partir das ações de Vallauri, e de diversos outros artistas e coletivos que se autointitulavam grafiteiros pela produção de figuras, imagens e como um salve ao Maio de 68. Paralelamente, de acordo com relatos de artistas da época, novos grupos foram surgindo, e a pichação passou a ser utilizada como forma de identificação e as inscrições tornaram-se diferentes umas das outras pelos estilos de letras, quebras, retas e traços rápidos. Até um ponto em que passaram a se tornar indecifráveis. A imitação dos grupos que de alguma maneira demarcavam territórios tornou a pichação como a conhecemos nos dias de hoje. A partir dos anos 1990 ela invadiu todas as cidades do país. (Medeiros, 2013, p. 39)

No contexto da ditadura militar brasileira (1964–1985), período marcado pela censura, pelo controle do discurso público e pela repressão de quaisquer formas de dissenso, os muros das cidades se tornaram territórios de insurgência simbólica e espaço de contestação. Sobretudo a pichação assumiu, durante aquele período, uma forma de romper o silêncio imposto desafiando o poder controlador do Estado.

As primeiras manifestações de pichação de caráter político emergem já nos anos finais da década de 1960. Uma das mais emblemáticas aparece em 1968: a inscrição “Abaixo a Ditadura”[21], grafada nas paredes da cidade, essa pichação se tornou símbolo de resistência ao período. Realizada de forma anônima, foi uma forma rápida e direta de enfrentamento ao regime, inspirada nos protestos de maio de 1968[22] na França e constantemente imortalizada nos livros didáticos de história.

[21] A ditadura militar brasileira (1964–1985) instituiu um regime autoritário marcado pela censura, pela perseguição política e pelo controle sobre as formas de expressão pública. Nas grandes cidades, a repressão também se manifestava nos muros: apagar uma frase ou pintar uma parede podia ser um ato político. Mesmo em meio ao silêncio imposto, surgiram inscrições e desenhos que desafiavam o regime instituído, prenunciando o papel do *graffiti* enquanto uma linguagem de resistência.

[22] O Maio de 1968, na França, foi um movimento estudantil e operário que transformou as ruas em palco de contestação coletiva. Os muros de Paris se cobriram de palavras de ordem que pediam sobretudo, liberdade. Esse movimento de contestação ecoou pelo mundo e, em especial entre a juventude deixando marcas que influenciariam nas futuras expressões do *graffiti* contemporâneo.

Figura 4 - Pichação “Abaixo a Ditadura” (1968)



Fonte: Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/cultura/pichacao-abaixo-a-ditadura-1968/ Acesso em: 7 out. 2025.

Em São Paulo, estudos como o de Priscilla Nathani P. Lima (2018) demonstram que os muros paulistanos foram palco de uma cultura de protesto visual. A dificuldade de fotografar essas intervenções, muitas vezes apagadas quase imediatamente, exige que o pesquisador recorra a documentos oficiais — dossiês do DOPS, denúncias e processos — para recompor essa presença urbana silenciosa.

O *graffiti* artístico, nos moldes que depois viriam a se consolidar no Brasil (cores, imagens, intervenções muralísticas) teve presença ainda incipiente durante os anos seguintes, ainda no contexto ditatorial. Isso pode ser explicado pela altíssima vigilância urbana e pelas políticas de “limpeza visual” características do regime. Ainda assim, nomes como Alex Vallauri considerado pela maioria da literatura sobre o tema, o precursor do *graffiti* no Brasil[23] antecipam esse encontro da arte visual em um cenário autoritário, sua obra intitulada “Boca com alfinete (1973)” evidenciou a censura da ditadura militar. Foi

[23] Sobre a atuação de Alex Vallauri como precursor do *graffiti* no Brasil, ver SPINELLI, João J. *Alex Vallauri: Graffiti – fundamentos estéticos do pioneiro do grafite no Brasil.* São Paulo: BEÏ Editora, 201

pelo seu pioneirismo e sua influência que o dia de sua morte, 27 de março, tornou-se a data comemorativa ao Dia do Graffiti no Brasil[24].

Figura 5 - Boca com Alfinete - 1973



Fonte: Disponível em: https://artevaral.blogspot.com/2008/10/boca-com-alfinete-xilogravura-em-trs.html Acesso em 07/10/2025.

Nos últimos anos da ditadura e nos primeiros anos do novo regime, à medida que a sociedade rearticulava suas manifestações, o *graffiti* foi ganhando terreno como forma de expressão visual pública.

Neste sentido, a expansão do *graffiti* no Brasil ganhou novo impulso ao longo dos anos 1990, período marcado pela maior circulação da cultura hip-hop e pela crescente legitimação das intervenções urbanas em diferentes cidades brasileiras. Estudos sobre o tema indicam que, ao longo dessa década, o *graffiti* deixou de ser percebido apenas como prática juvenil marginal e passou a integrar circuitos culturais mais amplos, alcançando visibilidade na mídia, na

[24] Ver: brasilescola.uol.com.br/artes/grafite.htm.

iniciativa privada e em espaços institucionais (Furtado e Zanella, 2009; Ota e Valente, 2011, Figueiredo, 2019).

É nesse contexto que se insere a trajetória de nomes como os Gêmeos, Eduardo Kobra, Binho Ribeiro e Nina Pandolfo, cuja produção, surgida sobretudo na virada dos anos 1980 para 1990, foi decisiva para projetar o *graffiti* brasileiro no cenário nacional e internacional.

Contudo, esse processo de expansão das linguagens visuais urbanas não se limitou ao eixo Rio–São Paulo. Em Belém, as inscrições nos muros e demais suportes urbanos já se faziam notar com intensidade desde os anos 1980, compondo uma cena local marcada, inicialmente, pela forte presença dos pixos e de outras formas de intervenção gráfica. Conforme aponta Conceição (2024), a cidade vivenciou nesse período uma verdadeira "explosão dos pixos", expressão reiterada também pela imprensa local para nomear a proliferação de marcas sobre muros, fachadas, postes e diferentes estruturas da paisagem urbana. É nesse terreno de disputas e de apropriação simbólica da cidade que, posteriormente, o *graffiti* em Belém-PA irá afirmar suas especificidades.

4.2 DO GLOBAL AO LOCAL: CENAS DO GRAFFITI EM BELÉM-PA

Ainda segundo Conceição (2024), o termo *graffiti* já possuía alguma circulação em Belém na década de 1980, embora de forma ainda incipiente e, muitas vezes, sem contornos claramente diferenciados em relação à pichação. A partir de 1989, contudo, a mídia local passa a registrar manifestações que podem vir a ser qualificadas como *graffiti*, ao mesmo tempo em que ensaia distingui-las das demais inscrições urbanas. Observa-se, nesse contexto, o início de uma diferenciação discursiva entre essas práticas, ainda que tal distinção permanecesse instável e que o reconhecimento do *graffiti* como linguagem artística específica estivesse longe de se consolidar.

A imprensa belenense, especialmente "O Liberal" e o "Diário do Pará", descrevia a cidade como saturada por inscrições, símbolos e assinaturas. O autor também afirma que a cidade absorveu, via mídia, elementos vindos de Nova York, como o uso de pseudônimos, a numeração associada ao nome, a noção de "assinatura" como forma de presença, ao mesmo tempo em que incorporou também referências do eixo Rio–São Paulo, como modelos

figurativos simples, personagens estilizados e o uso mais sistemático da tinta spray como instrumento de ocupação do espaço.

Entretanto, Conceição (2024) enfatiza que, apesar dessas influências, Belém desenvolveu um estilo próprio, em que a pichação belenense cria modos de escrita singulares, que não se confundem inteiramente com os modelos do Sudeste ou com o vocabulário norte-americano, e essa autonomia estética precisa ser reconhecida como parte fundamental da história local.

Quanto ao que denominamos *graffiti* artístico, sua presença em Belém torna-se mais visível no início dos anos 2000. Essa temporalidade não deve ser lida como atraso cultural, mas como expressão de um processo local específico. Antes da consolidação do *graffiti* artístico, a pichação já ocupava de forma mais intensa o cenário visual da cidade, constituindo uma das referências do repertório urbano a partir do qual novas práticas de intervenção imagética foram sendo elaboradas (Conceição, 2024). Nesse sentido, em Belém, as fronteiras entre pichação e *graffiti* não aparecem como totalmente separadas, mas como práticas que, em certos percursos, se aproximam, se tensionam e, por vezes, se desdobram uma na outra.

Por conseguinte, podemos inferir que o movimento Hip Hop, do qual o *graffiti* e a pichação fazem parte, mesmo sendo um movimento global, se contextualiza ao longo do tempo e no espaço, em contextos diversos. Na Amazônia, em particular, este movimento vem se constituindo em uma forma de resistência anticolonial, que nasce da confluência de lutas de grupos marginais e invisibilizados, como pessoas vindas das periferias, pretos e indígenas.

Nas ruas de Belém, é nítida esta contextualização do *graffiti* com as questões amazônidas. São produções que tratam das questões ambientais, indígenas, negras e tantos outros temas próprios da região, como as obras da grafiteira indígena Isa Muriá, que observamos a seguir:

Figura 6 - Graffiti artístico produzido pela artista Isa Muriá



Fonte: Rede Social da Artista

A Figura 6 apresenta uma obra da artista Isa Muriá que ressalta os aspectos próprios da região amazônica, marcando a presença e a cultura indígena, elementos da fauna e das cosmovisões locais, como a cobra grande. Esses são traços peculiares do *graffiti* amazônico. Assim, observa-se que o *graffiti* de maneira geral e em particular, o *graffiti* amazônico é um processo de criação em que suas temáticas são forjadas de forma livre, criativa e por demandas bem particulares de cada artista.

O advento da internet e das mídias sociais proporcionou uma nova plataforma para o *graffiti*, permitindo que artistas compartilhassem seu trabalho com um público global quase que instantaneamente. Isso faz com que o *graffiti* alcance cada vez mais notoriedade e aceitação social, recebendo inclusive incentivos das iniciativas públicas e privadas como forma de expressão cultural, mesmo que o preconceito ainda se faça presente em alguns segmentos.

Seja no centro ou na periferia, o *graffiti* faz parte da paisagem urbana da maioria das cidades. Através dessa arte urbana, uma demanda social, com caráter de denúncia emerge e com ela suas potencialidades. Devesse ((s/d)

apud Gonçalves, 2006, p. 50) descreve o *graffiti* como uma arte a favor da denúncia social, vejamos:

> [...] Durante certo tempo, o grafite foi tolerado pela lei e pelo público, o que ajudou a emergente manifestação artística a se espalhar por outras cidades americanas. Até que jovens aspirantes ao *artistic graffiti*, que procuravam um meio de se manifestar, sentiram-se atraídos pela nova forma de expressão, e fazer pinturas em murais transformou-se numa forma artística de protesto. Em busca de espaços onde deixar suas mensagens, a nova geração de grafiteiros passou a usar muros de propriedades privadas e não mais apenas edifícios públicos. Isso, junto à errônea concepção de que qualquer grafite era obra de gangues de bairros, levou a parcela mais conservadora da população a pressionar os políticos, que acabaram por declarar guerra aos grafiteiros em geral, a ponto de certas cidades terem adotado uma polícia especial de "caça aos grafiteiros". Em alguns casos, a posse de um spray de tinta pode levar seu portador à mesma pena que a lei prevê para a posse de uma arma de fogo." (Eloisa Devese, p.50)

O breve histórico que a autora faz, nos proporciona uma ideia dos contornos de resistência que o *graffiti* adquire nos Estados Unidos e em outros países e, como essa manifestação artística emergente e periférica passa a ser vista e combatida pelo poder governamental.

No Brasil, o preconceito contra o *graffiti* ainda existe, e atinge principalmente pessoas pretas e advindas da periferia, ou seja, a maioria dos artistas que desenvolvem essa arte. Um exemplo disso, é o relato do grafiteiro PTCK, sobre como a sociedade percebe seu trabalho e os problemas enfrentados com a polícia na cidade de Belém, vejamos:

> Hoje em dia já mudou bastante, mas já foi muito marginalizada, que eu tá pintando na rua, pegar "porrada" só por estar pintando, e hoje em dia já um policial já passa, já elogia, já fala e tal, já aconteceu de tá pintando na rua e eu pegar "porrada" da polícia, até pintado eu já fui já, chegar em casa igual o Hulk, todo verde... só pelo fato de estar pintando, o policial chegou ignorante com a gente, a gente também não gostou da abordagem dele, a gente foi falar e ele pegou e meteu o "caramba" em nós, bateu, bateu, bateu, pintou a gente tudinho, os moradores ficaram até com pena de nós, que depois do pessoal ofereceu água da casa para gente se lavar e tal, depois que eles deram "porrada", pintaram e roubaram a gente, eles foram embora. Uma coisa que eu tenho na minha cabeça é que infelizmente a gente não tem voz para polícia, pelo menos eu já aprendi que é "sim senhor, não senhor", que se eu me "rebarbar", eles só querem um pé para fazer maldade, e eu sei que a minha família precisa de mim, para não acontecer o pior comigo eu fico "piano", fico caladinho, pelo fato de eu não "tô" devendo, não devo nada para justiça, aí eu me rebarbava, aí nessa que eu "devia", hoje em dia, nem confiança, se falar, quiser abordar, eu paro e falo e tal. (PTCK, 2023)

Embora reconheça que o cenário mudou, PTCK destaca a repressão que sofriam e a tensão que viviam, presentes nas expressões *“pegar porrada”, “meteu o caramba”* e “*eu fico piano”*. O relato do artista denuncia, como a arte periférica ainda é alvo de preconceito e violência, por parte principalmente do poder público, e como os artistas precisam se adaptar a estas situações para sobreviver e desenvolver seu trabalho.

Em situações como essa, o racismo estrutural se torna mais evidente ao percebermos que artistas urbanos, em situações semelhantes, têm tratamento distintos pelo poder público, muitas vezes baseado pelo fenótipo ou pelo gênero. Como podemos observar nos relatos da artista, Drika Chagas:

> [...] às vezes passava algum engraçadinho e dizia: “Ei, tá pichando?”. Sempre! Até hoje! Porque assim, vê uma pessoa com spray na mão, já pensa que tá pichando né? E assim, em Belém tem um preconceito muito grande com a pichação né? [...] e aí a pessoa vê com o spray na mão e diz: “Ah, é pichador!” Agora que “tô” vendo que já tá mudando, porque tem mais arte na rua, já tem uma outra visão, acredito. Mas eu via um estranhamento, às vezes, de algumas pessoas verem, por (eu) ser uma mulher, mas estranhamento… de “sério? O que ela tá fazendo aí?” De passar no outro dia eu estava lá, no sol quente, pegando chuva às vezes e... “Égua! O que essa menina tá fazendo aí?” E aí a pessoa pára e conversa, e pergunta: “O que que tá fazendo?” Aí eu explico: “Olha, tô fazendo uma arte, um desenho e tal, tal…” e vai aí “que bacana!” Então a pessoa já vê com outros olhos, já começa a entender, já faz foto, já volta para ver como é que ficou, então nessa eu vou conversando com as pessoas… Mas já teve policial que parou, olhou assim: “é bacana aí, continua”... Mas óbvio, porque eu sei que eu tô num momento privilegiado, eu sou mulher, branca… então assim, eu acho que tem meio esse privilégio de ver, tipo, eu não sou um menino, negro numa periferia, que tá pintando…Eu acho que isso também é uma coisa que bloqueia né, tem um preconceito… então eu sei que eu tô numa linha de privilégio nessa cena. Eu tenho essa consciência de situação, de estar nessa condição. (Chagas, 2023)

A partir desses relatos podemos inferir que o *graffiti* está localizado em uma região de fronteira entre a expressão artística e a ilegalidade. Como forma de expressão artística, o *graffiti* é valorizado pois é capaz de transformar visualmente ambientes urbanos. Artistas urbanos de renome nacional e internacional, como O Kobra, os Gêmeos, Banksy, elevaram essa prática ao status de arte reconhecida internacionalmente. Porém, apesar de sua contribuição artística, o *graffiti* também ocupa um espaço de ilegalidade devido à sua execução em propriedades privadas e públicas sem autorização. O artista urbano Santo, explica o lado vandal do *graffiti* afirmando que:

> Quando a gente fala de *graffiti*, a gente pensa muito em diferenciar o *graffiti* com a pichação, mas acho que a essência do *graffiti* é igualzinha à pichação. é ir sem autorização, fazer uma arte, querendo ou não, mais elaborada, mas sem permissão da pessoa que está ali, do muro, do poste, alguma coisa. Então, eu tinha muito essa percepção mesmo de que o que eu estava fazendo era para me dar um prazer. De não estar mostrando a minha arte para alguns, mas sempre para quem estiver passando na rua. (Santo, 2024)

Através desse trecho da narrativa do artista podemos perceber que a presença do *graffiti* nesta região de fronteira gera uma discussão que dispensa categorizações simples, pois a dualidade do *graffiti* como arte e ilegalidade gera implicações complexas, que refletem as tensões e contradições inerentes às sociedades contemporâneas. De um lado, a criminalização do *graffiti* pode marginalizar artistas, limitar a liberdade de expressão e a democratização da arte. Por outro lado, a proteção da propriedade privada e a manutenção da ordem pública são preocupações legítimas.

O percurso histórico traçado a partir da emergência do *graffiti* no Bronx aos seus desdobramentos no Brasil e consequentemente na Amazônia, permite entender que essa linguagem não chega ao país como uma forma neutra, mas marcada por disputas, apropriações e reinvenções que emergem a partir de demandas locais. Desta forma, para compreender o lugar que o *graffiti* assume hoje, é preciso olhar para as formas como a sociedade brasileira passou a distinguir, enquadrar e hierarquizar suas práticas, especialmente quando comparadas à pichação. É nesse movimento que entramos em uma discussão conceitual que ajuda a perceber como diferentes modos de escrever a e na cidade produzem sentidos, conflitos e formas de reconhecimento. É a partir destas questões que se abre a próxima seção.

4.3 *GRAFFITI*: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

Discutir o conceito de *graffiti* não é uma tarefa simples, isso porque não há uma definição única ou neutra para o termo, pois como já vimos, o *graffiti* emerge de contextos distintos e de experiências urbanas atravessadas por desigualdades históricas. Sua pluralidade o inscreve simultaneamente no campo da arte, da política, da educação e da resistência. Assim, mais do que delimitar um conceito, o desafio é compreender as relações de força que produzem seus sentidos e as disputas simbólicas que o constituem enquanto linguagem urbana.

Ricardo Campos (2007) nos alerta sobre a dependência que temos em categorizar o mundo ao nosso redor, ao dizer que:

> Dependentes de uma necessidade de catalogação e interpretação daquilo que nos rodeia, depressa atribuímos uma denominação a estes fenómenos, procurando circunscrevê-los e entendê-los de acordo com os nossos pontos de referência. Uma etiquetagem é sempre redutora e enganadora. Procura atribuir um sentido, construindo conjuntos homogéneos e internamente coerentes a partir de um todo disperso, buscando simplificar aquilo que tantas vezes é complexo e compõe uma realidade dificilmente agrupável. De um modo geral o cidadão anónimo aprendeu a falar de *graffitis*. (Campos 2007, p. 249)

Enquanto Néstor Canclini (2015) define o *graffiti* como "*uma escritura territorial da cidade, destinada a afirmar a presença e até a posse sobre um bairro*". Para o autor as referências sexuais, políticas ou estéticas (do *graffiti*):

> [...] são maneiras de enunciar o modo de vida e de pensamento de um grupo que não dispõe de circuitos comerciais, políticos ou dos *mass media* para expressar se, mas que através do grafite afirma seu estilo. Seu traço manual, espontâneo, opõe-se estruturalmente às legendas políticas ou publicitárias "bem" pintadas ou impressas e desafia essas linguagens institucionalizadas quando as altera. O grafite afirma o território, mas desestrutura as coleções de bens materiais e simbólicos (Canclini 2015, p. 336).

Na maior parte do mundo, o termo *graffiti* é utilizado para designar qualquer tipo de inscrição realizada em superfícies públicas, como frases, desenhos, marcas ou assinaturas, normalmente associadas à ideia de transgressão. No Brasil, entretanto, o termo foi ressignificado ao longo das últimas décadas, adquirindo contornos próprios. A partir dos anos 1980, *graffiti* passou a designar uma prática visual marcada pela presença da cor, do desenho e da composição estética, sendo progressivamente reconhecida como manifestação artística. Essa mudança semântica reflete processos sociais e culturais mais amplos, nos quais determinadas práticas urbanas são legitimadas como arte, enquanto outras permanecem criminalizadas. Desta forma, a distinção entre *graffiti* e pichação não é só uma questão técnica, mas uma operação de poder que separa o que é valorizado do que é marginalizado no espaço público.

A artista visual Drika Chagas elucida algumas dessas questões ao afirmar que:

> [...] eu vejo que a pichação, é um código de comunicação, então acho que quando tem pichação na cidade, tem um código muito grande entre várias pessoas que estão aí se comunicando e eu acho que diz muito sobre o problema social da cidade também, eu vejo essa ligação. A

> gente vê muito em Belém, e é muito interessante porque, eu tô falando de pichação e *tag*[25], *tag* são as assinaturas. E é interessante porque em cada Estado que tu vais, cada cidade tem um estilo específico. Não existe pichação igual a de Belém, é próprio daqui. Se tu vais em São Paulo, as pichações são verticais, se tu vais no Rio, elas são menores, elas são em forma de *tag*, de assinatura, se tu vais em Salvador, a pichação ela começa com uma assinatura e ela termina com uma linha grande que se estende, então eu acho interessante ver essa diferença de estilo. (Chagas, 2023)

A pichação, muitas vezes reduzida a um ato de vandalismo, constitui uma forma de expressão com significado político e cultural. Ao escrever seus nomes nas paredes, os pichadores afirmam presença em um território que os nega, reivindicando o direito de existir e de ser visto. Costa (2008) define que a pichação:

> Nasce do próprio impacto que a cidade produz, do rechaçamento da liberdade e da expressão da massa periferizada nas bordas do instituído. Como pensar na pichação senão como o *grito munchiano* dos sujeitos oprimidos na cidade. E nas imagens que vamos juntando senão como ínfimas vozes num coro de contraposição, marcada nas paredes, ao modelo excludente vigente na cidade. (Costa,2008, p. 8)

A pichação mesmo considerada uma linguagem marginal, é carregada de potência simbólica, pois revela um modo de narrar a cidade a partir de experiências que fogem do que é normalizado e institucionalizado. O ato de pichar é sobretudo um gesto de autoria que desafia o controle político e social, afirmando a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Um exemplo do poder discursivo da pichação, pode ser observado na Figura 7 abaixo, registrado em um elevado da Avenida Almirante Barroso em Belém. A inscrição “Não ao garimpo ilegal!!!”, feita em vermelho sobre um mural de *graffiti* que retrata um peixe amazônico, longe de ser apenas vandalismo, trata-se de uma enunciação política. O gesto do(a) autor(a), reinscreve a obra em outro campo de significação que é o da denúncia ambiental e da defesa da vida na Amazônia. A sobreposição da pichação sobre a pintura evidencia uma paisagem de disputa simbólica, em que o mesmo muro se torna suporte para uma polifonia de vozes e consciências. Nos dizeres de Campos (2007, p. 252)

[25] O termo *tag* refere-se à assinatura individual do(a) *writer* (escritor(a) de rua), geralmente composta por um pseudônimo, sigla ou nome estilizado, executado de maneira rápida e repetida em diferentes superfícies da cidade. Considerada a forma mais elementar e difundida do *graffiti*, a *tag* representa um gesto de autoria e de visibilidade, por meio do qual o sujeito marca sua presença no espaço urbano. É um código de reconhecimento dentro da cultura do *graffiti*, símbolo de identidade, pertencimento e disputa por notoriedade entre os *writers*.

“*se o muro é lugar de ordem e harmonia, também é lugar de confronto e desobediência. Este é um espaço que é apropriado por diferentes pessoas, grupos e instituições, com objetivos, funções e poderes diferenciados*.”

A pichação, nesse contexto, não destrói a arte, mas a tensiona. Assim, entre o *graffiti* legitimado e a pichação criminalizada, revela-se um mesmo impulso ético e estético: o de fazer ver e fazer pensar. Ambos são modos de escrita da cidade e de resistência, formas visuais que inscrevem na paisagem as vozes que dela foram e são sistematicamente apagadas.

Figura 7- Pichação em mural de *Graffiti* em Belém



Fonte: Acervo da pesquisa

O *graffiti*, mantém com a pichação uma relação de continuidade e ruptura. Ele nasce do mesmo impulso de inscrição, mas transformando o que antes era um risco em imagem, o traço em cor, a urgência em construção e diálogo visual. É nesse deslocamento que se consolidam as distinções estéticas entre as duas práticas. Enquanto o *graffiti* tende à composição imagética e à experimentação das cores, a pichação se ancora na palavra e na velocidade. Contudo, ambas compartilham o mesmo desejo de ocupar o espaço e de reconfigurar os modos de ver e de viver a cidade. O que muda é o regime de reconhecimento: o *graffiti*, especialmente o brasileiro, tem sido progressivamente incorporado aos circuitos

institucionais da arte, ao passo que a pichação continua a ser criminalizada e reprimida.

Segundo a lei 9.605/98, artigo 65 e incisos, a pichação, está definitivamente na ilegalidade. A lei inclui a pichação como crime ambiental com pena que varia de 03 (três) meses a 01 (um) ano de detenção podendo ser agravada de 06 (seis) a 01 (um) ano de detenção em caso de pichações em monumentos históricos ou tombados, mais a multa.

O advogado Caio de Sousa Mendes, especialista em processo penal, em um artigo jornalístico publicado no site Jusbrasil, tenta estabelecer uma diferenciação entre o *graffiti* e a pichação ao afirmar que "*a pichação é considerada visualmente agressiva, e contribui para a degradação da paisagem urbana, é considerada como um vandalismo sem nenhum valor artístico*". Para o autor, o *graffiti* é bem mais trabalhado e de maior interesse estético, sendo socialmente aceito como forma de expressão artística contemporânea, respeitado e estimulado pelo Poder Público, consentido pelo proprietário em caso de bens privados ou do órgão competente em caso de bens públicos.

No entanto, a fala do advogado gera algumas questões que precisam ser problematizadas. A definição do que é "visualmente agressivo" e "sem valor artístico" é altamente subjetiva. O que uma pessoa considera arte, outra pode considerar vandalismo, o que alguns podem considerar visualmente agressivo, pode ser uma forma de comunicação carregada de significados, para tantos outros. Negar o valor artístico, cultural e até político da pichação pode ser uma simplificação que desconsidera a complexidade dessa prática.

Afirmar que o *graffiti* é "respeitado e estimulado pelo poder público" incorre em uma generalização perigosa, pois mesmo que existam avanços significativos nesse sentido, como políticas públicas que promovem o *graffiti* enquanto arte, isso não significa que todas as formas de *graffiti* sejam aceitas igualmente, ou que todos os artistas tenham as mesmas oportunidades de expressar-se livremente.

Tanto o *graffiti* quanto a pichação podem ter funções sociais importantes, como a criação de identidade comunitária, protesto contra injustiças ou simplesmente a ocupação de espaços públicos de maneiras que desafiam normas estabelecidas. Reduzir a pichação a mero vandalismo ignora essas dimensões.

A institucionalização do *graffiti* não elimina sua dimensão política. Ao contrário, a consolida sob novas formas. Mesmo quando presente em galerias, escolas ou programas públicos, o *graffiti* carrega em sua gênese o gesto de resistência. Nesse sentido, o *graffiti* ensina a olhar, a perceber, a ocupar, a dialogar. Ele produz conhecimento a partir da experiência estética e coletiva que provoca. Essa é uma dimensão do *graffiti,* o de criar epistemologias a partir da rua, nas quais o saber nasce do cotidiano, da convivência e da prática. Analisemos a perspectiva de nossos entrevistados sobre a pichação:

> [...] eu vejo que a pichação, ela é um código de comunicação né, então acho que quando tem pichação na cidade, tem um código muito grande entre várias pessoas que estão aí se comunicando e eu acho que diz muito sobre o problema social da cidade também, eu vejo essa ligação (Chagas, 2023)

> [...] A mídia coloca uma "rixa" de *graffiti* e pichação, tipo, *graffiti* é bonito, pichação é feio, mas querendo ou não, a essência dos dois é a mesma, que tá na rua, querendo ou não disputando espaço, o que enrola de rixa são casas isolados, tipo, pelo menos eu, eu faço *graffiti* mas eu gosto muito de pichação [...] (PTCK, 2023)

> (O *graffiti*) Foi uma forma de continuar aquilo que já era marginalizado. Foi passando de estágio para estágio. Mas acredito que na pichação de outra forma, não marginalizada, mas sim de protesto. Então, depende muito do que se quer passar. O *graffiti* veio da mesma essência, só que modificado, mais estético, mais agradável aos olhos das pessoas. Tem muita gente que fala para a gente que isso é arte, *graffiti* é arte, a pichação não é... Começa a falar isso, e a gente acha graça, leva de boa, porque também a gente vê a pichação de outra forma. Eu acredito que a pichação seja uma forma de se expressar. Assim como tem na música vários estilos, tem a música clássica, tem pro rap, é a mesma coisa na arte. O *graffiti* é mais suave, mais bonito nos olhos das pessoas. E a pichação não, ela é mais agressiva. (GABZ, 2024)

> Eu digo que eu não deixo de ser pichadora, eu também sou pichadora, mas não na vivência das pessoas que são só do pixo, porque tem pessoas que são só do pixo, então, galera que tem vivência de escalada. São pessoas que também estão em busca de uma expressão, uma expressão urbana muito válida que vem também de um contexto de protesto. Então, a pichação vem, por exemplo, na ditadura, você viu o "diretas já!", por exemplo, é um exemplo de como a gente usa essa ferramenta também para a luta (Muriá, 2024)

Diferenciar *graffiti* e pichação, portanto, não significa hierarquizá-los. Ambas são práticas culturais que tensionam os limites do espaço urbano. A diferença entre elas está menos na forma do gesto e mais na maneira como a sociedade as reconhece e as enquadra, ambos partem da mesma matriz de

resistência, ambos produzem saberes sobre o espaço, a identidade e a coletividade.

O quadro 6 abaixo permite visualizar que o *graffiti* e pichação são linguagens urbanas que compartilham uma raiz comum de apropriação simbólica da cidade, resistência e visibilidade. As distinções entre ambas, embora relevantes, não devem ser compreendidas de forma rígida ou essencialista, uma vez que dizem respeito a diferentes formas de reconhecimento social, estético e jurídico, historicamente construídos.

Quadro 6 - Aproximações e distinções entre *graffiti* e pichação

Critério de comparação	*Graffiti*	Pichação
Natureza estética	Predomínio da imagem, das cores, de letras mais elaboradas, personagens e maior elaboração técnica.	Predomínio do signo textual, da assinatura, do traço rápido, em geral monocromático, e de uma grafia própria, muitas vezes mais legível para os grupos que compartilham esse código.
Objetivo principal	Intervenção na cidade, produção artística, comunicação visual e, em muitos casos, tematização de questões sociais, culturais e políticas.	demarcação de território, afirmação de presença, visibilidade do nome ou da crew, protesto e comunicação intragrupo.
Relação com o público e reconhecimento social	É mais facilmente percebido como arte, como algo visualmente agradável ou socialmente aceitável, o que favorece sua legitimação.	É mais frequentemente vista como agressiva, incômoda ou transgressora, sendo, em geral, mais associada ao vandalismo e à marginalidade.
Relação com o mercado	Pode circular entre a rua e outros espaços, como galerias, editais, telas e murais.	Mantém, em geral, maior distância dos circuitos de mercado e das formas mais institucionalizadas de circulação.
Relação com as instituições	Pode ser incorporado por políticas públicas, projetos e iniciativas privadas.	No geral, não é incorporada por instituições e costuma manter uma relação mais tensa com os espaços formais de legitimação.
Relação com a legalidade	Embora também possa ser feito sem autorização, em muitos casos recebe maior tolerância social e jurídica.	É diretamente criminalizada e mais frequentemente alvo de repressão e apagamento.
Dimensão política	Pode expressar denúncia, memória, identidade, pertencimento e resistência por meio de sua linguagem visual.	Sua dimensão política costuma aparecer de forma mais direta, recusa da ordem visual dominante e afirmação do conflito no espaço urbano.
Sentido simbólico na cidade	Reconfigura a paisagem por meio da imagem e da cor, podendo transformar o muro em espaço de diálogo, memória e expressão cultural.	Reconfigura a paisagem pela ruptura, pela insistência da marca e pela afirmação de presenças que desafiam a ordem urbana dominante.
Raiz comum	Ambos são formas de apropriação do espaço público, resistência e busca por visibilidade.	

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa de campo e bibliográfica.

Assim, compreender o *graffiti* em sua complexidade implica deslocar o olhar das categorias tradicionais de análise e reconhecer a cidade como território político, atravessado por disputas de visibilidade, memória e pertencimento. O muro, neste contexto, deixa de ser um simples suporte para se tornar uma superfície de aprendizagem, espaço de memória e campo de disputa simbólica. Pensar o *graffiti* é, portanto, pensar os modos pelos quais a arte popular produz conhecimento, resistência e novas formas de existir no mundo.

Contudo, para além da consolidação do *graffiti* como manifestação cultural, esta tese busca evidenciar, em perspectiva teórico-empírica, a sua dimensão educativa. Parte-se do entendimento de que o popular é produtor de saberes, cultura e historicidade. Nessa direção, o *graffiti* é compreendido como uma prática artístico-cultural da qual emergem saberes e práticas educativas diversas.

5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO *GRAFFITI* EM BELÉM

Neste capítulo, analisamos o *graffiti* como prática educativa, retomando a compreensão desenvolvida no capítulo anterior de que a cultura constitui um campo de produção de sentidos e de formação de sujeitos. Se entendemos a educação como prática cultural — inscrita nas relações sociais e nos modos de vida —, então o *graffiti*, enquanto manifestação cultural urbana, não pode ser lido à margem dos processos educativos que o atravessam e que ele próprio desencadeia.

A análise que propomos se volta para as práticas dos artistas em relação com a cidade, entendendo ensino e aprendizagem como processos que se constroem na convivência, no compartilhamento de experiências e na ocupação do espaço urbano. Importa, aqui, compreender como o *graffiti* engendra uma dinâmica formativa particular, na qual saberes, técnicas, condutas e leituras de mundo circulam no interior da própria prática.

A organização das análises apresentadas neste capítulo resulta do percurso metodológico delineado anteriormente e da análise de narrativas, conforme sistematizada por Weller (2009). Após a transcrição integral das entrevistas, procedeu-se à análise formal dos textos, à descrição estrutural do conteúdo narrado e à abstração analítica das trajetórias, buscando reconstruir as estruturas processuais que atravessam as experiências biográficas dos artistas. A comparação contrastiva entre os casos permitiu identificar convergências e singularidades, a partir das quais emergiram dimensões recorrentes da formação no interior do *graffiti*.

As categorias analíticas aqui mobilizadas emergiram do trabalho interpretativo com as narrativas dos artistas, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa. Por isso, cada seção deste capítulo corresponde a uma dimensão recorrente das experiências formativas observadas nas trajetórias analisadas.

A partir de uma perspectiva empírico-interpretativa, articulando os dados produzidos nas entrevistas e observações de campo com uma compreensão ampliada de educação, entendida para além da escola e de seus dispositivos formais, trabalhamos com o âmbito da educação não escolar, que de acordo com Albuquerque e Buecke (2019) é "*toda prática educativa intencional, ou não, em que ocorrem situações de trocas ou circulação de saberes*", neste sentido, a

educação não escolar pode ser compreendida como um conjunto de saberes que emergem das práticas sociais e culturais, sem que sejam organizadas segundo a lógica da escolarização.

Ainda que o *graffiti* circule, em determinados contextos, no interior de instituições escolares, por meio de oficinas, projetos ou outras ações pontuais, entendemos que seu potencial educativo não se define pelo espaço institucional em que ocorre, mas pela lógica formativa que o orienta. Quando adentra a escola, o *graffiti* não se converte automaticamente em prática escolarizada; ao contrário, tende a ser um deslocamento, tensionando os modos tradicionais de ensinar e aprender e introduzindo outras linguagens e formas de relação com o conhecimento.

Assim, buscamos compreender como o *graffiti* estrutura práticas educativas que produzem aprendizagens e articulam saberes técnicos, experiências, valores éticos, territorialidades e posicionamentos políticos. Essas aprendizagens se constroem tanto no interior do próprio movimento, nos processos de formação entre grafiteiros, quanto de maneira difusa, alcançando a cidade e os transeuntes por meio das imagens e intervenções no espaço urbano e também nas oficinas e mutirões realizados. Considera-se, ainda, o território de Belém como elemento constitutivo desses processos educativos, ou seja, como condição material e cultural da aprendizagem.

Desta forma, buscamos identificar e analisar as práticas educativas que emergem da experiência urbana do *graffiti* e que estruturam seus modos próprios de formação.

5.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM ENTRE PARES

As práticas do *graffiti* observadas a partir da análise das entrevistas e no trabalho de campo evidenciam modos específicos de formação que se constituem a partir da experiência, da partilha, da convivência e do território, diferentemente das formas escolares de ensino, as quais são organizadas a partir de conteúdos previamente sistematizados.

O chamado “rolê”, ou “bora pintar”, ou ainda “bora pegar uma tela” — momento em que os artistas saem juntos para pintar — é uma prática educativa central do movimento, pois, na aparente simplicidade de deslocamento físico

pela cidade, ocorre um processo formativo no qual circulam saberes e aprendizagens, regulam-se condutas e se organizam modos de agir no espaço urbano. É nesses “rolês” que se aprende a observar o muro, a avaliar riscos, a escolher materiais, a respeitar códigos internos e a lidar com imprevistos. A aprendizagem acontece a todo tempo, enquanto a tinta seca, enquanto se espera o melhor momento para pintar, enquanto se conversa, se observa o outro e se compartilham experiências acumuladas ao longo do tempo. Como explica PTCK:

> Eu passei uns três anos observando as cenas de *graffiti*, mas eu não tinha coragem de fazer. Por ter medo, devido ser uma técnica melhor, tipo assim, a galera tinha mais estudo e tal sobre a arte, e pelo fato de eu não saber fazer, eu tinha vontade, mas eu tinha medo. Aí quando eu fui estudar no Orlando Bitar, tinha uns amigos que “riscava” mas tinha vontade de fazer *graffiti*, aí a gente “meteu a cara”, eu e meus amigos de escola, [...] a gente procurou saber como é que fazia e tal, com pouca informação, a gente comprou uma tinta “na doida” e a gente foi para rua, [...] sem nem um tipo de técnica. A gente foi adquirindo a nossa técnica com o tempo, indo pra rua, sem estudo nenhum, sem nada, aí na rua que a gente vai aprender, aí a gente já foi fazendo amizade. Nesse lance do *graffiti*, rolava muito mutirão de *graffiti* que era relacionado ao movimento hip hop, os mutirões de *graffiti* tinha batalha de rima… Geralmente a galera arrumava um muro grande, aí pintava o fundo, pintava a parede, e os artistas iam, levava seu material para pintar, tipo voluntariamente para comunidade, aí nesses idas e mutirões, a gente foi conhecendo outros grafiteiros, fazendo amizade, vendo outros grafiteiros que tinha uma qualidade melhor artisticamente, uma técnica melhor, a gente vendo eles pintarem a gente foi aprendendo. (PTCK, 2023)

Ao dizer que “tinha medo” PTCK chama atenção para a percepção da hierarquia de saberes, entretanto os encontros ligados ao hip-hop, ao *graffiti* e as batalhas de rima, proporcionaram um ambiente de troca de saberes, onde o contato com o grupo e com os mais experientes e sua atuação, tornaram-se um espaço de apoio, de incentivo e de aprendizagem. A narrativa do artista evidencia que não se trata de ausência de formação, mas de um modo específico de organização da prática educativa, estruturado pela experiência compartilhada e na convivência com os pares.

Isa Muriá, corrobora afirmando que:

> Então, eu acho que eu aprendi observando. Eu acho que é uma didática que acontece muito dessa forma. Claro que nas oportunidades que alguém me explicou algo, que também é uma troca dentro do *graffiti* bem importante, que é isso de você partilhar o conhecimento. Partilhar, ensinar, que é uma coisa que eu também trabalho muito dessa forma hoje em dia, o que eu posso passar, o que eu posso ensinar, eu passo, porque isso faz parte de uma possibilidade da pessoa até ter uma profissão em relação a isso. Então é bem legal, eu

> acho muito importante. E aí eu aprendi dessa forma, observando muito, pesquisando, estudando, e nas oportunidades que alguém também me passou algum conhecimento.

Quando a artista afirma que “eu aprendi observando” e ressalta outros elementos como “troca”, “partilhar o conhecimento”, “eu passo”, “alguém me passou” mostra um processo de construção coletiva e não apenas o exercício de uma técnica individual, que inclusive pode oportunizar inserção econômica, como ela diz “até ter uma profissão”.

Esse processo formativo não é organizado por um currículo formal ou mediado por uma autoridade institucionalizada. Ele se estrutura a partir da convivência, da observação e da prática. Os grafiteiros aprendem olhando, perguntando e experimentando, como podemos observar na Figura 8 abaixo:

Figura 8 - O aprender pela observação



Fonte - Rede Social da artista Isa Muriá.

Tal dinâmica aproxima-se do que Medaets (2011) descreve ao analisar práticas ribeirinhas no baixo Tapajós, nas quais a observação constitui ferramenta privilegiada de aprendizagem. A autora argumenta que, nesses

contextos, a entrada na ação tende a ocorrer quando o sujeito já “garante” a realização da tarefa, após um período de atenção minuciosa ao ambiente e aos gestos dos mais experientes. Neste contexto, o ensino e a aprendizagem não se estruturam a partir de explicações formais, mas através da prática e da observação.

A convivência no espaço urbano também produz uma aprendizagem ética e política, pois existem regras não escritas que organizam o fazer do *graffiti,* como o respeito ao trabalho do outro, a recusa em pintar por cima de trabalhos já existentes, sem antes ter uma autorização prévia do autor. Esses códigos não são ensinados de forma explícita, mas assimilados na prática, por meio da observação e da experiência nas ruas. Aprende-se, assim, a agir no espaço público de maneira responsável, reconhecendo o outro e compreendendo a cidade como um território compartilhado onde coexistem várias presenças e narrativas. Santo relembra que:

> Antes de meter a cara na rua, a gente estudou bastante para saber como são as regras. Não que seja uma regra taxada por um livro, por alguém, mas o comportamento social que tem na rua enquanto arte urbana e pichação. Porque nenhum passa por cima do outro se não for ofensivo. Tipo, se eu não quiser passar por cima de alguém, meu trabalho vai estar lá e nenhum pichador vai pintar por cima. (Santo, 2024).

Neste trecho da narrativa, vemos que Santo destaca que existe uma dimensão ética em ser do *graffiti*, um conjunto de comportamentos aceitos, que ainda que não seja “*uma regra taxada por um livro*”, representa o pertencimento a uma rede, um grupo, uma comunidade.

Nesse sentido, a rua se apresenta como um espaço de aprendizagem no qual os sujeitos se formam a partir das relações que estabelecem entre si e também com o território. Os desafios impostos pela cidade, como circulação, vigilância, clima, visibilidade, exigem atenção e adaptação constantes. Isso significa que aprender a grafitar, implica aprender a ler a cidade, com seus ritmos, limites, possibilidades e contradições. Também se aprende a existir naquele espaço, negociando presenças e a afirmando identidades.

Assim, o *graffiti* pode ser compreendido como um conjunto de práticas educativas que se constroem a partir das experiências e da convivência entre pares, onde o “rolê”, torna-se momentos de aprendizagem e uma forma estruturada de formação.

5.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EXPERIMENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO FAZER

As trajetórias formativas dos(as) artistas entrevistados(as) evidenciam que uma parte significativa da formação desses sujeitos se constrói por meio de práticas educativas iniciadas ainda antes do contato com o spray. O gosto pelo desenho na infância, reiterado ao longo do tempo, constitui uma experiência formativa inicial que prepara o encontro posterior com a arte urbana. Como podemos observar nas falas de alguns entrevistados:

> Eu sempre gostei de desenhar, era uma prática que eu usava muito para me distrair. Até nas férias, meu kit básico de férias era uma resma de papel, canetinha e lápis, sabe? (Santo, 2024).
>
> [...] a gente gostava de desenhar, ela sempre incentivava, dava papel para a gente, comprava canetinha, material para pintura, aí já via ela pintando pano de prato, pintando lajota para vender, e aí eu já fui gostando de pintar. (PTCK, 2023)
>
> Desenhar e pintar eu faço desde criança... (Ireny Nunes, 2024).
>
> Quando ela ia para algum lugar e eu ia com ela (mãe), ela levava papel e caneta e me dava só para eu ficar entretido. Isso acabou me influenciando porque estava sempre desenhando, sempre tendo esse contato com a arte. (GABZ, 2024).
>
> Sempre fui meio artista, já desenhava, desenho desde criancinha, desde “nenenzinha”. (Isa Muriá, 2024).

Essa dimensão não deve ser romantizada como “talento inato”, mas compreendida como uma experiência formativa inicial. O desenho e a pintura aparecem como atividades de lazer e entretenimento na infância, reforçado no trecho da narrativa de GABZ: “*me dava só para eu ficar entretido*”. Vale destacar que as mães e/ou outros familiares, contribuíram como incentivadores dando acesso a materiais que ainda que fossem simples (papel, canetinha, caneta) possibilitaram a construção de uma identidade como desponta, entre outras, nas frases: “*já fui gostando de pintar*” e “*sempre fui meio artista*”.

O gosto por desenhar, reiterado ao longo da infância e da adolescência, produz familiaridade com composições próprias da pintura, criando uma base que será posteriormente reconfigurada pelo encontro com a arte urbana. Quando esses sujeitos passam a observar os muros e a reconhecer intervenções

urbanas, não o fazem como espectadores neutros, mas como alguém que já possui uma história de relação com a arte.

É nesse momento que vai se consolidando uma prática educativa marcada pela iniciativa do próprio sujeito, e constituída em meio às mediações sociais da cena do *graffiti*, onde a observação da cidade, a circulação de referências e as trocas com outros praticantes passam a compor o processo de aprendizagem. Aqui, o aprender não se dá por uma "transmissão" formal de conhecimentos, mas por um movimento progressivo de investigação e experimentação de técnicas. alguns artistas entrevistados relataram o desejo de entender como aquelas imagens eram produzidas. Eles afirmaram que observavam os estilos, tentavam reproduzir as letras, pesquisam referências e materiais. É o que conta GAZB:

> Eu via na rua, aí já pesquisava o nome da pessoa. Eu tentava saber, de alguma forma, o que era o *graffiti*. O que eram aqueles desenhos na rua. Então, aquilo me instigava muito. E eu acabava buscando, estudando sobre [...]. Eu já tinha interesse em *graffiti* desde pequeno. Acho que eu tinha uns 10, 11 anos. Eu via na rua, mas não sabia o que era. Não sabia como fazia. (GABZ, 2024).

A narrativa de GABZ descreve um ato formativo, onde observar a arte urbana gerou interesse, pesquisa e posteriormente o aprendizado da técnica. Ao dizer "*Eu via na rua*", "*Eu tentava saber*", "*eu acabava buscando, estudando*" indicam que a rua funcionou para ele como uma sala de aula, e os desenhos da rua como materiais didáticos que levaram a pesquisa.

À medida que essa aprendizagem se aprofunda, ela tende a assumir formas mais sistematizadas. O *sketch*[26] é uma dessas maneiras de sistematização, pois se constitui em um espaço de experimentação e organização das ideias visuais do artista, onde é possível testar composições, letras, cria personagens e combinar cores antes de levá-las ao muro.

> Antes de a gente fazer um projeto, uma produção, a gente sempre faz um "sketchzinho" no papel, faz um "layoutzinho". E, se for trabalho comercial, a gente faz sempre um layout para o cliente antes. Mas, quando é para a rua, a gente faz no papel, para ter uma noção de quando for fazer no muro, não ficar perdido. A gente sempre estuda o local antes de pintar, não sair pintando na "doida". A gente não indica, não recomenda. Quando a gente vai sair, a gente pede para algum vizinho autorização. Se for local abandonado, a gente vê se o local não é muito arriscado, não é perigoso. Então, a gente estuda o local. Como

[26] Desenho preliminar rápido, focado na captura de ideias, formas e estruturas iniciais, sem a necessidade de detalhes finos ou acabamento.

> eu falei antes, o *graffiti* me ensinou a saber chegar e a saber sair dos lugares. (GABZ, 2024)

A sistematização do fazer artístico por meio de *layout* ou *sketch*, é também uma prática educativa em que há estudo e aprimoramento contínuo. São saberes construídos na prática e implicam reflexão, o que evidencia um processo formativo consistente.

Outro ponto importante é a necessidade de ler as condições da cidade, como a textura do muro, o tempo disponível para pintar, a segurança do local, o clima e a circulação de pessoas. São leituras do território, na qual o grafiteiro aprende a agir em diálogo com o espaço urbano e a ajustar sua intervenção às circunstâncias.

5.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE AFIRMAÇÃO E RECONHECIMENTO: O TORNAR-SE GRAFITEIRO

Se nos itens anteriores analisamos como se aprende a grafitar, buscamos agora compreender como essas práticas educativas produzem sujeitos. Tornar-se grafiteiro ou artista urbano não é consequência automática do domínio técnico, nem resultado espontâneo de um “talento” individual. É um processo formativo que envolve reconhecimento dos pares, legitimação e inserção na cena da arte urbana.

A identidade do grafiteiro emerge das práticas sociais que validam e nomeiam essa posição. Compreendemos identidade como construção uma histórica e cultural, sempre em processo, produzida nas relações sociais e nos contextos de atuação dos sujeitos, tal como propõe Stuart Hall ao afirmar que:

> Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E definida historicamente, e não biologicamente. (Hall, 2006, p. 12-13)

Nas entrevistas, observamos que essa “celebração móvel” começa a se moldar quando a prática deixa de ser apenas um interesse ou uma experimentação e aos poucos vai ganhando força, mudando a forma como esses artistas se enxergam e são enxergados.

Santo, ao recordar sua participação em um concurso de arte ainda na escola, descreve esse momento como decisivo:

> Eu tive um professor que acho que foi muito importante, Francisco. Na sétima ou oitava série, ele falou que ia ter um curso de desenho. [...] E teve um show de talentos que teve a categoria artes. Então eu fiz um quadro, fiz um quadro onde dois dias antes eu disse que ia me inscrever. Aí eu fiquei em primeiro lugar. Receber no palco a premiação de primeiro lugar de artes foi muito importante para mim. Ao mesmo tempo que eu estava nervoso, eu estava muito feliz. E vi que aquilo me atingiu muito positivamente, a ponto de achar que posso fazer isso para ter minha profissão. (SANTO, 2024).

O evento na escola, o incentivo do professor, a inscrição no concurso e o reconhecimento público, alterou a forma como Santo se compreendia e como passou a ser visto pelos outros. A identidade artística foi sendo construída nesse movimento de validação social, no qual ele passou a se perceber como um artista possível.

O exemplo de Santo ocorreu dentro de espaço escolar, porém no interior do próprio movimento do *graffiti*, a identidade também vai se construindo por meio da legitimação entre pares e da visibilidade dos artistas no espaço público. Ser convidado para pintar, participar de mutirões, ter o nome reconhecido ou respeitado nos muros são práticas que conferem notoriedade a essa identidade emergente. A formação do grafiteiro, portanto, envolve uma dinâmica de reconhecimento, na qual a presença reiterada no espaço urbano produz visibilidade e, com ela, legitimação. Não se trata de uma identidade declarada, mas construída à medida que o nome passa a circular e a ser reconhecido no interior do movimento. PTCK descreve esse processo ao relatar que:

> Devido a gente aparecer na rua, a gente foi começar a ser notado por outros grafiteiros, aí outros grafiteiros já queriam saber quem que a gente era, quem era o Catatal, quem que era o PTCK, aí a gente já foi fazendo amizade (PTCK, 2023).

A visibilidade, nesse relato, antecedeu o reconhecimento pessoal dos artistas. Foi o gesto de ocupar a rua que fez surgir o nome, e é foi o nome que passou a circular entre os outros artistas. A identidade do grafiteiro vai se consolidando nesse movimento, quando a prática deixa de ser anônima e passa a ser reconhecida como autoria.

Em alguns relatos, esse processo se adensa quando a prática artística assume responsabilidade econômica. GABZ descreve o momento em que o *graffiti* passou a constituir meio de sustento de sua família:

> Teve um tempo que meu pai estava desempregado e o que sustentou a casa foi o *graffiti*. Comecei a fazer trabalho comercial com técnica de *graffiti*, fazendo barbearia, salão de beleza, várias coisas e fui trazendo renda para casa. (GABZ, 2024).

Aqui, a prática artística assumiu um significado além da intervenção estética, passando à condição de trabalho. Com essa mudança, o artista aprende a negociar encomendas, dialogar com clientes, cumprir prazos e apresentar resultados. A identidade artística se articula, então, à identidade profissional, produzindo uma forma de reconhecimento que alcança a esfera econômica.

Processo semelhante pode ser observado na trajetória de Ireny Nunes, cuja inserção no *graffiti* foi marcada por interrupções e retomadas que reorientaram sua própria trajetória de vida. A artista relata que a escolha de viver da arte não se deu de forma imediata, mas foi construída a partir de experiências de superação e fortalecimento. Ela recorda o momento em que, no final dos anos 1990, foi convidada para participar de uma oficina de *graffiti*, mas não pôde assumir essa oportunidade:

> No final dos anos 90, início de 2000, eu vivi um relacionamento e um vizinho da minha ex-sogra me convidou para fazer uma oficina. Já que eles sabiam que eu curtia pintar e desenhar. Só que o meu ex-companheiro acabou não deixando.

A narrativa da artista mostra que seu ingresso efetivo na arte urbana está para além da questão estética ou do gostar, foi também um movimento de autonomia, de resistência a um processo de dominação, exercido nesse caso, pelo ex-companheiro. Sua inserção no *graffiti*, décadas depois, foi um gesto de afirmação pessoal e mudança de trajetória. Ireny ocupa hoje um lugar que anteriormente lhe fora negado.

Nas entrevistas, o *graffiti* aparece ainda como prática que fortalece a autoestima e produz pertencimento. Ver a própria obra ampliada no muro, perceber a reação de quem passa, receber convites para pintar ou ministrar oficinas são experiências que consolidam a percepção de si como. O reconhecimento não se limita ao espaço da rua; ele também alcança o âmbito

familiar, redefinindo a maneira como o artista é percebido dentro de sua própria casa. Vejam o que dizem os relatos dos entrevistados:

> Hoje em dia meu pai é maior orgulho, “olha, meu filho apareceu na televisão….”. Hoje em dia eles tem bastante orgulho. Hoje em dia eles são meus principais apoiadores, as pessoas que mais me apoiam, a minha mãe ela tem muito orgulho de eu viver com arte, tipo, ela sabe que eu sempre gostei, desde criança, e tipo, também tem um lance que ela sempre gostou de pintar, mas devido à dificuldade, ela foi uma pessoa que nunca conseguiu viver de arte, querendo ou não, eu “tô” realizando um sonho meu e eu “tô” realizando o sonho dela. (PTCK, 2023)

Ou ainda:

> Os meus pais, são os meus maiores fãs. A minha mãe é aquela “tiete” mesmo, que chega e fala que o filho dela é artista, que é o filho dela que vai fazer aquela pintura ali em cima. Ela seria a melhor “marqueteira” do mundo, se fosse depender da minha mãe. Eu recebo todo carinho de todos. E eu acho que eu “surpreendi eles”, surpreendi de forma positiva, por ele talvez virem de uma geração que a arte não era valorizada. Não que seja muito hoje em dia. Mas eles viram que a arte que eu produzo, eles consomem, as pessoas consomem e falam bem. Quando uma amiga da minha mãe chega para ela e fala que viu uma pintura minha, ou então que me viu pintando na rua e que achou maravilhoso, para ela é um êxtase total. Ela chega e liga para mim e manda print das conversas que ela faz com a amiga dela. (Santo, 2024)

Tornar-se grafiteiro implica, portanto, ocupar uma posição social que é construída ao longo do tempo, onde o reconhecimento, seja na rua, no trabalho ou na família, consolida uma posição identitária.

5.4 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RESISTÊNCIA: GÊNERO, ENFRENTAMENTO E PERMANÊNCIA

Além do reconhecimento e da legitimação social, a formação do grafiteiro se constitui também no enfrentamento de estruturas que delimitam quem pode ocupar o espaço público e sob quais condições. Entre essas estruturas, está a questão de gênero que aparece nas narrativas das artistas entrevistadas, denunciando que para as mulheres, pintar na rua não é um simples ato artístico, envolve exposição, violência, negociações e resistência.

Ireny Nunes explicita essa dimensão ao relatar as situações de assédio e as dificuldades enfrentadas enquanto mulher grafiteira:

> [...] quando eu faço workshop, quando eu faço rodas de conversa, que geralmente é só para mulheres, a gente sempre toca nesse assunto também, né? Porque o *graffiti* não é só colorir, é sempre passar uma mensagem sobre relacionamento abusivo, sobre machismo, que a gente passa muitas situações “escrota”, de assédio na rua quando a gente está pintando devido a ser mulher.” (Ireny Nunes, 2024).

A artista introduz em sua narrativa uma temática diferente das anteriores, pois indica a rua também como um lugar de desigualdade e de violência de gênero. Ao dizer que o "*graffiti não é só colorir*", mas é formar sobre "r*elacionamento abusivo*, *sobre machismo*", sobre situações de "*assédio na rua*" denota que não se trata apenas de uma produção visual, mas de criar espaços de resistência e enfrentamento ao machismo, com as "rodas de conversa" que são "*sempre para passar uma mensagem*", ou seja, partilhar experiências e promover solidariedade feminina.

A iniciativa de Ireny Nunes ao organizar rodas de conversa voltadas para mulheres revela uma dimensão formativa que não se detém a temas relacionados ao ensino da técnica do *graffiti*. Quando tematizam o assédio, o machismo e os relacionamentos abusivos a partir das experiências das próprias participantes, esses encontros criam um espaço de escuta e partilha no qual a realidade em que vivem é colocada em pauta. Tal dinâmica aproxima-se da proposta dos "Círculos de Cultura" formulada por Paulo Freire (1967), nos quais a experiência concreta dos sujeitos constitui ponto de partida para a reflexão crítica.

Figura 9 – *Graffiti* do coletivo “Amazônidas_xxt” "Respeita as Minas, não ao assédio"



Fonte: Rede Social das “Amazônidas_XXT”

A Figura 9 apresenta uma intervenção produzida pelo coletivo feminino Amazônidas XXT, do qual Ireny Nunes é fundadora, onde se lê a frase “Respeita as minas, não ao assédio!!!”. A inscrição no espaço público é uma denúncia explícita das violências narradas pelas artistas. Essa medida de enfrentamento aos problemas vividos por essas mulheres, afirma que o direito de pintar na rua está indissociavelmente ligado ao direito de existir nela sem violência. Através do *graffiti*, as artistas tornam visível o conflito, abrindo possibilidades de discussão e reflexão sobre o problema e convocando a cidade a posicionar-se diante dele.

As experiências relatadas por Ireny Nunes encontram diálogo também com a trajetória de Isa Muriá, que explicita as dificuldades enfrentadas para sua permanência no cenário da arte urbana em Belém. Ao refletir sobre sua trajetória, afirma:

> Esse contexto de Belém é importante falar. Não é um contexto simples de você permanecer nessa cena. Hoje em dia tenho uma visibilidade, mas isso é recente também, do ano passado para cá que ganhei uma visibilidade maior como artista, porque me locomovi, fui para outras

> Amazônias, saí do Estado, pisei em São Paulo a primeira vez. Não é um privilégio que a gente tem com facilidade. É uma coisa que demora a acontecer até você conseguir fazer esse intercâmbio artístico em outro lugar. Essa questão da carreira artística são vários processos, processos que envolvem o social também, porque uma mulher que está oprimida ou que, como eu, já fui intimidada, está pintando, e uma pessoa vem te intimidar pelo seu processo artístico, ou como mulher, ou assediar sexualmente, é muito fácil você desistir de pintar. Você desistir da carreira, desistir de estar na rua pintando. Às vezes eu recebo essa questão de "você não pintar muito na rua". Hoje em dia eu pinto quando consigo. Mas eu não sou muito "vandal", por exemplo, porque para mim envolve muitos outros perigos do que para os homens. É uma validação muito forte no *graffiti* (o vandal), mas que eu faço da minha própria maneira. Eu pinto na rua, eu faço essa vivência, mas com uma segurança que eu tenho que formar para mim também. Então eu sempre me uno com outros, ou até com outros homens também, ou com outras mulheres, para estar fazendo essa vivência. Mas eu já fui muito provocada a desistir dessa carreira como grafiteira. Isso num contexto bem real aqui de Belém. (Isa Muriá, 2024).

A narrativa de Isa nos faz perceber que permanecer na cena é, por si só, um ato de resistência. Que a visibilidade da artista é resultado de deslocamentos, de insistência e de enfrentamentos que geralmente são silenciados nessa trajetória. Pintar na rua para mulheres, entretanto, exige algo que vai além de habilidades artísticas. Exige coragem.

O cálculo permanente do risco, a necessidade de formar alianças, de não estar sozinha, de escolher quando e como pintar. A decisão de "*não ser muito vandal*", por exemplo, são práticas ensinadas e aprendidas por essas mulheres para resistir e permanecer nesse espaço que nem sempre foi ou é pensado para elas, porém, o ativismo dessas mulheres grafiteiras, fomenta a produção de zonas de refúgio e sociabilidade feminista.

Nesse contexto, as práticas educativas que emergem das experiências de Ireny e Isa envolvem a compreensão sobre ocupar o espaço público de maneira consciente, a reconhecer e enfrentar situações de intimidação, a construir redes de apoio entre mulheres e a redefinir estratégias de atuação diante das condições impostas pela cena da arte urbana.

A formação de coletivos como o "Freedas Crew" e o "Amazônidas_XXT Crew" em Belém, nasce desse movimento. O "Freedas Crew" surge a partir de uma oficina voltada exclusivamente para mulheres e, desde então, constitui-se como espaço de partilha e fortalecimento. Como observa Freitas (2023), as *crews* femininas ganham contornos próprias ao configurarem-se como espaços de fortalecimento emocional e proteção, construindo relações de confiança entre as integrantes.

Nesse tipo de organização, aprende-se algo que não está escrito em nenhum manual de arte, aprende-se a conhecer e calcular os riscos, circular em grupo, sustentar a própria trajetória quando o ambiente se mostra hostil, a se ajudar artística e financeiramente.

Movimento semelhante pode ser observado em iniciativas como o coletivo Hip-Hop Paid'égua, que articula arte urbana, formação cultural e debates sobre justiça socioambiental na Amazônia paraense. Aqui, o coletivo propõe uma relação direta entre o *graffiti* a discussões sobre território, direito à cidade e clima.

Os coletivos, portanto, são espaços de formação artística, afetiva e também política. A permanência dessas mulheres no espaço urbano evidencia que a rua é um território em disputa onde é preciso produzir presença diante dos constrangimentos que historicamente limitaram determinados corpos no espaço público. Henri Lefebvre, ao refletir sobre a produção social do espaço, afirma que:

> Antes da produção do habitat, o habitar era uma prática milenar, mas no reino do habitar é aquele da apropriação. O homem habita o planeta é um ato poético, faz parte da cultura, produziu a cultura. Este habitar é o modo criativo através do qual o indivíduo, o cidadão, o ser humano se apropria do espaço para realizar sua vida e, neste ato, constitui-se ele próprio como humano. O ato de apropriação do mundo é um ato absolutamente humano. Para o indivíduo ou para o grupo, apropriar-se refere-se a algo. Apropriar-se não é ter a propriedade, mas fazer sua obra, modelá-la, formá-la, pôr o selo próprio (...). Habitar é apropriar-se de um espaço, é também fazer frente aos constrangimentos, quer dizer, é o lugar do conflito agudo entre os constrangimentos e as forças de apropriação." (Lefebvre, 1983, p. 210).

No caso das grafiteiras, apropriar-se da cidade significa inscrever nela sua marca, organizar redes de apoio e permanecer na cena, constituindo-se como o ato de habitar no sentido lefebvriano.

Porém a dimensão de resistência não se restringe ao enfrentamento de gênero. Em outras narrativas, ela aparece associada à necessidade de inscrever na cidade experiências periféricas e negras que historicamente foram desconsideradas. Pintar determinados corpos, paisagens e histórias é uma disputa constante pelo o que pode ser visto e reconhecido na cidade, demarcando-se presença. Este movimento é narrado por GABZ, ao dizer que:

> Quando eu comecei a pintar, eu trabalhava muito com referência. O que eu via mais na minha "quebrada", na minha rua? Eram pessoas

> negras. Então eu acabei levando isso para a minha arte. São referências que eu tenho desde a infância. Tipo, influência de marcas, influência de estilo de roupa, de tom de pele. Então, o que eu via muito no meu bairro, eu tentava levar para a minha arte. Quando eu vou pintar no centro, tento mostrar esse lado da periferia, tem uma pintura que eu faço que é das casas ribeirinhas, então eu tento levar essa referência de quando eu era moleque, por que aqui, era tudo ribeirinho, então eu tento levar as minhas referências comigo. Acredito que a sociedade capta essas mensagens porque tem muita gente que me manda mensagem, agradecendo, falando que é legal o que eu faço, que é pra eu continuar. (GABZ, 2024).

Neste trecho fica claro que o *graffiti* carrega um sentido territorial, do "bairro", das "pessoas negras", da "quebrada', do "estilo de roupa", das "casas ribeirinhas" dando visibilidade a grupos e contextos invisibilizados. Ao afirmar que recebe "*mensagem agradecendo*" mostra também que a arte comunica e gera valorização social.

A materialização dessa escolha pode ser observada na figura 10, um mural do artista GABZ, no qual personagens negros ocupam o centro da pintura, cercados por casas de palafita, que são típicas do cenário amazônico.

Figura 10 - Representações negras e ribeirinhas em mural de Gabz



Fonte: Rede Social do artista.

Quando o artista traz essas referências para o espaço público, ele apresenta uma visualidade, no qual debate a presença de outros corpos, outras arquiteturas e outras histórias.

Nesse movimento, o *graffiti* se torna uma prática que tensiona hierarquias, fazendo com que, o que antes era invisível, ganhe forma e permanência num espaço público que frequentemente reproduz desigualdades, assim esse espaço

passa a carregar marcas dessa afirmação. A resistência, então, está na escolha de narrar a si mesmos, de ocupar o imaginário urbano com outras referências. Assumindo dessa forma um caráter formativo, pois produz saberes de permanência e de afirmação

5.5 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE TERRITORIALIZAÇÃO E IDENTIDADE AMAZÔNICA.

Até aqui, a formação do grafiteiro foi pensada e discutida em termos de reconhecimento, legitimação, resistência, porém existe outro elemento que não pode ser negligenciado: o território amazônico e em particular, a cidade de Belém. Esta que não aparece como cenário neutro nas práticas artísticas, pois exerce influência no ritmo, nas escolhas estéticas, nas referências culturais e nos sentidos inscritos na obra dos artistas. O território amazônico, com suas especificidades ambientais, sociais e culturais, é parte integrante da experiência urbana e, assim, produz modos particulares de ensinar e aprender com o *graffiti* nesta região.

Belém impõe desafios materiais que atravessam o fazer artístico dos grafiteiros. Possui clima equatorial, caracterizado por altas temperaturas ao longo do ano, elevada umidade e chuvas frequentes, mesmo nos meses chamados de “verão amazônico”, que compreende os meses de julho a outubro, período em que o calor se acentua, as chuvas ainda coexistem. Essas condições climáticas e geográficas são elementos que moldam a prática e o cotidiano de quem produz arte na rua: o calor constante e a umidade influenciam diretamente a composição da pintura, como a secagem da tinta, a percepção de cor, o tempo de permanência do artista no muro e até o momento em que é possível pintar sem que a chuva interrompa o trabalho.

Além das condições climáticas, as referências culturais vivenciadas pelos artistas, são inspirações diretas para suas obras. São vivências que vêm de casa, da infância, da rua onde cresceram, da região, da ancestralidade. Em outras palavras, a pintura produzida é um registro dinâmico que faz parte do patrimônio cultural vivido e da identidade local. É nessa direção que Isa Muriá explicita:

> Sobre as temáticas, eu tenho artes minhas que eu recebo em sonho, então eu tenho uma coisa bem intuitiva, mas também tem a questão da adaptação para a temática do muro [...]. Quando é um muro livre, eu vou fazer algo que está na minha mente. Geralmente eu trago essas referências que eu faço, são as encantarias amazônicas, que tem a minha ligação também pessoal com essas energias. Eu trabalho muito dentro dessa representatividade feminina da mulher indígena, da mulher amazônida, como uma pessoa se autodeclarar, a mulher cabocla e tudo mais. Mas muito dentro desse contexto. (Muriá, 2024).

A fala de Ireny Nunes caminha na mesma direção, ao afirmar:

> A minha identidade artística mesmo é muito regional. Eu gosto de fazer muitos povos originários, indígenas. Nossa fauna e flora, Amazônia, regional. As plantas, eu gosto de fazer muito nossas plantas, caládio helicônia, filodendro. As plantas que são mesmo da nossa região. (Ireny Nunes, 2024).

Há, nessas escolhas, uma dimensão que ultrapassa a visualidade. As plantas, os povos originários, as mulheres amazônidas e caboclas ocupam espaços que, historicamente, silenciaram essas narrativas, alterando a paisagem visível da cidade.

Nesse ponto, a reflexão de Milton Santos (2006) ajuda a aprofundar esta análise. Para o autor, o espaço geográfico é resultado inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações. O muro, a tinta, o spray, pertencem ao sistema de objetos; o ato de pintar, a escolha temática e a circulação de sentidos integram o sistema de ações. O que se produz no *graffiti* é justamente essa articulação entre forma e ação que redefine o significado do lugar.

Santos (2006) também distingue paisagem e espaço: a paisagem corresponde ao conjunto de formas visíveis; o espaço, por sua vez, é essa forma animada pela vida que a atravessa. Quando o artista reproduz em sues *graffitis*, casas ribeirinhas, plantas amazônicas ou figuras indígenas e negras, a paisagem urbana se modifica, modificando também o próprio espaço, pois novas narrativas passam a compor o tecido simbólico da cidade

Desta forma, o *graffiti,* concebido de uma maneira ímpar na região amazônica, produz modos particulares de educação. São saberes que emergem da compreensão das condições ambientais, da história pessoal e coletiva e da cultura local, que questionam os padrões hegemônicos de arte e dão espaço para outras narrativas.

A memória das ilhas, dos bairros e das águas que circundam a cidade; a presença de corpos negros, indígenas e ribeirinhos, são elementos que tornam possível ensinar e aprender com o *graffiti* em contexto amazônico. Por isso, o *graffiti* amazônico pode ser entendido como uma prática educativa que ensina em contato direto com o ambiente, com as histórias, as vivências e com os corpos que compõem a vida cotidiana em Belém.

5.6 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE SISTEMATIZAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES: OFICINAS EM CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

A compreensão do *graffiti* enquanto prática educativa exige ainda deslocar o olhar da arte enquanto objeto puramente estético para a arte como experiência formativa. Ao longo deste capítulo já evidenciamos como os saberes do *graffiti* se constroem na rua; aqui, interessa observar como essa prática circula entre diferentes espaços, inclusive na escola, sem perder sua lógica própria.

Quando espaços institucionalizados, como a escola, por exemplo, buscam incorporar oficinas de *graffiti* à sua programação, essa prática não adentra o ambiente escolar como algo estranho ou externo à experiência dos estudantes. Ao contrário, pois ela já circula pelos muros da cidade, já é reconhecida e, muitas vezes, admirada por aqueles que transitam entre bairros centrais e periféricos de Belém. Nesse movimento, a instituição que busca pelas oficinas de *graffiti,* reconhece uma prática educativa que já habita esta arte.

O convite para as oficinas de *graffiti* na escola, geralmente parte da própria instituição escolar. Nessas oficinas, os artistas procuram dialogar com o contexto específico daquela comunidade ao trabalharem temas como direitos das crianças, inclusão, questões de gênero, respeito às diferenças, cultura amazônica e meio ambiente. Esses e outros temas são questões que já atravessam o cotidiano da escola.

Para a realização das oficinas há um planejamento prévio, com definição do público, escolha de materiais a serem utilizados e organização de etapas que estruturam a atividade. Ao narrar como conduz esses processos, Ireny Nunes explicita o cuidado pedagógico envolvido:

> As oficinas, geralmente, a gente é chamado por ONGs, por escolas [...]. A gente tem que ver o tamanho da parede, o tamanho do material,

> o tamanho do painel. Tem que ver a faixa etária para a gente está elaborando as aulas. Porque, para criança, é um rolê. Para adolescente, é um outro. Tá entendendo? Porque tem que ter todo esse cuidado com os EPIs, com máscara, com luva. Principalmente para criança, porque o spray, ele é corrosivo, ele é uma química muito forte. Aí, tudo tem que ver a faixa etária, tudo certinho, para a gente poder estar elaborando uma aula bem bacana. (A gente ensina) desde EPIs, toda a preparação, todo o material que vai ser usado. Explica tudo, mostra, passa para eles, que geralmente não conhecem, eles pensam que *graffiti* é só spray, mas não, *graffiti* é feito de tinta, *graffiti* é feito de pincel, *graffiti* é feito de látex, de tinta acrílica. Não é só tinta spray. E aí, a gente vai explicando tudo. Geralmente, a gente faz a primeira aula teórica dentro da sala de aula, que é mostrando tudo, como a gente trabalha, e contando um pouco da história do *graffiti*. E, depois, a gente vai fazer o treinamento no papel, fazendo alguns tipos de letra, *Throw-up*, *bomb*, "botando" eles para treinar no papel. E, por último, a gente vai para a prática na parede. (Ireny Nunes, 2024).

A fala da artista permite compreender que a oficina se estrutura como percurso formativo, onde há uma sequência didática que envolve teoria, experimentação no papel e intervenção no muro, deixando evidente sua intencionalidade pedagógica. O cuidado com os equipamentos de proteção, a adequação à faixa etária e a explicitação dos diferentes materiais utilizados indicam que o ensino do *graffiti* envolve uma mediação planejada e responsável.

Os materiais utilizados nessas oficinas geralmente são "sobras" de trabalhos realizados pelos artistas anteriormente, sendo reaproveitados de diversas maneiras, levando em consideração também a questão da sustentabilidade. É nesse horizonte que PTCK descreve a inserção da customização e do reaproveitamento de materiais como parte constitutiva de suas ações formativas:

> A última (oficina) que eu dei, foi de customização de ecobags, aí distribuo o material e eles têm um processo criativo que já é totalmente deles, então vou dando um suporte, mas 90% é eles, a criação é deles, aí vai, de desenho, de customização de alguma coisa, às vezes, geralmente quando a gente pinta, sobra muito spray que a gente vai jogar pro lixo, aí a gente já reutiliza, aí a gente já faz "toy art"? Já pega durepox, já faz eles trabalharem, fazer rostinho na latinha de spray, fazer perninha, bracinho, aí depois quando seca eles vão pintando, aí já tem de "*sticker*", que dentro das modalidades do *graffiti*, o "*sticker*" que é o adesivo, ele é também uma forma de divulgar, aí a gente ensina eles. Eu faço muito adesivo recortado na mão, aí eu ensino eles a como fazer adesivos também, aí fazer letra, fazer desenho, um monte de coisa que dá pra brincar com as crianças. Esses projetos, eu acredito que abre a mente deles para arte, porque toda criança tem uma veia artística [...]. (PTCK, 2023).

A narrativa do artista mostra que a prática educativa envolvida no *graffiti* favorece a criação, a sustentabilidade e também a autonomia. Quando trabalha

com ecobags, materiais recicláveis e customização de objetos, o artista amplia o campo de atuação do *graffiti*, apresentando aos participantes novas formas de aplicação dessa da técnica que não se restringe apenas ao muro, como mostra a Figura 11 abaixo:

Figura 11 - PTCK ministrando oficina na escola



Fonte: Acervo do artista

A dimensão formativa das oficinas também aparece na trajetória de Santo. Segundo ele, sua primeira experiência como oficineiro nasce de um convite acadêmico, quando uma professora de faculdade reconhece sua habilidade e o convoca a conduzir uma oficina de stencil. A partir desse momento, o ensino passa a constituir parte de sua própria trajetória no *graffiti*. Ao narrar essa experiência, o artista afirma:

> O meu primeiro contato foi no Circular Campina, foi a partir de um convite de uma professora minha da faculdade. [...] Lá eu tive a primeira turma, foi bem assim, a faixa etária dos 18 até os 60 e poucos anos, 65 anos, 70 anos. [...] Eu falei: “cara, como é um ensino que eu vou falar da minha vivência, eu não vou ligar muito para isso, não. Vou falar do meu jeito. Eu não tenho informação também de como repassar e tal. Eu vou tentar aprender aqui nesta primeira”. A partir dessa, eu já fiz outras com crianças, com idosos, com educação especial. [...] Eu

> sempre tento repassar o meu conhecimento total. Desde situações que a gente enfrenta na rua de hostilidade até as coisas melhores, como dá para desenhar dinheiro, dá para investir nisso, dá para ser um artista que ganhe dinheiro com isso. [...] Eu já escrevo um projeto pensando na minha contrapartida de atingir o pessoal do bairro que estou. Eu não vou só chegar lá e pintar. Eu tenho que ter essa troca. Eu tenho que passar um conhecimento direto. Eu tenho que plantar uma semente ali. (Santo, 2024).

A fala de Santo permite compreender que a prática educativa, em seu caso, nasceu da própria experiência e na relação com o outro, quando diz *"Eu vou tentar aprender aqui nesta primeira"*. Ele não parte de uma formação pedagógica formal, mas da vivência acumulada na rua e da disposição em compartilhá-la. Ao mencionar turmas intergeracionais e contextos diversos, evidencia-se que o *graffiti* atravessa faixas etárias. Ele afirma repassar "o conhecimento total": os enfrentamentos da rua, as possibilidades de profissionalização e a desconstrução do estigma que associa arte urbana à marginalidade.

Essa postura de Santo ecoa a pedagogia de Paulo Freire, para quem a dicotomia entre quem ensina e quem aprende deve ser superada em prol de uma construção mútua, segundo o autor:

> O ensino aparece como processo em construção — aprende-se também ao ensinar. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Freire, 2004, p. 68)

A ideia de "*plantar uma semente*" que aparece, na fala de Santo, conota uma convicção de que a oficina pode incidir na trajetória de quem participa. A formação de novos artistas surge como um horizonte assumido pelo próprio artista-educador — uma experiencia que ele já viveu na prática. Ao narrar um projeto desenvolvido em uma escola na Terra Firme, ele recorda:

> Quando eu peguei esse projeto da professora Lilian do Cineclube, na Terra Firme, lá tinham vários grupos [...] O projeto consistia em eu inicialmente repassar para os alunos e depois eles faziam um painel sozinhos. Então, daí saíram quatro artistas. Hoje em dia um trabalha comigo sempre, o Gabriel (GABS). [...] Saiu daí também a Maíra, a Mira, a Lilica, o Eric. [...] Quer dizer que a gente conseguiu não só instruir eles para fazer aquela atividade, mas sim levar para a vida deles e como ganha-pão também. [...] Foi um pontapé muito bom. A pessoa que estava aprendendo comigo hoje ser um amigo meu, trabalhando do meu lado, isso é muito bacana. (Santo, 2024).

O relato demonstra que a oficina não é uma atividade pontual, mas tem caráter formativo. Talvez o mais significativo não esteja apenas no que se ensina, e sim no que se aprende. Para alguns, o que começou como um projeto da escola do bairro transformou-se em inserção efetiva na cena do *graffiti*. Alguns dos participantes tornam-se artistas atuantes, desenvolvem projetos próprios, passando a circular por editais e trabalhos comerciais.

Seja nos espaços escolares ou em centros comunitários, ONGs, projetos culturais, Usinas da Paz ou mutirões em bairros periféricos, a dimensão educativa permanece. Existe sempre um planejamento, uma organização e uma intencionalidade formativa, onde o muro deixa de ser um suporte e se converte em um espaço de aprendizagem, de reconhecimento e de possibilidade de permanência no mundo da arte.

Ao longo de todas as discussões anteriores, evidenciamos que o *graffiti* se constitui como prática formativa em múltiplas dimensões: seja na iniciação entre pares, na disputa por reconhecimento, na permanência no espaço urbano, nas oficinas realizadas em escolas e em outros espaços, na criação de redes de apoio e solidariedade, na abertura de horizontes profissionais, entre outros. O que atravessa essas experiências é a circulação de saberes, o compartilhamento de vivências e a construção coletiva entre os envolvidos, onde é possível aprender observando, pintando, ensinando, errando, organizando projetos, enfrentando hostilidades e criando possibilidades.

Quando observadas em conjunto, essas práticas passam a compor uma coerência interna: há modos próprios de formar, de mediar, de produzir conhecimento e de aprender com o *graffiti*. É desse conjunto articulado de saberes e experiências que emerge a necessidade de nomear e compreender teoricamente aquilo que a pesquisa evidenciou empiricamente. Assim, no próximo tópico, propomos desenvolver o conceito de Pedagogia do *Graffiti*, entendida como uma lógica formativa, construída na experiência urbana, em diálogo com o outro e perpassada por múltiplos saberes.

5.7 A PEDAGOGIA DO *GRAFFITI*: CONSTRUINDO UM CONCEITO

A construção conceitual que ora apresentamos decorre do percurso analítico desenvolvido ao longo da pesquisa. A análise das entrevistas, sistematizada a partir de Weller (2009), permitiu reconstruir estruturas

processuais que atravessam as trajetórias dos artistas, identificando regularidades nos modos de aprender, ensinar, permanecer e produzir sentido no interior do movimento. A comparação contrastiva entre os casos evidenciou convergências que ultrapassam experiências individuais, revelando um padrão formativo recorrente.

Ao longo dos itens 5.1 a 5.6, acompanhamos práticas educativas que, à primeira vista, poderiam parecer dispersas, porém quando reunidas e lidas em conjunto, essas experiências deixam de aparecer como temas isolados e passam a compor um mesmo movimento formativo, com coerência interna e modos próprios de operar.

A pergunta que orienta esta síntese é: o que atravessa todas essas práticas? O que se repete na maneira de formar e de se formar, na qual experiência, convivência, território, ancestralidade, cultura, ética e identidade aparecem entrelaçados?

Ao considerarmos todas essas dimensões, começamos a enxergar não apenas práticas educativas isoladas, mas uma lógica formativa que nos obriga, agora, a avançar para uma nomeação conceitual.

A lógica formativa identificada nas narrativas e nas práticas analisadas deve ser nomeada, não para criar um rótulo, mas para reconhecer conceitualmente um modo próprio de produzir formação que a pesquisa evidenciou empiricamente. Por este motivo, denominamos essa lógica formativa de Pedagogia do *Graffiti*.

A Pedagogia do *Graffiti* não busca se enquadrar em práticas ou modelos pedagógicos já consolidados, tampouco reduzir-se a uma estratégia didática. Também não se esgota na categoria de educação não escolar, embora dialogue com ela. Trata-se de uma proposição teórica que emerge da análise das trajetórias e das práticas observadas em campo, revelando um modo próprio de formar sujeitos e produzir saberes. Essa formulação não pretende universalizar todas as experiências de *graffiti*, mas nomear uma lógica formativa identificada no recorte empírico desta pesquisa.

A Pedagogia do G*raffiti* concebe a arte para além da expressão estética, entendendo-a como linguagem de resistência, mediação e intervenção urbana. Nela, aprender e ensinar se organizam pela partilha de experiências, pela observação atenta, pela experimentação e pelo enfrentamento das condições

sociais e ambientais da cidade. Realiza-se no fazer, nos mutirões, nas oficinas, nos murais coletivos e nas redes de apoio, articulando formação artística, ética, social, política e compromisso ambiental.

Se essa pedagogia constitui uma perspectiva formativa própria, é preciso explicitar que tipo de sujeito ela ajuda a formar. As narrativas indicam que esta perspectiva formativa vai além da formação de artistas tecnicamente habilidosos, mas trabalha na constituição de sujeitos atentos, posicionados politicamente, capazes de intervir no espaço urbano de maneira ética e consciente. Sujeitos que aprendem a negociar presenças, a escolher momentos de intervenção ou recuo e a interpretar os códigos urbanos.

A identidade desses sujeitos também se constrói por meio do reconhecimento e na circulação no espaço urbano. Tornar-se grafiteiro ou grafiteira implica ocupar uma posição social construída nas relações e reiterada na prática. Ao mesmo tempo, a afirmação de experiências negras, femininas e periféricas mostra que permanecer na cena envolve enfrentamento e estratégias coletivas. A Pedagogia do :G*raffiti* forma sujeitos que aprendem a resistir para existir.

No entanto, tal formação não se restringe aos artistas. Os participantes de oficinas e mutirões, ainda que não permaneçam na cena artística, tem oportunidade de experimentar um pouco da vivência e da formação no mundo do *graffiti*. Esses processos formativos, podem incidir na forma como esses sujeitos passam a perceber sua própria existência e capacidade de intervenção no mundo. De modo semelhante, transeuntes não são automaticamente transformados pelas intervenções, mas podem ser interpelados por elas, pois quando um mural, passa a inscrever determinadas narrativas na cidade, é capaz de produzir estranhamentos, reconhecimentos ou questionamentos, abrindo possibilidades de uma leitura mais crítica do espaço urbano.

Em termos operativos, essa pedagogia se realiza em práticas coletivas. O aprendizado ocorre na convivência, na observação dos mais experientes, na experimentação e também na partilha. É possível perceber esses movimentos em mutirões, onde é preciso dividir espaço e por vezes negociar a composição da pintura; nas oficinas, onde as etapas são organizadas e adequada para determinados grupos; nos “rolês” onde são aprendidas as regras implícitas da

rua. A prática reiterada consolida o saber, que se constrói na ação e na experiência com o outro.

No campo epistemológico, a Pedagogia do G*raffiti* implica um modo específico de produzir e legitimar conhecimento. Fala-se de um saber construído na prática e validado na própria intervenção urbana.

Nesse sentido, aproxima-se da Educação Popular ao reconhecer a experiência como ponto de partida da formação e ao romper com a separação rígida entre quem ensina e quem aprende, haja vista que a Educação Popular constitui uma concepção pedagógica profundamente vinculada às lutas sociais e aos processos históricos de emancipação dos sujeitos subalternizados na América Latina. Diferentemente das concepções educativas tradicionais, formuladas predominantemente a partir de instituições estatais ou acadêmicas, a Educação Popular emerge no interior das experiências sociais das classes populares.

Segundo Moacir Gadotti (2007), essa perspectiva educativa nasceu "*no calor das lutas populares*" e se consolidou como uma concepção pedagógica comprometida com a emancipação humana e com a organização coletiva dos sujeitos historicamente oprimidos. Paulo Freire é, sem dúvida, um dos principais formuladores dessa perspectiva. Para o autor, a educação constitui uma prática social política, voltada para o desenvolvimento da consciência crítica e para a participação ativa dos sujeitos na transformação da realidade.

Assim, a educação se realiza como prática da liberdade, isto é, como processo pelo qual os sujeitos passam a compreender criticamente o mundo para agir sobre ele. Nessa perspectiva, o conhecimento não é concebido como algo pronto, produzido exclusivamente por especialistas e transmitido aos estudantes. Pelo contrário, ele se constrói no encontro entre os saberes sistematizados e os saberes produzidos na experiência social dos sujeitos. Essa concepção rompe com o modelo tradicional de ensino, que Freire (1987) denomina educação bancária, baseado na hierarquização rígida entre quem ensina e quem aprende.

A Educação Popular afirma, portanto, o princípio da horizontalidade das relações educativas. Carlos Rodrigues Brandão (2006) enfatiza que, nas experiências de educação popular, todos os participantes são simultaneamente ensinantes e aprendentes, uma vez que cada pessoa traz consigo experiências

e saberes construídos em sua trajetória de vida. Dessa forma, o processo educativo se realiza como um espaço de troca, diálogo e construção coletiva de conhecimento.

Outro elemento central dessa concepção pedagógica é o reconhecimento da legitimidade dos saberes populares. Para Brandão (2006), cada sujeito é portador de um saber de vida que não pode ser desqualificado ou subordinado aos saberes acadêmicos. A educação popular busca, portanto, promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, articulando saberes cotidianos, culturais e científicos em um processo coletivo de produção de sentidos sobre a realidade. É por meio do diálogo que os sujeitos compartilham experiências, problematizam a realidade e constroem novos conhecimentos de forma coletiva. Assim, o ato educativo se transforma em um processo de comunicação crítica capaz de promover a conscientização e a transformação social.

A Educação Popular também se caracteriza por sua dimensão política. Ao promover a reflexão crítica sobre as condições sociais de existência, ela contribui para que os sujeitos reconheçam as estruturas de dominação presentes na sociedade e se organizem coletivamente para transformá-las. Brandão (S.d., p.2-3) destaca que o conhecimento produzido no âmbito da educação popular deve resultar em práticas sociais capazes de ampliar as condições de liberdade, justiça e dignidade humana. Assim, aprender está relacionado a capacidade de agir no mundo de forma crítica e solidária e não apenas colecionar informações. Ao se falar em educação popular, fala-se de uma concepção educativa que reconhece os sujeitos populares como protagonistas de seus próprios processos formativos e como agentes fundamentais na transformação de suas realidades sociais.

É nesse sentido, que a Pedagogia do *Graffiti* aproxima-se dos princípios presentes na tradição da Educação Popular. As práticas que foram aqui analisadas evidenciaram processos formativos baseados na experiência compartilhada, na convivência entre sujeitos e na construção coletiva de saberes. Contudo, essa aproximação não implica uma derivação direta. A Pedagogia do *Graffiti* não nasce da Educação Popular, mas de práticas culturais situadas na arte urbana e nas experiências vividas pelos sujeitos no território em que atuam. O que se estabelece entre elas é, portanto, uma convergência

epistemológica, marcada pela valorização da experiência, da dialogicidade e da produção coletiva do conhecimento.

Ela dialoga também com os Estudos Decoloniais ao afirmar a legitimidade de saberes que emergem de práticas culturais periféricas, amazônicas, negras e femininas, tensionando hierarquias epistêmicas. Através de imagens, símbolos e textos, os artistas de *graffiti* articulam histórias, resistências e visões de mundo que desafiam as narrativas dominantes. Este processo de criação e disseminação de conhecimento pode ser entendido como uma forma de pedagogia decolonial, ou como eu prefiro chamar, de Pedagogia do G*raffiti.*

Catherine Walsh (2009) enfatiza a importância de uma pedagogia decolonial que promova o reconhecimento e a valorização das culturas e saberes subalternizados. Ela defende uma educação intercultural que seja contextualizada, crítica e comprometida com a transformação social, a autora explica que:

> Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (Walsh, 2009, p. 26)

Walsh (2009, p. 27) argumenta ainda que, as pedagogias decoloniais devem integrar o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida daquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde. Esses saberes devem estar enraizados nas experiências e nas lutas das comunidades marginalizadas. O *graffiti*, frequentemente criado por e para essas comunidades, reflete suas realidades, necessidades, lutas e aspirações

Percebemos ao longo da pesquisa, que o *graffiti* tem sido implementado com objetivos que dialogam com os princípios educativos decoloniais, onde é possível educar a população sobre a história local, questões sociais e identidades culturais, por exemplo. Quando os grafiteiros participam de projetos que oferecem oficinas, esses artistas assumem o papel de conduzir reflexões sobre histórias e lutas das comunidades locais, discutem questões ambientais,

socioeconômica, raciais e indígenas, entre tantos outros temas. Os envolvidos nesses projetos, têm a oportunidade de participar de discussões, desenvolverem uma compreensão crítica das dinâmicas de poder que moldam suas vidas e comunidades. Esse tipo de engajamento educacional promove a aprendizagem de habilidades artísticas, mas também fomenta questões educativas ligadas aos reais problemas enfrentados pelas comunidades.

O *graffiti* como prática educativa decolonial, tem o potencial de transformar a educação, como uma forma de insurgência visual, que desafia a colonialidade do poder e promove epistemologias alternativas ao reclamar espaços, contar suas histórias e engajar-se em processos de conscientização crítica e empoderamento.

A Pedagogia do *Graffiti* atua como um dispositivo de enfrentamento à tríade da colonialidade. Ela confronta a colonialidade do poder (Quijano, 2005), desafiando o planejamento urbano eurocêntrico e capitalista que decide quais corpos podem ocupar o espaço público, o que é "belo" ou "vândalo", público ou privado. Exerce um "contrapoder", retomando o direito à cidade e contestando a distribuição desigual do espaço público. Desafia a colonialidade do saber (Lander, 2005), ao elevar a prática de rua ao status de campo epistemológico legítimo, desmistificando a ideia do domínio do conhecimento eurocêntrico e acadêmico como a única verdade válidas, o que invisibiliza saberes periféricos e ancestrais. Nesta luta contra o epistemicídio (Santos, 2009), o *graffiti* recupera memórias e narrativas que foram apagadas. Neste sentindo o *graffiti* aparece como resistência decolonial que segundo João Colares da Mota Neto:

> [...] como em toda parte onde houve domínio colonial, houve também resistência decolonial, surgiram na América Latina e em outras regiões periferizadas do mundo alternativas de pensamento ao eurocentrismo e que têm apontado para outros horizontes sociais e civilizatórios. (Mota Neto, 2015 p. 96).

O *graffiti* rompe ainda com a colonialidade do ser (Torres, 2022), esta que desumaniza sujeitos racializados e cujo valor é medido por padrões ocidentais. Na contramão desta lógica, o *graffiti* ajuda na construção de identidade e autoestima para jovens que a sociedade muitas vezes enxerga apenas como "corpos perigosos", permitindo que sujeitos historicamente subalternizados - como artistas amazônicos, negros e mulheres - saiam da

invisibilidade e afirme sua presença no mundo através do seu "*tag*" ou estilo próprio, ganhando visibilidade urbana, social e midiática.

Assim, a Pedagogia do *Graffiti* converge com tradições críticas da educação, mas afirma sua singularidade ao emergir da prática artística urbana como campo legítimo de produção de conhecimento.

Por fim, é importante reconhecer que a proposição da Pedagogia do *Graffiti*, tal como apresentada nesta tese, não pretende esgotar a complexidade das práticas educativas que atravessam essa manifestação cultural. A diversidade de experiências, trajetórias e contextos que compõem a cena do *graffiti* aponta para um campo formativo dinâmico, no qual diferentes saberes, linguagens e modos de aprender continuam sendo produzidos e reinventados. Assim, embora esta pesquisa tenha buscado reconstruir e sistematizar algumas de suas dimensões formativas a partir das narrativas e práticas analisadas, permanecem abertas diversas lacunas e possibilidades de aprofundamento. A Pedagogia do G*raffiti*, nesse sentido, deve ser compreendida como uma proposição conceitual em construção, que aponta para caminhos interpretativos, mas que ainda demanda novas investigações capazes de ampliar a compreensão sobre os processos educativos que emergem das práticas artísticas urbanas.

Quadro 7 - Síntese das Experiências e Práticas Educativas utilizando o *Graffiti*

Objetivos Educativos	Público-Alvo	Descrição das Atividades	Metodologias Utilizadas	Resultados e Impactos	Desafios e Lições Aprendidas	Parcerias e Colaborações	Recursos Utilizados
Introdução à arte urbana e desenvolvimento da criatividade	Crianças e adolescentes em escolas e projetos sociais	Oficinas de desenho, introdução ao *graffiti*, criação de letras e personagens, pintura coletiva em murais	Explicação inicial, demonstração prática, treinamento em papel (sketch) e prática no muro	Desenvolvimento da criatividade, fortalecimento da autoestima, descoberta de talentos artísticos	Necessidade de adaptar linguagem e atividades à faixa etária e garantir segurança no uso dos materiais	Escolas públicas, ONGs, projetos culturais comunitários	Spray, tinta acrílica, látex, pincéis, papel, EPIs
Formação artística e iniciação ao *graffiti*	Jovens interessados em arte urbana	Ensino de técnicas de *graffiti*, estilos de letras, composição visual e pintura em murais coletivos	Aprendizagem pela observação, prática orientada e experimentação coletiva	Inserção de novos artistas na cena do *graffiti*, ampliação do repertório artístico	Falta de acesso a materiais e espaços adequados para prática	Artistas locais, coletivos de *graffiti*	Spray, tintas, sketches, muros autorizados
Educação para cidadania e reflexão crítica	Jovens e moradores das comunidades	Produção de murais com temáticas sociais (racismo, assédio, identidade periférica, cultura amazônica)	Discussão coletiva, rodas de conversa e criação artística temática	Sensibilização sobre questões sociais, fortalecimento de identidades culturais	Resistência social ao *graffiti* e preconceitos contra arte urbana	Coletivos artísticos, movimentos culturais, projetos comunitários	Spray, tintas, referências visuais e culturais
Valorização da cultura amazônica e identidade territorial	Comunidade em geral e transeuntes	Produção de murais com representações de fauna, flora, povos originários e	Criação artística baseada em referências culturais locais	Visibilidade para identidades amazônicas e valorização cultural	Condições climáticas (chuva, calor, umidade) que interferem na	Artistas locais, coletivos culturais	Spray, tintas, muros urbanos

		paisagens amazônicas			produção artística		
Formação profissional e geração de renda	Jovens artistas urbanos	Trabalhos comerciais utilizando técnicas de *graffiti* (barbearias, restaurantes, salões, murais)	Aprendizagem prática e experiência de mercado	Possibilidade de sustento financeiro por meio da arte	Necessidade de aprender negociação, prazos e relação com clientes	Comerciantes locais e clientes	Materiais de pintura, projetos artísticos
Educação ambiental e sustentabilidade	Crianças e jovens participantes de oficinas	Customização de ecobags, reaproveitamento de latas de spray e criação de toy art	Atividades criativas com materiais recicláveis e estímulo à experimentação	Consciência ambiental e desenvolvimento da criatividade	Limitações de recursos e necessidade de improvisação	Projetos educativos e culturais	Materiais recicláveis, tinta, durepox
Formação política e fortalecimento feminino	Mulheres artistas e participantes de oficinas	Rodas de conversa, produção de murais contra o assédio e violência de gênero	Diálogo coletivo e criação artística como forma de denúncia e expressão	Fortalecimento de redes de apoio entre mulheres e afirmação no espaço urbano	Machismo e violência simbólica presentes no espaço público	Coletivos femininos de *graffiti*	Spray, tintas, espaços urbanos

Quadro *8* - Princípios Estruturantes da Pedagogia do *Graffiti*

Princípio	Descrição	Expressões nas Práticas
Experiência como fundamento da aprendizagem	A formação ocorre na prática e na vivência concreta da arte urbana. O aprender não se separa da experiência cotidiana de pintar, circular pela cidade e enfrentar suas condições.	Rolês de pintura, mutirões, aprendizagem pela tentativa e erro, desenvolvimento técnico na prática.
Aprendizagem pela convivência e partilha	O conhecimento circula entre pares por meio da convivência, da observação e da troca de experiências entre artistas.	Observação de grafiteiros mais experientes, ajuda mútua, compartilhamento de técnicas e códigos do movimento.
Educação da atenção	Aprender implica desenvolver sensibilidade para observar o espaço urbano, interpretar seus códigos e reconhecer possibilidades de intervenção.	Leitura do muro, percepção de riscos, compreensão dos códigos éticos do *graffiti* e das dinâmicas da cidade.
Territorialidade formativa	A cidade não é apenas cenário, mas condição formativa. O território educa, impõe desafios e inspira narrativas visuais.	Adaptação às condições climáticas de Belém, leitura da paisagem urbana, referências culturais amazônicas nos murais.
Reconhecimento e construção identitária	Tornar-se grafiteiro ou grafiteira envolve processos de reconhecimento entre pares e afirmação de autoria no espaço urbano.	Circulação do nome artístico, participação em eventos, legitimação dentro do movimento.
Resistência e posicionamento político	A prática do *graffiti* também constitui forma de resistência cultural e afirmação de identidades periféricas, negras, femininas e amazônicas.	Murais com temáticas sociais, coletivos femininos, denúncia de violência e desigualdades.
Formação sensível e estética	A arte opera como mediação sensível que educa o olhar e amplia a percepção sobre a cidade e sobre si.	Produção de imagens que provocam reflexão, reconhecimento e estranhamento no espaço urbano.
Circulação ampliada dos saberes	A Pedagogia do G*raffiti* ultrapassa o círculo dos artistas, alcançando participantes de oficinas e o público que interage com os murais na cidade.	Oficinas em escolas e projetos sociais, mutirões comunitários, impacto visual das intervenções urbanas.

6 OS SABERES DO *GRAFFITI*

No capítulo anterior foram analisadas as práticas educativas por meio das quais o *graffiti* aprende, ensina e compartilha, neste capítulo o foco recai sobre os saberes que circulam nessas práticas e nas imagens produzidas pelos artistas. Isso porque, ao acompanhar as narrativas dos artistas e as experiências educativas associadas às intervenções urbanas, é evidente que o *graffiti* constitui-se em um modo particular de aprender e ensinar, mobilizando um conjunto de conhecimentos que se expressam através das imagens, das temáticas dos murais, das discussões que emergem nas oficinas e das ações realizadas no espaço urbano.

Deste modo, ao pintar os muros da cidade, as imagens produzidas passam a incorporar narrativas sobre o território, a memória cultural e as experiências sociais que atravessam o cotidiano urbano. Os muros tornam-se, assim, suportes de circulação de saberes que dialogam com diferentes dimensões da vida social, deslocando para o espaço público debates relacionados ao meio ambiente, à cultura, às identidades e às desigualdades que marcam a realidade das cidades.

Nesse processo, o *graffiti* apresenta-se também como um campo de produção de conhecimentos que, no contexto amazônico, torna-se ainda mais evidente, pois as imagens produzidas pelos artistas frequentemente mobilizam elementos da paisagem regional, referências culturais locais e narrativas que dialogam com as experiências de vida dos sujeitos que habitam esse território. Esses saberes não são definidos previamente por currículos ou programas educativos formais. Eles emergem das experiências vividas, das referências culturais e das problemáticas sociais vivenciadas pelos artistas.

A análise das entrevistas realizadas ao longo desta pesquisa permitiu identificar que esses saberes se manifestam em diferentes dimensões. Alguns estão diretamente relacionados ao próprio fazer artístico do *graffiti*, envolvendo conhecimentos técnicos e estéticos necessários à elaboração das intervenções visuais. Outros aparecem nas temáticas que ocupam os murais, suscitando discussões sobre meio ambiente, cultura indígena e afro-brasileira, identidade cultural amazônica, questões de gênero, inclusão e problemáticas sociais contemporâneas.

As categorias apresentadas neste capítulo não pretendem separar rigidamente os saberes do *graffiti*. Elas servem apenas para organizar a análise, pois, nas obras e

nas trajetórias dos artistas, esses saberes costumam se cruzar e, muitas vezes, aparecem de maneira articulada.

As intervenções em *graffiti*, nesse sentido, configuram-se como espaços de produção e circulação de saberes que tensionam desigualdades, valorizam identidades culturais e ampliam possibilidades de leitura e interpretação da realidade social. É a partir dessa perspectiva que, neste capítulo, buscamos analisar os diferentes saberes que emergem das práticas associadas ao *graffiti*, compreendendo-os como dimensões constitutivas desse campo cultural e educativo.

6.1 SABERES ESTÉTICO-ARTÍSTICOS

Entre os saberes que emergem das práticas do *graffiti* analisadas nesta pesquisa, destacam-se aqueles relacionados à dimensão estética. São saberes que envolvem não apenas o domínio de técnicas para criação de pinturas, mas também a capacidade de elaborar composições visuais que dialogam com o espaço urbano e com as experiências sociais inscritas na cidade. Nesse sentido, os saberes estético-artísticos dizem respeito tanto ao manejo de ferramentas e materiais quanto à construção de linguagens visuais próprias por meio das quais os artistas produzem sentidos e comunicam mensagens no espaço público.

No universo do *graffiti*, esses conhecimentos são produzidos no interior das próprias práticas da cena urbana e articulam observação, convivência e exercício contínuo da pintura. A circulação pela cidade, a participação em mutirões e a interação entre grafiteiros constituem espaços privilegiados de aprendizagem, nos quais técnicas, referências visuais e estratégias de composição são compartilhadas e reelaboradas coletivamente.

A produção das obras envolve também momentos de reflexão e planejamento visual. A elaboração de um mural exige que o artista pense previamente naquilo que pretende comunicar, organize referências e busque soluções visuais capazes de materializar determinada ideia ou mensagem. Ao comentar sobre o processo de criação de suas obras, o artista Santo destaca a importância dessa etapa de elaboração estética: *“Eu penso muito no como é que eu vou fazer aqui. Eu começo com o que eu quero atingir naquela arte, o que eu quero repassar. Eu penso, pesquiso, vejo como posso elaborar a imagem para fazer aquela arte.”*

A fala do artista evidencia que o fazer do *graffiti* envolve um processo de construção que mobiliza pesquisa, reflexão e escolhas visuais. Antes de se

materializar no muro, a imagem é pensada e estruturada como forma de expressão capaz de comunicar determinadas ideias.

O domínio das técnicas de pintura constitui outro elemento fundamental nesse percurso formativo. O uso do spray, o controle do jato de tinta, a combinação das cores e a adaptação do desenho ao muro são conhecimentos que se desenvolvem gradualmente ao longo da prática artística. Em muitos casos, esses saberes são construídos de forma autodidata, por meio da busca individual por referências e da experimentação com os recursos disponíveis.

A artista Drika Chagas conta como se deu seu processo de aprendizagem técnica em um contexto marcado pela escassez de materiais e informações sobre a prática do *graffiti*. Ao recordar seu primeiro contato com o *graffiti*, a artista relata que, no início dos anos 2000, as referências disponíveis eram limitadas e o acesso a materiais específicos praticamente inexistia em Belém:

> Eu ia todo mês para a banca de revista esperar a revista "*Graffiti*", "Mundo Bomb". Era a única referência que eu tinha. […] Eu fui pesquisando por mim mesmo, comprando as coisas, usava spray automotivo que é o spray que escorre, tentava fazer milagre com aquilo. (Chagas, 2023)

A narrativa da artista mostra que o aprendizado das técnicas do *graffiti* ocorre, muitas vezes, a partir de processos investigativos e de improvisação com os materiais disponíveis. Diante da ausência de produtos específicos para a arte urbana na época, os artistas exploravam diferentes possibilidades técnicas, desenvolvendo gradualmente o domínio das ferramentas de pintura.

O uso do *sketch* é outra forma de sistematização desse saber. Quando desenham previamente no papel ou digitalmente, os artistas podem organizar suas ideias prévias, experimentar combinações visuais e definir aspectos da composição antes da execução no muro. A passagem do desenho para o muro exige, entretanto, constantes adaptações, uma vez que a pintura no mural envolve dimensões ampliadas e condições específicas do espaço da cidade.

Outro aspecto central desses saberes está relacionado à construção de estilos próprios. No interior da cultura do *graffiti*, o reconhecimento entre os artistas costuma estar associado à capacidade de desenvolver uma linguagem visual que diferencie o trabalho de cada grafiteiro. Letras, personagens e composições específicas são como marcas de autoria que circulam pela cidade e permitem identificar quem produziu determinado mural. Ao longo do tempo, esse processo contribui para a formação de

identidades artísticas que se consolidam a partir da repetição de visuais característicos.

Essa busca por uma identidade estética aparece também nas narrativas dos artistas entrevistados. Ao falar sobre sua arte, o grafiteiro PTCK explica que desenvolveu um estilo baseado na linguagem do cartoon e na criação de um personagem recorrente em suas obras:

> "Eu gosto de trabalhar o meu estilo, que é o cartoon. Eu gosto de fazer o meu personagem que é aquele bonequinho de touca vermelha, a marca registrada dele (do boneco) é a touca vermelha. Tem vários estilos no *graffiti*: tem realismo, tem a galera que vai mais para a letra, tem estêncil… eu gosto de cartoon."

O artista demonstra através de sua fala que existe uma diversidade de linguagens presentes no universo do *graffiti*. Nesse contexto, a construção de um estilo próprio é uma forma de diferenciação e afirmação de autoria no meio artístico.

Assim, os saberes estético-artísticos do *graffiti* se constituem em um conjunto de conhecimentos produzidos nessa relação entre prática, experiência coletiva e construção de linguagens visuais próprias.

6.2 SABERES AMBIENTAIS

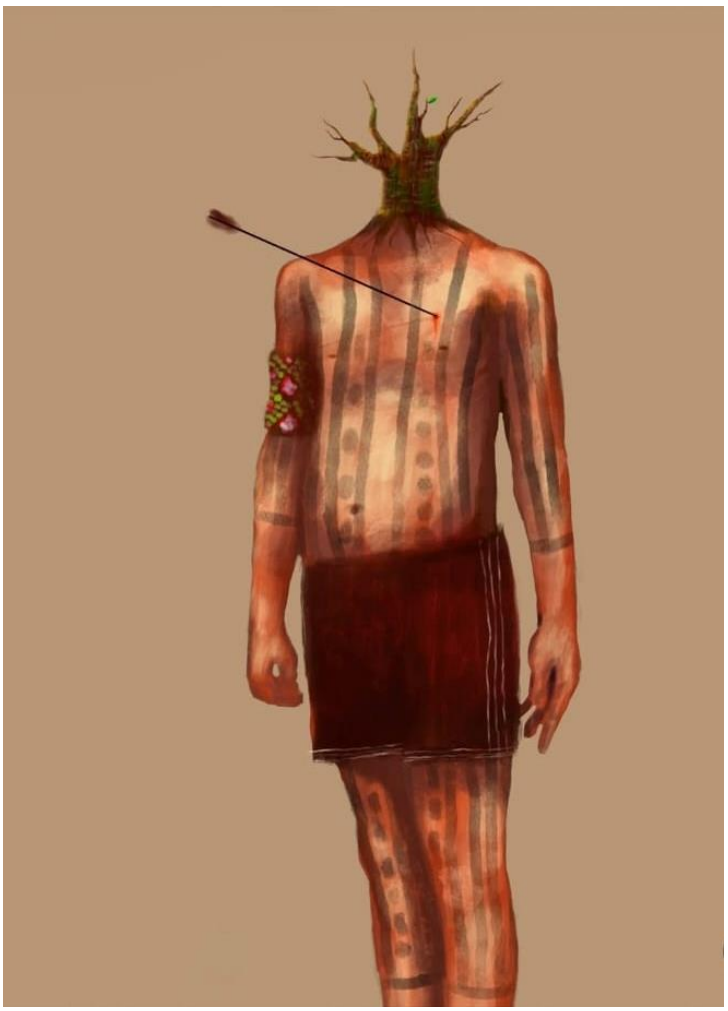
Caminhar pelas ruas de Belém é encontrar, em muitos muros da cidade, imagens que remetem diretamente à paisagem amazônica. Animais, plantas, rios e elementos da floresta ocupam espaços na cidade que, historicamente, foram dominados por outras referências visuais, como publicidades, por exemplo. Nos murais de *graffiti*, esses elementos aparecem como parte de uma relação que une a arte com a experiência de vida na Amazônia. A presença recorrente dessas imagens pela cidade evidencia que, no interior das práticas do *graffiti*, também circulam saberes relacionados às questões ambientais.

Essa dimensão aparece tanto na escolha dos temas quanto nas mensagens que os artistas buscam comunicar por meio de suas pinturas e em suas redes sociais. Esses *graffitis* geralmente abordam diretamente problemas ambientais que atravessam a realidade amazônica, como o desmatamento, as queimadas, o garimpo ilegal.

Um exemplo dessa dimensão pode ser observado em um mural produzido pelo grafiteiro Santo, no qual aparece o corpo de um homem indígena e no lugar da cabeça surge um tronco seco, sem folhas, criando uma imagem que sugere uma relação de

simbiose entre ser humano e floresta. Uma flecha atravessa seu peito sugerindo, na nossa interpretação, que a destruição da floresta implica também a destruição dos povos que historicamente habitam esse território. Nesse sentido, o mural evidencia que a devastação ambiental atinge diretamente os modos de vida das populações da floresta, possibilitando reflexões sobre os impactos sociais e ambientais da destruição da Amazônia e fazendo do *graffiti* também um espaço de denúncia e conscientização social.

Figura 12 - *Graffiti* do artista urbano Santo



Fonte: Rede social do artista.

Além das intervenções individuais, iniciativas coletivas também têm mobilizado o *graffiti* como ferramenta de sensibilização ambiental. Um exemplo é o projeto “Cinzas da Floresta”, realizado durante o festival Paredes Vivas, no qual artistas produziram um mural utilizando tinta misturada com cinzas provenientes de

queimadas em diferentes biomas brasileiros. A obra buscou chamar a atenção para os incêndios que vêm devastando a fauna e a flora do país, transformando o processo de criação do mural em um gesto simbólico de denúncia e reflexão sobre a crise ambiental.

Figura 13 - Cinzas dos biomas brasileiros sendo misturadas às tintas do projeto Cinzas da Floresta.



Fonte: Rede social da grafiteira Emylhee

A intervenção também envolveu ações educativas com estudantes, que visitaram o local e participaram de atividades relacionadas ao processo de criação do mural, em um contexto no qual o *graffiti* atua como mediador de processos de reflexão sobre os impactos das práticas humanas sobre o meio ambiente.

Figura 14 - *Graffiti* do festival Paredes Vivas - Cinzas da Floresta em Belém



Fonte: Rede social da artista Isa Muriá

As entrevistas realizadas com os grafiteiros também demonstram que essa preocupação ambiental é exercida de forma consciente nas práticas do movimento. Ao comentar sobre as ações coletivas organizadas pelos artistas, a grafiteira Ireny Nunes explica que muitas dessas intervenções buscam levar mensagens de conscientização para as comunidades onde os murais são realizados: *"A gente faz esses "rolês" justamente para estar levando, não só a cor, como a consciência ambiental, que a gente faz sempre uns graffitis com essa temática."*

A fala da artista demonstra que a escolha por temas ambientais não ocorre de forma casual. Ao contrário, ela se insere em práticas coletivas que buscam utilizar o *graffiti* como meio de diálogo com a população, ampliando a circulação desses saberes relacionados à preservação da Amazônia.

Nesse sentido, os saberes ambientais que emergem do *graffiti* não se limitam à representação da natureza nos murais. Eles são formas de comunicação, circulação de saberes e ainda sensibilização sobre os desafios ambientais que atravessam o contexto amazônico.

6.3 SABERES ETNOCULTURAIS

Nas ruas de Belém, é possível perceber que muitos murais de *graffiti* incorporam referências diretas às matrizes culturais que compõem a formação social da Amazônia. São figuras indígenas, elementos da cultura afro-brasileira, símbolos da religiosidade popular e personagens ligados ao imaginário regional são constantemente representados nas pinturas realizadas pelos artistas urbanos, evidenciando a circulação e a valorização de saberes etnoculturais.

Essas referências não surgem de forma aleatória. Elas estão relacionadas às experiências de vida dos próprios artistas e às referências culturais que atravessam nossa região. Isa Muriá, por exemplo, ao falar sobre sua relação com o território e com as comunidades indígenas, afirma: "*Hoje, atualmente, eu me auto declaro indígena. Eu tenho descendência Tupinambá e tenho, hoje em dia, uma proximidade também com as comunidades e com o movimento indígena"*. Já Gabz, ao comentar as influências que atravessam sua produção artística, afirma: "*O que eu via mais na minha quebrada, na minha rua? Eram pessoas negras. Então eu acabei levando isso para a minha arte"*.

Quando o *graffiti* traz para a cidade imagens de povos indígenas, de mulheres amazônidas, elementos espirituais ou de pessoas negras e de símbolos ligados à ancestralidade afro-brasileira, os grafiteiros produzem uma narrativa visual que dialoga diretamente com as raízes culturais da região, dando visibilidade a referências culturais que nem sempre ocupam lugar de destaque na paisagem urbana e na sociedade.

Durante muito tempo, os espaços públicos das cidades brasileiras foram marcados por representações que privilegiavam determinadas memórias e identidades, deixando à margem outras experiências culturais. Quando os artistas passam a ocupar esses mesmos espaços com imagens ligadas à cultura indígena, afro-brasileira e amazônica, eles contribuem para tensionar essas ausências e ampliar as narrativas visuais que circulam pela cidade.

Um exemplo desse movimento pode ser observado em figura 15 que apresenta figuras indígenas associadas a elementos da floresta e a símbolos ligados à espiritualidade amazônica. Ness representação, o corpo humano aparece integrado a elementos da natureza, sugerindo uma relação de continuidade entre as pessoas, o território e a cosmologia. Essa visualidade remete a formas de compreensão do mundo, comuns em diferentes povos da Amazônia, nas quais a separação entre

humanidade e natureza não se estabelece da mesma maneira que nas perspectivas ocidentais. Observe o mural abaixo:

Figura 15 - *Graffiti* com representação Indígena da artista Isa Muriá.



Fonte: Rede social da artista Isa Muriá

A Figura 15 apresenta um *graffiti*, produzido pela grafiteira Isa Muriá, realizado nos muros da escola Terezinha de Jesus Rodrigues. Segundo descrição da autora, a pintura ilustra um momento importante da luta indígena, que retrata uma cena que ocorreu na cidade de Santarém-PA, onde uma liderança indígena passa urucum[27] no rosto de pessoas que direcionaram projetos que feriam os direitos de diversas comunidades tradicionais. Este *graffiti* foi inspirado na foto de Alessandra Korap e autorizado pela mesma. Ao lado do rosto, em referência a mãe d'Água e aos encantados, aparecem os muiraquitãs, que referenciam a cerâmica tapajônica[28].

A exposição de *graffiti*s com a temática indígena, e a valorização de elementos próprios dessa cultura, retratando a luta pelos direitos dos povos originários é de fundamental importância para a preservação da memória e identidade desses povos, além de contribuir para a conscientização da sociedade sobre a relevância de suas reivindicações e a necessidade de proteger suas terras e tradições.

[27] Urucum (Bixa orellana) é uma planta nativa da Amazônia, reconhecida pelas suas sementes avermelhadas que funcionam como um poderoso corante natural.
[28] Adaptação do texto publicado pela artista Isa Muriá na legenda da imagem na rede social Instagram.

As referências afro-brasileiras também aparecem de forma significativa em diferentes produções. São murais que incorporam elementos ligados à religiosidade de matriz africana, como cores, símbolos e personagens associados aos orixás. O destaque também se dá a figuras negras, cabelos afro e elementos da estética negra como forma de afirmação identitária e valorização da ancestralidade. São representações que contribuem para afirmar a presença e a importância das culturas afro-brasileiras na constituição social e cultural da Amazônia. Um exemplo dessas iniciativas está na figura 16, abaixo:

Figura 16 - Mural coletivo criado após oficina de *graffiti* para mulheres.



Fonte: Rede social da artista Ireny Nunes.

Este mural de *graffiti*, criado coletivamente após a realização de uma oficina em Ananindeua, Região Metropolitana de Belém, onde o público alvo eram apenas mulheres, foi disponibilizado na rede social da grafiteira Ireny Nunes, conhecida no meio artístico como Tia. Nele, as criadoras da arte representaram elementos da religiosidade afro, com a figura de Xangô, Obaluaiê Atoto, Oxóssi e Oxum. Essa representatividade religiosa desempenha um papel essencial na valorização e preservação das culturas afro-brasileiras, além de promover o respeito e a visibilidade das tradições espirituais afrodescendentes.

Além da dimensão estética, essas imagens também carregam uma dimensão política e educativa, no instante em que trazem para o espaço público referências culturais que historicamente foram marginalizadas ou invisibilizada o que contribui

para ampliar o reconhecimento da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira.

Nesse contexto, os saberes etnoculturais que emergem das práticas do *graffiti* envolvem processos de valorização da memória, da ancestralidade e das formas de conhecimento que atravessam as experiências de diferentes grupos sociais.

6.4 SABERES SOBRE IDENTIDADE CULTURAL AMAZÔNICA

É comum nos murais de *graffiti* em Belém encontrarmos elementos que remetem diretamente à identidade cultural amazônica. Personagens da cultura regional, referências ao cotidiano da cidade, símbolos ligados à floresta e manifestações culturais próprias da região aparecem com frequência nas pinturas realizadas pelos artistas locais.

Essas representações costumam dialogar com experiências cotidianas da população amazônida, como a música produzida na região, as festas populares, os mercados, as feiras e diferentes aspectos da paisagem da cidade.

O brega, o tecnobrega e a cultura das aparelhagens[29], por exemplo, constituem expressões culturais associadas ao cotidiano urbano de Belém e à experiência das periferias da cidade. Santo, ao comentar sobre seu projeto intitulado “Igapó” afirma que *“nada melhor que trazer* [para o mural] *um pouco do brega e da aparelhagem que é um dos nossos símbolos mais icônicos”*. Ao aparecerem nos murais, essas referências passam a integrar a paisagem visual do *graffiti*, demonstrando um diálogo entre a arte urbana e essas manifestações culturais contemporâneas que fazem parte da identidade amazônica.

Além dessas expressões culturais, diferentes obras também incorporam elementos da própria paisagem amazônica, como rios, árvores, animais e personagens ligados as cosmovisões regionais. Mulheres amazônidas, figuras ribeirinhas, elementos da cultura popular e referências ao cotidiano das comunidades também marcam presença nesses *graffitis*. Essas imagens dialogam com o

[29] O brega, o tecnobrega e as aparelhagens constituem importantes expressões da cultura popular urbana de Belém e da região amazônica. O brega, difundido no Pará entre as décadas de 1960 e 1980, consolidou-se como um gênero musical amplamente popular nas periferias da cidade, sendo hoje considerado Patrimônio Cultural e Imaterial do Pará. A partir dos anos 2000, o tecnobrega surgiu como uma releitura eletrônica desse estilo ao incorporar batidas digitais. Já as aparelhagens correspondem a grandes estruturas de som caracterizadas por equipamentos de alta potência e performances visuais. Essas manifestações são amplamente discutidas nas obras do professor Paulo Murilo Guerreiro do Amaral.

sentimento de pertencimento ao território. Nesse sentido, o *graffiti* contribui para a construção de uma narrativa urbana que valoriza aspectos da cultura local e reafirma a presença da Amazônia no cotidiano da cidade.

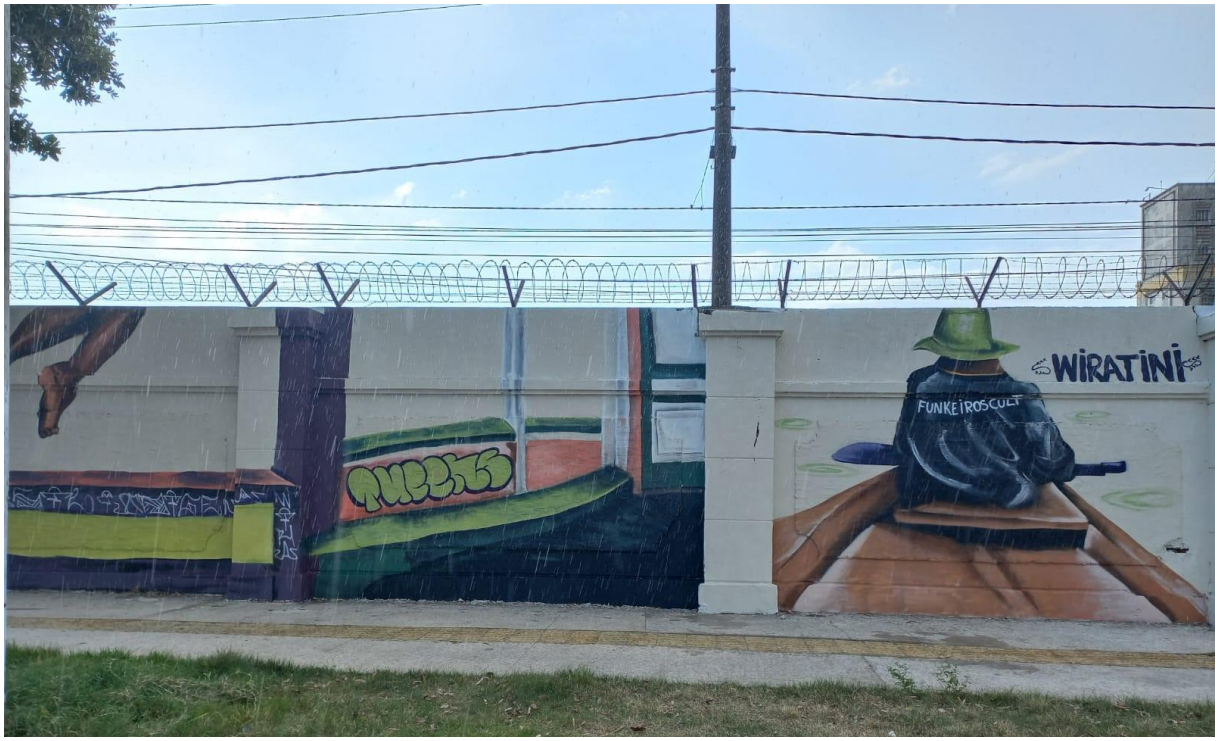
Os exemplos de *graffiti*s que evidenciam esses saberes estão por toda a cidade, porém destaco duas artes nas figuras 17 e 18, que fizeram parte da exposição do MAUB (Museu de Arte Urbana de Belém) nos anos de 2023/2024.

Figura 17 - Mural que evidencia o barco e o vendedor ambulante



Fonte: Acervo da autora

Figura 18 - *Graffiti* que evidencia a canoa e o ribeirinho

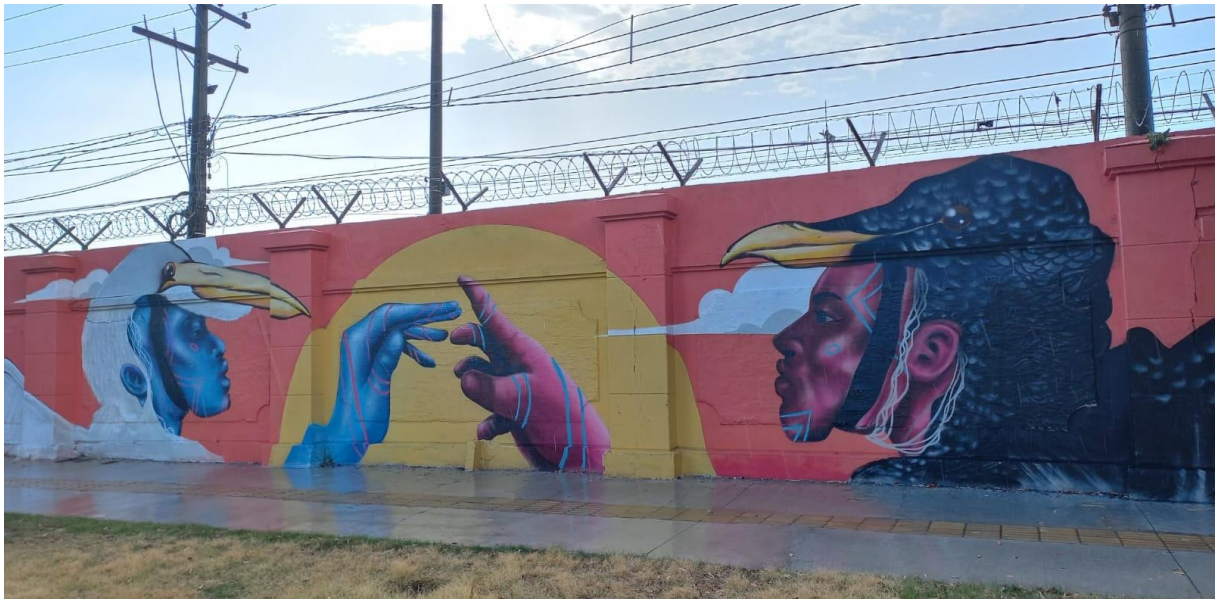


Fonte: Acervo da autora

Os *graffiti*s acima destacam elementos do cotidiano da região, a relação íntima das comunidades com os rios, os meios de transporte típicos da região e a diversidade cultural que compõe a Amazônia. Na figura 17 e 18 vemos a representação de barcos, uma parte essencial da vida amazônica, já que os rios são as principais vias de deslocamento e conexão entre as comunidades ribeirinhas.

No mesmo sentido, a figura 19, apresenta um *graffiti*, inspirado na música "*No Meio do Pitiú*" da cantora paraense conhecida como Dona Onete, este mural é uma representação visual que dialoga com a cultura amazônica e seus elementos simbólicos. A música de Dona Onete se caracteriza por valorizar a identidade regional, fazendo referências aos costumes, ao cotidiano e à natureza da Amazônia. Neste *graffiti*, podemos observar que esses aspectos parecem ser traduzidos também na imagem, fazendo uma conexão entre o humano e a fauna local.

Figura 19 - Releitura da música “No meio do Pitiú” da cantora paraense Dona Onete



Fonte: Acervo da autora.

Nesse contexto, os saberes relacionados à identidade cultural amazônica que emergem das práticas do *graffiti* que representam símbolos regionais, mas sobretudo envolvem processos de reconhecimento, valorização e circulação de referências culturais que fazem parte da experiência social da Amazônia.

6.5 SABERES RELACIONADOS AOS PROBLEMAS SOCIAIS E URBANOS

O *graffiti* também tem contribuído para a produção de saberes relacionados aos problemas sociais e urbanos, trazendo à tona questões como desigualdade social, racismo, violência, precariedade habitacional e exclusão que marcam a experiência urbana de muitas comunidades.

Essas intervenções visuais tornam visíveis problemas muitas vezes naturalizados no cotidiano urbano, convidando os transeuntes a olhar para a cidade e para suas desigualdades de maneira mais atenta. Ao comentar sobre o papel do *graffiti* em sua trajetória, o grafiteiro PTCK (2023) destaca que a arte de rua também é uma forma de tornar visíveis experiências sociais vividas nas periferias: *“eu acho que para a gente que veio da periferia* [pintar] *é uma forma da gente mostrar para as pessoas de fora o que tá acontecendo na periferia, as dificuldades e tal”*.

Essa dimensão também aparece nas narrativas de Santo (2024). Ao comentar sobre os temas presentes em suas pinturas, o grafiteiro afirma que busca retratar situações que fazem parte da realidade urbana, como a violência, a pobreza e o

racismo. Segundo o artista, *“a gente não está falando, não está escrevendo nada, mas está visualmente agindo, mostrando que ali alguma pessoa está sofrendo de fome, está sofrendo de racismo, está sofrendo de outras coisas”*.

A figura 20 apresenta um *graffiti* do artista urbano Gabz, produzido no bairro da Terra Firme, em Belém. A arte retrata um jovem negro deitado na calçada, sem camisa, coberto parcialmente pela bandeira do Brasil e utilizando um boné com o mesmo símbolo. A obra foi realizada em uma pequena mureta do bairro, em uma intervenção característica do chamado *vandal*, isto é, pinturas realizadas sem autorização.

Figura 20 - *Graffiti* do artista Gabz, produzido no bairro da Terra Firme, em Belém

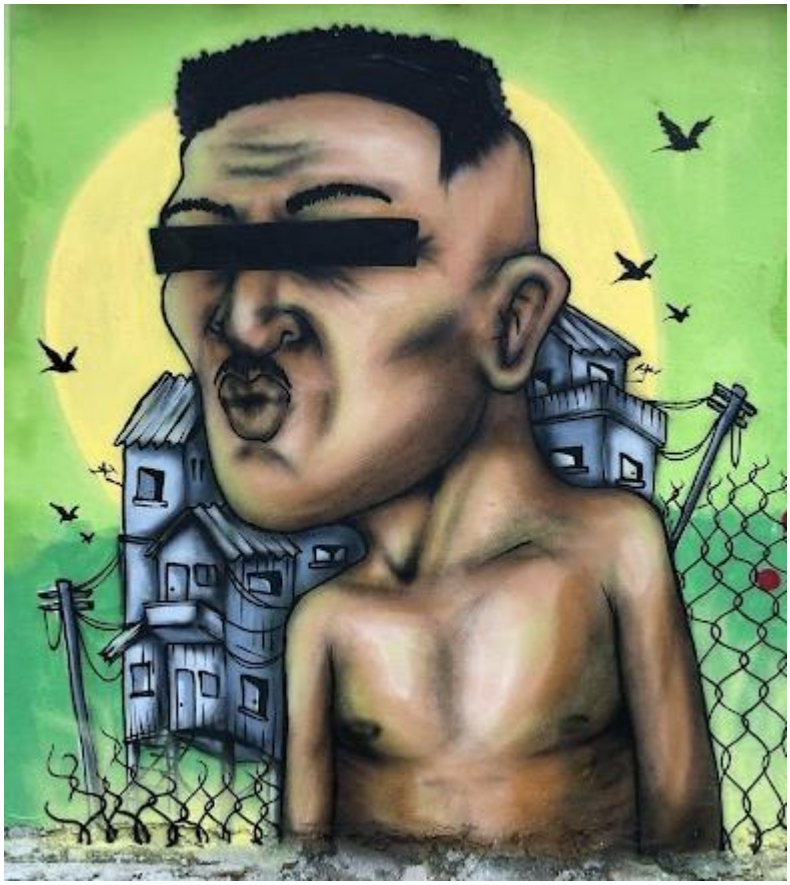


Fonte: Rede social do artista

A cena remete a uma realidade recorrente em muitos bairros periféricos da cidade: pessoas dormindo nas ruas em decorrência da precariedade das condições de moradia e das desigualdades sociais. O *graffiti* sugere uma situação de abandono e invisibilidade social, ao mesmo tempo em que mobiliza um símbolo nacional — a bandeira do Brasil — para tensionar o contraste entre a ideia de nação e as condições concretas de vida de parte da população.

Outro exemplo aparece na figura 21, também de autoria do artista Gabz, produzido no distrito de Outeiro. A imagem retrata um jovem negro diante de um cenário formado por casas amontoadas e cercas, elementos que remetem às paisagens urbanas das periferias.

Figura 21 - *Graffiti* do artista Gabz feito em Outeiro, distrito de Belém.



Fonte: Rede social do artista.

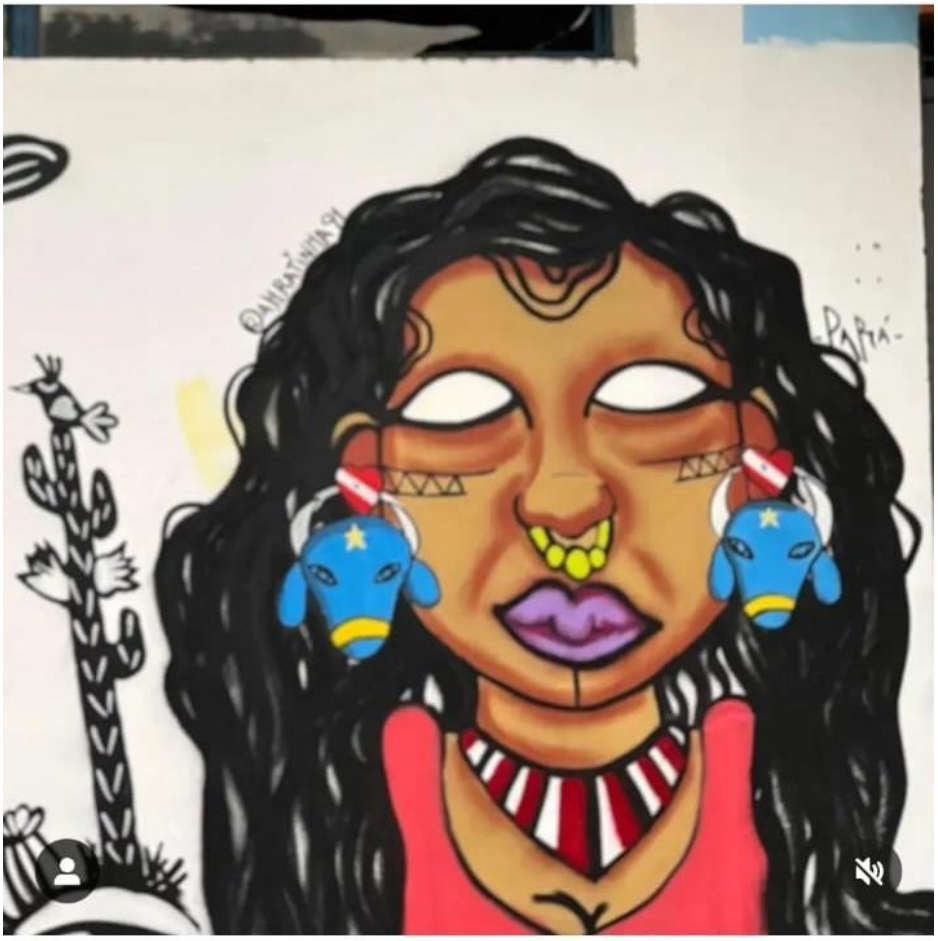
Esses exemplos evidenciam como o *graffiti* pode ser um meio de expressão das tensões presentes na vida urbana, a partir de imagens que dialogam com desigualdades, precariedades e desafios enfrentados pelas populações periféricas, contribuindo para a circulação de saberes que permitem compreender e problematizar as realidades sociais que compõem a cidade.

6.6 SABERES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO

Os saberes relacionados às questões de gênero no *graffiti* emergem a partir das experiências e das trajetórias de mulheres e pessoas LGBTQIA+ que passam a ocupar um espaço historicamente marcado pela predominância masculina. Ao longo do tempo, a inserção dessas artistas na cena do *graffiti* tem produzido deslocamentos importantes, tanto no que se refere às formas de organização do movimento quanto às temáticas representadas nos murais.

A presença feminina nesse campo não ocorre sem tensões. A fala das artistas entrevistadas evidenciam que as mulheres na cena do *graffiti,* por vezes enfrentam processos de invisibilização, questionamentos sobre suas capacidades técnicas e dificuldades de inserção nos circuitos de circulação da arte urbana. Diante dessas barreiras, a formação de coletivos e redes de apoio tem se configurado como uma estratégia importante para ampliar a participação feminina no *graffiti*. Em Belém, coletivos como a Freedas Crew e a Amazonidxs_xxt têm desempenhado papel relevante nesse processo, criando espaços de colaboração, de formação artística e de fortalecimento entre mulheres grafiteiras. Vejamos alguns exemplos de *graffitis* que ilustram bem essas questões.

Figura 22 - Representação feminina realizada no 1º encontro de *graffiti* feminino



Fonte: Rede social do coletivo Amazonidxs_XXT

A figura 22 mostra uma obra de *graffiti* que destaca uma personagem feminina com características que remetem à cultura indígena, incluindo o uso de adornos

faciais e elementos simbólicos como o "Boi Pavulagem", uma manifestação cultural da região amazônica, celebrado em Belém-PA, pelo “Arraial do Pavulagem” e que recentemente reconhecido por meio da Lei 4284/2019, como Patrimônio Cultural Nacional. A artista, reconhecida pela *tag* **ahratinha91**, menciona sua participação no primeiro encontro de *graffiti* feminino em Timon, Maranhão, indicando um espaço de expressão artística voltado apenas para mulheres.

No contexto dos saberes de gênero, essa obra e o tipo de evento em que foi criada ressaltam a importância de dar visibilidade às mulheres em uma cena artística tradicionalmente dominada por homens. Além disso, a participação de mulheres em eventos como esse evidencia a construção de novas narrativas dentro do *graffiti*, promovendo a diversidade e a inclusão, além de um intercâmbio cultural entre as artistas. Esses espaços são fundamentais para que mulheres possam se expressar artisticamente e fortalecer suas vozes dentro de um meio historicamente masculinizado.

A importância de espaços voltados à participação feminina aparece de forma contundente na fala da artista Isa Muriá, integrante da **Freedas Crew**. Ao recordar sua trajetória no *graffiti*, a artista destaca que:

> Com 15 anos, eu participei de uma oficina. Essa oficina era só de mulheres. Nessa oficina surgiu uma *CREW*, que é um grupo. nesse contexto do *graffiti*, é um grupo, que as Freedas *crew*. É uma *CREW* que está completando 10 anos. A gente vai estar realizando um projeto agora em Santarém de comemoração de 10 anos do nosso grupo, que surgiu dessa oficina. Mas, nessa época, eu fiz a oficina, gostei da oficina, comecei a participar de algumas ações com elas e comecei a pintar. No mundo do *graffiti*, é muito importante dizer isso como mulher, que não é nada acolhedor para as mulheres. Belém é uma cidade violenta com as mulheres no contexto do *graffiti*. São homens que têm histórico de violência contra a mulher em vários sentidos. Eu não posso falar todos, mas são quase todos. Hoje em dia, eu tenho a consciência disso. Talvez seja uma acusação forte, mas é uma concepção do que eu venho conhecendo das pessoas que, nesse tempo todo, está nessa cena. Uma cena tóxica para as mulheres e para as pessoas trans, para as pessoas LGBT. Essas pessoas não são acolhidas. Existe um territorialismo que vem da história e do tempo, de quem está há mais tempo. É um territorialismo que é, para mim, desnecessário e violento também, porque as pessoas às vezes estão buscando algo lúdico que talvez até as salve de uma depressão. É muito mais profundo do que uma vaidade de ter mais nomes no muro. Isso vem muito dos homens nesse contexto. Para mim, no início, foi muito importante participar de uma oficina só para mulheres e de estar num grupo. Hoje em dia, somos quatro mulheres e um homem trans nesse grupo. Não temos validação de muitos desses homens da cena, mas temos validação de muitas pessoas. Temos um trabalho aqui reconhecido também. (Muriá, 2024)

Outro exemplo dessa dimensão aparece no mural apresentado na figura 23, produzido por integrantes da **Freedas Crew** em homenagem à ativista trans e travesti negra Thina Rodrigues, liderança histórica do movimento LGBTQIA+ no Ceará. Esse tipo de representação torna o espaço público em um lugar de memória e visibilidade para trajetórias frequentemente silenciadas.

Figura 23 – *Graffiti* de reconhecimento realizado por participantes do coletivo “Freedas *Crew*”



Fonte: Rede social do coletivo “Freedas *Crew*”

A experiência da grafiteira Ireny Nunes também apresenta os desafios enfrentados por mulheres no interior da cena do *graffiti*. Ao relatar sua trajetória, a artista afirma que:

> [...] desde a minha adolescência, eu sempre quis fazer, mas não tinha mulheres grafiteiras. Eu não tive apoio nenhum nessa fase da minha vida, então, por conta disso, é difícil. E por conta disso, todo o apoio que eu não tive, tudo que eu não tive em relação ao *graffiti*,, eu tento dar. Eu fiz uma *crew* de manas, que é a XXT *Crew*, que são só mulheres. E aí, o que é que acontece? Quando eu pego tanto trampo comercial, quanto tem tela na rua, eu chamo as manas para pintar, “mas eu não tenho dinheiro de passagem”. “Bora que eu dou um jeito, eu pago o teu Uber, “tu vai comigo, tá entendendo?” “Mas eu não tenho tinta”. “Eu tenho…” E aí a gente faz um trampo e sobra material, a gente se reparte, que é uma forma, porque o material realmente é caro, uma lata de spray é quase 30 reais, só uma cor. E não são todas. Tem que ter um trampo para ti poder manter, né? E aí eu divido com elas, e assim, eu apoio, porque é difícil. Infelizmente, até dentro da cena, da cena de Belém do *graffiti*, rola ainda, não sei se é um preconceito, se é um recalque, mas ainda rola assim que as mulheres não são muito bem vistas. Eu sou uma afronta para os caras. E por mais que a gente faça, os

> eventos só para as manas, e ainda falta esse respeito também dos manos de chegar e quer pintar. Quando a gente vira de costa, pinta, mesmo sem permissão, não entende que quando a gente faz uma coisa só para a mana, só para a mulher, é porque a gente quer estar ali só mulher, a gente se sente mais segura, a gente se sente mais à vontade. Os próprios meninos não entendem que para eles, eles chegam no trabalho ou chegam da escola, tomam um banho, trocam de roupa, pegam o material e metem de pé para a rua. A gente não, a gente que é mulher para a gente pintar. Eu não estou falando de trampo, mas até de trampo comercial, mas assim mesmo, porque o *graffiti*, mesmo na essência, é rua, é pintar na rua. Está entendendo? E aí, para a gente, tem todo um rolê por trás, tem toda uma logística para a gente poder sair, principalmente para a gente que é mãe, a gente tem que acordar bem mais cedo, a gente curte pintar geralmente no domingo de manhã cedo, sabe, que a cidade está mais tranquila. E é quando a galera está de folga e assim, para a gente, se a gente marcar oito horas com a galera, oito horas lá na BR, tipo, eu tenho que me acordar às seis, deixar já o almoço pronto, deixar a casa arrumada, tá entendendo? Tem todo esse rolê para a gente que é mulher. E os caras não entendem isso, quando a gente faz um rolê só nosso, eles ainda se metem, eles querem pintar, eles pintam, às vezes escondido. (Ireny Nunes, 2024)

Em sua narrativa, a artista também chama atenção para as desigualdades que atravessam a prática do *graffiti*. Enquanto muitos homens conseguem sair para pintar sem maiores impedimentos, as mulheres precisam lidar com responsabilidades domésticas, cuidados familiares e questões de segurança antes de ocupar o espaço urbano, evidenciando como as desigualdades de gênero presentes no *graffiti.*

Dessa forma, os saberes sobre gênero que emergem das práticas do *graffiti* não dizem respeito apenas à presença feminina na cena, mas também às formas de organização, solidariedade e resistência construídas por essas artistas. Nesses coletivos, as participantes promovem encontros e manifestações artísticas que dialogam diretamente com suas experiências sociais, contribuindo para ampliar as vozes presentes na arte urbana e para tensionar desigualdades que atravessam tanto o campo artístico quanto a própria sociedade.

6.7 SABERES SOBRE INCLUSÃO

Os saberes relacionados à inclusão também emergem nas práticas do *graffiti*, ocorrendo principalmente quando os artistas utilizam o espaço urbano para representar pessoas com deficiência e discutir temas como acessibilidade, respeito e reconhecimento social. Através da discussão dessa temática, o *graffiti* contribui para ampliar a visibilidade de sujeitos que historicamente foram pouco representados nas narrativas visuais da cidade.

Quando essas representações são inseridas em locais de circulação pública tendem a provocar reflexões sobre as condições de participação das pessoas com deficiência na vida social, questionando a invisibilidade frequentemente imposta a esses sujeitos e ampliando o debate sobre inclusão.

Um exemplo dessa perspectiva pode ser observado no mural apresentado na Figura 24, realizado na Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro, localizada no bairro do Guamá, em Belém.

Figura 24 - Mural de *graffiti* sobre inclusão na Escola Municipal Padre Leandro Pinheiro



Fonte: Rede *s*ocial da artista Ireny Nunes

Produzida pela artista Ireny Nunes, a obra integra o ambiente escolar a uma proposta de valorização da diversidade, inserindo no espaço educativo uma representação que dialoga diretamente com a temática da inclusão, transformando o espaço físico da escola em um suporte pedagógico capaz de estimular reflexões entre estudantes, professores e comunidade.

Outro exemplo significativo é a Figura 25, que foi apresentado no Museu de Arte Urbana de Belém (MAUB), localizado no Complexo do Ver-o-Rio, no bairro do Umarizal. O mural, criado pela artista Mama Quila, traz referências visuais e textuais relacionadas ao autismo, articulando palavras como “inclusão”, “amor”, “respeito”, “entendo”, “ensino” e “acredite”. As cores predominantes em tons de azul, que são frequentemente associadas às campanhas de conscientização sobre o autismo, reforçam os conceitos dessa arte.

Figura 25 - Mural sobre inclusão no MAUB 2023/2024



Fonte: Acervo da autora.

O mural constrói uma narrativa visual que convoca o público a refletir sobre a necessidade de acolhimento e reconhecimento das diferenças, reunindo palavras e imagens em um espaço público de grande circulação.

Os saberes sobre inclusão que emergem dessas produções não se limitam à representação de pessoas com deficiência. Eles envolvem também a construção de novas formas de percepção sobre a diversidade humana, ao ocuparem o espaço urbano com essas narrativas visuais, o que contribui para ampliar o debate público sobre inclusão e reforça a ideia de que a cidade deve ser pensada como um espaço compartilhado por todos.

Por fim, o *graffiti* em Belém revela-se uma forma de manifestação artística, social e educativa, capaz de transmitir uma variedade de saberes que por meio de suas formas, cores e símbolos, refletem saberes estéticos e artísticos, preocupações ambientais, como a preservação da Amazônia, valoriza as culturas indígenas e afro-brasileiras, contribuindo para a educação intercultural, além de promover a identidade

cultural local, a luta por equidade de gênero, inclusão de minorias e resistência frente às desigualdades sociais e urbanas.

Essas intervenções urbanas convidam a sociedade à reflexão, promovendo diálogos essenciais sobre diversos temas, que vão muito além dos expostos aqui. Desta forma, o *graffiti* em Belém tem cumprido um papel importante na educação e na construção desses saberes, reafirmando-se como um canal de resistência e transformação social na Amazônia.

Outro aspecto importante a considerar nesse processo é o caráter frequentemente efêmero do *graffiti.* Diferentemente de outras formas de produção artística institucionalizadas, os murais urbanos estão sujeitos à ação do tempo, às condições climáticas e às intervenções do poder público ou de outros artistas. Em cidades como Belém, onde a intensidade do sol, as chuvas constantes e as repinturas urbanas fazem parte da dinâmica cotidiana da paisagem, muitas dessas obras desaparecem após algum tempo. No entanto, a efemeridade material do *graffiti* não implica necessariamente no desaparecimento dos saberes que ele produz. Esses saberes permanecem nas experiências dos artistas, nas memórias das comunidades que convivem com essas imagens e também nos registros fotográficos, nas redes sociais e nas narrativas que circulam sobre essas obras, inclusive trabalhos acadêmicos como este. Assim, ainda que a imagem desapareça do muro, os sentidos que ela mobilizou continuam a compor a memória cultural da cidade.

7 EXPANDINDO O OLHAR: OS DESAFIOS DE SE FAZER ARTE EM BELÉM

No dia 29 de agosto de 2024, realizei uma visita ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em Belém-PA, para observar a criação de um mural coletivo de *graffiti*. Este projeto artístico, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado de Esporte e Lazer (Seel) e o CCSE, fez parte das ações alusivas à 30ª Conferência da ONU sobre Mudanças Climáticas (COP30), que ocorreu em Belém em 2025.

Com o objetivo de embelezar o espaço universitário e celebrar a diversidade cultural e natural da Amazônia, o projeto envolveu a participação de 20 artistas na pintura de 150 metros[30] de muro. A observação em campo me permitiu documentar o processo criativo dos artistas e também identificar desafios e insatisfações enfrentados por eles durante a execução do trabalho, o que ofereceu uma perspectiva crítica sobre a valorização do *graffiti* como forma de expressão cultural e educativa.

Cheguei à frente da UEPA por volta das 14h para acompanhar as obras que estavam sendo criadas naquele espaço. No local, encontrei quatro artistas pintando seus murais individualmente: três mulheres e um homem. Outros artistas já haviam passado por ali e concluído seus trabalhos. Entre eles, destaco PTCK e Santo, colaboradores desta pesquisa na condição de entrevistados.

O sol brilhava fortemente, como é costume em Belém do Pará. A temperatura estava em torno de 35 ºC, com sensação térmica ainda mais elevada. Os artistas estavam expostos ao sol, com garrafas de água trazidas de casa, já aquecidas pelo calor, e marmitas empilhadas ao pé de uma árvore, que parecia ser a única proteção disponível naquele momento.

Comecei pedindo permissão para fotografar os *graffiti*s e os artistas trabalhando, o que me foi cordialmente permitido. Ao fotografar cada artista, encontrei entre eles Ireny Nunes e logo começamos a conversar sobre o projeto que estava em andamento.

Segundo noticiado pelos veículos de imprensa local e pela própria universidade, o projeto seria concluído com um evento especial no dia 31/08/2024 e

[30] Disponível em: https://estadodoparaonline.com/uepa-se-transforma-em-galeria-a-ceu-aberto-grafiteiros-preparam-mural-para-cop30/

contaria com oficinas de *graffiti*, música e o bloqueio do trecho para tráfego de veículos na manhã de sábado.

O projeto sem dúvida é lindo, sua proposta, extremamente pertinente, porém, em uma breve conversa com os artistas, pude perceber um outro lado da história.

Os artistas denunciaram que estavam ali sem receber pagamento algum, de forma voluntária, apenas o material (tintas e outras ferramentas) e o almoço, que segundo eles, chegava sempre tarde, eram ofertados aos participantes. A água, eles mesmos traziam de casa ou pegavam no bebedouro da universidade. Logo as artistas expuseram suas insatisfações, falando sobre a desvalorização do seu trabalho, inclusive pelo poder público, os motivos para elas aceitarem tais condições, se justificam pelo prazer em pintar na rua, expondo suas artes à população em geral, além de poder divulgar seus trabalhos para futuras oportunidades.

Sem ter onde sentar, faziam suas refeições ali mesmo na calçada, à sombra da árvore, lá, também havia uma garrafa de refrigerante de guaraná, que eles mesmos compraram, as latas de tintas também espalhadas pelo chão. Usavam como apoio duas ou três cadeiras quebradas que pegaram na universidade, para poderem alcançar os locais mais altos do muro. Na tentativa de se protegerem dos males causados pelo sol, algumas usavam sombrinhas ou bonés. Ireny Nunes, explicou aspectos dessa desvalorização que os artistas de rua são comumente submetidos, ela afirmou que:

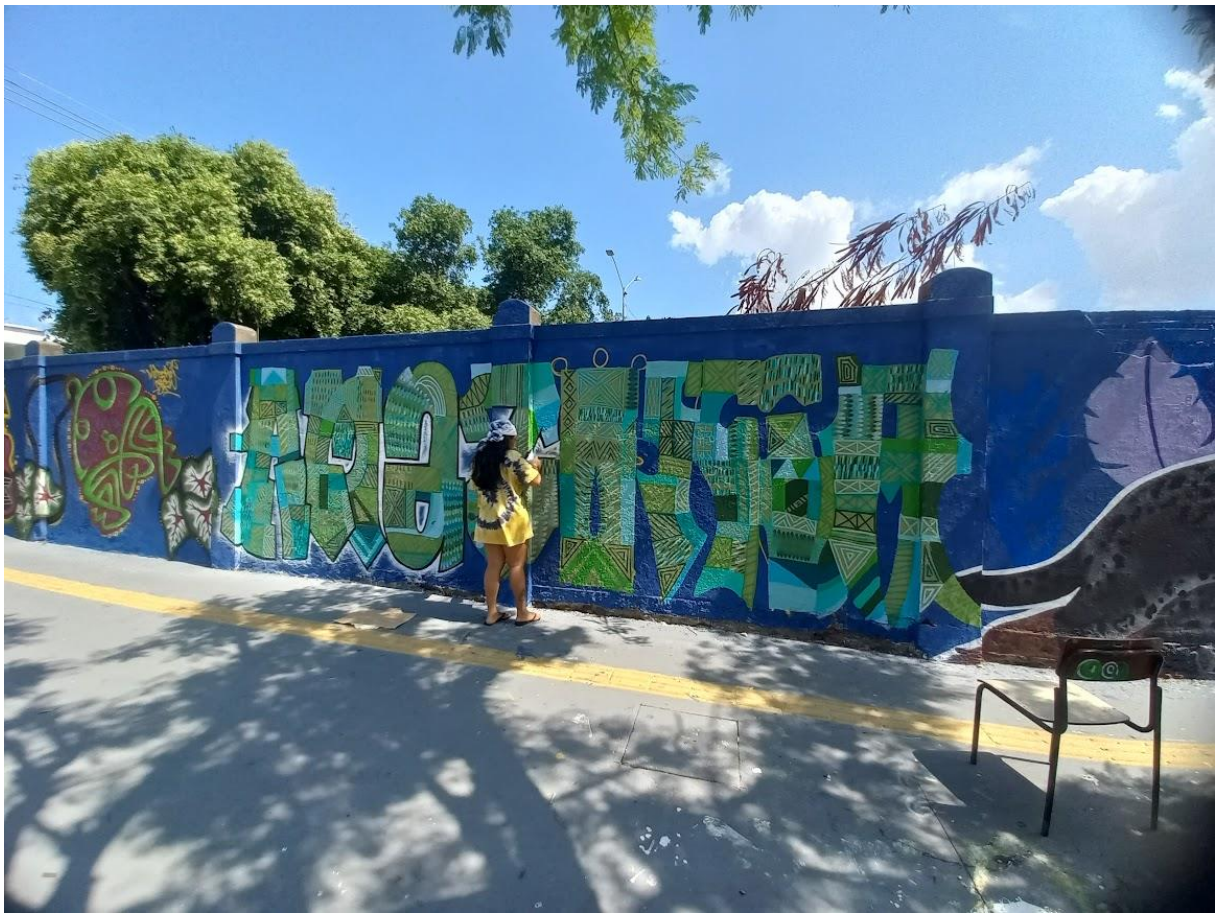
> Infelizmente ainda acontece muito de desvalorizar o artista, tá entendendo? Não sabe o que a gente passa pra tá criando uma arte, tentar desbloquear quando a gente tá com bloqueio criativo, aí a gente cria toda uma arte, perde todo o nosso tempo, tudinho já aconteceu, de eu fazer, escrever projetos e apresentar na Secult, elaborar tudo, e fazer o orçamento do material, e fazer as medições, levar todas as dimensões, altura, largura do painel, tudo certinho, e acabar que eles vão, acham lindo e tal, mas assim, depois acaba esquecido ali, tá entendendo? Isso é uma forma de desvalorizar, de fazer a gente repensar, sabe? Será que é isso mesmo? Eu acho que tem que gostar muito, sabe? Tem que gostar demais mesmo pra tá ali naquela resistência, porque é isso que a gente passa, resistência. A vida do artista, não só do artista urbano, do artista visual, mas eu acho que, sei lá, de muita coisa relacionada à arte, é resistência. (Nunes, 2024)

Embora o projeto de *graffiti* promovido pela UEPA e pela SEEL (Secretaria de Estado de Esporte e Lazer) tenha uma proposta louvável de embelezar o espaço público e celebrar a biodiversidade e a cultura amazônica, ele expõe uma contradição fundamental entre os objetivos declarados e as condições de trabalho dos artistas envolvidos. A iniciativa, que visa valorizar a arte urbana como expressão cultural, acaba por desvalorizar os próprios artistas ao não oferecer compensação financeira

pelo trabalho realizado. O fato de os participantes terem que trazer sua própria água e se submeterem a refeições improvisadas na calçada, sem qualquer infraestrutura adequada, expõe uma falta de reconhecimento pelo esforço e talento envolvidos na criação dessas obras. A contradição entre a grandiosidade do projeto e a precariedade das condições oferecidas aos artistas gera questionamentos acerca da real valorização do trabalho artístico.

Mesmo diante das intempéries e da frustração pela desvalorização de seu trabalho, a arte produzida não perdeu sua essência estética e educativa, trazendo temas do imaginário amazônico, como o boto, a cobra-grande e o curupira, além de elementos indígenas e africanos, bem como elementos naturais e geográficos como a pororoca, o rio, as casas ribeirinhas, entre outros. A seguir, apresento alguns registros realizados durante a observação de campo:

Figura 26 - Os desafios climáticos no fazer artístico em Belém.



Fonte: Acervo da autora

A Figura 26 mostra o trabalho da grafiteira, que continua sua arte, apesar das condições climáticas adversas. A escolha de cores verdes e a inclusão de grafismos indígenas na palavra "Amazônia" refletem a valorização da cultura amazônica e do meio ambiente.

Figura 27 - Artistas buscando a sombra de uma árvore para se proteger do sol enquanto trabalham no mural coletivo



Fonte: Acervo da autora

A Figura 27 demonstra a precariedade das condições de trabalho enfrentadas pelos artistas, que dependem de uma única árvore para obter sombra e conforto mínimo durante o processo criativo. A falta de estrutura adequada aponta para a desvalorização a que esses artistas são submetidos, em contraste com as contribuições culturais, artísticas e educativas que sua arte oferece à sociedade.

Figura 28 - Artista improvisa com cadeiras para alcançar áreas mais altas do muro



Fonte: Acervo da autora

A Figura 28 apresenta a artista usando uma cadeira como suporte para alcançar os pontos mais altos do muro. Sem os recursos adequados, as artistas precisaram improvisar adaptando-se a circunstâncias limitadas e, por vezes, arriscadas. Em cima da mesa, uma caixa de papelão com a frase “colabore com os artistas” conota a carência de valorização financeira a que boa parte dos artistas urbanos são submetidos.

Figura 29 - Artista usa a sombrinha para se proteger do sol enquanto cria *graffiti*



Fonte: Acervo da Autora

A Figura 29 mostra a artista trabalhando sob o forte sol da cidade, protegendo-se com uma sombrinha, o que evidencia que a produção do *graffiti* se realiza, muitas vezes, em condições adversas. Ainda assim, essas circunstâncias não comprometem a qualidade visual e comunicativa das obras produzidas.

As situações observadas ao longo da pesquisa de campo não são ocorrências isoladas, mas expressam parte das condições reais que atravessam o cotidiano dos artistas de rua. Ainda assim, em meio a essas dificuldades, os participantes da pesquisa reafirmam seu compromisso com a arte, compreendendo-a como prática de resistência, de expressão cultural e educativa. Nesse sentido, a valorização desses artistas exige muito mais que apenas reconhecimento pela estética de suas obras, mas também condições materiais mais dignas para a realização de seu trabalho. Questões como remuneração justa, oferta de infraestrutura adequada, acesso à água, proteção contra a exposição prolongada ao sol e disponibilidade de equipamentos seguros são aspectos fundamentais. É nessa direção que a grafiteira Ireny Nunes sinaliza, em sua fala, o que o poder público e a sociedade podem fazer para valorizar a arte e os artistas de rua:

> Valorizar mais a galera, abraçar mesmo essa ideia, tá entendendo? É, entender que o *graffiti* é um estilo de vida, respeitar mais a gente, como artista, e ter essa consciência da diferença do que é arte e do que é crime. Porque muitos têm todo o acesso à informação, mas acabam sendo ignorantes por não se informarem, acabam igualando uma coisa com a outra, tá entendendo? (...) E eu acho que é o que tá faltando com a sociedade, com os governantes em si, é ter mais respeito por nós. (Ireny Nunes, 2024)

Superar os desafios observados passa também por uma maior sensibilização das instituições envolvidas para a importância do suporte logístico e emocional aos artistas.

Finalmente, é vital promover o papel desses artistas como agentes de transformação social. Seu trabalho além de embelezar o espaço público, também educa e inspira, ligando as pessoas à sua cultura, ao meio ambiente e a tantas outras temáticas que o *graffiti* artístico discute. Quando se valoriza os artistas de rua, estamos investindo na preservação da cultura, na educação ambiental e na construção de uma sociedade mais consciente e inclusiva.

7.1 PINTANDO HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NA OFICINA DE *GRAFFITI* DO CCSE-UEPA

No sábado dia 31/08/2024, retornei a campo para acompanhar as atividades que encerraram a intervenção dos artistas no muro na UEPA. Cheguei por volta das 10h30 da manhã, e percebi o movimento de algumas pessoas no local. Uma rampa de skate foi improvisada com compensados, próximo ao portão de entrada da universidade e uma criança de mais ou menos 6 anos de idade, brincava nela devidamente equipada com os acessórios próprios da prática desse esporte.

Mas o que me levou até lá naquele sábado ensolarado, foi a oficina de *graffiti* que havia sido divulgada e que alguns artistas envolvidos naquele trabalho, havia confirmado que aconteceria.

Mais à frente, percebi a presença de mais pessoas, a maioria jovens, em pé, olhando para um pedaço de muro branco. Me aproximei e logo reconheci a artista que ali começara a oficina. Era Ireny Nunes, com sua lata de *spray* na mão, cercada pelo olhar atento dos presentes.

Ireny começou a explicar brevemente sobre o que era o *graffiti*, a história, o objetivo comunicacional da arte, entre outras breves informações. Após isso, a artista começou a ensinar a manusear uma lata de spray, disse que cada pessoa presente aprenderia e poderia criar sua própria *tag* ali no muro. Pediu aos participantes que escolhessem uma palavra pequena, que representasse o anseio coletivo dos presentes, para que ela pudesse demonstrar como criar uma *tag* no estilo *bomb*, e a palavra escolhida foi “PAZ”.

Logo Ireny voltou-se para o muro e escreveu em letra bastão a palavra PAZ, em seguida demonstrou que o próximo passo seria “engordar” a palavra, fazendo um contorno mais largo. Feito isso, o terceiro passo seria preencher a *tag,* com tinta, sempre afirmando que o *graffiti* é livre, que a sua criação depende muito da vontade do autor. Após o preenchimento, Irene usou outra cor de tinta para fazer o destaque, a sombra e “iluminar” a *tag,* mostrando o resultado final.

Figura 30 - Artista Ireny Nunes ensinando os processos de criação de uma tag



Fonte: cervo da autora

Após a demonstração, os participantes logo quiseram criar suas próprias *tags*, e deixarem suas marcas ali naquele muro, um a um foram se revezando entre latas e espaços, sob a atenta orientação dos artistas presentes. As Figuras 31 e 32 registram esse momento.

Figura 31 - Participantes da oficina de *graffiti* registram suas *tags* no muro do CCSE-UEPA



Fonte: Acervo da Autora

Figura 32 - Parte do muro grafitado pelos participantes da oficina



Fonte: Acervo da Autora

Durante a realização da oficina, tive a oportunidade de conversar com cinco participantes e registrar as impressões destas sobre o evento. Informe sobre minha pesquisa elas autorizavam usar seus relatos para a mesma, o que me foi permitido.

As cinco participantes que conversamos, eram acadêmicas da UEPA, sendo duas do curso de graduação em Letras Libras, uma de Letras - Língua Portuguesa e duas de Pedagogia. As idades delas variam entre 19 a 50 anos.

Iniciei perguntando o que as motivou a participarem de uma oficina de *graffiti,* ao que me responderam que:

> E hoje nós viemos aqui justamente para ver essa cultura sendo exposta nas paredes. Então é muito comum, infelizmente, a gente ainda ter essa visão deturpada do *graffiti* como pichação, como uma arte feia, ruim. Mas, na verdade, não. É de uma criatividade muito grande, onde pode mostrar profissional de grande habilidade no desenho, no artístico. Então é muito importante a gente também está dando esse valor, valorizando esses artistas tão belos. (Suelen, 40 anos)
>
> Nós viemos aqui a convite do professor Anderson para que nós pudéssemos presenciar essa arte. Como eu já conversei com você, é uma confusão do *graffiti* com a marginalização, com a marginalidade. As pessoas que são os artistas, eles não estão à margem da lei, né? A verdade seria o contrário, de eles estarem aqui, do lado da lei. Isso é uma forma de expressão artística muito significativa, muito interessante para, principalmente, tirar o jovem da rua. A violência, ela só se torna violência porque a gente não dá oportunidade, porque a gente não oportuniza. E o *graffiti*, no meu entendimento, é uma forma de oportunizar. (Luz, 50 anos)
>
> Eu nunca participei de uma oficina assim antes, então eu tive muito interesse, principalmente em representar o meu centro acadêmico, que é o CAPE. E o meu intuito foi conhecer o espaço e interagir com as pessoas aqui. (Jennifer, 19 anos)
>
> O que me traz aqui é questão da cultura social, a representatividade dos alunos no muro, a gente poder participar de oficinas e tirar a questão da marginalização desses tipos de oficina e trazer a importância para a gente dentro da universidade. (Adriane, 21 anos)
>
> Eu vim porque eu gosto de todos os tipos de expressão, de arte. Eu gosto muito. Eu admiro muito a arte de rua, principalmente porque ela é uma forma de luta, não só forma de luta, como também forma de expressão, como qualquer outra arte. (Gabi. 19 anos)

A realização da oficina de *graffiti*, como espaço de expressão e aprendizado, revela a complexidade com que essa arte é percebida pelas participantes. A análise dessas falas nos proporciona uma visão sobre como o *graffiti* é compreendido, valorizado e ressignificado em diferentes contextos. As falas de Suelen, Luz, Jennifer, Adriane e Gabi ilustram as percepções individuais, e também o papel coletivo do *graffiti* como forma de inclusão social e resistência cultural.

Suelen, ao enfatizar a distinção entre *graffiti* e pichação, toca em uma questão central: a necessidade de reeducar a sociedade para reconhecer o *graffiti* como uma forma de arte legítima e criativa. Ela destaca que, apesar da persistência de visões deturpadas que associam o *graffiti* a práticas negativas, essa arte demonstra grande habilidade artística e criatividade, sendo digna de valorização. A fala de Suelen reflete a importância de desafiar estigmas e reconhecer o valor cultural do *graffiti*, promovendo uma mudança na percepção pública.

Luz, por sua vez, aborda a confusão entre *graffiti* e marginalidade, argumentando que os artistas de *graffiti* não estão à margem da lei, mas contribuem de maneira positiva para a sociedade. Ela vê o *graffiti* como uma forma de oferecer oportunidades aos jovens, desviando-os da violência e marginalização. A fala de Luz revela o potencial transformador do *graffiti*, que, segundo ela, pode atuar como uma ferramenta de inclusão social, fornecendo mecanismos para que os jovens possam se expressar e encontrar um caminho construtivo na sociedade. Já Jennifer, ao expressar seu interesse em participar da oficina, demonstra que o *graffiti* também serve como um meio de engajamento social. Ela destaca o desejo de representar seu centro acadêmico e de interagir com outras pessoas, sugerindo que o *graffiti*, além de ser uma forma de arte, cria oportunidades de conexão e aprendizado.

Adriane por sua vez, ao discutir a representatividade dos alunos no muro, sublinha a importância de remover o estigma da marginalização associado ao *graffiti*. Ela vê as oficinas de *graffiti* como uma oportunidade de participação ativa, especialmente dentro do ambiente universitário, onde o *graffiti* pode ser reconhecido como uma expressão legítima e relevante. A fala de Adriane nos motiva a pensar o valor das oficinas de *graffiti* como espaços de empoderamento, onde a representatividade e a inclusão são promovidas, desafiando as percepções negativas que cercam essa forma de arte.

Por fim, Gabi expressa sua admiração pela arte de rua, considerando-a uma forma de luta e de expressão artística. Ela vê o *graffiti* como uma manifestação que vai além da estética, tocando em questões de identidade e justiça social. Sua fala sugere que o *graffiti* possui uma dimensão política, e atua como uma voz para os marginalizados e como um meio de resistência cultural.

Procurei saber também, qual estava sendo a percepção delas sobre a oficina, porém Suelen precisou se retirar e não seguimos mais com a conversa, no entanto as demais revelaram que:

> Olha, é interessantíssimo. Porque quando eu cheguei aqui para falar com a "Tia", vou chamar ela assim porque é o nome artístico dela, eu falei a "grafitagem" e eu achei muito interessante ela me corrigir. Isso não me ofendeu em nenhum momento, porque a partir de agora eu já sei que é *graffiti*. Entendeu? Já sei que é *graffiti*. Isso é interessante da gente mostrar isso para a mídia, mostrar isso nas redes sociais, dizer que não é grafitagem, é *graffiti*, é arte. E exposto assim dessa forma, atraia as pessoas. Se tivesse mais incentivo para mostrar. Eu vi ontem isso no jornal pela manhã, que haveria esses *graffiti* no muro da UEPA para representar e tal. Então eu acho interessantíssimo. De envolver as pessoas. A ideia da arte é isso (Luz, 50 anos)

> Está sendo bastante interessante aprender. A oficina está muito bem desenvolvida, as pessoas são muito atenciosas e tem sido bem divertido o dia de hoje. Eu acredito que o *graffiti* veio com o intuito de colorir, na verdade, a educação da universidade. Isto que era um espaço bem criminalizado, as paredes eram cobertas por pichações, com insultos, ameaças de pessoas daqui do bairro mesmo. Então, é bem importante. O objetivo de colorir ele (o muro) é trazer mais vida até para a universidade em si. Então, ficou bem legal a arte deles. (Jennifer, 19 anos)

> Eu me sinto fazendo parte da história da universidade. Tenho certeza que mais eventos como esse vão existir dentro da UEPA e é bacana a gente pensar que é só o início, a pontada de um futuro promissor para a gente chegar mais perto ainda da união, de representatividade e tudo mais. (Adriane, 21 anos)

> Eu gostei, eu achei bem interessante. Então, acho que esse tipo de incentivo, esse tipo de ação faz as pessoas olharem pra arte de rua com outros olhos. Então, acho que é muito importante. (Gabi, 19 anos)

As percepções das participantes da oficina revelam como essa forma de arte pode influenciar a educação, a revitalização de espaços, bem como a transformação social.

Luz, ao relatar sua experiência, sublinha a importância de usar a terminologia correta ao se referir ao *graffiti*. Inicialmente confundindo "grafitagem" com *graffiti*, ela acolheu a correção sem se sentir ofendida, destacando a necessidade de educar o público sobre essa forma de arte. Para Luz, a distinção correta entre pichação e *graffiti* é fundamental para mudar a percepção pública, o que pode ser amplamente alcançado por meio da mídia e das redes sociais. Ela enxerga o *graffiti* como uma arte que tem o poder de atrair e envolver as pessoas, desde que haja incentivo e visibilidade. Sua percepção destaca o papel do *graffiti* como uma ferramenta educativa, capaz de modificar os espaços físicos, mas principalmente modificar as percepções culturais em torno da arte urbana. O equívoco de Luz sobre a nomenclatura correta não é algo isolado, foi um dos primeiros ensinamentos que eu tive com o *graffiti*, pois em minha primeira ida a campo, usava expressões como grafismo, grafite, grafitagem, ao que aprendi a forma correta de fala e escrita.

Jennifer observa como o *graffiti* transformou um espaço anteriormente associado à criminalidade em um ambiente mais acolhedor e colorido na universidade. Ela acredita que o *graffiti* tem o poder de "colorir a educação", substituindo as mensagens negativas que antes cobriam os muros da universidade. Para ela, essa transformação não é apenas estética, mas também simbólica, sinalizando uma mudança na atmosfera do campus.

Já Adriane, expressa seu senso de pertencimento e orgulho ao participar da oficina de *graffiti*. Ela vê o evento como o início de um futuro promissor para a universidade, onde a união e a representatividade serão cada vez mais valorizadas. Para Adriane, o *graffiti* não é só uma forma de arte, mas também um meio de fortalecer a comunidade acadêmica, promovendo um sentimento de identidade coletiva, onde diferentes vozes e culturas podem ser representadas e valorizadas.

Quanto a Gabi, ela enfatiza a importância de iniciativas como a oficina de *graffiti* para mudar a percepção das pessoas sobre a arte de rua. A participante acredita que essas ações são fundamentais para legitimar o *graffiti* como uma forma de expressão artística. Gabi vê o *graffiti* como uma ferramenta de transformação da opinião pública, sugerindo que, por meio de mais eventos e oficinas, a sociedade pode aprender a valorizar o *graffiti* como uma manifestação artística legítima.

Por fim, perguntei as participantes se elas percebiam um potencial educativo no *graffiti*, ao que me responderam que:

> Com certeza, porque assim, como ela também falou, aqui a gente verifica a questão da natureza sendo mostrada. O desumano do homem a gente consegue perceber. Porque a gente vê aqui o clima. Olha, nós estamos aqui 11 horas da manhã e eu acho que no mínimo são 30 graus. Então isso tudo é consequência de queimada. A gente está passando por um ano bem difícil de queimada. O homem não observa, é obcecado pelo dinheiro, pelo poder. E isso faz com que as pessoas percam o rumo do que é a natureza. A gente não está só no mundo, gente. A natureza está aqui com a gente. (Luz, 50 anos)

> Com certeza, porque o *graffiti*, como a tia falou, é arte. Então, tem muito a ser levado através do *graffiti*, tem muito a ser falado sobre educação através do *graffiti*.(Jennifer, 19 anos)

> Sim, até por conta do *graffiti* ser uma questão cultural, de resistência, tanto da questão de artistas de rua e tudo mais. (Adriane, 21 anos)

> Com certeza, porque, como a própria Tia disse, né, o *graffiti*, muitas vezes, ele passa mensagem. A gente pode ver aqui que muitos dos *graffiti*s que tem pintado aqui, geralmente eles (os *graffiti*s) são sobre a Amazônia, que é onde a gente vive. Mas não só sobre a Amazônia, né? Eu acho que é muito importante esse tipo de ação, principalmente porque a arte de rua é muito marginalizada, assim. Então, geralmente quem faz não são os artistas que

> têm dinheiro, geralmente são as pessoas que são marginalizadas e elas querem fazer a arte delas, elas querem se expressar e elas se expressam através da rua. E muito disso é visto como preconceito, né? (Gabi, 19 anos)

As falas das participantes evidenciam como o *graffiti* pode se constituir em uma prática educativa abordando temas que vão desde o ambiental até o social e cultural.

Em sua análise, Luz traz à tona a relação entre o *graffiti* e a conscientização sobre as questões ambientais. Para ela, o *graffiti* é um meio de expor a degradação ambiental causada pela ação humana. Ao mencionar o clima quente e as queimadas, Luz ressalta que o *graffiti* pode ser utilizado para educar as pessoas sobre as consequências do desrespeito à natureza, especialmente no contexto da Amazônia. Sua percepção ressalta o papel do *graffiti* como uma ferramenta educativa que pode instigar reflexões críticas sobre a necessidade de preservação ambiental e o impacto das atividades humanas no ecossistema.

Já Jennifer, enxerga no *graffiti* um veículo de educação. Ela reconhece que essa forma de arte tem a capacidade de transmitir mensagens educativas, engajando o público de maneira criativa. Jennifer destaca que o *graffiti*, por ser uma expressão artística, possui um valor intrínseco que pode ser explorado para fins educativos, tanto na disseminação de conhecimentos quanto na promoção de valores sociais.

Para Adriane, o *graffiti* é uma forma de resistência cultural que também carrega um importante potencial educativo. Ela vê no *graffiti* uma maneira de artistas de rua expressarem suas identidades culturais, educando as pessoas sobre a importância da resistência e da preservação cultural.

Por fim, Gabi, aborda o *graffiti* como uma forma de expressão para indivíduos marginalizados, ressaltando seu papel na conscientização social. Ela observa que, apesar do preconceito que cerca a arte de rua, o *graffiti* é uma forma de fazer ouvir as vozes das pessoas que de outra forma seriam silenciadas. Gabi destaca que o *graffiti* pode transmitir mensagens sobre a realidade social e ambiental, especialmente em relação à Amazônia, onde a arte pode se tornar um meio de protesto e de defesa do meio ambiente e dos direitos humanos.

As percepções das participantes da oficina de *graffiti* indicam que essa forma de arte possui um potencial educativo significativo, capaz de abordar questões ambientais, culturais e sociais entre outras que já foram discutidas nesta pesquisa. Suelen, Luz, Jennifer, Adriane e Gabi demonstram que o *graffiti* também é uma forma de educação, conscientização e transformação social. Essas análises reforçam a

importância de valorizar o *graffiti* como uma forma legítima de arte e educação, capaz de promover mudanças na percepção e na ação social.

A observação do mutirão e da oficina no CCSE-UEPA permitiu acompanhar o *graffiti* em processo. Nesse percurso, apareceram as condições reais do trabalho dos artistas e a partilha de saberes ocorrendo entre os participantes. Esses elementos ajudam a compreender que o fazer artístico, em Belém, envolve além da criação, resistência, ensino e aprendizagem contínua. É a partir desse percurso, construído entre observações, entrevistas, imagens e encontros no campo, que passo às considerações finais desta tese.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desta tese não significa encerrar o debate sobre o *graffiti* em Belém, mas retomar o caminho percorrido e reconhecer o que ele tornou possível compreender. Esta pesquisa nasceu de uma inquietação construída ao longo da minha trajetória como professora e pesquisadora: a percepção de que as imagens presentes na cidade, especialmente aquelas produzidas nos muros, comunicam, provocam, ensinam e disputam sentidos, embora muitas vezes continuem pouco reconhecidas como fontes de conhecimento e formação.

Ao voltar o olhar para o *graffiti* em Belém-PA, busquei compreender uma prática que já fazia parte da paisagem urbana, mas que ainda aparecia pouco discutida no campo acadêmico amazônico, sobretudo em sua relação com a educação. A cidade estava cheia de imagens, estavam nos bairros centrais, nas periferias, nas escolas, nas fachadas institucionais, nos muros de passagem. No entanto, era preciso perguntar o que essas imagens diziam, quem as produzia, quais experiências carregavam e que saberes circulavam por meio delas.

Nesse percurso, esta tese se propôs a analisar os saberes e práticas educativas presentes no *graffiti* artístico produzido na cidade de Belém-PA, com base nos registros iconográficos das obras, nas entrevistas realizadas entre os anos de 2023 e 2024 e na pesquisa de campo. Defendeu-se, ao longo do trabalho, que o *graffiti* em Belém, enquanto manifestação estética, cultural e política, reflete a diversidade e a complexidade da experiência amazônica e possui um potencial educativo do qual emergem saberes e práticas educativas que produzem visibilidade, reconhecimento e resistência para grupos historicamente marginalizados.

O objetivo principal desta tese foi investigar como os saberes e práticas educativas se manifestam no *graffiti* em Belém-PA. Para isso, foi necessário compreender como os temas abordados pelos participantes da pesquisa são construídos, percebendo se esses temas representam formas de visibilidade e resistência para grupos historicamente invisibilizados.

Ao final da investigação, considero que esse objetivo foi alcançado. Não no sentido de esgotar o assunto, pois o *graffiti* é um campo vivo, movente e sempre aberto a novas leituras, mas porque a pesquisa permitiu demonstrar que há, nessa prática urbana, formas próprias de ensinar, aprender, pertencer e interpretar a cidade.

A pesquisa foi realizada com seis artistas que se identificam como grafiteiros e grafiteiras e/ou artistas urbanos, os quais desenvolvem suas atividades artísticas principalmente na cidade de Belém. As narrativas de PTCK, Drika Chagas, Santo, Gabz, Isa Muriá e Ireny Nunes foram fundamentais para que o *graffiti* fosse compreendido a partir de seus sujeitos.

O caminho metodológico também foi parte desse aprendizado. A pesquisa envolveu levantamento bibliográfico, estado do conhecimento, aproximação com artistas pelas redes sociais, registros iconográficos, observação de campo, entrevistas narrativas e análise das narrativas com base na proposta de Fritz Schütze (1983).

Antes da entrada mais direta no campo, o levantamento realizado nos repositórios do PPGED-UEPA, RIUFPA e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES permitiu enxergar aproximações e lacunas nos estudos sobre *graffiti,* o que foi de fundamental importância para entender que, embora o tema venha sendo estudado em diferentes áreas, sua relação com a educação na Amazônia ainda carece de maior aprofundamento.

O campo mostrou que a escolha inicial pela entrevista semiestruturada não era suficiente para entender a complexidade do assunto. Ao transcrever as primeiras conversas, percebi que algumas perguntas interrompiam fluxos importantes das narrativas, pois os artistas tinham muito a dizer sobre suas trajetórias, seus processos de formação, suas relações com a cidade e suas experiências com o *graffiti*.

A mudança para a entrevista narrativa permitiu que os participantes organizassem suas histórias a partir de seus próprios marcos, destacando o que consideravam significativo em suas trajetórias. Por meio dessa escolha, foi possível perceber que o ingresso no *graffiti* se relaciona com a infância, com a escola, com a

família, com a periferia, com a rua, com oficinas, com amizades, com experiências de violência e também com desejos de reconhecimento.

A análise das entrevistas seguiu a técnica de análise de narrativas proposta por Schütze (1983) e detalhada por Weller (2009), contemplando análise formal do texto, descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica, análise do conhecimento, comparação contrastiva e construção do modelo teórico. Foi por meio dessa análise que se tornaram mais visíveis as regularidades nas formas de aprender, ensinar, permanecer e produzir sentidos no interior do movimento do *graffiti*.

Entre as dificuldades da pesquisa, uma das primeiras foi a própria nomeação do objeto. Com o avanço da pesquisa compreendi que a escolha por "*graffiti"* não era apenas uma questão de grafia, mas de pertencimento, reconhecimento e respeito ao modo como os próprios artistas nomeiam sua prática. Também houve dificuldades de acesso aos artistas, recusa de alguns em participar da pesquisa, entrevistas feitas por vídeo chamada, com alguns problemas de conexão, deslocamento para acessar os artistas em seus locais de trabalho ou no lugar e hora por eles indicados. Todos esses desafios foram superados para a viabilização desta pesquisa.

A pesquisa de campo também foi desafiadora, no sentido de que ela depende do momento exato em que as ações de *graffiti* estão acontecendo, da disponibilidade dos artistas, das condições climáticas, condições essas que, em Belém, são atravessadas pelo calor intenso, pela chuva, pela precariedade de infraestrutura. Através do campo compreendemos que a arte urbana não se produz em condições ideais, mas por meio de improvisos, esforço e persistências daqueles que as praticam.

Todo esse percurso nos levou a compreensão de que o *graffiti* em Belém se constitui uma prática educativa, onde o aprendizado acontece nas oficinas, mas também no convívio, no desenho, na escolha do muro, na circulação pela cidade, nos mutirões, na partilha dos materiais, nas conversas e nas tentativas, sendo está uma das principais conclusões da pesquisa.

As práticas educativas identificadas atravessam o modo como os artistas entram no movimento, constroem suas identidades, elaboram suas técnicas e compartilham saberes. A convivência entre pares foi uma dessas práticas. No *graffiti* se aprende com o outro, mesmo quando há muito esforço individual. Há sempre alguém que mostra uma técnica, indica um material, convida para pintar, corrige um traço ou ensina uma regra não escrita da rua.

A experimentação ocupa um lugar importante nesse processo. O domínio técnico do *graffiti* é construído no exercício contínuo, nas tentativas e nos erros. Aos poucos, o artista aprende a dominar a técnica que vai se misturando à construção de uma linguagem própria.

Outro resultado importante foi compreender que tornar-se grafiteiro ou grafiteira é um processo, a construção de uma presença que passa pela assinatura, pelo reconhecimento dos pares, pela participação em eventos, pela permanência na cena, pela ética com os trabalhos dos outros e pela validação social.

As questões de gênero mostraram que essa permanência é desigual. As narrativas das mulheres grafiteiras indicaram que pintar em espaços públicos e ser reconhecida como artista envolve enfrentamentos específicos. O machismo, o assédio e a desvalorização atravessam suas trajetórias, porém, ações como coletivos femininos e eventos entre mulheres são formas de fortalecimento resistência e continuidade.

A relação com o território foi outro achado fundamental. O *graffiti* produzido em Belém carrega marcas da experiência amazônica. Nas obras analisadas, aparecem rios, canoas, rostos indígenas, corpos negros, mulheres, elementos da fauna e da flora, referências ribeirinhas, festas, músicas, bairros e problemas urbanos. São imagens que falam de pertencimento, memória e disputa de representação.

A partir do conjunto de práticas e trajetórias analisadas empiricamente nesta tese, emergiu a contribuição conceitual da pesquisa: a formulação da Pedagogia do *Graffiti*. A nomeação dessa lógica formativa teve o intuito de reconhecer teoricamente um modo próprio de produzir formação e saberes que evidenciados no campo, consolidou a premissa de que o *graffiti* artístico em Belém, tem potencial educativo, promove valores, visibilidade e resistência, ou seja, a Pedagogia do *Graffiti* mostrando que o *graffiti* educa por meio das práticas artísticas.

A pesquisa também evidenciou alguns saberes que emergem do *graffiti.* Esses saberes foram organizados em diferentes categorias: saberes estético-artísticos, ambientais, etnoculturais, saberes sobre identidade cultural amazônica, saberes relacionados aos problemas sociais e urbanos, saberes sobre questões de gênero e saberes sobre inclusão. Porém, nas obras e nas trajetórias, esses saberes não aparecem separados como em uma lista. Eles se misturam. Também não se esgotam nessas categorias, pois emergem da experiência dos artistas e de suas relações com o território.

Do ponto de vista teórico, esta tese contribui para ampliar o debate sobre saberes culturais e educação na Amazônia ao reconhecer o *graffiti* como prática cultural produtora de saberes, práticas educativas e formas de resistência.

Assim, a Pedagogia do *Graffiti* se define como um modo de educação que se constrói na experiencia compartilhada entre os artistas e a cidade, um modo de educação não escolar, que tem uma lógica formativa própria, nascida da prática artística urbana, que articula a experiência e a convivência, a identidade e a ética da criação artística na rua, resistência e existência para produzir sujeitos crípticos e modos alternativos de conhecimento.

A Pedagogia do *Graffiti* pode ser compreendida, portanto, como uma forma de educação que nasce da rua e das experiências vividas pelos artistas. Ela se faz no contato com o muro, com os materiais, com outros grafiteiros e com a própria cidade. O conhecimento produzido nesse processo não é previamente estabelecido, ele vai sendo construído no fazer, nas tentativas, na observação, nas conversas, nos deslocamentos e nas relações que se formam em torno do *graffiti*.

Nesse sentido, o rolê também se apresenta como parte dessa formação, pois ao circular pela cidade, o artista aprende a olhar os muros, reconhecer trabalhos, entender códigos e construir círculos de amizade. A arte, neste sentido, torna-se uma linguagem de resistência, intervenção e ensino, pois transforma experiências periféricas, ancestrais e amazônicas em imagens que ocupam o espaço público. Assim, a Pedagogia do *Graffiti* valoriza saberes que muitas vezes não são reconhecidos pelos espaços formais, mas que educam porque nascem das experiências vividas, da memória, da criação e da luta por reconhecimento.

Como toda investigação, esta tese possui limites. O estudo foi realizado com seis artistas e com determinadas obras e experiências situadas em Belém. Por isso, não pretende representar toda a cena do *graffiti* da cidade, nem toda a arte urbana amazônica. Também não investigou de modo aprofundado outras linguagens urbanas, como a pichação, embora elas apareçam em diálogo com o campo pesquisado. Esses limites, contudo, abrem possibilidades para novas pesquisas. Estudos futuros podem aprofundar a relação entre *graffiti* e escola, especialmente no ensino de História, na arte-educação e na educação patrimonial e ambiental. Também podem investigar coletivos femininos, experiências de artistas LGBTQIA+, práticas de pichação em Belém, políticas públicas para arte urbana, processos de apagamento dos murais e formas de preservação da memória visual da cidade.

Outra possibilidade importante é investigar mais profundamente a recepção dos murais. Esta tese privilegiou as narrativas dos artistas e a análise das obras, mas ainda há muito a compreender sobre como moradores, estudantes, trabalhadores e transeuntes leem essas imagens. Afinal, se o muro se comunica depois que o artista sai, como lembra a epígrafe desta tese, é preciso continuar perguntando como essa comunicação acontece, que sentidos produz e que memórias deixa na cidade.

Ao final deste percurso, compreendo que o *graffiti* em Belém educa porque nasce das experiências dos artistas e retorna à cidade em forma de imagem. Educa porque ensina a olhar. Educa porque transforma muros em lugares de fala, de presença e de disputa. Educa porque permite que sujeitos historicamente invisibilizados escrevam, pintem e afirmem sua existência no espaço público.

Os sprays educam porque fazem da cidade uma superfície de aprendizagem. Em Belém, eles contam histórias de artistas, bairros, rios, mulheres, povos originários, corpos negros, periferias e lutas cotidianas. Eles não resolvem as contradições da cidade, mas impedem que elas permaneçam silenciosas. Nas imagens pintadas nos muros por esses artistas, há saberes que resistem, práticas que formam e presenças que se recusam a desaparecer.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BUECKE, Jane Elisa Otomar. Educação não escolar: balanço da produção presente nos congressos brasileiros de história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, e069, 2019.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BACELAR, Jorge. **Notas sobre a arte mais velha do mundo**. 2002. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-notas-mais-velha-arte-mundo.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2010

BARROS, José D'Assunção. História cultural – um panorama teórico e historiográfico. Textos de História (**Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UNB**), v. 11, n. 1/2, p. 145-171, dez. 2003.

_____. **Existe uma nova história cultural? – Análise de um campo histórico**. Revista Poder & Cultura, Ano I, Vol. 2, outubro de 2014, p. 11-34.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Ana Flavia. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

BONATTO, Luana; COSTA, Cibele; SCHIRMER, Mara**. Um olhar sobre as práticas educativas nos espaços não escolares**. Porto Alegre, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Qual Paulo? Que Educação? 20 fragmentos de memórias a respeito do que veio a ser a Educação Popular, acompanhados de um "adendo".** 2021. Disponível em: https://blog.escolafreireana.com.br/wp-content/uploads/2021/07/QUAL-PAULO-QUE-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 07 jun. 2023.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras 2002

_____. **A educação como cultura: relato de memórias.** Disponível em: A Partilha da Vida. Acesso em: 09/10/2025.

_____. ***Repensando a pesquisa participante*.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Alguns princípios como fundamentos da educação popular**. [S. l.: s. n.], [s.d.].

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **Testemunha ocular**: o uso de imagem como evidência histórica. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2015.

CAMPOS, Ricardo. Movimentos da imagem no *Graffiti*. Das ruas da cidade para os circuitos digitais. **VI Congresso Português de Sociologia – Mundo Sociais: Saberes e Práticas**, Lisboa, 2008.

CAMPOS, Ricardo. **Pintando a cidade: uma abordagem antropológica do *graffiti* urbano**. Dissertação de Doutoramento em Antropologia – Especialidade Antropologia Visual, Lisboa, 2007.

CAMPOS, Ricardo; SIMÕES, José Alberto**. Articulações entre a rua e o digital nas práticas culturais juvenis**: os casos do rap de protesto e *graffiti* ilegal em Portugal. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set/dez, 2016, p. 272-299.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 3ª reimpressão.

CHALFANT, Henry; COOPER, Martha. **Subway Art**. Londres: Thames & Hudson, 1984

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. 2ª ed. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

COSTA, Luizan Pinheiro da. **Grafite e pixação: Institucionalização e transgressão na cena contemporânea**. III Encontro de História da Arte – IFCH / UNICAMP. 2007. p. 177-183.

COSTA, Luizan Pinheiro. da. Pichação: expressionismo abstrato e caos urbano. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, *[S. l.]*, v. 3, n. 6, 2008. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/18652. Acesso em: 27 nov. 2025.

CONCEIÇÃO, Silva Edvan. **O movimento artístico do *graffiti* em Belém do Pará: permanências e rupturas**. 2024. Dissertação (Mestrado em História) –

Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: https://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2024/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Edvan.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

CHALFANT, Henry; COOPER, Martha. **Subway Art. New York**: Thames & Hudson, 1984

Escosteguy, Ana Carolina. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, v. 5, n.9, p.87–97, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3014. Acesso em: 10 mar. 2026.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 2, p. e021014, 2021.

FIGUEIREDO, Ana Luísa Silva. **Mulheres no *Graffiti*: Perspectiva da prática em contexto metropolitano. 2019**. Dissertação (Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-09092019-092839/publico/DissCorrigidaAnaLuisaSilvaFigueiredo.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

FOCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004

FREITAS, Thayanne Tavares. Freedas Crew: Mulheres Livres para Pintar. **Revista DR – Divas Revolucionárias**, 2015. Disponível em: http://www.revistadr.com.br/posts/freedas-crew-mulheres-livres-para-pintar. Acesso em: 05 ago. 2024.

FREITAS, Thayanne Tavares. **Seguindo as linhas das mulheres pintadas: estudo antropológico do desenho e do pornobomb**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – UFRS, Porto Alegre, 2023.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 3-13.

FURTADO, Janaina Rocha; ZANELLA, Andréa Vieira. *Graffiti* e cidade: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 9, n. 4, p. 1279–1302, dez. 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000400010. Acesso em: 7 fev. 2025.

GADOTTI, Moacir**. Paulo Freire e a educação popular**. Proposta, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007.

GERMAIN, Idilva Maria Pires. **Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em psicologia social**. In: ENCONTRO NACIONAL da ABRAPSO, 15, 2009, Maceió. Anais... Maceió: ABRAPSO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GITAHY, Celso. Uma história do graffiti paulistano contada em quatro atos. In: LEITE, Antonio Eleilson (org.). **Graffiti em SP**: tendências contemporâneas. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013. p. 50-53.

GONÇALVES, Anderson Xavier Tibau. **A pedagogia do spray: o que faz o grafiteiro, grafiteiro.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOVCHELOVICH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIBANEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. Rev. [online].** 2001, n. 17, p. 153-176. ISSN 0104-4060.

LIMA, Priscilla Nathani Pereira**. Protesto e spray: o *graffiti* e a pichação como forma de intervenção artística e política na ditadura militar na cidade de São Paulo (1970-1980).** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193779. Acesso em: 7 out. 2025.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 15-25.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MEDAETS, Chantal. **"Tu garante?":** Reflexões sobre infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do baixo-tapajós. XI Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Diversidades e (Des)Igualdades, Salvador, 07-10 de agosto de 2011, Universidade Federal da Bahia (UFBA), pp.1-15
MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. As Pesquisas do tipo "Estado da Arte" em educação: Sinalizações Teórico-metodológicas. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, p. 1-25, 2023.

MEDEIROS, Rodrigo. Uma história do graffiti paulistano contada em quatro atos. In: LEITE, Antonio Eleilson (org.). **Graffiti em SP**: tendências contemporâneas. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013. p. 28-49

MENDES, Cristina de Freitas**. Pichação é crime?** Jusbrasil, 2019. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/pichacao-e-crime/742193932. Acesso em: 07 jun. 2023.

OTA, Otavio Fabro; VALENTE, André. *Graffiti* como meio: estética e utopia na paisagem urbana. **Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** – ANPAP, 2011. Disponível em:
https://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/otavio_fabro_ota.pdf.
Acesso em: 7 fev. 2025.

PACHÁ, P.; MOREIRA, L. V. C. **Entrevista narrativa como técnica de pesquisa**. Synesis, v. 14, n. 1, p. 157-168, Rio de Janeiro, jan./jul. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nadia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs**.). Narrativas, Imagens e Práticas Sociais: Percursos em História Cultural**. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAVAGNOLI, N. C. S. R**. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística** Aplicada. The Especialist, 39(3):1-14, 2018.

RODRIGUES, Rafaela Nathalia Larocca; SOUZA, Leonardo Jeronymo de; TREVISSO, Vanessa Cristina**. Arte-educação: a relevância da arte no processo de ensino e aprendizagem**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, v. 4, n. 1, p. 114–126, 2017

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". Diálogos Educacionais**, v. 6, n 6, p. 37–50, 2006.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1)

SPINELLI, João J. **Alex Vallauri: *Graffiti* – fundamentos estéticos do pioneiro do grafite no Brasil**. São Paulo: BEÎ Editora, 2011.

SACAVINO, Susana. **Educação descolonizadora e interculturalidade**. Revista Novamerica. N.149. Jan-Mar. 2016. Decolonizar la educación, p. 18 a 23.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004.

WALSH, Catherine, Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: In-srugir, re-existitr e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009 (p. 12 a 42)

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais**... Caxambu, MG: ANPeD, 2009.
p. 1-16.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Local e data da entrevista: _____

Dados do entrevistado (a):

1. Local e data de nascimento: _____
2. Com qual grupo étnico você se identifica? _____
3. Em qual bairro você mora? _____
4. Como você quer ser identificado na pesquisa? _____

TEMA	PERGUNTA GERADORA	OBJETIVO
HISTÓRIA DE VIDA	Você pode me falar um pouco sobre sua infância e juventude?	Conhecer aspectos familiares, socioeconômicos, geográficos.
CONTEXTO ESCOLAR/ EDUCACIONAL	Você poderia me falar de maneira abrangente como foi sua trajetória estudantil? Em algum momento a escola te influenciou a se tornar um artista de rua?	Conhecer a relação do participante com a escola/educação.

PROFISSIONAL	Me fale sobre sua vida profissional e o surgimento do seu interesse pelo *graffiti*? O que o *graffiti* representa para você? Como você decide o que grafitar? Quais temáticas escolher? Porque você escolhe essas temáticas? Você vê no *graffiti* uma forma de dar visibilidade a determinados temas e grupos sociais? Porquê? Você vê no *graffiti* uma arte de resistência? Porquê? Você percebe alguma relação entre os temas grafitados (o *graffiti*) com a educação? Como se dá essa relação em sua opinião?	Entender como aprendeu a grafitar, a quanto tempo grafita, os motivos para se tornar grafiteiro. Entender o significado do *graffiti* para o participante e como se dá a escolha desses temas. Perceber se o *graffiti* é uma forma de visibilidade e resistência. Perceber o *graffiti* enquanto prática educativa.
FAMILIAR	Como sua família percebe o seu trabalho? Eles tiveram influência sobre a escolha da sua profissão?	Entender a percepção da família sobre a profissão do participante.

SOCIEDADE	Como você percebe a relação da sociedade com o *graffiti*? Existe preconceito por parte da sociedade com essa arte? Há a intenção de comunicação e influência com e sobre a sociedade através dos temas que você grafita? Como se dá essa comunicação? Como você percebe a influência dos temas abordados em seu trabalho sobre a sociedade?	Entender a visão da sociedade sobre o *graffiti* e a influência que esta arte exerce no âmbito social. Entender a interação entre a arte e a sociedade.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa de doutorado com o título: "**SPRAYS QUE EDUCAM:** saberes, resistências e práticas educativas na constituição de uma Pedagogia do *Graffiti* em Belém-PA".
As informações contidas neste registro serão fornecidas por Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino (pesquisadora responsável), para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.
1. Título da pesquisa: "**SPRAYS QUE EDUCAM:** saberes, resistências e práticas educativas na constituição de uma Pedagogia do *Graffiti* em Belém-PA"
2. Objetivo principal: Analisar as práticas educativas que compõem o *graffiti* na cidade de Belém-PA, além de enunciar o *graffiti* como prática educativa.

3. Justificativa: A pesquisa justifica-se por três razões: pessoal, profissional e acadêmica.

Razão pessoal: a pesquisadora compreende que as práticas educativas envolvidas no *graffiti* devem ser evidenciadas e que os mesmos podem contribuir significativamente a Educação.

Razão Profissional: Perceber o potencial educativo envolvido no *graffiti* e suas contribuições para a educação.

Razão Acadêmica: Analisar as práticas educativas que compõem no *graffiti* além de enunciar o *graffiti* enquanto prática educativa.

4. Procedimentos: A análise dos dados ocorrerá após os momentos sequenciais dos procedimentos metodológicos, observações, entrevistas, transcrição das narrativas, elaboração das categorias analíticas e temáticas.

5. Riscos: Os participantes da pesquisa serão informados, por meio das entrevistas e do TCLE, quais os objetivos desta pesquisa, podendo os mesmos sair a qualquer momento da pesquisa. Poderão sofrer riscos, emocionais e sociais; Risco de criar situações constrangedoras, de ansiedade ou de conflito ou sentimento de invasão de privacidade,

6. Benefícios: Fomentar o debate acadêmico e teórico acerca do potencial educativo do *graffiti*; favorecer a visibilidade de grupos sociais menos evidenciados pela sociedade e sugestão de novas práticas educativas por meio da utilização das imagens e temas abordados no *graffiti*.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia do Sigilo: A pesquisadora garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, bem como ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste registro, como telefone ou e-mail, tanto do pesquisador, como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. O CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. Endereço do Comitê de Ética da UEPA: Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, bairro do Marco. Contato: (91) 3131-1781, com horário de funcionamento das 08:00 às 12:00 e 13:00 às 16:00 e e-mail: cepccbs@uepa.br.

12. Informações dos pesquisadores: Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino (pesquisadora responsável). Contato: (91) 98186-7389. E-mail: (vilima26@hotmail.com). Matrícula nº 2022101326 (PPGED-UEPA). Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Bassalo.

13. Este registro de informação livre e esclarecido está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com a pesquisadora, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que as resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 12 e a resolução de nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 apresentam.

_____

Assinatura da pesquisadora

14. Consentimento Pós-Informação: Eu, após leitura e compreensão deste registro de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmo que recebi uma via deste registro de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Permito gravação por áudio de minha entrevista e utilização das imagens de minhas grafitagens para fins acadêmicos: ( ) Sim ( ) Não

Belém, _____ de _____de 2024.

_____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TV. DJALMA DUTRA, S/N. – TELÉGRAFO
Email:ppged@uepa.br – Fone: (91)4009-9552