

---

# IMAGENS- GRAFITES: TECENDO REDES DE SOCIABILIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

*Carmem Machado<sup>(\*)</sup>  
Marcos Reigota<sup>(\*\*)</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, propomos tecer alguns questionamentos sobre o diálogo estabelecido entre os acontecimentos do cotidiano escolar e o currículo de arte. Buscamos enfatizar as questões relacionadas aos “lugares da arte” e a como são evidenciados os aspectos sociais e culturais presentes nas ações empreendidas pelos artistas quando buscam a rua como lugar de criação e espaço de diálogo e visibilidade, e também explorar as possibilidades de estabelecer um diálogo entre a escola e a arte.

Entende-se que trabalhar com o espaço implica inscrevê-lo na atualidade a partir das experiências vividas. Nesse sentido, o museu deixa de ser o único lugar de visibilidade e o artista assume novos papéis, passando a investigar o lugar enquanto potência criativa. Como aponta Cauquelin (2008, p. 73),

Não são mais os “lugares” como os museus, galerias ou lugares predeterminados na cidade ou os desertos que estão em causa, mas o deslocamento em si, portador, com as novas tecnologias, de outra concepção dos lugares e do vazio, concepção que só pode ser abordada em termos de suportes móveis e de incorporeidade.

Para a artista Beatriz Petrus (2012, p. 74), todo esse alargamento do espaço do artista e da obra torna-se necessário para assumir a mobilidade como elemento da construção do trabalho. Abordar o próprio lugar como narrativa discursiva exige do artista que seja capaz de trabalhar e se relacionar com a multiplicidade dos acontecimentos nele produzidos. Entendendo a escola como sendo, ela também, permeada por acontecimentos e por múltiplas identidades em constante relação, interessa-nos pensar como podemos construir uma narrativa entre arte e cotidiano.

O que a arte nos provoca? O que ela evoca? De que forma as práticas pedagógicas em arte contribuem na construção de conhecimento? Para refletir sobre tais questões é preciso voltar a atenção para as relações entre as pessoas e refletir “sobre certa maneira de criar conhecimentos” (GARCIA; ALVES, 2008, p. 65), aquela que se dá no cotidiano “através do contato com o outro, na

---

<sup>(\*)</sup> Doutoranda em Educação na Universidade de Sorocaba (Uniso) na linha de pesquisa cotidiano escolar. Bolsista Capes.

<sup>(\*\*)</sup> Professor da Universidade de Sorocaba.

---

rua, no trabalho, nas situações em que a vida nos desafia a resolver questões, ‘enredando’ ou tecendo saberes” (GARCIA; ALVES, 2008, p. 65), ou seja, fora do espaço escolar, e que por muito tempo não foi considerada importante do ponto de vista da aprendizagem. Para Alves e Garcia (2008), o fazer cotidiano não só da conta de criar, como também de resolver situações propondo caminhos interessantes “para quem pensa e tece conhecimentos no cotidiano escolar” (ALVES; GARCIA, 2008, p. 66).

Com isso em mente, buscamos abrir caminho para esboçar algumas reflexões que conectam arte, escola e rua a partir de uma experiência vivida no cotidiano escolar por um dos autores do artigo, e que tem como ponto de partida uma parede pichada na escola. Essa parede, ao ser contextualizada, gerou discussões sobre a qualidade de ensino nas escolas públicas, além de outras, levando-nos a pensar sobre a liberdade de expressão no cotidiano escolar. Essa vivência aconteceu na escola estadual Prof. Benedicto Leme Vieira Neto, situada na cidade de Salto de Pirapora, interior de São Paulo

## **2 A ARTE, O COTIDIANO E O PENSAMENTO**

O crítico brasileiro Mario Pedrosa já dizia nos anos de 1960, que a “arte é o exercício experimental da liberdade”. Essa expressão aparece pela primeira vez no jornal *Correio da Manhã*, em março de 1968, e foi repetida muitas vezes por Hélio Oiticica e Lygia Clark como uma proposição que sintetizava o caráter participativo e experimental das suas poéticas. Assim como Katia Canton (2009), acredito que essa é uma definição poderosa, sobretudo se considerarmos que o conceito de liberdade depende de um contexto para se definir.

Muitas vezes o que é considerado um pensamento ou ato de liberdade num determinado momento histórico, pode não ser em outro. Por isso, em se tratando de arte, é necessário prestar atenção nos sinais dos tempos e em seus significados. (CANTON, 2009, p.11).

A arte provoca, instiga, estimula os sentidos, descondiciona e nos retira de uma ordem preestabelecida, sugerindo possibilidades de viver e de se organizar no mundo. Nos encontros com os alunos, tento encorajá-los a confiarem em suas próprias percepções ao relacionar seus conhecimentos com as obras dos artistas, de forma a ampliarem seu universo. De acordo com Stela Barbieri (2011), o alcance transformador das atividades propostas está na provocação da experiência emancipadora da reflexão.

Barbieri foi uma das elaboradoras do Material Educativo da Fundação Bienal de 2011 disponibilizado aos professores e professoras que participaram das oficinas realizadas pela Fundação. Esses encontros ofereciam experiências provocativas, cheias de possibilidades de

---

imaginar/criar percursos partindo dos nossos pensamentos, mesmo que estes parecessem estranhos ou despropositados. Segundo Barbieri (2011), muitas vezes, esses pensamentos são os primeiros movimentos a deflagrar mudanças; essas experiências reflexivas oferecem possibilidades de deslocamento do olhar, provocando e produzindo outros pontos de vista em relação ao cotidiano.

Tais perspectivas sobre cotidiano e arte vão de encontro ao pensamento curricular em Arte do Estado de São Paulo, inspirado e concebido a partir do conceito de rizoma apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari no volume 1 da obra *Mil Platôs* (2011). Nela, os autores apresentam a imagem do rizoma em contraposição àquela da raiz e da radícula. Segundo os autores, o sistema raiz é concebido desde uma unidade principal, e é desta unidade principal que os pensamentos se desdobram criando ramificações, “isso quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade, ele necessita de uma unidade principal” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 2) para se expandir. Já no sistema-radícula não existe uma unidade principal, sua “raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade”, razão pela qual se retoma a unidade a *posteriori*, como resultante da junção de seus ramos. Nos cadernos de arte, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, que organizaram e materializaram os escritos neles presentes, trazem o conceito de rizoma como possibilidade de pensar possíveis processos educativos, concebendo-os como

[...] um sistema aberto de relações semióticas, intrínsecas, cujos princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura, cartografia e decalcomania estabelecem uma antigenealogia, rompendo com a estrutura de procedência, com a cadência hierárquica e com todas as ordenações tradicionais da relação sujeito/objeto, inclusive o conhecimento (MARTINS; PICOSQUE, 2009, p. 8).

Por se tratar de um sistema aberto, entende-se que ele pode também contribuir nos processos de criação que permeiam o ensino e a aprendizagem no cotidiano escolar, de modo que os professores e professoras possam criar seus próprios caminhos, utilizando os cadernos de atividades como um meio e não como um fim em seu percurso artístico-pedagógico.

### **3 GRAFITTI QUE SE MOVIMENTA**

Como professora de arte, e atenta ao cotidiano da escola e aos movimentos ali produzidos, começo a organizar as temáticas que vamos trabalhar durante o ano buscando artistas que dialoguem com o cotidiano e nos provoquem a pensar sobre a relação entre vida e arte. A princípio, organizo uma lista de perguntas de modo a disparar pensamentos, reflexões e diálogos, tais como: “O que é uma intervenção?”, “Qual será a intenção de uma intervenção?”, “A escola pode ser um lugar não instituído para a arte?” É através das perguntas que relaciono os acontecimentos do

---

cotidiano às proposições críticas e políticas dos artistas sugeridos pelos cadernos de arte que fazem parte do currículo do Estado de São Paulo.

Nas aulas de arte estudamos, pesquisamos e vivenciamos o processo de criação de vários artistas nas diferentes linguagens – música, artes visuais, teatro e dança. Para falar da intervenção em arte, os cadernos de arte que compõem a proposta curricular do Estado de São Paulo sugerem alguns artistas, dentre os quais foram escolhidos três: Cildo Meireles, Mônica Nador e Alexandre Órion. Foi com esses artistas que se estabeleceu um diálogo, procurando mostrar aos alunos e alunas como o pensamento artístico e o engajamento social e político de cada um deles está imbricado em suas produções.

O trabalho de Cildo Meireles dos anos de 1970-1980 provocou em sala de aula discussões sobre a ditadura militar, tocando em questões sociopolíticas de forma potente. Em *Inserções em circuitos ideológicos* de Cildo Meireles, encontram-se duas abordagens, uma em garrafas retornáveis de Coca-Cola e outras em cédulas (cruzeiros e dólares).

Figura 1 – Projeto Coca-Cola (1970)



Fonte: Blog do artista. Fotografia: Pat Kilgore

Figura 2 – Projeto Cédula (1970)



Fonte: Blog do artista. Fotografia: Pat Kilgore

---

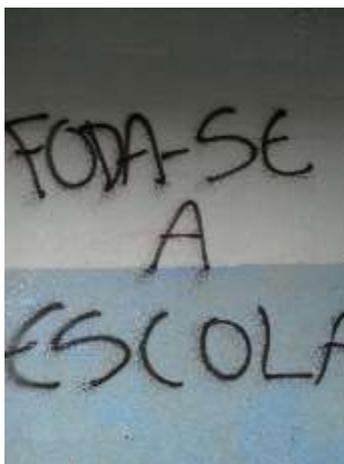
O artista transferia para esses objetos frases de caráter político que eram normalmente censuradas na mídia durante a ditadura. Cildo Meireles se refere a este trabalho como um “grafitti que se movimenta, [em que] as cédulas são veículos de uma ação tática clandestina, uma prática eminentemente social e perceptível como artística” (MEIRELES, 1995, p.109). É o objeto de arte atuando no cotidiano. No trabalho realizado por Meireles existe a negação do artista enquanto gênio e da supervalorização do objeto artístico, nessa perspectiva, qualquer pessoa poderia reproduzir suas obras, sem diminuir o valor do objeto artístico, compondo suas próprias frases, sendo partícipe da criação. Desse modo, as *Inserções...* só poderiam continuar existindo na medida em que sua autoria não fosse mais de uma só pessoa, mas de um coletivo nele atuante. Assim, quando um trabalho passa por diferentes mãos, ele deixa de ter um autor identificável e os responsáveis pela obra tornam-se anônimos. A questão do anonimato envolve por extensão a da propriedade, uma vez que a obra enquanto tal não pertence a ninguém.

Em entrevista publicada em 2006, o artista fala sobre *Inserções em circuitos ideológicos* (1970) como um modo de pensar e movimentar a arte fora dos espaços convencionais estabelecidos pelo mercado da arte.

#### 4 A PICHANÇA NA ESCOLA

Após as férias de julho de 2014, fomos surpreendidos com uma imagem/mensagem deixada na parede da escola pelos pichadores. Percebi a indignação dos professores, professoras e da direção com o palavrão inscrito no muro. Era a primeira vez que eles se valiam daquela palavra no muro da escola para se comunicar. Em outras pichações, haviam deixado apenas suas *tags*, uma espécie de assinatura do pichador ou de seu grupo. A frase que a princípio parecia agressiva me puseram a pensar: será que todos os estudantes têm a mesma opinião que os pichadores?

Figura 3 – Pichação no muro da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2014

---

Afinal, o que os estudantes pensam da escola? Era possível dar um sentido para essa pichação? Seria possível estabelecer um diálogo entre ela e o trabalho de Cildo Meireles?

Em sala de aula, abri um espaço para discutir a pichação com os estudantes, pois, de acordo com Menegon (1999, p. 216), “conversar é uma das maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que se estabelecem no cotidiano”.

De saída, o lugar escolhido pelos pichadores parecia ser estratégico, era o portão de entrada dos diretores(as), professores(as), coordenadores(as) e inspetores(as). Tive a sensação de que a pichação realizada era destinada a este público, não era apenas para mostrar aos colegas, havia algo desvelado naquela manifestação. Para Ramos (1991, p. 30), a pichação “[...] é um protografite, que parte de um processo mais anárquico de criação, onde o que importa é transgredir e até agredir, marcar a presença, provocar, chamar a atenção sobre si e sobre o suporte”.

Se para o pichador o ato de pichar é mais importante que a estética, é porque no ato de pichar que ele marca a sua presença na tentativa de sair do anonimato. Segundo Barchi (2006, p. 80), sair do anonimato “não é sair do anonimato para os meios midiáticos, mas sim para o grupo, para quem importa que ele exista”.

Perguntei aos estudantes se eles concordavam com a mensagem deixada pelos pichadores.

O problema professora não é a pichação porquê pichação também é uma forma de expressão (Thays, 17 anos). O problema é o pichador achar que todos pensam como ele (Emelly, 17 anos).

Para os estudantes, a pichação não era um problema, mas a frase afirmativa deixada na parede exigia ser interpelada, tal como a pergunta “Quem matou Herzog?”, deixada nas garrafas de Coca-Cola e nas cédulas por Meirelles, também exigiam pedia por esclarecimentos. A garrafa utilizada como suporte atingiu uma grande quantidade de pessoas, e o público, ao entrar em contato com a pergunta, poderia colocar ali também suas respostas. Poderíamos utilizar a parede pichada como uma intervenção artística, potencializando e desdobrando a mensagem deixada pelos pichadores? Assim, os estudantes decidiram reformular a frase deixada, transformando-a em pergunta.

Figura 4 – Pichando a questão



Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Camila de Oliveira

Os estudantes se organizaram, solicitaram as autorizações necessárias e munidos de *spray*, câmera fotográfica e filmadora, fizeram um vídeo problematizando e gerando discussões sobre a pichação e o cotidiano escolar. No vídeo<sup>1</sup>, os estudantes Dario, Thays, Emelly, Marcos e Camila falavam sobre a mensagem deixada pelos pichadores e convidavam os alunos a deixarem suas respostas na parede pichada.

Vamos usar essa parede como forma de provocação, uma provocação artística (Marcos, 17 anos). E essa provocação será feita através de uma pergunta “Foda-se a escola para quem?” (Vanessa, 16 anos).

Pode escrever na parede? Não vamos ser punidos por isso? A euforia foi total. Oliveira e Alves (2001) e Barchi (2006) dizem que essas conversas demonstram conhecimentos que vão sendo construídos através de redes. Nesse movimento, existem “várias formações, cotidianos, histórias de vidas e concepções diferentes que produzem os enunciados” e significam de maneiras distintas as pichações e os saberes, que muitas vezes estão relacionados com as redes de saberes cotidianos. Foram mais de duzentos depoimentos, escolhi alguns deles para apresentar neste texto:

Foda-se a escola para quem para quem não tem a capacidade de respeitar o espaço que pertence a todos (Victor, 13 anos); Para quem não entende o objetivo da escola (Julie); para aqueles que não se importam com os sentimentos das outras pessoas (Camila, 14 anos); Para quem não enxerga nossas qualidades (Jaíne, 15 anos); Para aqueles que acham que sua opinião é única (Aline, 15 anos); Para aqueles que não pensam que somos parte da sociedade (Giliard, 14 anos); Para quem não tem motivo para estudar (Francismara, 16 anos); Para quem omite uma opinião (Matheus, 15); Para quem não se importa com o nosso futuro (Diego, 17 anos); Para aqueles que se acham superiores, e falam coisas sem pensar (Rebeca, 15 anos); Para aqueles que só sabe exigir melhorias, mas se recusa a fazer parte dela (Giovana, 17 anos); Para aqueles que tentam nos colocar contra a escola (Ana Laura).

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NIX12wwm5U4>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Figura 6 – Alunos interpelam a pichação



Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Camila de Oliveira

Não foi possível identificar através das câmeras quais foram os alunos que picharam a parede. Um depoimento feito por uma aluna do terceiro ano do ensino médio fez com que eu continuasse com a provocação.

(Foda-se a escola para quem?)

*Para ninguém. Uma culpa jogada em um lugar, onde nos julgam como culpados, sendo que o verdadeiro culpado é o sistema. Ele só está colhendo o que plantou... somos vítimas de tudo isso (Camila, 17 anos).*

Os pichadores ficaram incomodados com as intervenções que estávamos fazendo sobre a parede, e assim surgiram mensagens do suposto pichador: “*O que vocês querem com isso? ; Pixo mesmo; Você pinta e eu pixo quero ver quem tem mais tinta.*”

A parede foi liberada para que todos pudessem escrever, mas as inspetoras tinham dificuldade em entender o que estava sendo proposto, por isso eu tinha que estar presente. As críticas inscritas na parede pelos estudantes começaram a deixar os professores(as) incomodados com o espaço que estava sendo aberto para que eles falassem.

“Foda-se a escola”- Para a diretora que não conversa com os alunos e chama o conselho tutelar para resolver (Matheus, 16 anos); Para os professores que não preparam aulas (Giliard, 14 anos); Para os professores que não permitem diálogo (Ana Laura, 14 anos).

Fui questionada pelos professores(as) e pela diretora sobre o que estava fazendo.

Você não acha que está dando muita liberdade aos alunos? Permitir que os alunos escrevam sobre os professores da escola, é um absurdo! Acho que isso não vai dar certo professora, o supervisor viu as mensagens deixadas na parede, e não gostou nada do que viu, achou um absurdo as declarações feitas pelos alunos falando mal dos professores e da direção. Você não está sendo muito subversiva?

Disse ao grupo que queria entender o movimento da pichação – algo que era tão familiar para todos os estudantes, e que nós desconhecíamos.

---

Para aprender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ensinado/aprendido me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar a disposição para o grande mergulho na “realidade” (ALVES; OLIVEIRA, 2001, p. 19-20).

Trouxe para compartilhar com os colegas de trabalho a dissertação de Rodrigo Barchi (2006) que aborda as pichações nas escolas. Escolhi fazer a leitura de uma narrativa em que o autor descreve a ação de um diretor que levou o grupo de professores para uma sala que estava completamente pichada. A ideia era provocar uma discussão e abrir espaços para outras formas de tecer conhecimentos.

Trouxe vocês professores a esta sala de propósito, pois é exatamente aqui que a escola menos funciona. Olhem para as paredes. Essas pichações não são porque os alunos são maldosos ou tem péssimo caráter ou são bandidos. Elas são feitas porque, na verdade, são um pedido de socorro, uma forma silenciosa de os alunos expressarem o quanto a escola não funciona direito; o quanto falta para os professores trabalharem em equipe entre eles e entre a coordenação e a direção (BARCHI, 2006, p. 90).

Pedi a diretora da escola para que não pintasse a parede pichada; disse a ela que queria continuar a trabalhar com os alunos. Mas deixei claro que a minha intenção não era acabar com a pichação, mas sim entender o que era esse movimento para os estudantes. Segundo a diretora, o supervisor exigia que a parede fosse pintada. Para que isso não ocorresse, precisei registrar por escrito e com fundamentação teórica quais eram as minhas intenções ao trabalhar com a pichação. Assim, tivemos que interromper o trabalho e esperar pela autorização da dirigente de ensino.

## **5 O GRAFITE REVERSO**

Alexandre Órion transformou em arte urbana a poluição dos túneis da cidade de São Paulo. No ano de 2004, foi inaugurado o túnel Max Feffer, cujas laterais eram amarelas. Mas, poucos meses depois da inauguração, elas estavam completamente pretas, fato que chamou atenção de Órion. O artista acreditava que a alteração da cor do túnel havia se dado por conta das luzes. Numa madrugada, instigado pela curiosidade, adentrou no túnel para ver o que de fato havia acontecido. Ao passar o dedo nas paredes, percebeu que se tratava de poluição; a fuligem ficou grudada em seu dedo, deixando um excelente contraste na parede entre o preto e o amarelo. Órion saiu do túnel com a certeza de que poderia desenhar limpando, mas ao mesmo tempo assustado com a quantidade de poluição encontrada naquele local. Em entrevista concebida a revista Cult (2010), Órion nos conta

---

que antes de começar um projeto, pensa muito, e que a ideia de desenhar limpando foi elaborada por dois anos antes de sua realização. A ação só se concretizou quando ele entendeu de que maneira usaria a técnica para construir o discurso. Para o artista, a relação intrínseca entre a técnica, o local e o discurso entre eles é o dado mais importante de sua obra intitulada *Ossário*. Segundo o artista, uma coisa conduz a outra.

Durante 17 madrugadas de trabalho intenso com dezenas de pedaços de pano, desenhou caveiras limpando as paredes internas do túnel Nove de Julho da cidade de São Paulo. São mais de três mil delas em 250 metros de extensão (MARTINS; PICOSQUE, 2009, p. 18).

Figura 7 – *Ossário*



Fonte: Planeta sustentável [site].

O artista relata que os policiais acompanharam todo o processo, e todos os dias perguntavam se ele tinha autorização para fazer aquilo. “Estou apenas limpando”, dizia o artista, ao mesmo tempo em mostrava aos policiais e funcionários da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET) o material de trabalho que se resumia a balde, pano e água. Ao invés de *spray*, a técnica usada foi a raspagem de camadas de fuligem, retirando pacientemente tudo o que não era desenho, fazendo surgir do contraste das áreas limpas com as áreas sujas grandes caveiras que pareciam contemplar os vivos que por ali passavam. Como limpeza não é considerada crime, a polícia não pode impedir o trabalho de Órion, mesmo assim, os policiais intervieram dezenas de vezes, a ponto de o artista precisar procurar outros túneis, uma vez que a equipe da Prefeitura, juntamente com a CET e a Polícia providenciavam a “limpeza” das paredes, jogando água somente na área “grafitada” e deixando permanecer a sujeira inexpressiva no resto do túnel. O vídeo postado no Youtube<sup>2</sup> com mais de 980 mil visualizações na época, e que hoje atinge mais de um milhão de acessos, ajudou a dar projeção ao artista. Atualmente, sua obra encontra-se inserida nos Cadernos de Arte que fazem parte do currículo do Estado de São Paulo.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JwsBBIIXT0E>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

---

Enquanto aguardávamos pela autorização do supervisor e da dirigente de ensino, comecei a buscar outras trocas de “saberes-fazer” das ações comuns dos alunos pichadores, procurando criar outros “espaçostempos” de socialização, além das salas de aulas (GARCIA; ALVES, 2008).

Se o trabalho de Alexandre Órion ressignificou o túnel ao trazer a poluição e o grafite para a discussão, nossa intenção era tomar a pichação e o espaço da escola enquanto potência reflexiva. Mas havia ainda outra questão: como unir a pichação ao grafite?

Quando você picha sobre uma pichação é acusado de “atravessar” o picho, e isso gera desentendimentos entre os grupos. Mas a pichação estava dentro da escola, como interferir no traçado deixado pelo pichador, sem “atravessar”? Sem gerar briga entre os estudantes?

Passei a permanecer na sala de aula durante o intervalo, e nesses encontros outros “espaçostempos” e redes de conhecimentos foram sendo tecidos. Foi durante o intervalo que as nossas relações se estreitaram, a ponto de falarem sobre os serviços comunitários que todos eles cumpriam em razão da pichação. Fui conhecendo a história e os desejos de cada um. Às vezes, pediam informações sobre vestibular, cursos de desenho, outros ainda me convidavam para os encontros entre pichadores e grafiteiros. Os estudantes não eram apenas pichadores, essa era apenas uma de suas identidades. Ao mesmo tempo em que falavam em cursar uma universidade sinalizavam que aquilo era algo muito distante. Não tinham ideia do que era um vestibular. Alguns falavam em ter uma família, um bom emprego, e diziam que a pichação era apenas uma diversão, e que a adrenalina causada pelo medo de ser flagrado era considerada por eles a mesma sensação propiciada por um esporte radical.

Foi nesses encontros que tive contato com a pasta de desenhos proibidos. O responsável pela pasta me fez prometer que eu não falaria com a diretora sobre a existência dela. Ele guardava esses desenhos com muito carinho e zelo, eram desenhos de *tags* feitos por ele. Reproduzia com perfeição as *tags* de todos os grupos da comunidade. Perguntei a eles por qual motivo os desenhos na pasta eram proibidos.

Se a polícia nos pega para “dar uma geral” professora, e me vê com essa pasta na mão, eu apanho, levo a mesma punição de um pichador. Por isso eu escolho para quem mostro meus desenhos, posso confiar em você professora? ( P.,15 anos).

Após essa conversa, entreguei a eles uma tela em branco e algumas canetas esferográficas. Disse que estava entregando telas para os desenhistas e pintores do colégio que desejassem deixar suas marcas naquela sala, e perguntei se gostariam de fazer uma tela com as *tags*.

---

Mas essas telas não são para pinturas de quadros professora? Por qual motivo você está nos dando isso? Você quer fotografar todo mundo registrando suas tags para depois levar a polícia? (B., D., O., 14, 15 e 16 anos respectivamente).

Respondi que naquele espaço todos tinham a mesma oportunidade de mostrar os seus trabalhos. Mesmo fazendo a tela, conversando sobre a pichação, eles ainda desconfiavam da proposta. Mesmo assim, aceitaram, e escolheram as fotos que seriam publicadas no mural da sala de arte.

Figura 8 – “Pichando” a tela



Fonte: Arquivo pessoal

Mostrei a eles dissertação de Rodrigo Barchi intitulada *As Pichações nas escolas – uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária* (2006), disse que estava estudando o movimento da pichação e do grafite. Para ter certeza de que eu estava falando a verdade, começaram a folhear, identificando e reconhecendo alguns trabalhos de amigos através das imagens presentes na dissertação. Fiz a leitura com eles de um capítulo onde o autor falava de suas identidades.

Barchi (2006, p. 87) pontua que “temera em trazer para a academia um conhecimento de um grupo fechado”; não estava falando diretamente da pichação, mas de seus contatos com bandas, fanzines e outros admiradores desses estilos. Ele prossegue dizendo que era um risco socializar um conhecimento construído a muito custo, mas foi com Stuart Hall (2003) que ele descobriu que essa era apenas uma de suas identidades. Para Hall (2003, p. 188), “não existe um eu essencial, unitário – apenas o sujeito fragmentário e contraditório que me torno”, contrariando a impressão que temos de uma identidade fixa, imutável. A “crise da identidade” faz surgir novas identidades que fragmentam o indivíduo moderno, até então tido como unificado. A crise é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está “deslocando as estruturas e processos centrais das

---

sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.” (HALL, 2002, p. 7). Outras identidades estavam sendo desveladas nesses encontros.

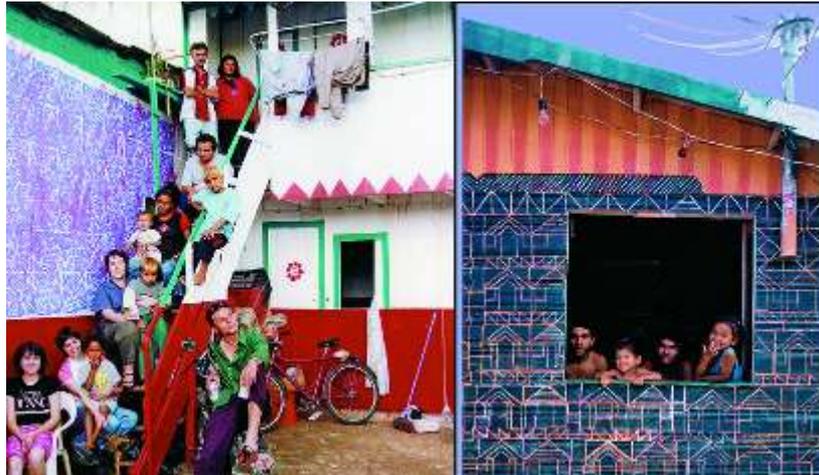
## 6 O ESTÊNCIL COMO MEIO...

Dando continuidade ao trabalho, apresentei a artista Mônica Nador, que também optou por trabalhar com outros espaços na arte. O livro *O fim da pintura*, do crítico norte-americano Douglas Crimp, fez com que Mônica repensasse a pintura. Neste livro, o autor descreve seu inconformismo em relação ao esgotamento das experiências artísticas e de como a arte estava condicionada ao sistema mercadológico. O encontro com o texto de Crimp confirmou o desconforto que a artista já sentia em relação às demandas do mercado.

Desde a década de 1980, Mônica Nador já se sentia incomodada com a arte formal, que segundo a artista, em entrevista concebida à Revista Bravo em 2013, não dialogava com todas as pessoas, e suas obras eram compreendidas apenas por um grupo restrito. “Nem mesmo minha avó entendia o que eu estava fazendo”, comenta a artista. Nador sentiu necessidade de uma conexão maior com as pessoas. Começa então sua busca por lugares em que a arte pudesse ser desenvolvida assumindo o seu verdadeiro papel, o de criar redes de sociabilidades ligadas às práticas cotidianas das pessoas.

Em 2003, inicia o projeto Paredes Pinturas, no Jardim Miriam, um bairro periférico da cidade de São Paulo. “Vamos pintar paredes mais necessitadas de pinturas, do que essa bela parede do MAM”, diz a artista em entrevista a Fabio Cypriano para a Revista Brasileiro de março de 2015. Cypriano nos conta que Mônica passou a oferecer máscaras com motivos ornamentais aos moradores de bairros periféricos da cidade para que adornassem suas casas. Porém, o trabalho da artista vai além de pintar as paredes. Ela propõe reformas, realiza ateliês para os jovens, organiza lideranças, tudo isso por meio do Jardim Miriam Arte Clube (Jamac), que ela fundou em 2003 e que se tornou referência internacional em uma ação que mescla arte e ativismo social.

Figura 9 – Stencils de Mônica Nador na comunidade



Fonte: Morar Kallas

Mônica trouxe seu lar e seu ateliê para dentro da comunidade. É ali que a artista desenvolve oficinas para jovens e adultos, ensinando a técnica do estêncil (máscaras de papel que permitem pintura seriada), tendo como motivo temas simples da vida cotidiana, objetos de cozinha, animais, plantas, flores, entre outros, em geral escolhidos pelos próprios moradores, podendo utilizar como suporte paredes e tecidos. Mônica Nador fez questão de aprender a técnica do estêncil com os grafiteiros; segundo a artista, diminuir a distância entre arte e público é um ato político. “Arte não é tudo. Tudo são as pessoas. Nós artistas temos o dever de contribuir na construção da escultura social, podemos transformar por meio da arte, assim como queria Joseph Beuys”<sup>3</sup>.

Juntamente com os alunos(as) da escola, aprendi a fazer o estêncil, e os alunos pichadores nos ensinaram a usar o *spray* com a máscara construída. Foram eles que deram suporte a todas as pessoas da sala no trabalho com o *spray* e o estêncil que teve início numa parede da sala de aula, posteriormente fomos ocupando outros espaços da escola. Foram dias de muita euforia; até a camiseta do uniforme foi grafitada. Nas paredes, o processo foi mais demorado: tivemos que lixar, pintar toda a parede para que a figura produzida no estêncil ganhasse mais visibilidade.

O grupo de meninos pichadores queria uma parede para grafitar sem o uso do estêncil. Pediram-me para convencer a diretora do colégio, mas ela permanecia resistente. E a resistência aumentou quando um dos estudantes pichadores pegou a lata de *spray* sem o meu conhecimento e pichou a parede ao lado da sala de arte.

<sup>3</sup> Informações retiradas da palestra “Joseph Beuys: Arte, Filosofia e Ativismo Social”, ministrada por Antonio D’Avossa em 16 de setembro de 2010 no SESC Pompéia.

Figura 10 – Trabalho dos alunos na parede da escola



Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Leandro de Jesus

A inspetora viu o aluno e o encaminhou para a diretoria. Tudo se passou no curto período de tempo em que havia saído da sala para buscar o livro do Banksy, *Guerra e Spray* (2012), para compartilhar com esse estudante. Quando retornei, percebi que ele não estava, olhei para mesa e não vi a lata de *spray*. Entendi o que havia acontecido. Todos os estudantes ficaram em silêncio.

Quando voltou para sala, pediu desculpas. Nenhum de nós comentou o ocorrido. Entreguei a ele o livro de Banksy (2012) como havia prometido na aula anterior; silenciosamente, ele folheou o livro todo, ao final da aula, abriu o livro e leu em voz alta: “As pessoas ou me amam, ou me odeiam ou realmente não dão a mínima” (BANSKY, 2012, p. 238).

Mesmo contrariando a decisão da diretora em não dar *spray* para os alunos pichadores, marquei numa tarde de feriado um encontro com eles em frente ao colégio. Quase todos estavam me esperando, somente o aluno que pegou o *spray* sem autorização não estava presente. Perguntei por ele, e me responderam que dessa vez ele não iria participar. Antes de entrar no colégio, argumentei sobre a responsabilidade de estarmos na escola num feriado. Salientei que estaríamos sozinhos e que, para tudo dar certo, teríamos que trabalhar em grupo, e qualquer decisão deveria ser aceita pelo grupo.

Na parede, eles queriam fazer apenas as *tags* – eu sabia que se eles deixassem somente as assinaturas nas paredes teríamos problemas. Sugeri que eles pensassem na sua história, e como poderiam reproduzir essa história na parede. Um deles fez um esboço de um garoto pichando, outros optaram por fazer os “bombers” (letras volumosas feitas em três cores). Surpreenderam-me ao escolher as iniciais do nome da escola.

A mistura de pichação e grafite no trabalho realizado pelos meninos foi muito elogiada por todos da escola e pelas pessoas da comunidade. Chamaram esse trabalho de *Grápixo*.

---

O grupo de meninos considerou que havia valido à pena lixar, pintar, esperar, secar, pintar novamente, desenhar e aí grafitar e pichar. Havia sido uma longa tarde, mas ao terminar o trabalho, um aluno comentou: “*Nossa, professora... achei que eu sairia da escola sem ter feito um grafite. É a primeira vez que eu desenho com um spray colorido*” (Matheus, 17anos).

Percebi que tinham muita dificuldade em pintar utilizando o spray. O traçado era perfeito, mas para a pintura faltava habilidade. Mostrei a eles como usava o *spray* para pintar. “*Nossa, mano, a professora ensinando a gente... quem diria... ah! Professora, confessa... você também é uma pichadora, não é?*” (Lucas, 17 anos).

Ao final do trabalho, os alunos tiraram fotos que foram exibidas nas redes sociais. “*Olha professora, eu estou no último ano do Ensino Médio, eu nem acredito que eu consegui grafitar um muro aqui dentro.... agora sim... posso dizer que valeu a escola*” (Matheus, 17 anos).

Figura 11 – Trabalho dos alunos na parede da escola



Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Leandro de Jesus

## 7 CONCLUSÃO

No universo das artes, todo processo que provoca uma interferência artística seja num espaço urbano ou até mesmo em objetos preexistentes de forma definitiva ou efêmera, são chamados de intervenção. O objetivo da intervenção é aproximar o trabalho do artista da vida cotidiana, tornando-a acessível ao público. O que as pichações provavelmente desejam, é a possibilidade de um pichador exercer sua singularidade, seu direito à criação (BARCHI, 2006, p. 127).

A primeira vez que me deparei com a pichação aconteceu na segunda Expo Ar't (2010), nesta mesma escola. Recordo-me do quanto fiquei incomodada com a pichação em meio à exposição, e num ato impulsivo peguei tintas coloridas e comecei a interferir nas marcas que eles haviam deixado, o resultado ficou péssimo, a tinta preta sobressaía em meio ao emaranhado de riscos coloridos.

---

Após cinco anos, sou novamente provocada pela pichação, e não podia reagir da mesma forma. “O que você está fazendo professora? Por que você não apaga isso?” (Péricles, 15 anos). Fui pressionada durante todo o processo para apagar a pichação, até mesmo os pichadores desejavam a pintura na parede. Fiquei intrigada quando soube que eles não queriam questionamentos sobre a parede pichada. “Quando a professora pega algo pra questionar, já era, a cidade inteira vai ficar sabendo, vamos ter que fazer alguma coisa” ( Péricles, 15 anos). Era período eleitoral, e até o Tribunal Superior Eleitoral<sup>4</sup> pedia por providências. Ainda não havíamos concluído a proposta, então achamos melhor cobrir o palavrão deixado pelos pichadores.

Figura 12 – Parede coberta com craft



Fonte: Arquivo pessoal

Cobrir a parede pichada repercutiu na comunidade, chamando inclusive a atenção da imprensa da cidade de Salto de Pirapora. Após as eleições, recebi a jornalista Aline Amorin do *Jornal da Cidade* para falar sobre o projeto “Paredes”.

A pichação não está somente na escola, toda a cidade está tomada por muitas delas. A jornalista vinha em busca de solução, mas se depara com outros questionamentos. Ela dizia que os governantes acusavam os jovens da periferia de serem os responsáveis pela sujeira na cidade. Falei sobre a ausência de projetos culturais, de um espaço para os jovens desenvolverem suas habilidades artisticamente. Ficou surpresa com os depoimentos dos alunos inscritos na parede da escola. Relatei a ela uma conversa curiosa que tive com um aluno pichador, que declara o quanto havia esperado pela oportunidade de grafitar na escola, como isso não aconteceu, organizou a pichação no muro da escola.

Na verdade nós queríamos fazer um grafite, a diretora pintou o muro da escola de branco, disse que compraria as tintas e que nós iríamos pintar. Eu mesmo cuidava do muro... Passou um mês, dois, três e nada da diretora liberar as tintas. Então... eu mesmo organizei a pichação dos caras, disse: você picha aqui, você ali, e daí pichamos o muro todo (P., 16 anos).

---

<sup>4</sup> Para as eleições, o TSE pinta as paredes das salas de aula, sobre as quais não pode haver nenhuma intervenção.

---

Foi em meio a nossa conversa que ela tomou ciência de que a pichação é somente uma resposta para tantos descasos com a comunidade. Falei para a jornalista que não tinha a intenção de colocar o grafite no lugar da pichação, mas que havia sido “proposto um outro ponto de vista sobre as pichações” (BARCHI, 2006, p. 127). Para Barchi (2006), os pichadores veem a cidade não como um objeto particular, mas como domínio público, em que qualquer espaço está disponível, é utilizável. A cidade de Salto de Pirapora tornou-se, segundo os estudantes, um grande caderno em branco: as paredes são as folhas desse caderno, e eles só estão preenchendo.

Finalizo este texto apontando a necessidade e importância de uma discussão mais abrangente sobre as pichações nas escolas, pautadas no diálogo. Segundo Freire (2000), somente se cria conhecimento em contato com o outro, e se não existe diálogo na educação, não há possibilidade de criar conexões e redes de saberes, pois a educação “provavelmente irá cristalizar-se e se tornar verdade dogmática” (BARCHI, 2006, p. 127). Talvez aqui pudéssemos retomar a importância da arte na relação com o cotidiano e do trabalho pedagógico em artes na relação com o cotidiano escolar, no sentido em que ambos se entrelaçam pela potência crítica e transformadora de que são portadores. Desse modo, para entender como se tece a ideia de conhecimento em rede, é preciso admitir que há um cotidiano e que neste cotidiano o conhecimento, tal como a arte/vida, não se constrói de maneira linear, ordenada e hierarquizada, mas busca sobretudo criar soluções e responder aos problemas concretos que cada época e cada lugar propõem.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. **O sentido da escola**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de. (Org.). **Pesquisa no cotidiano no/das escolas**: sobre rede de saberes. Petrópolis, RJ: DP&A, 2001.
- BANKSY. **Guerra e Spray**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.
- BARCHI, Rodrigo. **As pichações nas escolas: uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.
- BRAZ, Endrigo C. A arte urbana de Alexandre Orion. **Cult**, São Paulo, n. 145. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/04/a-arte-urbana-de-alexandre-orion/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- CANTON, Katia. **Da Política às micropolíticas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CAUQUELIN, Anne. **Frequentar os incorporais**: contribuição a uma teoria da arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CYPRIANO, Fábio. Com Mônica Nador, todo mundo é um artista. **Brasileiros**, São Paulo, 13/03/2015. Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/2015/03/com-monica-nador-todo-mundo-e-um-artista/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol.1. São Paulo: Ed. 34, 1.2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2002.
- MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Caderno do professor: arte, ensino fundamental – 7ª série**, vol. 2. São Paulo: SEE, 2009.

---

MENEGON, Vera. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no Cotidiano. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MEIRELES, Cildo. Gerardo Mosquera conversa com Cildo Meireles, 1995 In: **Cildo Meireles**. São Paulo: Cosac e Naif, 2000. p. 6-35.

PETRUS, Beatriz. Transformações dos lugares da arte: a arte em algum lugar, lugar algum. **Valise**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, ano 2, p. dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Artes: Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. In: FINI, M. I. (Coord.). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Arte. São Paulo: SEE, 2008. p. 41-61.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação e cia**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

### *Sites*

CILDO Meireles. Disponível em: <<http://cildomeireles.blogspot.com.br/>>.

MORAR Kallas. Disponível em: <<http://morarkallas.com.br/index.php/2014/03/democratizacao-da-arte-monica-nador-leva-trabalhos-autorais-as-periferias-de-sp/>>.

PLANETA Sustentável. Disponível em: <[http://planetasustentavel.abril.com.br/album/albumFotos\\_246218.shtml](http://planetasustentavel.abril.com.br/album/albumFotos_246218.shtml)>.

*Submetido em agosto de 2015*

*Aprovado em setembro de 2015*