

ENSINAMENTOS GEOGRÁFICOS A PARTIR DA PICHANÇA

GEOGRAPHICAL TEACHINGS FROM GRAFFITI

Erick Vinicius Pereira Lopes¹

RESUMO: A escola é considerada uma atividade essencial para o desenvolvimento dos cidadãos, passando por ações identitárias no geral. As práticas culturais podem e devem ser utilizadas nos processos de aprendizagens, não somente da Geografia, mas também em todas as outras disciplinas e desenvolvimentos psicomotores. Dentre as artes urbanas a pichança é considerada a mais polêmica. Porém, olhar esse fenômeno apenas com a perspectiva criminal é errôneo: ele é cultural. O presente estudo objetiva-se demonstrar, levantar e analisar as relações levantadas entre a Geografia e os ensinamentos da pichança. A metodologia foi baseada em vivências em campo e análises de bibliografias. A escola tem marcas em si, com apelos culturais e de identidades, que fazem parte do cotidiano das escolas e dos estudantes, sendo um caminho norteador para seus próprios processos de aprendizagem. A busca pela criatividade e a atração pelo interesse e atenção dos alunos se torna primordial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Geografia. Pichança.

ABSTRACT: The school is considered an essential activity for the development of citizens, passing through identity actions in general. Cultural practices can and should be used in learning processes, not only in Geography, but also in all other disciplines and psychomotor developments. Among the urban arts, graffiti is considered the most controversial. However, looking at this phenomenon from a criminal perspective is erroneous: it is cultural. This study aims to demonstrate, survey and analyze the relationships between Geography and the teachings of graffiti. The methodology was based on experiences in the field and analysis of bibliographies. The school has marks in itself, with cultural and identity appeals, which are part of the daily lives of schools and students, being a guiding path for their own learning processes. The search for creativity and the attraction for students' interest and attention becomes paramount.

KEYWORDS: Education. Geography. Graffiti.

INTRODUÇÃO

A escola faz parte do cotidiano da sociedade e, assim, tem relações diversas com ela. Sendo considerada uma atividade essencial para o desenvolvimento dos cidadãos, seus processos de ensino devem passar ações identitárias no geral. Este primeiro levantamento é primordial para entender a escola e, assim, a educação como uma pauta principal na formação de pessoas para agir e conviver na sociedade em geral, porém, dentre as diversas relações que permeiam a educação, tem-se formas de ensinar e aprender

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: erick.viniciuspl@gmail.com.

que são o centro desses processos. Os educadores de todas as disciplinas optam pela forma que acham mais conveniente para atuar. A Geografia acaba sendo uma das disciplinas que os alunos menos gostam, pelo fator tradicional: grande parte das aulas se traduzem em aprender apenas pela ação de decorar, fazendo com que se percam importantíssimos aprendizados espaciais (LACOSTE, 1988). Além disso, as diversas temáticas e relações existentes com as outras disciplinas escolares (principalmente com o foco espacial, onde ocorre todas as manifestações), aumentam o receio dos alunos (DAYRELL, 2001).

As artes urbanas são um fenômeno que pode ser considerado como uma forma de evitar esses padrões e de ter a atenção e interesse dos alunos, pois diverge do cotidiano escolar, mas converge no cotidiano dos estudantes. Segundo Pereira (2012, p. 103) “a Arte Urbana engloba uma grande diversidade de gêneros artísticos, desde a escultura, pintura, grafite, mosaico, mural, baixo-relevo, performance, entre outras formas de expressão”. Em outras palavras, tudo o que “esteja relacionado direta ou indiretamente com o espaço público e a sua vivência social.” (PEREIRA, 2012, p. 103).

Dentre as artes urbanas, devido a suas formas de atuação na cidade, marcando construções alheias sem autorização, a pichação é considerada a mais polêmica. A pichação pode-se ser considerada erroneamente apenas como um crime, como um vandalismo, mas “assim como pintar uma parede, tocar um instrumento no meio de uma praça ou colar um outdoor também o podem [...] aquilo que pode ou não ser considerado ‘deprecação’ está no que é feito e alimentado socialmente para enquadrar algo dentro deste termo.” (VAZ, 2013, p. 86).

Como já levantado em Lopes (2020), a pichação constitui-se como um rico e amplo objeto de estudo, que é cultural, uma forma de manifestação e eternização da extensão de um indivíduo, e acompanha o ser humano desde os primórdios (cerca de 40.000 anos atrás), tendo uma gigantesca cronologia até alcançar os dias atuais, porém, a pichação é constituída de uma gama de relações, que passam por processos passivos e ativos de aprendizados em geral (principalmente informais), tocando no âmago do ser humano, podendo ser trazida e traduzida para uma análise, um compartilhamento, diálogo, discussões e questões acerca de uma educação mais humanista.

Schultz (2010) foca no grande número de inscrições e desenhos presentes em salas de aula, nas cadeiras, nas mesas, nas carteiras, nas paredes, nas portas, nas lixeiras, nas peles, nos bancos, nos quadros, nos muros, nos banheiros, nos espelhos, nos cadernos,

nos vestuários, nos objetos e afins. Segundo Vaz (2013), a pichação escolar apresenta-se de várias formas e em vários suportes.

Baseando-se em Ferrari e Oliveira (2020), temos correlacionado o fato de a escola ser parecida com a sociedade e suas superfícies em geral, principalmente com a cidade em si, pelo fato de serem palpáveis e não palpáveis, criando e recriando seus momentos, situações, instituições, a vida, assim, torna-se uma área de convergência de pessoas, culturas e movimentos.

A pichação, uma forma de contra-atacar o sistema existente perante o que os incomodam (LOPES, 2020), assim, pode ser utilizada na educação como forma de contra-atacar a monotonia e a falta de interesse. Deste modo, deve ser levado em consideração que outras culturas, maneiras e formas de ensinar e aprender também são relevantes (BAASCH, 2014).

Segundo Medeiros (2009), não basta para os estudantes pertencerem a uma escola, utilizando um uniforme que é reconhecido pela cidade como tal. Para ele, é preciso ter relações profundas nas interações humanas presentes atualmente, juntamente com as gerações passadas que ali moldaram e marcaram a mesma. Sendo visível ou não, vivendo na, para e pela escola. Deste modo, “[...] escrever sobre as mesas [paredes, portas] é uma prática que se inscreve nas ações dos estudantes, para que se tornem habitantes deste mundo que os invade, a saber, o colégio tradicional, carregado de histórias, espaço de memória que frequentam [...]” (MEDEIROS, 2009, p. 129).

Constroem e constituem identidades, alteridades e formas a partir de suas vivências individuais e principalmente coletivas. A partir disso, o presente estudo objetiva demonstrar, levantar e analisar as relações levantadas entre a disciplina de Geografia e os ensinamentos da pichação. A metodologia foi baseada em vivências em campo e análises de bibliografias. As vivências de campo destacadas são as pesquisas acerca da pichação em Belo Horizonte, Contagem e Ribeirão das Neves (LOPES, 2020) e com disciplinas de estágio relacionadas ao curso de Geografia na instituição Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Com a vivência do autor, pautada nas pesquisas de pichação e nos estágios obrigatórios, pôde-se notar que todas as escolas são pichadas (com uma grande proporção). Em conversas informais, pôde ser visto que diversos alunos picham dentro e fora da escola, sendo um momento de lazer. Assim, há uma correlação da educação e da pichação.

A justificativa aqui levantada diz acerca de como formas da cultura, especialmente da cultura da/de rua e a arte urbana/da rua, podem ser uma grande ferramenta aliada para trazer o cotidiano e as vivências dos alunos para as aulas. Foca-se, dessa maneira, na aprendizagem centrada no aluno e todo seu contexto espaço-temporal. Busca-se aqui trazer provocações e sinalizar elementos polêmicos ao diálogo crítico. As discussões apresentadas tentam ampliar o debate e a aproximação de categorias, disciplina e matérias, articulando-as com as dimensões categóricas de cultura e identidade.

A pichação cria e recria-se na/com a escola, os estudantes, as relações e as histórias por vezes contadas e recontadas nas paredes marcadas. Segue-se e adota-se aqui a frase levantada por Vaz (2013):

“Opto por ver a pichação como um poder de resistência. E, sendo assim, por que não trabalhar a pichação na escola? Afinal, o que seria da educação se não nos dispuséssemos a produzir algumas pichações, algumas perturbações para com elas subvertermos algumas normalizações que nos imobilizam?” (VAZ, 2013, p. 87).

Assim, suas relações tornam-se interessantes para uma discussão atrelada do não seguimento de padrões. Longe de esgotar a totalidade deste assunto, busca-se aqui contribuir para torná-lo mais inteligível e deste modo, objeto de debates.

EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A PICHÇÃO

Zordan (2002) afirma que a educação foi criada para civilizar o ser humano, torná-lo um cidadão, um cidadão, diferenciando-se do selvagem, do bárbaro. Para Schultz (2010), o sujeito civilizado e, então, educado, somente tem seu destaque em/na relação com o outro com a negação do perverso, do selvagem. Segundo Baasch (2014, p. 96), “o que tornava ‘o homem educado’, é que ele controlava seus instintos e tinha a habilidade de disciplinar suas necessidades básicas”.

Meyer (2012) destaca que a educação é um conjunto de processos com relações em que indivíduos e (ou) coletivos se transformam em sujeitos de uma cultura e (ou) sociedade. Paulo Freire nos dá uma ideia de que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (FREIRE, 2003, p. 40). Assim sendo, a educação seria apenas uma concepção filosófica e (ou) científica acerca do conhecimento colocada em prática, buscando o palpável e de ações: “A educação é uma forma de intervenção no

mundo” (FREIRE, 2003, p. 61), tendo então, uma visão particularmente do humano, particularmente humanista.

Do ponto de vista do educador, há diversas estratégias de procedimentos de ensino. Estes são “ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos.” (TURRA, 1975, p. 126). Assim, o planejamento torna-se crucial na busca de objetivos, do bem comum ali estabelecido, da busca da aprendizagem.

Segundo Tyler (1974, p. 57), “a aprendizagem ocorre através do comportamento ativo do estudante: este aprende o que ele mesmo faz, não o que faz o professor”, sendo então, um processo que parte do indivíduo em si e concomitante com sua realidade e seu âmbito. Haydt (2002, p. 1) completa: “por experiência de aprendizagem entendemos a interação que se processa entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir”. A aprendizagem torna-se mais palpável para o aluno, na medida que o segundo tem esses processos internalizados em si. “Ao conceber a experiência de aprendizagem como resultante do processo de interação do estudante com seu ambiente, estamos supondo que ele é um participante ativo no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento” (HAYDT, 2002, p. 1).

Lima (2010) recorda-nos de que a escola, enquanto uma instituição cultural e moderna, tem seu objetivo principal em transmitir conhecimentos, para formar o sujeito, que saiba viver em sociedade, trabalhando, de modo racional e logo, autônomo. Dentro desses processos e (ou) relações ocorrem um corpo/campo de forças das mais variadas ordens e processos de ensino e aprendizagem, correlacionados com artefatos/meios culturais. Segundo Ferrari e Oliveira (2020):

“[...] a escola é parte integrante do contexto cultural, faz parte de uma educação da imagem que está presente em outros espaços sociais e que dialoga com ela. Não por acaso, as marcas que encontramos na escola, também encontramos na cidade, conduzindo-nos à reflexão sobre a participação dos alunos e alunas no ato de se reconhecerem como parte constitutiva da cidade através das suas marcas. Ao mesmo tempo, estabelecem uma relação mais próxima entre sua escola, seu bairro e a cidade. Marcar a escola e a cidade é uma forma de estar presente, de se ver presente, de estabelecer uma certa relação de reconhecimento com um determinado grupo que é capaz de se identificar nas imagens. As imagens nos constituem” (FERRARI; OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Os grupos produzem sua própria identificação e, assim, sua própria educação e formas de aprendizagem. Essa identificação tem forte apelação visual, por ser uma função que alcança primeiro as impressões e sensações. Logo, reconhecer esse papel da escola e do ensino torna-se importante para poder definir “posicionamentos dos alunos e alunas na relação entre o que aprendem, o seu contexto social e cultural e novas possibilidades de estar no mundo.” (FERRARI & OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Para Braga e Ribeiro (2008, p. 14), “se a escola é o espaço privilegiado para o saber científico, e não um mero apêndice ou uma continuidade das lógicas do espaço doméstico, assim é fundamental que não reproduza o que ocorre no cotidiano da sociedade”, pois ser o reflexo interino da sociedade causa inúmeros processos que nem sempre são benéficos. A escola aproxima-se da sociedade, sem ser seu total espelho, porque cada qual tem suas especificidades.

A partir das afirmações de Zordan (2005), tem-se que a arte e seus compostos possuem fator central nos processos da aprendizagem, partindo da captura sensível e psicomotora dos signos, simbolismos, materiais e concretos, tendo posteriormente sua transformação: “Não aprender supõe que não se faça na vida, arte” (ZORDAN, 2005, p. 264), devendo ter arte nos momentos diversos do cotidiano vivido. Para Pereira (2012), estudar esses tipos de manifestações contribui, auxilia, melhora e desenvolve capacidades psicomotoras, além do universo pessoal e coletivo dos alunos, conseqüentemente atuando em sua perspectiva e (ou) visão de mundo. De acordo com Reis (2007), essa percepção da arte urbana, do urbano e das suas constituintes são importantes no desenvolvimento mental das crianças, pelo fato de estar intimamente e inteiramente ligados a experiência sensorial delas.

Esse “fazer arte” pode ser interpretado como as vivências perpassadas pelos alunos e afins (BAASCH, 2014). Segundo Zordan (2005):

“Uma criança risca uma parede. ‘Fez arte’, dizem os adultos, não sem intenções de dizer que aquilo é errado, feio, que a parede ‘estragou’. Essa noção de ‘arte’ surge exatamente onde a educação escapa. Ao se dizer “fazendo arte” para crianças que estão saindo dos limites, quando aprontam alguma travessura, mostra-se o potencial desterritorializador da arte. A arte desorganiza. Não tanto como uma criança desterritorializa a vida dos adultos, mas num devir-criança que arrasa as determinações de um plano e o revira sem dó, simplesmente brincando” (ZORDAN, 2005, p. 266).

Não somente crianças, mas também adolescentes, utilizam do termo “fazer arte” para se fazerem e fazerem a vida ao seu redor, fazendo-se culturais. Pimentel (2002) levanta discussões acerca de quando a educação tem esse fator da vivência atrelado, utilizando a lógica da vida e do cuidado, atraem para si toda as tramas envolvidas no mesmo. O conhecimento, deste modo, passa então a ser gerado por fatores emocionais e do cotidiano. O autor ainda completa que a partilha da dimensão do viver é intrínseca nesses momentos.

Quando se traz a vivência dos alunos para a sala de aula, a educação torna-se completa no seu fazer, no seu dever. A pichação está no cotidiano de muitos alunos, os quais aprendem sobre a mesma na escola ou na rua, uma vez que quaisquer escritas nas paredes são consideradas pichação (RAMOS, 1994), o que será trabalhado melhor no próximo subtítulo. Isso faz com que estes sejam pichadores ou já tenham pichado ao menos uma vez na vida.

Reis (2007) levanta questões acerca dos motivos que a arte pública ou a arte urbana torna-se tão importante e essencial como fonte educacional e também de inspiração. Aqui destacam-se o fato de ser uma manifestação rotineira e diária, que encoraja e estimula a comunicação e a imaginação; estar acessível a todos, seja de modo intelectual ou físico, e facilitar a construção de narrativas e diversas interpretações individuais e coletivas (CARVALHO, 2015). Cria-se, aqui, mais cinco hipóteses: o fato de ser uma manifestação cultural; atingir, com criatividade, partes não utilizadas das cidades; criações de diversos contextos, ambientes e paisagens diferenciadas dos que estavam ali; relação entre lúdico e realidade juntamente com o permitido e o proibido; invasão do espaço do outro para poder definir a si mesmo, alteridade e identidade. “A pichação e o grafite são campos férteis, pois podem compor um ótimo espaço para essas críticas”. (CARVALHO, 2015, p. 37).

Pelo tipo da organização escolar, física ou acerca das pedagogias, criam-se relações de controle, vigilância, hierarquias, tendo a valorização de determinados saberes em detrimentos de outros (CARDOSO & SOUSA, 2007; BAASCH, 2014), fazendo com que se continue a opressão. Os alunos, produtores dos seus próprios caminhos e culturas, precisam dos mesmos para poderem perpetuarem seus aprendizados, suas aprendizagens, os seus focos e as suas centralidades. Segundo Baasch (2014):

“E é nessa mesma escola estabelecida a partir dos preceitos de disciplina e controle, que muitos dos sujeitos, os quais ali habitam, transbordam para além dessa estrutura organizativa e normativa e escapam para se produzirem nas margens. São estes os sujeitos tidos como transgressores, indisciplinados, problemáticos, carentes, violentos. E para tentar controlar esses sujeitos, torná-los normais, trazê-los ao centro, identificamos as práticas de violências mascaradas sob o discurso missionário de formar bons cidadãos” (BAASCH, 2014, p. 86).

Deste modo, o não seguir regras e tentar mudar padrões é a busca por sua educação (mesmo que sejam padrões das cores de tintas das escolas, monótono). Toda utilização e extensão do espaço não são neutras. Do mesmo modo, “a pobreza estética, a falta de cor, de vida, de estímulos visuais” (DAYRELL, 2001, p. 12) que a escola possui faz com essas inscrições nelas presentes deem vidas (e diferentes vidas) a esses materiais e instituições “mortas”.

Pode ser visto que os indivíduos escolares demonstram como sair da velha perspectiva e adentrar nas novas, alterando os padrões e até suas definições. De acordo com Zordan (2002), os alunos considerados errôneos, errados ou maus para as escolas, muitas das vezes são os que modificam a vida escrevendo ou desenhando em objetos (cabe aqui ressaltar que os alunos bons também o fazem) e são os mesmos que apontam para o caminho mal e errado que a escola vive, “escola esta que teima e insiste na repetição de verdades e saberes” (BAASCH, 2014, p. 97), na hierarquia de saberes, na exclusão de saberes e culturas, na perpetuação das desigualdades, na falta de interesse, com a centralidade de processos errôneos. Baasch, seguindo esse raciocínio, afirma que:

“[...] quem perturba, intenciona o lugar do rebelde, um rebelde aqui anunciado como sem causa, uma vez que o que se ensina e se reproduz nos discursos escolares é que não podemos escrever nas portas dos banheiros. Então em que podemos escrever? Podemos dizer em que formas? Em que superfícies? E se não obedecemos, perturbamos a quem?” (BAASCH, 2014, p. 87).

A escola tenta moldar onde escrevem e o que escrevem, mas sem, por vezes, explicar e exemplificar constantemente. Assim, não fica claro onde e o que deve ser escrito e porque não deve ser escrito. O próprio ato de escrever e onde escrever identifica padrões comportamentais culturais identitários. Pode-se levantar questões de trabalhar diferentes materiais utilizados para marcar em diferentes suportes, de força e pressão aplicados em diferentes relevos, texturas, expressões, volumes, tamanhos e dimensões. Marcá-los é não obedecer a ordem vigente, baseada e padronizada em leis de bons

comportamentos, mas é obedecer a lei da cultura e do aprendizado, sem prejudicar alguém. Citando Vaz (2013):

“[...] a pergunta que talvez pudéssemos responder não seria se a pichação pode ser incluída no currículo escolar, mas de “como favorecer a mudança de posicionamento dos sujeitos de maneira que passem a constituir-se de receptores ou leitores a visualizadores críticos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38). Pensando a prática educativa como algo que permite ao estudante construir maneiras de ver a si e ao mundo, a pichação não é utilizada para fixar discursos, levando indivíduos a se subordinarem a ela, mas para desencadear interpretações que não dizem respeito apenas ao objeto, mas a um posicionamento sobre nossas relações com o mundo” (VAZ, 2013, p. 92).

A pichação era, é e sempre será um objeto que busca explicitar as relações dos indivíduos com a sociedade, mostrando perspectivas de vida e momentos, os quais são construídos na negação de padrões únicos de opressão e no embate das mazelas do sistema. Uma forma de vida é uma educação e vice-versa.

PICHAÇÃO E GRAFITE COMO FENÔMENO CULTURAL

A pichação está imbricada de processos, conceitos e termos que refletem seus antepassados e suas indecisões atuais. Suas escritas e caligrafias mudam ao longo do tempo, mas o seu propósito, de certa maneira, não. Segundo Wainer (2005, p. 98) “toda arte que se preze tem de incomodar, causar no espectador algum tipo de reação à qual ele não está acostumado. A pichação é um bom exemplo de como cumprir bem este papel”. Não somente a pichação, como o grafite também. Vale aqui ressaltar a dualidade dos termos.

No restante do mundo, fora o Brasil, o termo *graffiti* é um termo geral, utilizado para representar tanto o grafite quanto a pichação (FERRARI & OLIVEIRA, 2020). Nesses países, a pichação seria uma vertente e (ou) caligrafia do grafite. Assim, grosso modo, o grafite seria um pouco mais elaborado e organizado, a pichação seria mais improvisada e aleatória (RAMOS, 1994; CARVALHO, 2015). Tem-se seus intermediários no *grapicho/grapixo* (mistura da palavra grafite com pichação ou “pichação”, com letras de pichação com cores dentro) e no *bomb* (abreviação da palavra *bombing*, que significa bombardeio, com letras arredondas com cores dentro) (LOPES, 2020).

Já no Brasil, como uma exceção mundial, há diferenças entre essas manifestações. Todas elas são únicas e não remetem somente ao grafite. A pichação seria toda a trama gráfica das cidades, as quais remetem intencionalidades diferentes. Mas encontra-se também a grafia “pixação”, que seria apenas a marcação de territórios, um estilo de vida, uma busca por reconhecimento. Há também o grafite, sendo este a marcação um pouco mais elaborada e sem a disputa de grupos. O *grapixo* (sendo aqui encontrada constantemente com esta grafia) seria a forma de dar mais cor à pichação, e o *bomb* tem estética de grafite, mas intenção de marcação da pichação (DINIZ; FERREIRA; ALCÂNTARA, 2015; LOPES, 2020).

De acordo com Gitahy (1999, p. 19), alguns dos significados de pichação são: “ação ou efeito de pichar; escrever em muros e paredes; aplicar piche em; sujar com piche; falar mal - de acordo com esse último conceito, não há quem não tenha pichado uma vez na vida”. Vaz (2013) afirma que “[...] ninguém vive sem pichar algo no mundo, sem reinventar as lisas paredes construídas antes da nossa passagem.” (VAZ, 2013, p. 87). Pichar é um ato de mudança nas visões do mundo.

Ainda a partir de Gitahy (1999), a palavra pichação também pode significar “riscar, documentar, de forma consciente ou não, fatos e situações ao longo do tempo. Diz respeito a uma necessidade humana como dançar, falar, dormir, comer etc.” (GITAHY, 1999, p. 121). Assim, pichação é qualquer marcação com materiais em suportes e é uma manifestação, uma cultura com processos aplicados. Ferrari e Oliveira (2020) indagam:

“E por que temos a necessidade de marcar superfícies, lugares, territórios? Seria possível pensar que pessoas que marcam alguma coisa/lugar e os/as delimitam, possam estar neste jogo de produção de diferença e de afirmação de identidade cuja necessidade está intrínseca nesta própria relação, pois, se pretendem marcar posições, símbolos que os representam para se estabelecer um limite e o seu próprio reconhecimento?” (FERRARI & OLIVEIRA, 2020, p. 10).

O que aproxima da pichação atual das pinturas rupestres é a necessidade de se comunicar, utilizando signos visuais. McCloud (2005) afirma que é nos momentos de ócio que a manifestação se torna uma necessidade humana, afirmando identidade e buscando algo além do cotidiano de caça e reprodução. Deste modo, o processo criativo

dá finalidades para as artes e questões de identidade individual e coletiva, inserindo-se no real.

“A tatuagem, ou seja, aquilo que é feito sobre o corpo, é, nas sociedades pré-histórias, o que, juntamente com outros signos rituais, faz do corpo o que ele é: um material de troca simbólica; sem tatuagem, assim como sem máscaras, o corpo seria apenas o que ele é: nu e inexpressivo” (BAUDRILLARD, 1979, p. 322).

O mesmo acontece com os vários materiais e construções das cidades, na medida das relações é que estes criam significados e significações.

Os limites de si e do outro manifestam-se nas suas identidades e alteridades manifestadas por roupas, estilos, músicas, personalidades e marcações, na parede. Segundo Vaz (2013, p. 92), a pichação pode ser composta por “manifestações individualistas, românticas, coletivas ou revolucionárias [...] Querem sempre estar à margem, porque assim serão notadas. Formalmente, destacam-se pela repetição, pela demarcação anônima de territórios”. A repetição de padrões composta por demarcações mostra uma identidade, como, por exemplo, usar sempre um mesmo estilo de roupa. Aqui, a repetição da marcação torna-se central.

Essas marcações são praticadas desde os primórdios da humanidade, sendo denominados pinturas rupestres (CARVALHO, 2015). Porém, era diferente das marcações atuais, porque a relação entre letra e desenho não era evidente e a ideia de propriedade e proibição não existiam como atualmente. Posteriormente, foram encontradas marcações na Idade Média, na cidade de Pompéia, na atual Itália, que possuíam mensagens de poesia, abuso sexual, atividades criminosas, denúncias, brigas, ideologias, insatisfações etc. (LEWINSOHN, 2008).

Na era moderna, a pichação foi utilizada durante a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945) e nas Revoltas Estudantis Francesas (décadas de 1960 e 1970), sempre com apelo político. Porém, na década de 1960 e 1970, nos Estados Unidos da América (EUA), mais especificamente no bairro do Bronx, na cidade de Nova Iorque (estado de Nova Iorque), e na Filadélfia (no estado da Pensilvânia), surge o hip-hop, com o grafite sendo um dos seus pilares (juntamente com o break, os MCs e DJs) (LEWISOHN, 2008). De acordo com Baudrillard (1979), as marcações tinham relações com a cidade e seus processos, sua arquitetura, condição social, política, espaço e afins. Assim, a marcação deixa de ser puramente política e torna-se identitária. Ganz (2004) mostra-nos que essas marcações

eram nomes reais, apelidos ou apenas pseudônimos, geralmente acompanhados dos números da rua ou da residência (principalmente a pichação, já que o grafite envolvia desenhos e outros).

No Brasil, essas manifestações chegaram na Ditadura Militar, instaurada em 1964. Seu viés era político e utilizava-se de letras legíveis. Frases históricas foram símbolos das lutas, resistência e busca pela redemocratização do país (CARVALHO, 2015). Segundo Manco (2005), com o fim da ditadura em 1985, os artistas começaram a utilizar a cidade como tela e, assim, a pichação política começa a ficar de lado e começa a se aproximar das marcações estado-unidenses. Aparecem, assim, pichações e grafites mais elaborados, escrevendo nomes, apelidos e personagens, além da identificação da região/regional/área administrativa as quais os praticantes residem. A manifestação brasileira caracteriza-se por uma maior variedade e improvisação (CARVALHO, 2015). “Essas manifestações refletem o distanciamento das comunidades, diferença de classes, má distribuição de renda, ineficácia da educação etc.”. (CARVALHO, 2015, p. 24).

Deste modo, diferente do restante do mundo, em que a caligrafia se assemelha a uma rubrica, cada estado brasileiro tem uma forma específica de se fazer a pichação (com letras e formas de atuação) (LOPES, 2020). Como exemplo, os estilos mais conhecidos no Brasil são o de São Paulo, que a caligrafia é verticalizada; no Rio de Janeiro é arredondada e em Minas Gerais é a mistura das duas anteriores, verticalizada e arredondada, sendo inspirada por contextos socio-espaço-temporais diferentes (CARVALHO, 2015).

De acordo com Carvalho (2015), “a realidade é que o grafite/pichação já faz parte da própria concepção e caos da cidade, que é muito mais mutável e menos fixo.” (CARVALHO, 2015, p. 40), pois são constituintes de si próprios e de um todo. Assim, “o público e o privado se esbarram nos muros, na saúde, na educação, na cultura; o grafite e a pichação possuem vários níveis de interpretação e leitura.” (Ibid.). É a busca do ser humano na relação e interação com o meio ambiente, sendo a natureza, a caverna, a pedra, o concreto, o metal, a cidade (Ibid.).

Porém, não se pode deixar de levantar que a pichação e o grafite são crimes ambientais, previstos no Art. 65 da Lei de Crimes Ambientais (BRASIL, 1998), que busca evitar o caos, mas sem sucesso.

“A partir disso, pode ser feita uma reflexão sobre o que seria crime ambiental, como por exemplo, pensar o que foi início das grandes cidades e o processo de colonização do Brasil e das Américas. As pichações/grafites cobrem as estruturas montadas pelo próprio caos civilizatório: não é contraditório enquadrar como crime ambiental uma fina camada de tinta, ao mesmo tempo em que se absolve uma enorme estrutura de concreto? Parece bastante óbvio que, nesse caso, a preocupação ambiental tornou-se apenas um pretexto para a criminalização” (CARVALHO, 2015, p. 41).

Contradições e caos também fazem parte das relações brasileiras, aproveitando de fenômenos considerados marginalizados para continuar a perpetuar a hegemonia.

PICHAÇÃO DA GEOGRAFIA OU GEOGRAFIA DA PICHAÇÃO?

A pichação pode vir a dar muitos subsídios para uma melhor compreensão e inspiração na busca de ensinamentos escolares, pautados sobretudo na abordagem geográfica. Os alunos, desde o seu primeiro contato com a escola, têm contato com a pichação (sendo o primeiro contato ou não). Rabiscar as carteiras, as paredes, as janelas, os cadernos, os estojos, as mochilas e quaisquer outros objetos que tenham superfícies que de certo modo possam ser marcadas, por objetos com tintas ou por poder ser arranhado, é considerado pichação, assim, muitas das vezes, os alunos apenas escrevem seus nomes, brincadeiras, xingamentos, mas também começam a notar que há letras estilizadas diferenciadas e que remetem a apelidos e, com isso, começam a serem iniciados na prática. Isso ainda é aliado ao fato de que, a partir de certa idade, alguns dos colegas já aprenderam sobre a pichação na “rua”, com outros amigos e colegas, e, dessa forma, ensinam e passam para outros amigos e colegas.

Nesse contato, os alunos aprendem uma série e mescla de todas as matérias e disciplinas e de diversos desenvolvimentos dentro de apenas um fenômeno: a pichação. Porém, aqui destacaremos apenas a Geografia. Dentre as categorias de análise geográfica (espaço, lugar, paisagem, território/territorialidade e região), pode-se incluir a pichação em todos os seus aspectos, mas não somente nestes, como também em outras matérias relacionadas a essa disciplina.

Com a vivência do autor, pôde-se verificar que educação e pichação são consideradas como formas de privilegiar o aspecto central do aluno, para que este consiga se expressar. Ambas são a realidade do aluno, as quais estes buscam modificar de diversas formas. Trazer para perto de si a própria vivência do aluno faz com que ele tenha a

educação de forma mais palpável e, também que aprenda que qualquer forma de cultura tem seus aspectos e relações. Desvalorizar a cultura do aluno ou a cultura próxima do aluno, é desvalorizar toda a sua vivência e realidade.

Assim, partindo para o ensinamento da Geografia, o espaço geográfico é um conjunto dinâmico que resulta da relação entre a sociedade e a paisagem. O espaço é a junção do material com o abstrato, sendo que os mesmos são demonstrados no espaço (CORRÊA, 2000). Dessa forma, a pichação pode ser ensinada pelo apelo da mescla da sociedade e sua ocupação, do material com o abstrato, do simbolismo com o concreto, das manifestações do/no urbano. Como levantado em Lopes (2020), a pichação é o reflexo do material no abstrato e vice-versa, pois ela busca da parte física e construída da cidade, para ser marcada com seu aspecto simbólico e cultural, constituindo-se em sua manifestação.

Nessas ações dos indivíduos pichadores, estes conseguem a façanha de fazer partes de o espaço urbano tornarem-se lugares. O lugar, de acordo com Santos (1988), é um conjunto de objetos que tem uma função e certa autonomia pela sua própria existência em si e em relação ao conjunto, com os seus arredores e contextos, sendo passível de vivências das mais variadas ordens. O lugar é a dimensão do espaço do cotidiano, do vivenciar e do experimentar, do se fazer presente as ações no e do espaço, relações de formas intrínsecas.

Dessa forma, os pichadores fazem objetos se tornarem e terem significância de outros objetos, apelando para sua vivência e para com a dos outros, modificando e modelando contextos. Deste modo, demonstram como a intencionalidade e marcação em um lugar tem caráter afetivo ou não para com o mesmo. Transformam, assim, a paisagem urbana e sua configuração, convertendo-as em lugares.

Para Santos (1988), a paisagem é tudo o que conseguimos perceber através de todos os sentidos, ou seja, todos os constituintes do espaço concomitante da forma como elas se apresentam; é tudo o que permeia a percepção, que se possa sentir. A paisagem é modificada porque é continuamente marcada, desmarcada, colorida, desenhada, escrita, formada, transformada em outras paisagens e (ou) pequenas paisagens, dentro dos seus atributos.

Continuando ainda nessas relações, os pichadores buscam a expressão, a fama, o divertimento, entre outros. Para isso, eles fazem com que as partes ou compostos da

cidade, sendo pública ou privada e seus diversos adereços, sejam transformados em territórios, que são (de)marcados por esses agentes, tornando-se, assim, territorialidade (DINIZ, FERREIRA & ALCÂNTARA, 2015). Ela entra em choque com outras ocupações, que culminam no aprendizado de território e territorialidade, sendo relações de poderes gerais e específicas, de pertencimento e diferenciação, nos mais diversos âmbitos, principalmente no espaço e no lugar, e, seus fragmentos (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2007). Nessas relações ainda predominam os anseios da sociedade e, além disso, há o fato de a pichação ser uma manifestação contra as injustiças e, também, tendo o apelo sócio-espaço-temporal, por ser feito em alguma sociedade, em algum lugar e em algum contexto.

Para Gomes (2000) a região seria, grosso modo, uma área que tenha em si certas características semelhantes e que se diferenciam de outras áreas, por essas terem suas diferenças em comparação as outras, mas semelhanças em comparação a si mesma, com uma gama de variáveis. Estas se relacionam com relações, formas, funções, organizações, diversos níveis de interação, contradição, escalas etc. (não somente elas, como todo o espaço urbano) (SANTOS, 1988). Novamente, aplicada à pichação, suas áreas de utilização e demarcação podem ser utilizadas como região (a própria marcação também pode ser uma região), além de marcarem regiões diferentes das cidades e das edificações em si.

Indo para as outras matérias, a pichação pode ser utilizada para poder ensinar acerca das acepções culturais, já que esta é algo cultural e que molda também a cultura (LOPES, 2020). Assim, existem as relações com a própria sociedade em si, correlacionando-se com os apelos e características sociais, de acordo com as classes, desigualdades, arquiteturas, marginalidades, problemas sociais etc. e com o indivíduo e o coletivo. A pichação não é um problema social, mas um denunciador dessas mazelas. Esses dois fatores anteriores são ligados com a geomorfologia urbana e ambiental, pois associam-se a teorias de que a forma, características, manuseios e ações das pichações derivam de formas das cidades e também das paisagens (CARVALHO, 2015).

A forma da espacialização da população no urbano e de toda a mobilidade cidadina faz com que seja o foco também das marcações, sendo que buscam visibilidade e atração. Além disso, pode ser relacionado com o fato de que quanto mais pessoas, mais problemas sociais, por ser difícil administrar tamanha quantidade. Já de acordo com o foco na parte

agrária dos municípios, os menores municípios teriam poucas ou quase nenhuma pichação, pois o foco é a visibilidade.

Estas opções anteriores vão de encontro a matérias urbanas e agrárias, e a cartografia em geral, que pode ser utilizada para identificar padrões das marcações e afins. Isso faz com que seja interessante também utilizá-las juntamente com a forma de planejamento urbano e ambiental, que entram em relação com a geomorfologia, com o urbano e com agrário dos municípios, e as diversas relações hierárquicas das cidades.

A forma da organização do espaço mundial como todo e também dos países específicos fazem com que a manifestação seja diferente em alguns destes, muitas das vezes correlacionados com os continentes e com a geopolítica. Essas explicações podem se basear também na biogeografia, com a espacialidade das espécies e, deste modo, das pichações, nos seus ambientes, que convergem, em grande parte a climatologia. A climatologia entra foco a partir do fato de que certas condições climáticas não são benéficas para a atuação dos pichadores e para certos materiais e suportes (a água da chuva pode facilmente remover a tinta de certas superfícies), bem como não são benéficas para o estabelecimento de certas espécies. A estatística pode ser utilizada também, contabilizando as marcações.

Pode ser utilizada para a educação cartográfica, dando noções de direção, movimentos, perspectivas, da noção de onde se está situado no espaço, do corpo, da extensão do indivíduo, de materiais e suportes diferenciados, saindo até dos convencionais (caneta, lápis, papel, caderno). Todas estas entram como formas de se ensinar a Geografia a partir da pichação.

Assim, as práticas culturais podem e devem ser utilizadas nos processos de aprendizagens, sejam elas cultas ou não, formais ou não, não somente da Geografia, mas também em todas as outras disciplinas e desenvolvimentos psicomotores (abordados em outro artigo do autor). A cultura de/da rua é rica e compõe todos os extratos da camada social, principalmente das mais pobres, mas que fazem parte de toda a gama constituinte desses processos. Aqui, a cultura de/da rua está sendo representada pela pichação, mas não somente por esta: pode ser levantado também movimentos dessa cultura, sendo que alguns são mais unidas desde as suas criações, como o rock, o metal, o punk, o hardcore, o surf, o skate, o rap, o hip hop, o breakdance, os dançarinos em geral e os artistas de rua em geral (PEREIRA, 2013).

É um objeto cultural e educacional, não há como negar. Está no seio e no meio dos processos de identificação dos sujeitos. A identidade educacional é pautada muitas das vezes na divisão de grupos com seus gostos (muitas das vezes sendo gostos musicais), tendo uma cultura jovem, cultura do/no jovem, uma cultura da/na escola, tendo várias relações acerca disso. A Geografia com seu grande palco de atuação das matérias é um espelho e reflexo do grande palco das artes urbanas, principalmente da pichação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cidades são compostas pelas suas partes materiais e simbólicas, as quais são muitas das vezes demonstradas também em suas instituições. A escola, uma destas instituições, tem marcadas em si marcas das cidades, com apelos culturais e de identidades convergidos dentro da mesma.

As culturas e artes urbanas, principalmente a pichação, está em todos os espaços, com suas características e especificidades. Não dá para negar que faz parte do cotidiano das escolas e dos estudantes, logo, por que não fazer parte também das aulas? Assim, buscou-se aqui evidenciar o seu papel formador e fomentador de aulas, ensinamentos, interesses, proximidades das vivências e cotidianos dos alunos.

Em qualquer disciplina os diversos desenvolvimentos dos alunos podem e devem ser aplicados. Porém, aqui deu-se foco à disciplina da Geografia. Pode-se (e recomenda-se) aplicar em todas as categorias de análise e também em diversas matérias, sendo humanas ou físicas (ou em ambas), trazendo dinâmicas e mudanças em padrões contados apenas de uma mesma maneira por gerações.

A busca pela criatividade e a atração pelo interesse e atenção dos alunos tornam-se primordiais, ainda mais em um mundo cada vez com mais distrações e que busca fugir de repetições e padrões que apenas repetem, não tendo interesse no principal foco: os alunos aprendendo com o seu próprio vivenciar.

REFERÊNCIAS

BAASCH, M. S. **O GRAFITE E A PICHAÇÃO**: o que dizem os muros da escola?. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

- <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129494>>. Acesso: 18 de out. 2020.
- BAUDRILLARD, J. Kool Killer ou A Insurreição Pelos Signos. **Revista Cine Olho**, n. 5-6, jun.-jul.-ago. 1979.
- BRAGA, E. R. M; RIBEIRO, P. R. M. **Palavras, “palavrões”**: um estudo sobre a repressão sexual a partir da linguagem empregada para designar a genitália e práticas sexuais, na cultura brasileira. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação congregará, no período de 19 a 22 de outubro de 2008, em Caxambu/MG.
- BRASIL. Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, **Portal da Legislação**, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/cL9605.htm>. Acesso em: 6 de nov. 2020.
- CARDOSO, T. M; SOUSA, A. M. B. **Organização Escolar**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2007.
- CARVALHO, T. S. de. **GRAFITE, PICHACÃO E EDUCAÇÃO NA CULTURA VISUAL**: Proposta para uma prática de ensino. 2015. Monografia (Graduação em Artes Plásticas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19572/1/2015_TiagoSouzadeCarvalho.pdf>. Acesso: 18 de out. 2020.
- CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da. C; CORRÊA, R. L. (org.). **GEOGRAFIA: conceitos e temas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- DINIZ, A. M. A, FERREIRA, R. G. B, LACERDA, A. G. Territórios renitentes: os efeitos das políticas repressivas à pichação em Belo Horizonte (2011-2015). **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 50, p. 589-616, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/p.2318-2962.2017v27n50p589>>. Acesso em: 1 de nov. 2020.
- FERRARI, A; OLIVEIRA, B. T. de. Marcas na Escola: pichação, grafite e subjetividades no ensino com arte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n1/2175-6236-edreal-45-01-e88923.pdf>>. Acesso em: 1 de nov. 2020.
- FREIRE, P. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. *In*: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: 01 de nov. 2020.
- GANZ, N. **Graffiti world**: street art from five continents. Nova Iorque: Harry N. Abrams, 2004.
- GITAHY, C. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- GOMES, P. C. da C. O conceito de região e sua discussão. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da. C; CORRÊA, R. L. (org.). **GEOGRAFIA: conceitos e temas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Niterói, UFF, a. 9, n. 17, p. 19-46, 2007. Disponível em:

- <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>>. Acesso em: 1 de nov. 2020.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- LACOSTE, Y. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França - Campinas, SP: Papirus, 1988. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia\(YvesLacoste\).pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia(YvesLacoste).pdf)>. Acesso em: 20 de nov. 2020.
- LEWISOHN, C. **Streetart: The Graffiti Revolution**. Londres: Tate Publishing, 2008.
- LIMA, P. de M. Cartografias, tempos e espaços da escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In: MIGUEL, D; LIMA, P. de M. (Orgs.). **Violências em (com)textos: olhares**. Florianópolis: ED. da UDESC, 2010. p. 27-36.
- LOPES, E. V. P. **A METROPOLIZAÇÃO DA PICHANÇA**: evidências de Contagem e Ribeirão das Neves. 2020. Monografia (Graduação em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<http://bib.pucminas.br:8080/pergamumweb/vinculos/000076/000076e4.pdf>>. Acesso em: 1 de dez. 2020.
- MANCO, T. **Graffiti Brasil**. Reino Unido: Thames & Hudson, 2005.
- MCCLOUD, S. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: M.Books, 2005.
- MEDEIROS, S. A. de. **Memória do Presente**: os escritos nas mesas no cotidiano escolar. 2009. Tese (Doutorado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Teses/Tese2.pdf>>. Acesso em: 1 de fev. 2021.
- MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza. 2012.
- PEREIRA, M. S. O. Prática de ensino supervisionada: arte urbana, um recurso no ensino, educação visual, 7º ano. **Universidade da Beira Interior**, 2012. Disponível em: <<http://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1576>>. Acesso em: 1 de fev. 2021.
- PEREIRA, A. Graffiti: práticas, estilos e estéticas de uma identidade cultural. **CIES e-Working Papers**, 2013. Disponível em: <https://repositorio.iscte.iul.pt/bitstream/10071/5023/1/CIES_WP150_Andr%C3%A9%20Pereira.pdf>. Acesso em: 6 de nov. 2020.
- PIMENTEL, Á. Escola, educação e gestão da vida. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 145-159, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1413/1503>>. Acesso em: 16 de nov. 2020.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RAMOS, C. M. A. **Grafite, pichação & cia**. São Paulo: Annablume, 1994.
- REIS, R. **Arte Pública Como Recurso Educativo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <http://catalogo.ul.pt/F/?func=item-global&doc_library=ULB01&type=03&doc_number=000491448>. Acesso em: 26 de nov. 2020.
- SANTOS, M. **METAMORFOSES DO ESPAÇO HABITADO**. São Paulo: Hucitec, 1988.

- SCHULTZ, V. **Pichação e grafite**: reverberações educacionais. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Annual da ANPED (Associação de Pós-Graduação em Educação), no GT 24 Educação e Arte. Caxambu (MG): 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT246075--Int.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.
- TURRA, C. M.; ENRICONE, D; SANT'ANNA, F. M; ANDRÉ, L. C. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC-RS/EMMA, 1975.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VAZ, T. Pichação + arte + educação: outros olhares. Revista Digital do LAV, Santa Maria, a. VI, n. 10, p. 85-97, mar. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/7079/pdf#>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.
- WAINER, J. Pichação é arte. **Super Interessante**, São Paulo, n. 213, p. 98, abril/maio 2005.
- ZORDAN, P. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, jul/dez 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12472/73>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.
- ZORDAN, P. Devir-animal e Educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 59-66, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25916>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.