



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

**TRABALHO DE ESTUDANTE: PROCESSO COLABORATIVO
COM GRAFITE**

LORRAINY ROCHA LIMA

BRASÍLIA
2024

LORRAINY ROCHA LIMA

**TRABALHO DE ESTUDANTE: PROCESSO COLABORATIVO
COM GRAFITE**

Dissertação a ser apresentada para defesa no Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes – do Instituto de Artes da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

**BRASÍLIA
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LT759t Lima, Lorrainy
TRABALHO DE ESTUDANTE: PROCESSO COLABORATIVO COM GRAFITE
/ Lorrainy Lima; orientador Paulo Sérgio de Andrade
Bareicha. -- Brasília, 2024.
100 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação. 2. Grafite. 3. Colaboração. 4. Arte. 5.
Protagonismo. I. Sérgio de Andrade Bareicha, Paulo , orient.
II. Título.

LORRAINY ROCHA LIMA

**TRABALHO DE ESTUDANTE: PROCESSO COLABORATIVO
COM GRAFITE**

Dissertação a ser apresentada para defesa no Programa de Mestrado Profissional em Arte – Profartes – do Instituto de Artes da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof.º Dr.º Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Banca Examinadora

Prof.º Dr.º Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – Orientador
Faculdade de Educação – UnB

Prof.º Dra.º Prof María Del Rosaritatiana Fernández Méndez
Departamento De Artes Visuais- UnB

Prof.º Dra.º Maria do Carmo Couto da Silva
Departamento De Artes Visuais- UnB

Prof.º Dra.º Clarice da Silva Costa
Escola de Música e Artes Cênicas- UFG

Aprovada em: _____ de _____ de 2024

Agradecimentos

Ao longo desta jornada, muitas pessoas especiais estiveram ao meu lado, oferecendo paciência, apoio e encorajamento.

Agradeço ao meu esposo Artur e ao meu filho pelo apoio e paciência ao longo deste percurso. Sua compreensão foi essencial durante todos os momentos da pesquisa.

À minha mãe Tânia, agradeço por acreditar no meu potencial e me incentivar tanto. Seu suporte foi importante para que eu alcançasse este objetivo.

Ao meu professor orientador Paulo Bareicha, agradeço por me guiar na pesquisa e por me encorajar a seguir adiante com confiança.

Por fim, agradeço às amizades que fiz durante o programa de pós-graduação, em especial à Maria Cecília Rodrigues de Melo, pela troca de conhecimento e companheirismo ao longo dessa jornada.

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”
John Dewey*

RESUMO

Essa dissertação propõe uma metodologia de ensino, a partir de uma pesquisa-ação, que visa explorar o Grafite como uma forma de colaboração e protagonismo entre estudantes em uma escola pública do Distrito Federal. O objetivo é investigar os efeitos dessa prática colaborativa na expressão criativa, no trabalho em equipe e protagonismo estudantil nos participantes, no contexto pós-pandêmico COVID-19. A pesquisa será realizada por meio de observações da aplicação de uma proposta pedagógica que utiliza o Grafite como ferramenta colaborativa. Para tanto serão feitos grupos focais, diário de bordo e análise bibliográfica, buscando compreender como o Grafite pode promover a cooperação, a comunicação e a interação positiva entre os estudantes envolvidos. Os resultados deste estudo podem fornecer reflexões valiosas para educadores e profissionais da área de educação artística, auxiliando na criação de propostas pedagógicas com práticas mais inclusivas e reflexivas por meio da colaboração.

Palavras Chave: Educação. Grafite. Arte. Colaboração. Protagonismo

ABSTRACT

This dissertation proposes a teaching methodology, based on action research, aimed at exploring Grafite as a form of collaboration and student empowerment in a public school in the Federal District. The goal is to investigate the effects of this collaborative practice on creative expression, teamwork, and student empowerment among participants in the post-COVID-19 pandemic context. The research will be conducted through observations of the implementation of an educational proposal that uses Grafite as a collaborative tool. For this purpose, focus groups, a diary of experiences, and bibliographical analysis will be carried out, seeking to understand how Grafite can promote cooperation, communication, and positive interaction among the involved students. The results of this study can provide valuable insights for educators and professionals in the field of art education, assisting in the creation of pedagogical proposals with more inclusive and reflective practices through collaboration.

Keywords: *Grafite. Education. Art. Collaboration. Empowerment.*

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** - Fotografia da primeira atividade prática de desenho em sala (acervo pessoal).....46
Título: Desenhos da primeira atividade prática feita em sala
- Figura 02** - Fotografia de desenho de Grafite de estudantes (acervo pessoal).....49
Título: Grafite de estudantes
- Figura 03** - Fotografia de estudantes durante gincana de desenho em dupla (acervo pessoal).....50
Título: Desenhar para conversar
- Figura 04** - Fotografia do processo de criação em grupo por meio do desenho (acervo pessoal).52
Título: Desenho em grupo para criar
- Figura 05** - Fotografia do muro da escola em processo de pintura (acervo pessoal).....55
Título: O desenho sai do papel
- Figura 06** - Fotografia de desenhos finalizados de estudantes (acervo pessoal).....66
Título: Desenhos da segunda atividade prática feita em sala
- Figura 07** - Fotografia de estudantes durante prática de desenho em grupo (acervo pessoal).....68
Título: Estudantes realizando desenho em grupo
- Figura 08** - Fotografia de estudantes pintando o muro da escola (acervo pessoal).....72
Título: Agora o muro é nosso
- Figura 09** - Fotografia do primeiro muro finalizado pelos estudantes (acervo pessoal).....74
Título: Primeiro muro finalizado
- Figura 10** - Fotografia de Grafite no muro da escola (acervo pessoal).....82
Título: Grafite Revolução, 2023
- Figura 11** - Fotografia de estudantes durante prática de Grafite (acervo pessoal).....86
Título: Estudantes em atividade prática
- Figura 12** - Fotografia de Grafite no muro da escola (acervo pessoal).....89
Título: Grafite Moleque, 2023

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A reflexão da ação a partir de uma nova realidade	15
3. As metodologias colaborativas atualmente e seu contexto histórico	19
4. Contextualização e Cultura Visual na escola	25
5. O Grafite: Da Marginalidade à Expressão Artística	30
6. O Grafite na educação formal	33
7. O desenho metodológico da proposta pedagógica	43
7.1. 1ª Etapa: Desenho livre para conhecer	45
7.2. 2ª Etapa: Contextualizar para compreender	47
7.3. 3ª Etapa: Fazer para explorar	48
7.4. 4ª Etapa: Desenhar para dialogar	59
7.5. 5ª Etapa: Trabalhar em grupo a partir do desenho	51
7.6. 6ª Etapa: Quais são os artistas da minha comunidade?	52
7.7. 7ª Etapa: A comunidade ensina	53
7.8. 8ª Etapa: Agora o muro é nosso	54
7.9. 9ª Etapa: Competir e colaborar	56
8. Metodologia	56
8.1. Quem são os estudantes?	57
8.2. Pesquisa-ação	58
8.3. Procedimentos	61
8.4. Coleta de dados	61
9. A Implementação do Grafite como Proposta Pedagógica: Perspectiva da docente	64
10. Entre latas e palavras: A perspectiva dos estudantes sobre o Grafite na sala de aula	76
11. Conclusões e implicações do estudo	90
12. Referências	91
13. Anexos	96

1. INTRODUÇÃO

O ensino de artes desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando a expressão criativa, a apreciação estética e a reflexão sobre a cultura e a sociedade em que estamos inseridos. Quando contextualizado com as experiências e vivências da comunidade escolar, especialmente nas escolas públicas, esse ensino se torna ainda mais relevante e transformador.

Neste contexto pós-pandêmico da COVID-19, a necessidade de novas metodologias de ensino se faz ainda mais premente. Essas metodologias de ensino emergem como ferramentas valiosas para a promoção de um ensino de artes verdadeiramente significativo e inclusivo, que possa se adaptar aos desafios impostos pela crise sanitária global que repercutiu no ensino.

Essa dissertação, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (Profartes) da Universidade de Brasília, propõe uma metodologia de ensino que se fez a partir de uma necessidade pedagógica observada após a volta às aulas nos anos de 2022 e 2023.

Para tanto, a pesquisa se baseou em uma proposta pedagógica em que Metodologias Ativas de Aprendizagem foram utilizadas para a promoção de práticas artísticas, com o Grafite como linguagem, em uma escola de ensino fundamental 2, pública, do Distrito Federal. A proposta se deu para que o estudante estivesse no centro do processo de aprendizagem, sendo responsável direto por suas produções artísticas mesmo que de forma colaborativa.

Nessa pesquisa, considera-se Metodologias de Ensino Ativas a partir do olhar de Paulo Freire (1989), como concepção de ensino que estimula o processo de construção de ação-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado em uma aula prática para promover experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiadores e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções viáveis a determinada realidade (Freire, 1989)

Esta metodologia é baseada em pesquisa-ação e tem como foco explorar o Grafite como uma ferramenta de colaboração e protagonismo entre estudantes de uma escola pública do Distrito Federal a partir do diálogo. A motivação principal da pesquisa reside na necessidade de novas metodologias de ensino no contexto pós-pandêmico da COVID-19, buscando adaptar-se aos desafios impostos pela crise sanitária global e promover um ensino de artes significativo e inclusivo a partir do diálogo.

Nesse sentido, essa pesquisa surge a partir de uma visão docente da rede pública de ensino do Distrito Federal em turmas de 9º anos de Artes. Juntamente com a necessidade de relatar a mudança de foco, no que tange saberes a serem desenvolvidos nas aulas de Artes, com práticas metodológicas colaborativas de ensino, após a transição do modelo de ensino híbrido para o ensino presencial.

Com intuito de expor esta experiência de arte-educação, essa pesquisa se realizou a partir de uma metodologia de pesquisa em pedagogia, pesquisa-ação (Nind, Curtin, Hall, 2019), utilizando o diário de bordo no cotidiano docente no ano letivo de 2023. Foram feitas ainda entrevistas em formato de grupo focal, seguindo preceitos de Melanie Nind (2019), para análise desta prática docente.

A pesquisa investiga como a prática do Grafite pode influenciar a expressão criativa, o trabalho em equipe e o protagonismo dos estudantes. A dissertação fundamenta-se em Metodologias Ativas de Aprendizagem, inspiradas pelas teorias de Lev Semyonovich Vygotsky no que tange a construção da aprendizagem pela linguagem e interação social.

A proposta pedagógica é estruturada em nove etapas com objetivos específicos para engajar os estudantes e promover a colaboração através do Grafite a partir do trabalho estudantil. Inicialmente, os estudantes são convidados a fazer desenhos livres para se familiarizarem com a prática do Grafite e com seus próprios estilos. Em seguida, são introduzidos ao contexto histórico e cultural do Grafite, ajudando-os a compreender a importância dessa forma de arte. Na fase de experimentação, os estudantes exploram diferentes técnicas de Grafite, incentivando a exploração criativa.

Uma parte crucial da metodologia é o incentivo ao diálogo através do desenho, onde os estudantes compartilham ideias e colaboram em projetos. Posteriormente, eles trabalham juntos para criar murais, fortalecendo o espírito de equipe. A proposta inclui também a identificação e estudo com Grafiteiro local, conectando a arte à comunidade dos estudantes e envolvendo membros da comunidade na educação artística, trazendo novas perspectivas e conhecimentos.

A metodologia culmina na realização de um projeto de Grafite em um muro da escola, onde os estudantes aplicam tudo o que aprenderam de maneira prática e colaborativa. A fase final promove competições saudáveis, incentivando tanto a concorrência quanto a colaboração entre os

estudantes. Utilizando a pesquisa-ação, a aplicação da proposta pedagógica é observada e ajustada conforme necessário, com base nas demandas e feedback dos estudantes. A coleta de dados envolve grupos focais, diários de bordo e análise bibliográfica, buscando entender como o Grafite pode melhorar a cooperação, comunicação e protagonismo dos estudantes.

A justificativa para esta abordagem é a necessidade de reconstruir habilidades sociais afetadas pela pandemia, como comunicação, resolução de conflitos e trabalho em equipe, através de uma abordagem artística e colaborativa. A metodologia busca engajar os estudantes e promover um ambiente de aprendizado interativo e significativo que valorize suas experiências e cultura visual. Em um contexto de conflitos escolares frequentes, a arte é fundamental para a conexão emocional e a expressão individual, oferecendo flexibilidade e adaptação a diferentes contextos de ensino e aprendizagens atitudinais.

A metodologia de ensino proposta tem como objetivo principal fornecer uma alternativa aos desafios educacionais pós-pandemia. É utilizando o Grafite como um meio de promover a interação social, a expressão criativa e a colaboração entre os estudantes que proponho não só experiências artísticas e estéticas nas aulas de artes, mas aprendizagens atitudinais. Essa abordagem não só busca melhorar o ambiente escolar, mas também proporcionar aos educadores e profissionais da educação reflexões valiosas para a criação de propostas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas em prol de um ambiente escolar harmônico e inclusivo.

Assim, é fundamental explorar como essas metodologias podem ser aplicadas de maneira inovadora no contexto pós-pandêmico, percebendo os desafios para reinventar e melhorar o ensino de artes nas escolas públicas, valorizando práticas artísticas presentes no cotidiano dos discentes. Por conseguinte, esse estudo tem como objetivo investigar como a prática do Grafite na escola pode promover a colaboração na aprendizagem, a interação positiva e o engajamento entre os estudantes neste momento pós-pandêmico.

A pandemia impactou profundamente a interação social e educacional dos estudantes. Nesse contexto, a arte emerge como uma aliada poderosa para a conexão emocional e a expressão estudantil. Por isso essa pesquisa apresenta como as Metodologias Ativas são essenciais não apenas para incentivar a aprendizagem significativa e a transformação social, mas também para oferecer flexibilidade e adaptação a diferentes contextos de ensino de artes.

Para tanto, a abordagem metodológica de ensino utilizada, para que essa proposta pedagógica tivesse como alicerce a interação estudantil, foi a Aprendizagem Colaborativa. Segundo David W. Johnson e Roger T Johnson (1995) a Aprendizagem Colaborativa envolve a interação entre os estudantes, que trabalham juntos para alcançar objetivos comuns de aprendizado. Nesse contexto, os estudantes são incentivados a serem participantes ativos no processo educacional, promovendo o compartilhamento de conhecimento, a colaboração e o aprendizado mútuo (Johnson e Johnson, 1995).

Por fim, a dissertação pretende fornecer reflexões valiosas para educadores e profissionais da educação artística, contribuindo para a criação de propostas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas através da colaboração. A prática do Grafite é vista como uma ferramenta poderosa para engajar os estudantes, promovendo a cooperação, a comunicação e a interação positiva, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos no ambiente

A dissertação está organizada em nove seções, cada uma com um foco específico para estruturar e aprofundar a essa pesquisa. Inicialmente, a dissertação apontará as principais mudanças observadas por mim após o retorno das aulas presenciais em 2022 e 2023, destacando a necessidade de uma nova abordagem pedagógica. Em seguida, a pesquisa explorará a história da aprendizagem colaborativa no mundo ocidental e no Brasil, mostrando como essa abordagem pedagógica evoluiu e se adaptou ao longo do tempo.

Posteriormente, a dissertação discutirá a importância da cultura visual estudantil no ensino de arte e sua correlação com a comunidade escolar. Em continuidade, abordará a história do Grafite no Brasil e no mundo, visto que observei durante as produções visuais dos estudantes interesse pela visualidade urbana e seus desdobramentos. A seguir, será discutido o papel do Grafite na educação formal, evidenciando experiências de alguns educadores com essa prática artística na escola e sua repercussão diante uma comunidade heterogênea.

A metodologia de ensino aplicada na escola será detalhada, mostrando como as Metodologias Ativas de Aprendizagem foram utilizadas para promover práticas artísticas colaborativas centradas no estudante. Além disso, a metodologia de pesquisa e a coleta de dados serão explicadas, incluindo as técnicas de observação, grupos focais, diário de bordo e análise

bibliográfica. A dissertação concluirá com a análise dos dados coletados e as conclusões finais, destacando os resultados e as implicações pedagógicas da pesquisa.

2 A reflexão da ação a partir de uma nova realidade

Em um mundo caracterizado por mudanças inesperadas e desafios constantes, a educação deve se adaptar e evoluir para atender às necessidades em constante transformação dos estudantes e da sociedade. No contexto das artes, essa adaptação se torna ainda mais crucial, pois as disciplinas artísticas desempenham um papel essencial na capacitação dos indivíduos para enfrentar as complexidades e incertezas da vida moderna. Por isso, essa pesquisa tem como objetivo investigar os efeitos da prática do Grafite como ferramenta de aprendizagem colaborativa no ensino de Artes, partindo da cultura visual estudantil e inserindo a comunidade escolar no processo de aprendizagem.

A pandemia da COVID-19 assolou o mundo em 2020, tendo impactos profundos em todos os aspectos da vida, incluindo a interação social estudantil. As medidas de distanciamento social e restrições impostas para conter a propagação do vírus transformaram radicalmente a forma como os estudantes se relacionam, resultando em mudanças significativas na dinâmica social e na experiência educacional.

Antes da pandemia, a interação social desempenhava um papel fundamental na vida dos estudantes, tanto dentro quanto fora da escola. Era por meio dessas interações que os estudantes desenvolviam habilidades sociais, compartilhavam ideias, debatiam, colaboravam em projetos conjuntos e experimentavam o senso de comunidade. No entanto, com a disseminação do vírus e a necessidade de distanciamento físico, as interações sociais estudantis foram drasticamente reduzidas.

As salas de aula foram transferidas para o ambiente virtual com a publicação da Portaria nº 343 de 2020 do Ministério da Educação, fazendo com que as interações entre os estudantes passassem a ocorrer através de plataformas digitais de videoconferência e comunicação online. Assim, as escolas tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto e ao distanciamento social, o que resultou na ausência de atividades presenciais, e na busca de metodologias de ensino que promovessem interações significativas online. Embora essas ferramentas tenham permitido algum

grau de continuidade na educação, a falta de interações sociais presenciais teve um impacto significativo na vida dos estudantes.

Por conseguinte, é importante reconhecer que esse cenário gerou impactos emocionais em todos os envolvidos, em diferentes graus. Isso incluiu o medo de contrair a doença, que poderia ser mais ou menos agressiva, a angústia de se sentir isolado em relação a colegas e amigos, ansiedades relacionadas ao entendimento de conteúdos escolares e ao desempenho, uma sensação de pressão e cobrança, além do aparecimento de exaustão devido ao esforço necessário para prestar atenção por longos períodos de tempo diante de telas, o que pode até levar a um sentimento de rejeição em relação aos estudos, devido às limitações nos contatos sociais, antes tão comuns na vida estudantil (Conjuve, 2020; Instituto Península, 2020).

Até a implementação das medidas sanitárias estabelecidas em 2020, os principais objetivos das aulas de artes para esta docente eram: estimular a sensibilidade estética, incitar a criatividade, promover a apreciação e a compreensão das artes; a historicidade e o desenvolvimento de habilidades motoras. Após as primeiras semanas de aula no modelo híbrido, percebeu-se que as habilidades que os estudantes não dispunham para que as outras fossem desenvolvidas, eram as menos trabalhadas em suas aulas, ao negligenciar a promoção do trabalho em equipe e a colaboração.

Nesse contexto, é fundamental debatermos o papel da função interpessoal na escola e na vida dos estudantes. Visto que, a mudança dessa instituição transformou diretamente comportamentos de interação estudantil, implicando em desdobramentos que se fizeram necessária a aplicação de metodologias de aprendizagem que antes eram executadas com outras finalidades no ensino de Artes.

Após a pandemia a educação artística no ensino público do DF mudou, professores tiveram que ressignificar suas práticas inseridas em um modelo online. Foi uma transição fluida para alguns e penosa para outros. Percebeu-se durante os cursos de formação a dificuldade que grande parte dos docentes tinham com a mudança, muitos se sentiam seguros no modelo de ensino tradicional. Atualmente, tais comportamentos foram se extinguindo devido ao interesse por formação continuada para suprir essas dificuldades, por parte da instituição e dos próprios professores.

Para as pesquisadoras Teresinha Sueli Franz e Lila Emmanuele Kugler (2004) no modelo educacional tradicional, a abordagem do ensino de Arte se limitava à mera transmissão de conceitos reprodutivos, de natureza essencialista e universalista, totalmente dissociados da realidade social e cultural. Prevalencia a defesa de uma verdade absoluta, frequentemente relacionada à expressão artística do homem branco, ocidental e erudito. Atualmente, é dever do docente fazer com que essas práticas fiquem no passado, propondo metodologias que os estudantes se sintam pertencentes ao espaço escolar, com uma educação interessante e inclusiva.

Qual propósito existe em ensinar aos nossos estudantes a identificação de pontos, linhas, cores, formas e figuras com base em parâmetros estéticos universais, quando nem a arte nem os artistas contemporâneos mais se interessam por tais questões? A educação artística fundamentada em uma perspectiva pós-modernista está intrinsecamente ligada à totalidade da vida, sem limites entre arte, contexto social e cultural (Franz, Kugler 2004).

O pesquisador Paulo Freire (1996) enfatiza a importância de considerar a cultura dos estudantes no diálogo educacional. Isso significa reconhecer e valorizar as experiências culturais e sociais dos estudantes, tornando o processo de aprendizado mais relevante e significativo para eles. Essa perspectiva educacional se torna ainda mais importante nesse contexto, visto que valorizar as experiências culturais e sociais dos estudantes pode ajudar a reconectar os estudantes com a aprendizagem, tornando-a mais relevante, ao permitir que expressem suas perspectivas e experiências nas atividades de aprendizado, promovendo um ambiente de sala de aula inclusivo e acolhedor.

No contexto pós-pandêmico, em que os estudantes passaram por situações em que as interações presenciais e o acesso a espaços artísticos ficaram limitados, a prática do Grafite em grupo assume uma importância significativa como uma atividade de aprendizagem colaborativa e reflexiva.

Foi em agosto de 2021 que os gestores das escolas públicas do Distrito Federal decidiram retornar as aulas presenciais de forma híbrida, seguindo as medidas sanitárias cabíveis, contra o Corona Vírus. Foi assim que finalmente se tornaram conhecidos quem dava voz às aulas online, já que os estudantes durante as aulas tinham resistência em interagir naquele modelo e raros abriam as câmeras para interação direta. Com a volta das aulas presenciais se percebeu o impacto direto

da pandemia na vida dos estudantes. Eles tiveram que lidar não só com a perda de entes queridos, mas dificuldades econômicas e de forma geral, problemas emocionais.

A pesquisadora Bernardete Gatti aponta em seu trabalho que a pergunta crucial é se, diante do desafio imposto por um vírus que provocou mudanças significativas em nossa vida em comunidade, nos forçando ao isolamento e a adotar medidas rigorosas de higiene e precaução em nossas interações, seremos capazes de expandir nossa compreensão e sensibilidade em relação às questões sociais (Gatti, 2020).

Era comum nas aulas interações violentas entre os estudantes, eles se mantinham distantes dos colegas, não só fisicamente, mas emocionalmente também. A grande surpresa naquele contexto foi que os estudantes não demonstravam inicialmente interesse de conhecer seus pares e nem de interagir comigo, o que resultava em uma aula de Artes silenciosa, até então uma experiência inédita.

Em fevereiro de 2022 a volta às aulas revelou uma transformação na cultura escolar. Segundo Juliá (2001: 10), a cultura escolar diz respeito ao "conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos". O medo de interagir com os colegas de classe já não estava presente, conseqüentemente as regras de distanciamento social começaram a ser burladas pelos estudantes, devido sua necessidade de interação. Essas interações se tornaram recorrentes e muitas vezes dentro de um contexto de conflitos emocionais que resultavam em agressões verbais e algumas vezes físicas.

No primeiro mês de aula, 5 brigas já tinham ocorrido dentro de sala de aula. Em sua pesquisa Alcântara (2022) expõem que a ausência de interação social estudantil durante a pandemia teve implicações emocionais, sociais e acadêmicas. A solidão, o isolamento e a falta de conexão com os colegas afetaram negativamente o bem-estar emocional dos estudantes, aumentando os níveis de estresse e ansiedade. Além disso, a interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades sociais; como a empatia, a colaboração, a comunicação e a resolução de conflitos, que são essenciais para o crescimento pessoal e para a preparação dos estudantes para a vida adulta.

As Metodologias Colaborativas atualmente e seu contexto histórico.

Compreendendo que o afastamento social durante a pandemia levou a uma redução nas interações sociais presenciais. A pesquisadora Gatti (2020) expõem em sua pesquisa que os estudantes perderam a prática na comunicação com seus pares, resolução de conflitos no contexto escolar, trabalho em equipe e outras habilidades sociais importantes. Por isso, essa proposta pedagógica visa propor uma metodologia de ensino colaborativa dentro do ensino de Artes, já que esta proporciona oportunidades regulares para os estudantes se envolverem em atividades de grupo, discussões e projetos colaborativos, o que ajudaria a reconstruir essas habilidades.

Segundo David W. Johnson e Roger T Johnson (1995) o ensino colaborativo incentiva os estudantes a trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns. Esse tipo de aprendizado promove a compreensão, a empatia e a colaboração entre os estudantes, criando um ambiente no qual eles podem aprender com e uns sobre os outros.

Essa abordagem dialoga diretamente com o trabalho de Paulo Freire (1996) quando expõe a importância do diálogo na construção do conhecimento. Para Freire (1996), o diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas um ato de comunicação significativa entre educador e estudantes, ou entre indivíduos em qualquer contexto. Ele enfatiza a importância de ouvir ativamente, compreender as experiências e perspectivas uns dos outros e responder de maneira reflexiva.

Tanto a perspectiva de se valorizar o diálogo no ensino, proposto por Paulo Freire (1996), quanto a aprendizagem colaborativa envolvem a compreensão das experiências e perspectivas dos outros. Na aprendizagem colaborativa, os estudantes trazem suas próprias experiências e conhecimentos para o grupo, enriquecendo a discussão e contribuindo para uma compreensão mais ampla do tópico em estudo (Johnson e Johnson, 1995).

Apesar de ser uma metodologia de ensino necessária no contexto atual, a aprendizagem colaborativa possui um longo caminho na educação formal, visto que a história da aprendizagem colaborativa é marcada por diversos eventos e influências ao longo dos anos. O pesquisador Gilliam (2002), a fim de apresentar de forma mais didática a cronologia da aprendizagem colaborativa/colaborativa, elaborou um panorama baseado em pesquisas de Johnson e Johnson (1992, 1998).

O primeiro evento por ele citado foi a influência da Escola Lancaster, estabelecida por Joseph Lancaster e Andrew Bell em 1806, foi de grande relevância no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa como método educacional. Ao introduzirem grupos de aprendizagem colaborativa na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos, eles estabeleceram uma base sólida para a ideia de que os estudantes podem beneficiar-se mutuamente ao aprenderem juntos (Gilliam, 2002).

A abordagem da Escola Lancaster enfatizava a colaboração entre os próprios estudantes, muitas vezes utilizando colegas mais avançados como tutores para auxiliar seus colegas menos experientes. Essa prática não apenas ajudava na disseminação eficiente do conhecimento, mas também promovia o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a criação de um ambiente de aprendizado colaborativo. A influência da Escola Lancaster pode ser vista como um precursor histórico da aprendizagem colaborativa, que continua a ser uma abordagem educacional valiosa no mundo contemporâneo, enfatizando a interação, a colaboração e a construção conjunta do conhecimento entre estudantes (Gilliam, 2002).

Um segundo momento importante para essa metodologia foi o Movimento da Escola Comum nos Estados Unidos, que teve seu auge no século XIX, foi um marco importante na história da educação no país. Ele enfatizava a aprendizagem colaborativa como uma parte central do sistema educacional, defendendo a ideia de que a educação deveria ser acessível a todos, independentemente de sua origem social ou econômica.

Este movimento promoveu a criação de escolas públicas financiadas pelo governo, onde os estudantes de diferentes origens socioeconômicas compartilhavam salas de aula e aprendiam juntos. A ênfase na aprendizagem colaborativa não apenas democratizou o acesso à educação, mas também ajudou a criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde os estudantes podiam aprender uns com os outros, contribuindo para uma sociedade mais igualitária (Gilliam, 2002).

Outro momento importante dessa história é o papel do Coronel Frances Parker, uma figura influente no início do século XX, que desempenhou um papel crucial na promoção da aprendizagem colaborativa, democracia e liberdade nas escolas públicas. Sua abordagem pedagógica enfatizava a importância de envolver os estudantes ativamente no processo de aprendizado, permitindo que eles colaborassem e participassem da tomada de decisões em sala de

aula. A filosofia de Parker ajudou a consolidar a ideia de que a colaboração era fundamental para o ensino, não apenas para promover o aprendizado coletivo, mas também para cultivar cidadãos participativos e conscientes. Seu legado na educação contribuiu significativamente para a promoção de ambientes escolares que valorizam a colaboração, a democracia e a liberdade, influenciando práticas educacionais em todo o mundo (Gilliam, 2002).

O Movimento da Escola Nova, que teve início no início do século XX e teve John Dewey como uma figura central, teve um impacto profundo na forma como a educação foi concebida e implementada. Dewey, um renomado filósofo e educador, promoveu a aprendizagem colaborativa como parte fundamental de seu projeto educacional. Ele enfatizou que a educação deveria ser uma experiência ativa e participativa para os estudantes, onde eles aprendessem colaborativamente, interagindo com seus colegas e explorando questões do mundo real (Gilliam, 2002).

Através de sua influência, o Movimento da Escola Nova trouxe reconhecimento significativo à importância da colaboração na sala de aula. A ênfase na aprendizagem colaborativa de Dewey ajudou a estabelecer a ideia de que os estudantes podem se beneficiar mutuamente ao trabalhar juntos, o que continua a ser um princípio-chave em muitas abordagens educacionais modernas (Barbosa, 1989).

Assim, Ana Mae Barbosa (1989) aponta em sua pesquisa que o Brasil foi influenciado pelo movimento da Escola Nova, visto que esse proporcionou um impacto profundo na educação do país. Pedagogos notáveis como Anísio Teixeira e Paulo Freire desempenharam papéis significativos nesse movimento. Embora a Escola Nova não tenha sido estritamente focada na aprendizagem colaborativa, sua filosofia promoveu métodos de ensino mais participativos e interativos. Anísio Teixeira, por exemplo, defendia a ideia de uma educação centrada no aluno, que considerava o estudante como ativo construtor do conhecimento (Barbosa, 1989).

Paulo Freire (1996), por sua vez, introduziu sua abordagem crítica da educação, que enfatizava a conscientização e a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizado. Embora essas abordagens não sejam idênticas à aprendizagem colaborativa, elas contribuíram para a mudança de paradigma na educação brasileira, promovendo a interação, a participação e a construção conjunta do conhecimento como valores fundamentais na sala de aula.

Esse período representou um momento de transformação significativa na educação do Brasil, influenciando práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos estudantes.

Foi também um momento importante na história das Metodologias de Ensino Colaborativas a Teoria da Interdependência Social e a Dinâmica de Grupo, desenvolvidas nos anos 1940, foram marcos importantes na compreensão das relações sociais e das dinâmicas de grupo. Psicólogos da Gestalt, como Kurt Koffka e Kurt Lewin, destacaram a influência das relações sociais no comportamento e na percepção individuais. Koffka enfatizou a Lei da Interdependência Social, que ressaltava a impossibilidade de compreender o comportamento humano sem considerar o contexto social (Gilliam, 2002).

Lewin, por sua vez, fundou a psicologia social moderna e introduziu a Teoria de Campo, que explorava a influência do ambiente social nas interações humanas e no aprendizado. Essas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que reconhecem a importância das relações interpessoais e da colaboração em ambientes de aprendizado (Gilliam, 2002).

Na década de 1940, Morton Deutsch desempenhou um papel fundamental na pesquisa e na formulação teórica de conceitos relacionados à colaboração e competição. Seu trabalho lançou as bases para a compreensão dessas dinâmicas sociais e contribuiu significativamente para a posterior promoção da aprendizagem colaborativa. Deutsch explorou questões relacionadas à dinâmica de grupo, conflito e resolução de conflitos, identificando os fatores que influenciam a escolha entre comportamentos cooperativos e competitivos (Johnson e Johnson, 1998).

Suas pesquisas ajudaram a mostrar como a colaboração pode ser benéfica para o aprendizado e para a resolução de problemas, influenciando abordagens educacionais que enfatizam a aprendizagem colaborativa e o trabalho em equipe como meios eficazes de alcançar objetivos educacionais. Portanto, Morton Deutsch desempenhou um papel crucial ao fundamentar teoricamente a aprendizagem colaborativa e ao destacar sua importância em ambientes educacionais e sociais (Johnson e Johnson, 1998).

Foi na década de 50 que o trabalho de Morton Deutsch nos Laboratórios Nacionais de Treinamento teve um impacto significativo na aplicação prática das teorias relacionadas à colaboração e competição. Deutsch, como mencionado anteriormente, desempenhou um papel

fundamental na pesquisa sobre dinâmica de grupo e na compreensão das interações sociais (Gilliam, 2002).

Sua pesquisa e experiências práticas ajudaram a traduzir essas teorias em estratégias e técnicas que poderiam ser aplicadas em contextos do mundo real, como empresas, escolas e organizações. Isso incluiu o desenvolvimento de abordagens para resolução de conflitos, treinamento de equipe e promoção de colaboração eficaz. O trabalho de Deutsch nos anos 50 contribuiu significativamente para a aplicação prática das teorias de colaboração e competição, influenciando a forma como grupos de pessoas interagem e colaboram em diversas situações sociais e organizacionais (Gilliam, 2002).

Foi também nos anos 50, que a Teoria da Aprendizagem Cognitiva, desenvolvida a partir das pesquisas de Jean Piaget e Lev Vygotsky, desempenhou um papel crucial na compreensão da aprendizagem, incluindo a aprendizagem social e colaborativa. Piaget enfatizou a interação social na construção do conhecimento, especialmente em estágios de desenvolvimento como o operatório-concreto, onde as crianças começam a colaborar e a construir conhecimento juntas por meio de atividades compartilhadas (Palangana, 2015).

Por sua vez, Vygotsky destacou que a aprendizagem é um processo social e cultural, argumentando que a colaboração com pares e adultos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Segundo a pesquisadora Isilda Campaner Palangana (2015) Suas teorias enfatizaram a importância da interação social e da colaboração na aprendizagem, influenciando abordagens educacionais que promovem a aprendizagem colaborativa, reconhecendo que os estudantes constroem conhecimento de maneira mais eficaz quando interagem, discutem ideias e resolvem problemas juntos (Palangana, 2015).

Nas décadas de 60 e 70, pesquisadores como Stuart Cook, Spencer Kagan e outros desempenharam um papel fundamental na pesquisa e desenvolvimento de métodos de aprendizagem colaborativa, incluindo abordagens estruturais que ajudaram a formalizar e sistematizar essas práticas de ensino (Johnson e Johnson, 1998).

Stuart Cook, por exemplo, foi pioneiro na aplicação de técnicas de aprendizagem colaborativa no contexto da educação formal, desenvolvendo estratégias de sala de aula que incentivavam os estudantes a trabalharem juntos para alcançar objetivos educacionais. Spencer

Kagan é conhecido por suas contribuições para o desenvolvimento de estruturas colaborativas específicas, como "Pares Compartilhando" e "Equipes de Resposta", que forneceram diretrizes práticas para a implementação da aprendizagem colaborativa (Gilliam, 2002).

Esses pesquisadores e suas contribuições foram cruciais para a consolidação da aprendizagem colaborativa como uma abordagem educacional estruturada e eficaz, influenciando práticas pedagógicas em todo o mundo e promovendo uma educação mais centrada no aluno e interativa (Gilliam, 2002).

Nos anos 80 e 90, a aprendizagem colaborativa experimentou uma ampla popularização entre educadores do ensino superior e também foi adaptada com sucesso para a sala de aula universitária. Este período testemunhou contribuições significativas de pesquisadores e educadores proeminentes, como David e Roger Johnson, Karl Smith, Elizabeth Cohen e muitos outros. Eles desenvolveram abordagens específicas para a implementação da aprendizagem colaborativa no ensino superior, criando estruturas e métodos que promoviam a colaboração, a interação e o aprendizado ativo entre estudantes universitários (Gilliam, 2002).

A pesquisa desses acadêmicos demonstrou os benefícios da aprendizagem colaborativa no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes, bem como na melhoria do desempenho acadêmico. Como resultado, a aprendizagem colaborativa ganhou reconhecimento e aceitação generalizada no ensino superior, influenciando as práticas de ensino e contribuindo para uma abordagem mais centrada no aluno e colaborativa no ambiente universitário.

Na década de 1980, a Teoria da Aprendizagem Sociointeracionista de Lev Vygotsky ganhou destaque no Brasil e teve uma influência significativa na compreensão da educação e do papel da interação social na aprendizagem. Vygotsky enfatizou que a aprendizagem é um processo social e cultural, e sua teoria destacou a cooperação entre pares como uma forma eficaz de construir conhecimento (Palangana, 2015). Segundo esta pesquisadora Isilda Campaner Palangana (2015):

“(…) Vygotsky defendeu o princípio da contínua interação entre as condições sociais mutáveis e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que, a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais as quais as crianças são expostas. Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o comportamento das crianças passam a ser orientados

pelas orientações que ela estabelece com pessoas mais experientes.”
(Palangana, p. 98, 2015)

No contexto brasileiro, essa abordagem encontrou terreno fértil, uma vez que coincidia com a busca por práticas educacionais que valorizassem a participação ativa dos estudantes e a interação social em sala de aula. Assim, a Teoria da Aprendizagem Sociointeracionista de Vygotsky contribuiu para moldar práticas pedagógicas no Brasil, promovendo a colaboração e a aprendizagem ativa, e continuou a influenciar a educação no país nas décadas subsequentes.

No início dos anos 2000, o Brasil viu uma evolução na promoção de abordagens pedagógicas que enfatizavam a participação ativa dos estudantes e a colaboração. Após um tempo o Ministério da Educação (MEC) começou a reconhecer a importância de práticas pedagógicas mais participativas e colaborativas como observamos atualmente na Base Nacional Comum Curricular de 2018:

“A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendiz. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (Brasil, 2018, p. 16)

Isso se refletiu na criação de grupos de estudo e projetos colaborativos, que se tornaram mais comuns nas escolas e universidades brasileiras. Essa mudança na abordagem educacional visava não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também desenvolver habilidades sociais, capacidade crítica e a capacidade dos estudantes de aplicar o conhecimento em situações do mundo real. Essa ênfase na aprendizagem colaborativa representou uma resposta às necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI.

Contextualização e Cultura Visual na escola

Percebe-se que novas metodologias de ensino vêm sendo criadas para suprir dificuldades escolares apresentadas no decorrer da história, hoje tal fator se intensifica em meio a era da

informação. Tal paradoxo se dá diante a exposição constante a informações curtas e rápidas nas redes sociais, e em outros meios online aos estudantes, desencadeando muitas vezes desinteresse nas aulas. Para o pesquisador Pedro Demo (2009) esses fatores refletem na capacidade dos estudantes de se concentrarem em conteúdos longos e complexos, repassados de formas expositivas tradicionais.

Para esse autor os estudantes podem não ver a relevância ou o propósito das aulas quando comparados com a gratificação instantânea que as TIC oferecem. Podendo diminuir significativamente sua motivação intrínseca para o aprendizado (Demo, 2009). Compreender como se dá o desinteresse desses estudantes nas aulas, quando se busca uma transformação nessa realidade, é fundamental. Já que os estudantes saíram de um período de quase dois anos em que as interações e aprendizagem se deram de forma majoritariamente online, para o ensino presencial, o que refletiu tais experiências diretamente em como aprendem e interagem em sala.

Diante de tal conjectura, rever práticas metodológicas de ensino em prol da motivação, engajamento e interação estudantil se torna fundamental quando se busca oferecer educação de qualidade. Por isso, essa pesquisa, que tem a prática docente como seu objeto de estudo, propõe uma proposta pedagógica que parte dos interesses dos estudantes, e interaja com o currículo, conjuntamente com conceitos e práticas comuns a comunidade escolar, em prol da integração e engajamento estudantil.

O pesquisador e educador Paulo Freire (1996) argumenta que abordagem centrada no aluno, que começa com seus interesses e conhecimentos, pode aumentar a motivação intrínseca para aprender, pois os estudantes veem a relevância e o propósito no que estão estudando. Em vista disso, em seu trabalho, Paulo Freire (1996) incentiva aos educadores a refletirem sobre sua prática pedagógica constantemente com a realidade em que esta se insere. Ele argumenta que os professores devem constantemente avaliar e ajustar suas abordagens, levando em consideração as necessidades e experiências dos estudantes (FREIRE, 1996).

Por conseguinte, o ponto de partida da prática de ensino aqui analisada, foi ter como núcleo de conhecimento a cultura visual estudantil, em prol de promover diálogos e interações a partir do que os estudantes tinham em comum. A pesquisadora Ana Mae Barbosa (1991) expõe em seu trabalho que quando os estudantes veem sua própria cultura visual refletida nas atividades de arte,

eles são mais propensos a se sentirem motivados intrinsecamente, o que pode levar a um maior comprometimento com o processo de aprendizado.

Assim como Ana Mae Barbosa (1991), Paulo Freire (1996) enfatiza em seu trabalho a importância de um currículo relevante, que esteja conectado à realidade dos estudantes. Ele defende que os conteúdos devem ser contextualizados e relacionados às experiências e preocupações dos estudantes. Assim, mapear a cultura visual em que a comunidade discente está inserida, e valorizá-la, se tornou fundamental para a construção dessa proposta metodológica.

A cultura visual aqui proposta, vem a ser de caráter mais amplo, seja ela artística ou publicitária, comum ao cotidiano ou onírica, com a finalidade de encontrar pontos em que a comunidade estudantil se identifique e reflita de forma colaborativa e prática nas aulas no decorrer do ano.

O pesquisador Raimundo Martins aponta em seus estudos que uma forma de caracterizar a cultura visual como um campo emergente, que transcende disciplinas e metodologias, é por meio dessa mistura entre arte e imagens. Mostrando que esse campo explora não apenas a estética das obras de arte e das imagens, mas, acima de tudo, procura compreender o papel que as imagens desempenham na vida cultural de uma sociedade que a interpreta e ressignifica diariamente (Martins, 2006). Para esse pesquisador:

“Na perspectiva da cultura visual a interpretação se constitui como prática social que mobiliza a memória do ver, aciona e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito. Influenciadas pelo imaginário do lugar social as interpretações configuram processos de construção de sentidos e significados. Concepção inclusiva, a cultura visual se apropria do conceito de interpretação dialógica instituindo e ambientando o princípio da heterogeneidade, núcleo central das reflexões pós-estruturalistas. Ênfase dessas reflexões, o ‘conceito de autor’, as ‘teorias sobre o sujeito’ e a questão das ‘múltiplas identidades’ geram deslocamentos conceituais e interpretativos abrindo espaço para discussão sobre o modo como imagem e arte nos interpelam.” (Martins, p. 73, 2006)

Desse modo, essa proposta visa não só compreender a produção colaborativa estudantil a partir de uma linguagem artística, mas propor uma reflexão quanto as imagens criadas e as imagens interpretadas em seus percursos cotidianos, propondo críticas e contextualizações sobre o ambiente em que esses jovens estão inseridos e as imagens presentes nele.

Para Fernando Hernández (2000), a cultura visual não se limita apenas à análise de obras de arte ou imagens cotidianas. Esse autor utiliza os termos “representações” e “artefatos visuais”

ao invés de imagens. Utilizando o conceito de cultura no sentido socioantropológico, percebendo-os como frutos de determinados contextos que os produzem e os legitimam, próximo da experiência cotidiana de qualquer grupo atual e/ou passado.

Para tanto, esse autor percebe a importância da Cultura Visual não só como campo de estudo, mas também em termos de economia, negócios, tecnologia e experiências da vida diária. Ele propõe uma abordagem crítica, na qual os estudantes são incentivados a considerar o contexto, a autoria, a intencionalidade e as mensagens subjacentes a essas imagens sejam elas artísticas ou cotidianas (Hernández, 2007).

Assim, a cultura visual, segundo Fernando Hernández (2000), é uma abordagem educacional que visa capacitar os indivíduos a compreenderem e interpretar criticamente o mundo visual que os cerca, promovendo assim a alfabetização visual e a capacidade de análise crítica das imagens em sua vida cotidiana.

Barbosa (1991) também enfatiza em seu livro “A imagem no ensino da arte” a necessidade de abordagens pedagógicas que permitam aos estudantes explorarem, criar e questionar ativamente as imagens ao seu redor. Ela promove a ideia de que a educação artística e a cultura visual podem ser poderosas ferramentas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, capacitando os indivíduos a se envolverem de maneira mais significativa com o mundo visual que os cerca.

Por isso, essa proposta pedagógica se fundamentando na cultura visual dos estudantes se revela como um exercício de análise de imagem e alfabetização visual, proporcionando uma abordagem que se conecta diretamente com a visualidade presente no cotidiano dos estudantes.

Essa iniciativa reconhece a cultura visual como uma ferramenta primordial para a compreensão do mundo contemporâneo. Ao explorar expressões artísticas, publicitárias e cotidianas, a proposta permite que os estudantes não apenas identifiquem, mas também interpretem as imagens que permeiam seu ambiente diário, e na escola pratiquem e reflitam colaborativamente essas imagens. Essa abordagem ampla e inclusiva propicia uma análise crítica que vai além da mera observação, capacitando os estudantes a decodificarem mensagens visuais e entender o papel que as imagens desempenham na construção de significados na sociedade.

Ao utilizar a cultura visual como ponto de partida, a proposta se alinha com a realidade dos estudantes, partindo de seus interesses e experiências. Essa conexão com a vivência dos estudantes fortalece a motivação intrínseca para aprender, conforme preconizado por Paulo Freire (1996). A visualidade encontrada no cotidiano dos estudantes deixa de ser apenas um elemento periférico no processo educativo, transformando-se em um recurso pedagógico valioso que facilita o engajamento e a participação ativa dos estudantes.

Além disso, a proposta abraça a heterogeneidade da cultura visual, reconhecendo que as interpretações das imagens são práticas sociais que refletem a memória coletiva e as múltiplas identidades presentes na sociedade. Essa perspectiva pós-estruturalista, conforme destacado por Raimundo Martins (2006), amplia a compreensão da cultura visual como um campo que transcende fronteiras disciplinares, estimulando os estudantes a considerarem o contexto, a autoria e a intencionalidade por trás das imagens.

Em resumo, a proposta não apenas se destaca como um exercício de análise de imagem e alfabetização visual, mas também representa uma resposta pedagógica ativa aos desafios contemporâneos. Ao integrar a cultura visual no processo educativo, ela não só proporciona uma compreensão mais profunda da visualidade no cotidiano dos estudantes, mas também os capacita a se tornarem cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade visualmente saturada em que vivemos.

O Grafite: Da Marginalidade à Expressão Artística

O Grafite, uma forma de arte urbana caracterizada por pinturas em espaços públicos, possui uma trajetória rica e multifacetada que reflete mudanças sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. Para entender essa evolução, é fundamental reconhecer que a história da arte tem seu início relacionado às intervenções gráficas feitas no interior de cavernas, que corresponde ao período paleolítico superior. Estudiosos como Ostrower (1983) revelam que as imagens grafadas na pré-história tinham um aspecto sagrado e mágico para a cultura daquela época, sugerindo que a percepção coletiva do mundo era integrada, pois o cotidiano era vivido como uma realidade mágica.

Isto significa que, muito antes dos tempos atuais, o imaginário e o cotidiano de cada época já eram expressos nas paredes das cidades (Civita, 1971). As primeiras pinturas rupestres eram

feitas com materiais extraídos diretamente da natureza. Estas formas de intervenção se estenderam por diversos tempos e culturas.

Entretanto, segundo Celso Gitahy (1999), foram os romanos que adotaram o termo *graffiti* para denominar a escrita com carvão em paredes com mensagens de protestos, profecias e outros tipos de inscrições. Grafite em grego é *graphéin*, que significa “escrever”; em latim e italiano se escreve *graffiti*, plural de *graffito*, que significa “escrita feita com carvão”. Nas catacumbas de Roma e em outros sítios arqueológicos, como na cidade de Pompeia, na Itália antiga, as paredes têm registros sobre a vida cotidiana antiga. Diferentes formas de pinturas e desenhos em paredes foram encontradas nas decorações da Mesopotâmia, em templos e tumbas da cultura egípcia, em Bizâncio, Grécia e Roma.

Dentre essas práticas gráficas, a pichação se destaca entre as artes urbanas, especialmente em termos de reivindicação, devido ao seu rico teor histórico. Embora no Brasil a pichação carregue uma conotação pejorativa, é importante diferenciá-la do Grafite. A pichação privilegia a palavra, enquanto o Grafite foca na imagem. No entanto, ambas compartilham elementos comuns no contexto da arte urbana, como o uso de tinta e o ambiente urbano como suporte.

Assim, pichação, entendida como a prática de escrever em muros e paredes, não é um fenômeno exclusivo da sociedade moderna. Existem registros desde a Antiguidade, onde estruturas urbanas eram usadas como meios de comunicação para expressar ideias, desejos e insatisfações, conforme apontado por Celso Gitahy (1999):

“A pichação não é exclusividade das sociedades atuais. Ao contrário, as paredes das cidades antigas eram tão pichadas quanto as de hoje, ou muito mais. Havia de tudo nessas pichações. A julgar pelas paredes de Pompeia, cidade vitimada pela erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 a.C., e por isso preservada, predominavam xingamentos, cartazes eleitorais, anúncios, poesias, praticamente tudo se escrevia nas paredes. Já na Idade Média, época em que a Inquisição perseguia e castigava as bruxas, cobrindo-as com uma substância betuminosa chamada piche, os padres pichavam as paredes dos conventos de outras ordens que não lhes eram simpáticas.” (Gitahy, 1999, p. 20)

Ao longo do tempo e da história, a produção imagética sobre paredes continuou existindo e ganhou novos suportes, a arquitetura e os ambientes públicos, dentre outros. Os grafismos em muros existiram em quase todas as épocas e civilizações e as tecnologias e os temas foram se adequando às diversas realidades.

A arte de pintar sobre paredes ressurgiu com grande força na Renascença, com os afrescos de forte apelo estético, confeccionados juntamente com a parede. Os azulejos pintados artisticamente foram mais uma das muitas formas de arte surgidas no espaço urbano, ainda utilizados como forma de arte destinada ao espaço arquitetônico. No séc. XX, a arte mural marca o movimento muralista mexicano de 1910, composto pelos artistas Diego Rivera, José Clemente Orozco e David Alfaro Siqueiros. Também chamado de arte revolucionária, este movimento pretendia redimir a grandeza da identidade mexicana ofuscada com a colonização espanhola (Bello, 2003).

A pesquisadora Anita Rink (2015) destaca em seu estudo que, nos anos 1950, com o avanço da indústria automobilística e, por consequência, da tinta látex, ambos se tornaram produtos a serem vendidos e consumidos em grande escala. Com a popularização e facilidade de uso da tinta spray, esta passou a ser utilizada para diversos propósitos, como o Grafite em paredes.

O pesquisador Garry Hunter (2013) expõe em seu trabalho que independentemente do que as legislações em diversos países determinavam sobre a legalidade do ato de grafitar, a tinta látex e o spray se tornaram tecnologias de fácil uso e efeito duradouro, podendo ser aplicadas em grande escala em diversos lugares do mundo. O uso desses materiais marcou o início de uma nova era para a apropriação não autorizada do espaço urbano através de expressões gráficas coletivas (Hunter, 2013). Assim que as pessoas tiveram acesso aos sprays, diversas ações coletivas puderam ser exibidas publicamente, e as ideias pessoais ou de pequenos grupos ganharam grande visibilidade. Rink (2015) aponta em sua pesquisa que tal acesso teve um impacto significativo nos primeiros movimentos contraculturais do mundo ocidental daquela época.

Por conseguinte, para compreender melhor o Grafite na atualidade, é essencial considerar as transformações que ocorreram desde o modernismo, especialmente desde o final do século XIX, até a Pós-Modernidade, que começou nos anos 1960, juntamente com movimentos juvenis e contraculturais. De acordo com Harvey (2005), durante o Modernismo, arte, arquitetura e literatura buscaram romper com as premissas iluministas de universalização da verdade, onde os artistas modernos tinham como objetivo uma destruição criativa impulsionada pelas necessidades de mudança de sua época.

Lima (2004) também nota que, no Modernismo, houve um fortalecimento do positivismo e das hierarquias, além da produção em massa e da supervalorização dos saberes mecânicos em relação à realidade. Ele compara o Modernismo, repleto de imagens de máquinas industriais, ao Pós-Modernismo, dominado por "máquinas de imagens" como televisão, computadores, Internet e shopping centers. A modernidade se distinguia pela excessiva confiança na razão, nas grandes narrativas utópicas de transformação social, e no desejo de aplicar teorias abstratas à realidade de maneira mecânica (p. 1). Essas características foram influenciadas pelo capitalismo, que também moldou as mudanças na Pós-Modernidade (Harvey, 2005).

O período Pós-Moderno surgiu simultaneamente a grandes movimentos populares, especialmente de jovens que usavam Grafite e pichação para protestar e expressar insatisfações contra as elites culturais. Maffesoli (1987), ao contrário de Harvey (2005), que foca na forma de produção para comparar modernidade e pós-modernidade, utiliza-se das estruturas sociais para caracterizar esses períodos. Ele sugere que as massas estão em constante agitação e que as "tribos" formadas dentro dessas massas são instáveis e podem evoluir.

Segundo Maffesoli (1987), é essa dinâmica de constituição dos grupos que diferencia Modernidade de Pós-Modernidade, permitindo a formação de novas "Tribos Afetuais" e grupos que se unem de maneiras singulares. Na lógica pós-moderna, uma pessoa pode assumir múltiplos papéis, resultando em tribos ou pequenos grupos que se afastam da lógica individualista e mecânica dos grupos contratuais mencionados por Harvey (2005). As pessoas se constroem umas em relação às outras, criando histórias comunitárias que se aproximam de mitos coletivos, características da flexível Pós-Modernidade (Maffesoli, 1987).

Desde os antigos murais de protesto político até sua formalização como uma forma de arte nas galerias o Grafite ressignifica espaços e palavras. No trabalho do pesquisador Garry Hunter (2013) observamos que nos anos 70, o Grafite emergiu como uma poderosa ferramenta de expressão nas ruas de Nova Iorque, fortemente ligado ao movimento hip hop. Artistas como Keith Haring e Jean-Michel Basquiat trouxeram visibilidade e legitimidade ao Grafite, transcendendo seu status marginal e entrando no circuito das artes plásticas.

Para Celso Gitahy (1999), nas décadas de 80 e 90, o Grafite passou por uma fase de profissionalização e diversificação, no Brasil. Principalmente em São Paulo, o movimento ganhou

força com a popularização entre jovens de classes sociais variadas, influenciados pelo skate, rap e outras culturas urbanas. As técnicas também se aprimoraram, com o uso de máscaras e stencils, facilitando a criação de obras mais complexas e detalhadas

Assim, a pintura em muros e paredes tem sido marcada por temas que oscilam entre os relatos de episódios históricos, cenas mitológicas, iconografia religiosa, elementos decorativos, arte política e outros. Segundo Anita Rink (2007), “os seres humanos de todas as épocas usaram e criaram imagens que facilitaram e propiciaram avanços morais, estéticos, tecnológicos, filosóficos, científicos, etc” (p. 65), pois as mudanças nas formas de expressão artística e em seus temas geralmente propiciam novos pontos de vista ao espectador e conseqüentemente à sociedade.

A pesquisadora Anita Rink (2007) aponta em seu trabalho que o Grafite no século XXI é muito diferente das pinturas em muros do passado, pelo simples fato de que cada ação humana se insere em certo contexto histórico e cultural a cumprir determinada finalidade. Desta forma, as diferentes intervenções urbanas em paredes se distinguiram pelo momento histórico e o sentido da cultura vigente em cada época. Em comum, talvez, expressões gráficas em paredes carreguem a necessidade humana de comunicação pública de pensamentos e emoções que têm se traduzido, ao longo do tempo, em diversas formas de produções estéticas e manifestações de ideias e posições ideológicas

O Grafite na educação formal:

A proposta pedagógica apresentada nesse estudo visa ser uma alternativa aos desafios educacionais que surgiram devido ao afastamento social durante a pandemia. Já que, essa vivência, resultou nessa ação pedagógica, que seria aplicada em determinada comunidade escolar, respeitando a subjetividade e vivência de cada indivíduo participante.

Para a elaboração desta proposta pedagógica, nota-se a importância de analisar a cultura visual dos estudantes e verificar se aqueles envolvidos têm familiaridade com a prática do Grafite inicialmente. Por isso, o ponto de partida é a análise inicial das produções artísticas dos estudantes pelo desenho, mesmo que a proposta pedagógica vise à criação colaborativa de imagens. No entanto, caso a expressão visual dos estudantes tome outras formas, a proposta também se adaptará, mantendo sempre o foco na promoção da criação colaborativa por meio do desenho.

A motivação inicial para se utilizar o Grafite como ponto de partida, nessa proposta pedagógica, se dá devido a sua inserção no ambiente escolar enquanto prática proibida executada pelos discentes reiteradas vezes. O Pesquisador Armando Silva (2014) aborda em seu livro que: “O Grafite não está só nos muros. Essa desmaterialização do objeto do lugar em que se realizava permite situá-lo em qualquer contexto ou se reproduza uma figura que carregue consigo a ideia de violar uma proibição”. (Silva, p. 47, 2014)

A ânsia juvenil de deixar uma marca na escola, seja por meio de Grafites em paredes, portas ou mesas, pode refletir uma necessidade intrínseca de expressão e identidade. Este comportamento, embora muitas vezes considerado como prática proibida, pode ser interpretado como uma forma de os jovens reivindicarem seu espaço, deixando uma marca que os represente no ambiente escolar.

Ao abordar o Grafite como uma prática proibida realizada por várias culturas no mundo, o pesquisador Silva (2014), ressalta a desmaterialização do objeto e a capacidade do Grafite de transcender os limites físicos dos muros. O ato de desafiar proibições e regras, expressando-se por meio do Grafite, demonstra uma busca pela liberdade de expressão em um contexto muitas vezes restritivo. Segundo esse pesquisador: “O Grafite passa a ser emblemático de uma escrita e representação social do proibido” (Silva, p.48, 2014)

Entretanto, a escola, como instituição, representa não apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas também um ambiente social no qual os jovens buscam se afirmar e se destacar. Nesse sentido, a prática do Grafite pode ser vista como uma manifestação dessa busca por identidade e individualidade. Deixar uma marca, seja através de desenhos, nomes ou apelidos, torna-se uma forma tangível de os jovens se afirmarem no espaço escolar. Para Armando Silva 2014:

“O Grafite, como já disse, vem ganhando importância na caracterização das culturas urbanas e, embora tenha “começado” como delírio de certos sujeitos desencontrados, expressa assuntos que dizem respeito cada vez mais a uma maior quantidade de indivíduos, o que faz superar seus protagonistas executores. Seu trabalho mais eficaz até fins do século XX concentrou-se em conceber marcas simbólicas de identificação dentro de certas ordens fechadas, tais como universidades, bairros, centros de reclusão e hospitais, mas seus ideogramas se deslocaram depois pelas cidades, por metrô, sanitários, cafés, paredes principais, por todos os espaços públicos, enfim, e agora nos meios digitais. Esses Grafites precisam

ser vistos por muitos e sua leitura envolve quaisquer cidadãos, mesmo aqueles mais desprevenidos” (Silva, p. 77, 2014)

A ideia de que o Grafite pode ser situado em qualquer contexto ou reproduzir uma figura que carregue consigo a ideia de violar uma proibição ressalta a natureza transgressora e desafiadora desse meio de expressão. Os jovens, ao se apropriarem do Grafite, podem estar buscando não apenas marcar fisicamente o ambiente, mas também desafiar as normas estabelecidas, buscando um espaço próprio de expressão.

O filósofo e pesquisador Axel Honneth (2013) aponta que a necessidade dessas subculturas na adolescência é uma resposta necessária das minorias extremamente desfavorecidas diante da necessidade de se orientar em uma estrutura social. Ele compreende ainda que o reconhecimento dentro dos círculos sociais é de especial interesse para os jovens, devido à frequente negação de seu status como indivíduos com direitos na consciência pública. Isso os leva a buscar uma forma de respeito compensatório assegurado pelos grupos sociais, manifestando-se como "contraculturas do respeito" (2013, p. 68)

Assim, a análise das subculturas na adolescência, marcadas pelo desejo de deixar uma marca na escola através de práticas como o Grafite, pode ser relacionada ao entendimento proposto por Axel Honneth (2013) sobre a necessidade dessas subculturas, como uma resposta das minorias, perante a complexa estrutura social que é o ambiente escolar. Assim, Honneth (2013) argumenta que, para aqueles que se encontram em situações de desigualdade social, a criação de subculturas representa uma forma de resistência a uma sociedade que muitas vezes marginaliza suas vozes. No contexto escolar, onde os jovens buscam se afirmar e expressar sua identidade, a prática do Grafite pode ser entendida como um meio pelo qual as minorias desfavorecidas buscam reivindicar um espaço próprio e desafiar as estruturas sociais que as excluem.

Ao deixar uma marca tangível no ambiente escolar, os jovens não apenas expressam sua individualidade, mas também confrontam simbolicamente as barreiras que enfrentam. Honneth (2013) destaca que, para essas minorias, a construção de subculturas é uma resposta necessária para se orientar em uma sociedade que muitas vezes as coloca à margem. Portanto, o Grafite e outras formas de expressão na escola não são apenas atos de rebeldia, mas manifestações legítimas de resistência e busca por identidade em um contexto social desigual.

O filósofo Michel Foucault (1979) argumenta que o poder não é apenas exercido por instituições centralizadas, mas está presente nas interações diárias. Essa proposta pedagógica busca portanto dar voz aos estudantes de forma colaborativa, a partir da prática artística. Compreendendo a importância de se respeitar a individualidade estudantil em um contexto heterogêneo escolar

A arte urbana muitas vezes surge como uma forma de resistência ou intervenção nos espaços urbanos, desafiando as normas estabelecidas e questionando as relações de poder que moldam esses espaços. Foucault (1979) explora como o poder está ligado ao conhecimento e à visibilidade. A arte urbana muitas vezes busca tornar visíveis questões sociais, políticas e culturais que podem ser marginalizadas. Já que os artistas urbanos podem utilizar o espaço público para criar visibilidade em torno de questões que muitas vezes são silenciadas.

Assim, partindo desse olhar de Foucault (1979), podemos analisar que ao utilizar o espaço público como uma tela, os artistas urbanos transformam esses lugares em plataformas para tornar visíveis as narrativas que muitas vezes passam por invisíveis a sociedade. Essa prática não apenas desafia as estruturas estabelecidas, mas também oferece uma alternativa para a expressão e diálogo, ampliando o espectro de vozes na esfera pública. Essa abordagem reflete uma compreensão profunda da interseção entre arte, poder e a busca por visibilidade como um meio de resistência e reflexão.

Ao examinar como a arte urbana pode ser uma forma de ativismo e participação cívica, os estudantes podem ser inspirados a considerar maneiras pelas quais podem contribuir para a mudança social por meio da expressão artística e do engajamento na esfera pública. Por isso essa proposta metodológica busca a promoção e engajamento estudantil por meio da prática artística. A análise de arte urbana permite que os estudantes explorem a dinâmica entre arte, poder e visibilidade, alinhando-se com conceitos abordados por Foucault (1979). Isso promoveria uma compreensão mais profunda das relações de poder na sociedade.

Portanto, a prática do Grafite na escola, mesmo sendo proibida, pode ser compreendida como um reflexo da necessidade de os jovens deixarem sua marca, expressarem sua identidade e desafiarem as restrições impostas, transformando o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico e representativo de suas vozes e experiências.

Segundo o pesquisador Néstor García Canclini (2011) a arte urbana frequentemente emerge como uma forma de resistência e intervenção nos espaços. Para ele também, essa manifestação desafia as normas estabelecidas e questiona as relações de poder que moldam esses ambientes (CANCLINI, 2011). Desse modo, os artistas urbanos utilizam o espaço público como uma tela para tornar visíveis questões sociais, políticas e culturais que muitas vezes são marginalizadas.

Destarte, ao examinar como a arte urbana pode ser uma forma de ativismo e participação cívica, os estudantes podem ser inspirados a considerar maneiras pelas quais podem contribuir para a mudança social por meio da expressão artística e do engajamento na esfera pública. Portanto, essa proposta metodológica visa promover o engajamento estudantil por meio da prática artística, analisando a arte urbana como uma forma de resistência e reflexão.

Compreender as preferências dos jovens pela cultura do Grafite é essencial. Já que a prática na escola reflete a necessidade de expressão e desafio às restrições. A pesquisa de Anita Rink (2015) destaca a influência simbólica do Grafite na construção da subjetividade coletiva no decorrer da história, ressaltando a importância de entender essas escolhas na cultura juvenil.

A pesquisadora Anita Rink (2015) analisou em seu trabalho como as mídias escritas retratam o Grafite e os Grafiteiros entre 2001 e 2011, usando o conceito de heterotopia de Foucault. O trabalho identificou cinco tipos de notícias: Moda, Entrevistas, Exposição/eventos, Arte/Artista e Contravenção. A pesquisa aborda a relação entre a mídia de massa e o Grafite, destacando a influência simbólica dessa forma de expressão na construção da subjetividade coletiva.

Em seu trabalho Rink (2015) destaca o papel da Moda na popularização do Grafite, com marcas famosas usando essa estética em suas coleções. Ainda discute a transformação dos Grafiteiros em celebridades e artistas reconhecidos, sublinhando o paradoxo entre a consideração de contraventores pelo Estado e a valorização no contexto capitalista, especialmente na indústria da moda.

A pesquisadora Rink (2015) expõe a evolução da percepção do Grafite como forma de arte, assim como a incorporação dos Grafiteiros na cultura dominante, com ênfase em eventos culturais e coletivos. A autora também destaca a diferenciação entre Grafite e pichação e a busca por legitimidade do Grafite por meio de programas estatais de revitalização urbana. A pesquisa de Rink

(2015) aponta uma mudança na visão social do Grafite, que passa de uma prática marginalizada para uma forma reconhecida e integrada na cultura contemporânea.

Assim, a pesquisa de Rink (2015) mostra que o Grafite e os Grafiteiros passaram de marginais a artistas de acordo com as mudanças de contexto e de interesse das mídias. Seu trabalho discute como o Grafite é um produto do sistema capitalista, que cria e consome identidades múltiplas e contraditórias (Rink, 2015).

Assim como Rink (2015), a pesquisadora Maria Eduarda Araújo Guimarães (2008) aborda em sua pesquisa que a moda é uma forma de expressão que revela aspectos da personalidade no decorrer da história, pelos valores e as preferências de cada indivíduo. A moda também é uma forma de comunicação que estabelece relações entre os indivíduos e os grupos sociais, criando identidades coletivas e diferenciando-se de outras (Guimarães, 2008). Para essa pesquisadora, a moda é, portanto, uma forma de construção de identidades juvenis, que refletem as características, os interesses e as aspirações dos jovens na sociedade contemporânea.

De acordo com estudiosos que conduziram pesquisas e etnografias na área, compreende-se que a análise do Grafite está profundamente entrelaçada com a exploração da cultura juvenil. Essa prática social se enraíza nos estilos de vida próprios da juventude e a sua linguagem visual emerge de uma estética característica da juventude. A atração exercida pelo Grafite sobre os jovens é parcialmente explicada pela sua “condição extraordinariamente conectada com a imagem e a visualidade, altamente performativa e estetizada, que encontra nos exercícios lúdicos refúgios comunicacionais que escapam às lógicas do mundo dominante” (Campos, 2010, p. 26).

A relação entre Grafite e moda é evidente na transformação dos Grafiteiros em celebridades e artistas reconhecidos pelas mídias atualmente, que são valorizados no contexto capitalista, especialmente na indústria da moda como expressão de rebeldia (Guimarães, 2008). Segundo a pesquisadora Maria Eduarda Araujo Guimarães (2008):

“As transformações culturais que resultaram dessa nova conjuntura histórica, na qual os jovens passaram a ser um dos principais protagonistas, produziram rupturas e novas formas de ver o mundo, as quais passaram a ser mais contundentes a partir dos anos 60, quando o impacto das idéias que se gestaram nos anos 50, do rock ao existencialismo, se amplificam em movimentos não apenas de caráter político, mas, sobretudo, cultural” (Guimarães, p. 3 2008).

Além do interesse juvenil na prática do Grafite, segundo o pesquisador Armando Silva (2014) o Grafite é uma manifestação artística que dialoga com a arte pública e os nichos estéticos nas cidades contemporâneas. O autor analisa em sua pesquisa as representações visuais que emergem nas ruas, nas fachadas, nos muros, nos viadutos e nos edifícios, revelando as identidades, as subjetividades e as sociabilidades dos Grafiteiros e das comunidades. O autor propõe uma abordagem interdisciplinar que articula a sociologia, a antropologia, a semiótica e a história da arte, para interpretar o Grafite como uma linguagem simbólica, uma expressão cultural e uma forma de intervenção urbana. Para o pesquisador Armando Silva (2014) o Grafite é:

“O Grafite é uma forma de arte que se inscreve na cidade como um ato de comunicação e de intervenção urbana, que expressa os imaginários coletivos e as identidades dos grupos sociais que habitam as periferias, que desafiam as normas e os poderes estabelecidos, que reivindicam o direito à cidade e à cultura, que criam atmosferas urbanas de resistência e de transformação.” (Silva, p. 15, 2014)

Dessa forma, ao trazer o Grafite para as aulas de artes, os educadores têm a oportunidade de explorar uma forma de arte que vai além dos limites tradicionais do ensino, conectando-se diretamente com a realidade urbana contemporânea. A inclusão do Grafite no currículo não só proporciona aos estudantes uma compreensão mais profunda da arte pública e dos nichos estéticos, mas também promove uma abordagem interdisciplinar.

Além disso, o Grafite, quando abordado como uma forma de intervenção urbana, pode servir como um meio para os estudantes explorarem questões sociais, culturais e históricas. Essa abordagem enriquecedora oferece uma oportunidade única para os estudantes desenvolverem pensamento crítico, expressarem suas próprias identidades e compreenderem o papel da arte no contexto urbano em constante transformação.

A partir das pesquisas de Armando Silva (2014) percebe-se que o Grafite tem potencial para contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes, ao possibilitar que eles expressem suas ideias, sentimentos e pensamentos sobre a realidade que vivem, bem como questionem as relações de poder e as injustiças sociais, utilizando o Grafite como uma ferramenta de comunicação, protesto e resistência.

Portanto, a presença do Grafite nas aulas de artes não apenas diversifica o repertório artístico dos estudantes, mas também proporciona uma oportunidade valiosa para explorar a

complexidade da expressão visual urbana, contribuindo para uma educação artística mais contextualizada e significativa.

Por conseguinte, a escolha do Grafite como linguagem artística contemporânea para conduzir a proposta educacional também decorre da sua consideração como uma expressão artística particularmente democrática e acessível ao cotidiano dos estudantes. Em sua pesquisa sobre o Grafite na escola, Maria Elena Ramalho e Consuelo A. B. D. Schlichta (2010) esclarecem que é evidente a carência dessa forma de expressão artística na educação e na formação dos acadêmicos. Se comprova em sua pesquisa, tanto através de relatórios de dados quanto pela observação direta, que os estudantes apreciam trabalhar com essa linguagem, o que foi demonstrado por momentos de entusiasmo, especialmente quando se envolveram na prática do Grafite.

O Grafite como manifestação artística contemporânea ainda permite uma contextualização ampla das práticas artísticas, no decorrer da história, na escola. Visto que, ao longo da história, o ser humano sempre teve o desejo de registrar suas ideias e representar imagens que refletisse sua vida em sociedade. Segundo a pesquisadora Angelina Maria Luna Tavares Duarte (2006), no início, a forma mais rudimentar de concretizar esse anseio era por meio da escrita nas paredes das cavernas, quando essa era a única maneira de deixar uma marca de seus pensamentos e experiências.

Mesmo com todo o avanço tecnológico, ainda é possível observar a persistência das escritas e desenhos nos muros até hoje com finalidades diversas, o que demonstra que o percurso desde as cavernas não conseguiu eliminar essa necessidade humana de expressar sua visão de mundo construída através da interação com o ambiente social urbano (Duarte, 2006).

Assim, a escolha do Grafite como linguagem artística contemporânea para conduzir a proposta educacional também é devido sua caracterização como uma expressão artística democrática e acessível ao cotidiano dos estudantes, com um amplo contexto histórico a ser trabalhado de forma prática e reflexiva.

Outrossim, a natureza inclusiva do Grafite como forma de expressão visual possibilitaria que uma ampla variedade de estudantes, independentemente da familiaridade com a prática do desenho, participe ativamente da proposta pedagógica, enriquecendo assim a experiência educacional. Por conseguinte, essa escolha visa não apenas explorar a linguagem artística em si,

mas também promover a identificação dos estudantes com uma forma de expressão que faça parte do seu contexto cultural e visual.

De acordo com Luciane Izabel Ferreira Henckemaier (2016) a instituição de ensino desempenha um papel fundamental ao introduzir os estudantes em novos cenários, permitindo-lhes compreender o mundo ao seu redor. A interação da arte com a realidade desses indivíduos possui um poder transformador, pois possibilita a observação de abordagens educacionais que utilizam o Grafite como uma forma de aprendizado e expressão.

Logo, propostas adaptadas à contemporaneidade indicam uma maior integração e participação, além da socialização do conhecimento. Essas propostas, partindo do contexto proporcionado pelas relações sociais historicamente estabelecidas, podem promover a humanização das escolas e estimular o envolvimento em uma sociedade que se inclina à padronização (Henckemaier, 2016).

A arte urbana frequentemente aborda questões sociais, políticas e culturais, em sua maioria, por meio de imagens acessíveis. Estudar essas imagens estimula a reflexão crítica, incentivando os estudantes a pensarem sobre as mensagens transmitidas, os contextos históricos e as implicações sociais.

Segundo Ramalho e Schlichta (2010), a análise de imagem deve ser entendida como um processo de decodificação e interpretação dos signos visuais, que envolve tanto aspectos formais, como cores, formas, linhas, texturas, etc., quanto aspectos simbólicos, como significados, valores, ideologias, etc. A análise de imagem também deve considerar o contexto histórico, social e cultural em que a imagem foi produzida e recebida, bem como a intencionalidade e a função da imagem.

Nesse contexto, o Grafite, como uma forma altamente visual de expressão artística, abre caminho para a análise crítica de suas mensagens e elementos visuais, promovendo, assim, a alfabetização visual entre os estudantes enquanto transitam pelas paisagens urbanas. Essa abordagem os capacita não apenas a decifrar e compreender as mensagens transmitidas pelo Grafite, mas também a desenvolver sua própria capacidade de criação de mensagens visuais de forma consciente e reflexiva.

Para essas autoras, o Grafite, como uma forma de imagem, pode ser objeto de análise no cotidiano, tanto pelos seus produtores, quanto pelos seus espectadores. A análise do Grafite pode

contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade, da criticidade, da cidadania e da identidade dos estudantes, além de ampliar o seu repertório cultural e artístico (Ramalho e Schlichta, 2010). O Grafite também pode ser usado como um recurso pedagógico para abordar temas transversais, como meio ambiente, direitos humanos, diversidade, violência, etc.

Ramalho e Schlichta (2010) relatam a experiência de implementação de uma unidade didática intitulada: Grafite na Escola? em uma turma de 8ª série. No desenvolvimento das atividades, evidenciou-se, de um lado, a relevância dos conhecimentos adquiridos para os estudantes da escola pública; de outro, as dificuldades que o educador em arte tem que enfrentar cotidianamente para a realização de um trabalho que responda aos anseios dos seus estudantes, enquanto filhos da classe trabalhadora.

Portanto, a importância do Grafite na educação formal pode ser justificada pela sua relevância como forma de arte contemporânea, que se relaciona com o cotidiano e a cultura visual dos adolescentes atualmente. Ainda, pela sua potencialidade como objeto e recurso de análise de imagem que são criadas a partir de cada comunidade e realidade em que este se insere. O Grafite pode ser um instrumento de educação para a diversidade, para a democracia e para a transformação social, além de um meio de expressão, de criação e de fruição artística (Ramalho e Schlichta, 2010)

Outro aspecto crucial é a promoção da análise visual a própria produção artística, não apenas como uma habilidade de decifrar imagens, mas como uma capacidade de criar e questionar ativamente as representações visuais. Ao utilizar o Grafite como uma forma de expressão artística altamente visual, a proposta não apenas incentiva a análise crítica das mensagens transmitidas, mas também estimula os estudantes a desenvolverem suas próprias narrativas visuais. Esse exercício de criação consciente e reflexiva contribui para a formação de indivíduos capazes não apenas de consumir, mas de produzir significados visuais, tornando-os participantes ativos na construção e interpretação do mundo ao seu redor de forma colaborativa.

O desenho metodológico da proposta pedagógica

A proposta pedagógica apresentada nesse estudo visa ser uma alternativa aos desafios educacionais que surgiram devido ao afastamento social durante a pandemia. Já que, essa vivência, resultou nessa ação pedagógica, que seria aplicada em determinada comunidade escolar, respeitando a subjetividade e vivência de cada indivíduo participante.

A pesquisa-ação acontece durante a aplicação da proposta pedagógica. Logo, o desenho metodológico da proposta inicial idealizada, foi sofrendo alterações durante o processo de pesquisa, e demanda dos envolvidos. Entretanto, o objetivo da ação sempre foi criar uma proposta de ensino colaborativa, particularmente focada no ensino de Artes, como meio de reconstruir essas habilidades sociais e promover um ambiente de aprendizado que valorizasse a interação e a colaboração.

Para tanto, uma teoria que essa abordagem se ampara é a Teoria da Aprendizagem Cognitiva de Piaget e Vygotsky que destaca a importância da interação social na construção do conhecimento, o que se alinha com a proposta de aprendizagem colaborativa. Visto que essa proposta pedagógica busca a interação estudantil para a construção do conhecimento na sala de aula, mas ao mesmo tempo atribui responsabilidades e protagonismo estudantil em prol da criação artística.

Por isso, essa proposta pedagógica busca se alinhar também com a perspectiva de ensino colaborativo de David W. Johnson e Roger T. Johnson (1995). Já que, para esses pesquisadores, essa metodologia incentiva os estudantes na prática do diálogo, a trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns pré-estabelecidos metodologicamente pelo professor, promovendo a aprendizagem em grupo, empatia e colaboração entre eles.

Paulo Freire (1996) também desempenha um papel importante nessa proposta, enfatizando a importância do diálogo na construção do conhecimento, e conseqüentemente a resposta reflexiva. Contribuindo assim, para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes.

Outro referencial de igual importância para a concepção dessa proposta é a aprendizagem baseada em projetos segundo Fernando Hernández (2000), que compreende a arte como um todo indissociável. Visto que Hernandez (2000) destaca que as experiências de aprendizagem devem ser diversificadas e ligadas a múltiplos alfabetismos, incluindo experiências visuais e performativas. Ele enfatiza que o processo de aprendizagem deve envolver fascinação, exploração e descoberta. Já que durante o desenvolvimento dessa ação pedagógica, tinha-se na dimensão do fazer artístico, o objetivo de que os estudantes desenvolvessem suas habilidades de criação, experimentando diferentes técnicas de forma colaborativa, a partir da contextualização com a história da arte e a própria cultura visual estudantil em uma proposta pedagógica.

Com o intuito de desenvolver uma proposta pedagógica que partisse dos interesses e cultura visual dos estudantes, essa proposta incorpora ainda a perspectiva de Raimundo Martins (2006) e Fernando Hernández (2007), uma vez que o trabalho desses pesquisadores enriquece o entendimento das complexas interações entre os estudantes, a arte, e a sociedade. Visto que a visão desses pesquisadores ressalta a necessidade de compreender as múltiplas camadas de significados presentes nas imagens e na cultura visual contemporânea, o que se alinha perfeitamente com o propósito dessa proposta pedagógica de promover a criação visual e a análise crítica de imagens presentes no cotidiano estudantil.

Portanto, a proposta pedagógica apresentada neste estudo busca incorporar uma abordagem colaborativa e valorizar a cultura visual dos estudantes como um meio de envolvê-los de forma mais significativa no processo de aprendizado. Procurando fomentar a partir do trabalho em grupo, a criação visual, a análise crítica de imagens e a capacidade de criar mensagens visuais de maneira consciente e reflexiva. Ela representa uma resposta aos desafios contemporâneos da educação após a Covid-19.

Para isso, essa proposta pedagógica visa a qualidade das experiências a serem vivenciadas pelos estudantes e a comunidade escolar de forma colaborativa. De acordo com John Dewey (2023), a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes se envolvem ativamente em experiências práticas e reflexivas, conectando teoria e prática de maneira integrada.

John Dewey (2023) defendia que a aprendizagem não deveria ser um processo passivo, mas sim uma jornada ativa em que os estudantes interagem com o ambiente, resolvem problemas reais e colaboram uns com os outros. A prática artística colaborativa oferece um terreno fértil para essa abordagem, uma vez que envolve a co-criação e a interação social. Por conseguinte, Dewey (2023), ao discutir a qualidade da experiência na educação, argumenta que a ênfase deve recair não apenas na insistência pela necessidade de experiências, mas, principalmente, na qualidade intrínseca dessas vivências. Segundo esse autor:

“Não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo de atividade em experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro aspecto é óbvio e fácil de julgar. O efeito de uma experiência não se origina em sua superfície e isso se torna um problema para o educador. É sua tarefa proporcionar situações para que as experiências, embora não provoquem

resistência por parte do aluno, mobilizem seus esforços e que, além disso, se apresentem em forma de atividades mais do que imediatamente agradáveis, na medida em que o estimulem e o preparem para experiências futuras. Assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma. Totalmente independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem. Portanto, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes.” (Dewey, p. 18, 2023)

Assim, essa proposta pedagógica foi desenhada a partir da necessidade de se promover a interação estudantil durante o processo de criação de imagens. Para tanto, foi desenvolvida em 9 passos. E foram necessárias 24 aulas ao todo, visando a avaliação formativa durante todo o processo, com enfoque no processo de criação, interação, e *Feedback* contínuo.

O primeiro passo dessa proposta pedagógica foi buscar estabelecer uma base sólida para a compreensão das inclinações artísticas, interesses e perspectivas dos estudantes envolvidos. Para se estabelecer uma metodologia com criação colaborativa a partir desses interesses.

Partindo do pressuposto de que a arte é uma manifestação cultural intrinsecamente conectada ao contexto da sociedade, foi escolhida a Arte Moderna e Contemporânea como ponto de partida para essa investigação. A intenção era provocar reflexões e discussões entre os estudantes acerca das estéticas e práticas artísticas que permeiam o mundo e são intrigantes.

1ª Etapa: Desenho livre para conhecer

A metodologia prática adotada nesta primeira etapa foi o "Desenho Livre". Optou-se por esta abordagem, uma vez que a liberdade criativa oferecida pelo ato de desenhar proporcionaria uma visão genuína das preferências artísticas individuais, sem a imposição de temas ou técnicas específicas. Já que o objetivo era coletar material de análise que permitisse compreender a produção visual do grupo estudantil, e identificar se havia algum interesse estético compartilhado entre eles.

A condução da etapa 1 envolveu a elaboração de duas aulas, em que se abordou as correntes da Arte Moderna e Contemporânea, bem como a apresentação de obras de artistas representativos desses movimentos. Durante essa apresentação, foi proposto a interação dos estudantes por meio de discussões que visavam estimular o pensamento crítico sobre as diversas formas de expressão artística presentes na contemporaneidade.

Após a apresentação teórica, passamos à prática do "Desenho Livre". Foram disponibilizados materiais artísticos variados, desde lápis de cor, tintas e canetas hidrocor. Permitindo que os estudantes se expressassem sem barreiras, seguindo seus impulsos criativos, ainda que limitados a escala do suporte "papel A4". Este exercício não apenas facilitou a coleta de dados visuais, mas também promoveu uma atmosfera de engajamento, onde os estudantes puderam compartilhar ideias uns com os outros.

A avaliação desta etapa se deu por meio da observação atenta da participação dos estudantes nas discussões sobre a arte contemporânea, bem como na execução dos desenhos durante a aula. A análise desses desenhos não se limitou apenas ao aspecto técnico, ao conteúdo, às escolhas estilísticas e à expressão individual de cada aluno, como também a finalização da ideia proposta. Isso permitiu identificar traços comuns, presentes, nas produções artísticas, e avaliar o interesse estético compartilhado ou as disparidades dentro do grupo.

Assim, o objetivo principal desta etapa foi duplo, sendo entre eles compreender a cultura visual predominante na turma a partir da apresentação sobre arte contemporânea e estimular o pensamento crítico dos estudantes sobre as formas de arte atuais. Ao obter uma visão mais profunda das preferências e perspectivas dos estudantes, buscou-se estabelecer uma base sólida para a próxima etapa deste projeto. A partir da turma de 34 estudantes, 13 fizeram desenhos que se assemelham a linguagem do Grafite, 09 fizeram paisagens diversas, 7 desenharam personagens de *Anime*, 1 fez um desenho abstrato e 4 não fizeram a atividade.

Figuras 1: Desenhos da primeira atividade prática feita em sala



Fonte: Acervo pesso

al

2ª Etapa: Contextualizar para compreender

Após identificar que a cultura visual predominante nas práticas de desenho dos estudantes estava vinculada a produção de paisagens e ao Grafite, a pesquisa-ação avançou para o segundo passo deste projeto, a exploração do Grafite como ferramenta colaborativa e de engajamento no ensino de arte. O objetivo do segundo passo era mergulhar profundamente na história do Grafite, compreender sua evolução ao longo do tempo e desvendar o significado cultural por trás dessa forma de expressão artística.

A metodologia adotada para alcançar esses objetivos incluiu quatro aulas expositivas que abordaram de maneira detalhada a história do Grafite como um movimento artístico, desde suas origens nas ruas de Nova York até sua difusão global. Durante essas aulas, os estudantes foram apresentados aos principais artistas, obras e técnicas que moldaram o desenvolvimento do Grafite ao longo das décadas.

Além das aulas expositivas, uma parte crucial dessa etapa consistiu na análise de imagens de Grafite. Os estudantes tiveram a oportunidade de examinar diversas obras de Grafite, de estilos variados, com o objetivo de entender o significado por trás de cada peça. Isso permitiu que os estudantes mergulhassem no universo das mensagens, simbolismos e estilos artísticos presentes no Grafite, ampliando sua compreensão dessa forma de arte.

A discussão e reflexão também foram incentivadas por meio de rodas de conversa. Durante essa atividade, os estudantes compartilharam suas percepções sobre o Grafite, trocaram ideias e debateram temas relacionados, como a liberdade de expressão, a relação do Grafite com a cidade de Brasília e sua relevância no contexto cultural atual.

Assim, os objetivos específicos do segundo passo eram, em primeiro lugar, explorar a história do Grafite como uma forma de arte. Buscou-se compreender como ele evoluiu e se transformou ao longo do tempo, acompanhando as mudanças na sociedade e na cultura. Em segundo lugar, desvendar o significado e o impacto cultural do Grafite em Brasília, uma cidade marcada por sua arquitetura única e seu contexto político. Por isso, analisar imagens de Grafite foi uma estratégia fundamental para interpretar as mensagens transmitidas por essas obras e compreender como elas se relacionam com o ambiente urbano.

A avaliação deste passo se baseou na observação atenta da participação ativa dos estudantes nas análises de imagens e nas discussões em grupo. Valorizando a capacidade dos estudantes de contribuir com perspectivas individuais, levando em consideração o conhecimento adquirido durante a aula expositiva e as reflexões sobre a história e o significado do Grafite em suas vidas.

3ª etapa: Fazer para explorar

Na terceira etapa da proposta pedagógica dessa pesquisa-ação, deu-se continuidade à jornada de utilização do Grafite como uma ferramenta colaborativa e de engajamento no ensino de arte. Após imergir na história e no significado do Grafite, era hora de explorar a prática do Grafite de forma individual, para tanto foram necessárias 4 aulas.

O conteúdo desenvolvido para esta etapa foi focado nas "Técnicas de Desenho" utilizadas por essa linguagem. Ao desenvolver habilidades de desenho, os estudantes seriam capazes de criar obras de Grafite mais sofisticadas e expressivas, além de ampliar seu repertório técnico, compreendendo técnicas de desenho de observação de formas geométricas para construção de letras 3D, técnicas de sombreamento e contraste de formas inerentes a linguagem do Grafite.

A metodologia de ensino para essa etapa do projeto envolveu atividades práticas de desenho que permitiram aos estudantes explorarem e aprimorar suas habilidades, a partir da observação de objetos geométricos. Inicialmente, os estudantes foram expostos a técnicas de desenho que poderiam ser aplicadas no contexto do Grafite, como o uso de diferentes tipos de linhas, e variações de espessura sombreamento, perspectiva e a manipulação de espaços.

Após a instrução teórica, os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar essas técnicas em sua prática de Grafite individual. Cada aluno recebeu uma folha A4 para criar sua própria obra Grafite, onde puderam experimentar os estilos e técnicas aprendidos. Essa abordagem permitiu que os estudantes colocassem em prática o conhecimento adquirido, demonstrando sua criatividade e desenvolvendo suas habilidades artísticas.

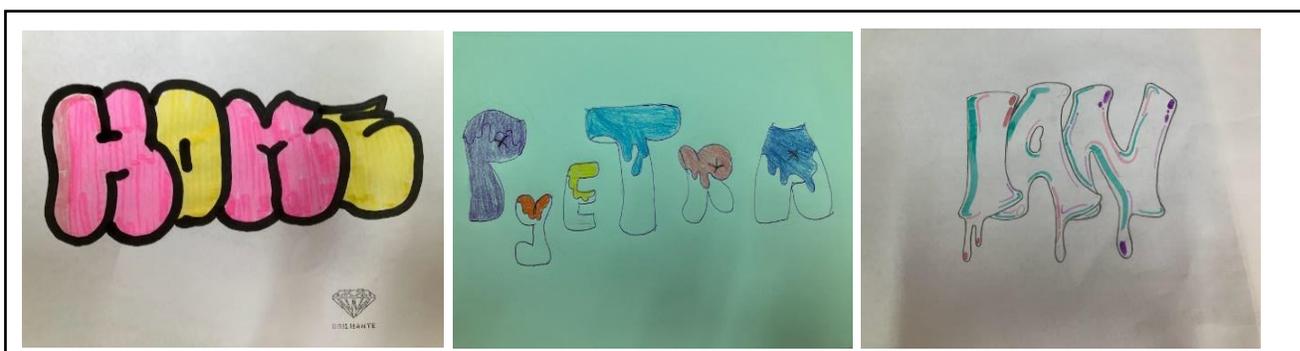
Além da prática individual, a análise de estilos atuais de grafia desempenhou um papel crucial nesta etapa. Os estudantes foram convidados a examinar e estudar diversos estilos de Grafite contemporâneo, incluindo letras, personagens e temas recorrentes. Essa análise teve como objetivo inspirar os estudantes e incentivá-los a incorporar elementos que os atraíssem em suas próprias

criações, ao mesmo tempo promover o respeito a história e a cultura do Grafite enquanto linguagem artística.

A avaliação do progresso dos estudantes neste passo se baseou na observação direta das atividades práticas de desenho, levando em consideração a aplicação das técnicas trabalhadas e a originalidade das criações individuais. Além disso, a capacidade dos estudantes em refletir sobre o estilo e a estética do Grafite contemporâneo foi avaliada por meio de discussões em grupo nas apresentações individuais de desenho.

Esta etapa desempenhou um papel fundamental na formação das habilidades artísticas dos estudantes, totalizando 4 aulas, preparando-os para as próximas fases do projeto. Após as técnicas serem trabalhadas em sala, eles seriam desafiados a colaborar na criação de uma obra de Grafite coletiva e a refletir sobre o papel do Grafite na comunidade.

Figura 2: Grafite de estudantes



Fonte: Acervo Pessoal

4ª etapa: Desenhar para dialogar

Nessa fase avançada da proposta pedagógica para essa pesquisa-ação, a atenção se voltou para o desenvolvimento de atividades práticas colaborativas de desenho, com foco na formação de duplas de estudantes. O objetivo principal da 4ª etapa era promover a colaboração e o engajamento entre os estudantes, permitindo que eles explorassem o processo criativo juntos e construíssem obras de arte de maneira conjunta, em uma aula.

O conteúdo desta etapa concentrou-se na ideia de "Desenho e Diálogo". Para criar essa proposta metodológica, acreditou-se que, através do diálogo, os estudantes seriam capazes de compartilhar ideias, perspectivas e conhecimentos, enriquecendo assim suas produções artísticas.

O desenho, nesse contexto, serviria como uma linguagem visual que facilitaria a expressão compartilhada de conceitos e emoções partindo da prática.

A metodologia de ensino utilizada envolveu uma atividade prática, executada em uma aula, de desenho em forma de gincana em dupla. Os estudantes foram agrupados em duplas, levando-se em consideração a escolha de cada um, permitindo que diferentes perspectivas e estilos se unissem para a criação de obras de arte colaborativas. Essa abordagem tinha como objetivo desenvolver habilidades de linguagem visual em pares e fomentar a colaboração entre estudantes por meio do desenho.

A atividade consistiu em um conjunto de desafios progressivos, nos quais as duplas trabalharam juntas para completar uma série de tarefas de desenho. Esses desafios variaram em complexidade e envolveram a exploração de temas, estilos e técnicas diversos. O tempo foi um elemento crucial, pois os estudantes tiveram que aprender a gerenciar o tempo e a tomar decisões rápidas em conjunto com as mãos atadas.

Figura 3: Desenhar para conversar



Fonte: acervo pessoal

A avaliação nesta etapa do projeto se concentrou na qualidade das produções artísticas finais, levando em consideração a originalidade, a criatividade e a colaboração evidenciada nas obras para sua finalização. Além disso, foi possível observar de perto a interação e a colaboração

durante as atividades, avaliando como os estudantes se comunicavam, compartilhavam ideias e solucionavam desafios em duplas.

Essa etapa foi de importância crítica, pois se iniciou o aspecto colaborativo do Grafite como ferramenta de engajamento. A proposta foi que ao trabalhar em duplas, os estudantes não apenas desenvolveriam suas habilidades de linguagem visual, mas também aprenderiam a valorizar a contribuição de seu colega. A troca de ideias e a resolução de problemas de forma colaborativa se tornaram elementos fundamentais do processo criativo nessa atividade, preparando os estudantes para a etapa final do projeto, na qual eles uniriam seus esforços para criar uma obra de Grafite coletiva que refletisse suas identidades artísticas de forma colaborativa.

5ª etapa: Trabalhar em grupo a partir do desenho

A 5ª etapa, dessa proposta pedagógica de Arte, foi dedicada ao desenvolvimento de atividades práticas colaborativas de desenho em quinteto. O objetivo principal dessa etapa era promover a interação e o diálogo entre mais participantes, utilizando os termos da linguagem visual como ponto de partida para a criação de imagens.

Os conteúdos centrais desta fase envolviam o Desenho e o diálogo também, buscando explorar como esses elementos poderiam se entrelaçar de maneira produtiva, sendo necessárias 2 aulas, após adequação a proposição inicial. A metodologia adotada para a condução das aulas consistiu em atividades práticas de desenho realizadas em grupos, utilizando papel pardo, devido a escala, e uma variedade de materiais, incluindo lápis de cor, giz de cera e canetas hidrográficas. Essa escolha de materiais foi deliberada, uma vez que permitia aos estudantes explorarem diferentes texturas, cores e formas, ampliando suas possibilidades expressivas em uma escala maior.

A avaliação das atividades se deu através da análise das imagens concluídas, que deveriam refletir as propostas iniciais de cada grupo. Além disso, a instrução prática e a orientação constante desempenharam um papel fundamental no processo. Foram promovidas discussões regulares para compartilhar ideias e fornecer feedback durante a criação das imagens, que ocorreu em 2 aulas, observada a necessidade de feedback e reaplicação.

O objetivo principal dessas atividades práticas, em primeiro lugar, foi buscar o desenvolvimento das habilidades de linguagem visual em grupo, incentivando os estudantes a

explorar diferentes maneiras de comunicar ideias por meio do desenho. Em segundo lugar, visava-se fomentar a colaboração entre os estudantes, utilizando a estética do Grafite como ponto de partida.

A avaliação dessas atividades abrangia a qualidade da finalização das produções artísticas, mas também a observação da colaboração e interação entre os participantes durante todo o processo. Esses critérios combinados permitiram avaliar não apenas o resultado das obras, mas também o desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe e a capacidade dos estudantes de se envolverem ativamente no processo criativo em um grupo maior.

Figura 4: Desenho em grupo para criar



Fonte: acervo pessoal

6ª Etapa: quais são os artistas da minha comunidade?

No âmbito da 6ª etapa da proposta pedagógica em Arte, foi proposto a exploração da linguagem do jornalismo como uma ferramenta para compreender como os estudantes caracterizam a figura dos artistas da comunidade escolar. Essa etapa do projeto visou proporcionar uma visão mais profunda das percepções dos estudantes sobre a profissão de artista e as obras de arte urbanas presentes na cidade em que a escola se insere.

Para alcançar esses objetivos, a metodologia empregada envolveu a realização de duas aulas expositiva sobre a importância do jornalismo na era da informação e sua relevância na difusão de trabalhos artísticos. Essa aula teve como objetivo inicial sensibilizar os estudantes para a influência

do jornalismo no contexto artístico e na forma como as obras de arte são percebidas e valorizadas pela sociedade.

A atividade proposta nesta fase consistiu na produção, em grupo, de um jornal em formato de vídeo, que destacasse artistas locais e suas criações. O objetivo geral era compreender a visão dos estudantes sobre esses artistas e, ao mesmo tempo, utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como forma de pesquisa em campo.

Outro objetivo essencial dessa etapa do projeto era aplicar a linguagem do jornalismo na produção do jornal em vídeo. Os estudantes foram incentivados a explorar os elementos fundamentais do jornalismo, como a apuração de informações, a construção de narrativas, a edição de vídeos e a comunicação eficaz. A avaliação do jornal em vídeo abrangeu a análise do conteúdo apresentado, a qualidade de produção, incluindo aspectos técnicos e estéticos, e a clareza da mensagem transmitida.

Adicionalmente, a avaliação desta etapa incluiu a análise da pesquisa realizada pelos estudantes e das entrevistas conduzidas como parte do processo. Essas entrevistas forneceram reflexões sobre as percepções e opiniões dos estudantes em relação aos artistas locais e ao papel do jornalismo na promoção e compreensão da arte urbana. A combinação dessas avaliações permitiu uma compreensão abrangente do impacto dessa abordagem jornalística no entendimento e apreciação das obras de arte urbanas e dos artistas dentro da comunidade escolar.

Esta fase do projeto demonstrou o potencial do jornalismo como uma ferramenta pedagógica eficaz para envolver os estudantes, ampliar seu entendimento sobre o mundo da arte e promover a valorização dos artistas locais. Além disso, ao incorporar as TIC, foi possível explorar ferramentas de edição e criação de vídeo, tão presentes no cotidiano dos estudantes e transformá-las em ferramentas para pesquisa reflexiva.

7ª etapa: a comunidade ensina

Na 7ª etapa da proposta pedagógica em Arte, foi uma etapa crucial que envolveu a interação direta dos estudantes com um Grafiteiro local. Nesse estágio, o objetivo era explorar as técnicas e materiais empregados no Grafite. Essa abordagem prática permitiu aos estudantes adquirirem habilidades práticas e técnicas relacionadas ao Grafite e, ao mesmo tempo, colaborar no planejamento de um projeto de desenho para ser executado nas instalações da escola.

A metodologia aplicada nessa etapa do projeto consistiu em duas aulas práticas conduzida pelo Grafiteiro local. A presença desse profissional experiente proporcionou aos estudantes uma oportunidade valiosa para interagir com alguém que vivencia e domina a prática do Grafite em sua essência. Essa experiência prática não apenas enriqueceu o aprendizado, mas também trouxe uma perspectiva autêntica sobre o mundo do Grafite.

Durante a aula prática, os estudantes puderam experimentar diretamente as técnicas e materiais utilizados no Grafite, incluindo sprays, marcadores e diferentes estilos de traços. Esse envolvimento prático os aproximou das raízes dessa forma de expressão artística, permitindo-lhes entender a complexidade das técnicas e a característica dos materiais.

Além disso, a etapa envolveu discussões e planejamento ativo para o projeto de desenho que seria executado nas dependências da escola. Os estudantes, orientados pelo Grafiteiro local, tiveram a oportunidade de explorar conceitos de design, planejamento espacial e a melhor forma de expressar suas ideias por meio do Grafite.

O principal objetivo dessa fase era, portanto, explorar a fundo as técnicas e materiais do Grafite, capacitando os estudantes com habilidades práticas e técnicas que são essenciais para a execução bem-sucedida desse tipo de arte. Ao mesmo tempo, a etapa visava fomentar a criatividade dos estudantes e incentivá-los a planejar um projeto de desenho que não apenas incorporasse as técnicas aprendidas, mas também transmitisse uma mensagem ou tema específico.

A avaliação desta etapa do projeto incluiu a análise do projeto de desenho planejado pelos estudantes, levando em consideração a aplicação das técnicas e materiais do Grafite, bem como a viabilidade de sua execução na escola. Além disso, foi realizada uma avaliação do processo de aprendizado, considerando a participação dos estudantes nas discussões no projeto.

8ª Etapa: Agora o muro é nosso

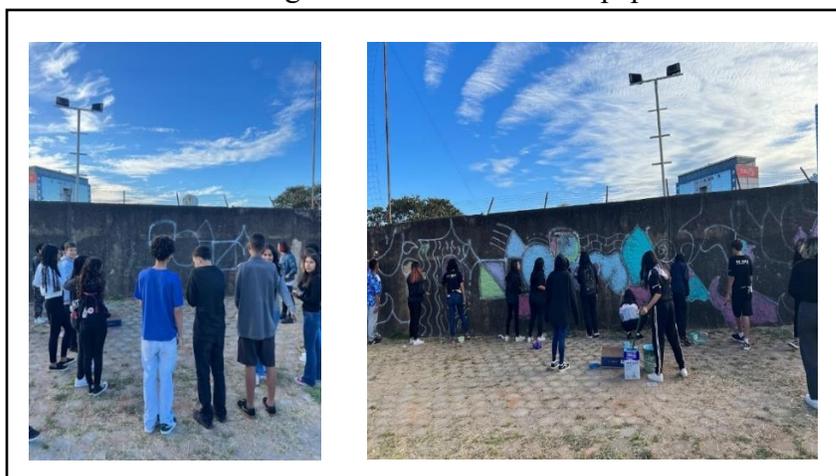
A 8ª etapa da proposta pedagógica em Arte, representou o ápice da jornada de exploração do Grafite como ferramenta colaborativa e de engajamento no ensino de arte. Nesta etapa, os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar de forma prática e coletiva as técnicas de Grafite que haviam aprendido ao longo do projeto. O conteúdo da aula consistiu na execução prática de um projeto de desenho no muro da escola.

A metodologia aplicada nessas aulas foi centrada na execução prática do projeto de desenho no muro da escola, oferecendo aos estudantes a oportunidade de transformar conceitos e ideias em uma manifestação artística concreta. Essa etapa tinha como objetivo primordial a aplicação das técnicas de Grafite de maneira colaborativa e reflexiva, considerando as especificidades de cada material e os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.

Os estudantes foram incentivados a demonstrar as habilidades de Grafite que haviam aprendido nas aulas anteriores, aplicando as técnicas de forma criativa e explorando a linguagem do Grafite como meio de expressão. A execução do projeto no muro da escola não era apenas um exercício de habilidade, mas também um ato de autoexpressão e uma oportunidade para comunicar mensagens ou temas que fossem relevantes para eles. Um dos principais focos desta etapa era a colaboração efetiva entre os membros do grupo na execução do projeto.

A avaliação da qualidade e fidelidade à proposta do projeto no muro da escola era um aspecto crítico desta etapa. Os estudantes foram avaliados com base na execução das técnicas aprendidas, na criatividade demonstrada e na capacidade de aplicar de forma eficaz as habilidades de Grafite na prática. Além disso, a observação da colaboração e do trabalho em equipe durante a execução foi uma parte fundamental da avaliação.

Figura 5:O desenho sai do papel



Fonte: acervo pessoal

Esta fase do projeto foi conduzida ao longo de seis aulas, permitindo que os estudantes tivessem o tempo necessário para planejar seus desenhos, executar e aprimorar seu projeto no muro da escola.

9ª Etapa: competir e colaborar

A 9ª etapa da proposta pedagógica em Arte era trazer um elemento empolgante e desafiador, culminando na realização de uma competição de Grafite entre os grupos de estudantes da sala. Essa competição, realizada em uma hora e meia, foi projetada para promover a criatividade, a colaboração e a competição saudável entre os participantes, oferecendo uma oportunidade única para os estudantes demonstrarem as habilidades que adquiriram ao longo do projeto.

O objetivo central dessa competição era incentivar a expressão criativa dos estudantes e, ao mesmo tempo, permitir que eles competissem de maneira construtiva, superando desafios e criando obras de arte originais. Durante a competição, os grupos de estudantes tiveram a oportunidade de colaborar e criar em conjunto, mesclando suas habilidades e perspectivas individuais para produzir obras de Grafite coletivas.

A avaliação desta etapa envolveu a análise da qualidade e originalidade das obras de Grafite produzidas pelos grupos. Os trabalhos foram avaliados com base em critérios como composição, uso de cores, criatividade e execução técnica. Além disso, o desempenho dos grupos durante a competição, incluindo a colaboração efetiva e o respeito pelas regras estabelecidas, também foi levado em consideração na avaliação.

A competição de Grafite também tinha como objetivo enfatizar a importância da competição saudável, que incentiva a superação e a busca pela excelência, ao mesmo tempo em que valoriza o trabalho em equipe e a colaboração. Esta fase final do projeto buscou consolidar os aprendizados e as experiências dos estudantes.

Metodologia

Um dos objetivos deste trabalho é compreender como essa prática de ensino foi experienciada pelos estudantes envolvidos, que estão constantemente decodificando e interpretando o que está ocorrendo e como está ocorrendo. Entender como esses estudantes foram afetados posicionados e transformados pelo exercício e pela experiência da proposta. Assim, essa pesquisa leva em conta as realidades vividas e experiências tidas em um local específico com um grupo específico, mediados por convenções e perspectivas dos estudantes durante o processo dessa prática artística na escola.

Aqui seguimos os preceitos de Melanie Nind, Alicia Curtin E Kathy Hall compreendendo que assumir que um programa de ensino pode ser igualmente efetivo com todos os estudantes ignora as diferentes histórias dos envolvidos que inevitavelmente medeiam a prática. De acordo com esses teóricos:

“Tornar explícita a teoria implícita que subjaz às representações da pedagogia, leva a compreensão crítica de como as crenças são construídas e reconstruídas. Ser capaz de examinar a teoria explícita implícita subjacente às representações ou roteiro de ensino é importante (...). Assim os roteiros disponíveis a nós estruturam nossa atividade e guiam nossas ações. No caso da pedagogia, portanto identificar o que são esses roteiros requer consideração, caso formos investigar como, por exemplo, a interação e o comportamento na sala de aula são constituídos, e como os profissionais e estudantes são posicionados.” (Nind, Curtin e Hall, p. 34, 2019)

Neste capítulo, será descrito a metodologia aplicada nesse processo de pesquisa, que teve como objetivo explorar o uso da linguagem plástica do Grafite como ferramenta reflexiva em prol da aprendizagem colaborativa artística entre estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental 2 em Taguatinga, Distrito Federal.

Quem são os estudantes?

Para a compreensão de como esse estudo se deu é crucial entender a constituição do público que participou da pesquisa, uma vez que desempenha um papel fundamental na compreensão do contexto em que a colaboração prática com o Grafite foi explorada. Visto que a pesquisa se concentrou em estudantes de idades variadas, devido a formação de turmas em que a pesquisa foi aplicada. Assim, os participantes tinham idades compreendidas entre 14 e 16 anos, todos matriculados em uma escola pública.

Este público de estudantes demonstrou uma heterogeneidade notável no que tange vivências com a temática, refletindo a diversidade da turma, característica da população estudantil no ambiente escolar do Distrito Federal. A pesquisa envolvendo estudantes de idades variadas, pode ser relevante para escolas que abrigam estudantes com grande variação de idades devido à defasagem. Isso pode fornecer informações sobre como promover um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de estudantes de diferentes idades e experiências educacionais artísticas.

A partir de um público de idades tão diverso, o estudo pode ajudar a compreender como estratégias práticas, como o Grafite, podem afetar o engajamento dos estudantes que podem estar em séries não correspondentes à sua idade. Podendo explorar como atividades criativas e

colaborativas podem motivar os estudantes a participarem ativamente da escola, independentemente de sua defasagem. As descobertas da pesquisa podem ainda fornecer informações relevantes para os formuladores de políticas educacionais no Brasil. Ao considerar como as estratégias de ensino prático e a atenção à diversidade de idade podem ser incorporadas às políticas educacionais para melhorar o desempenho e a experiência dos estudantes em situações de defasagem idade/série.

Dos participantes, 18 eram do sexo feminino, enquanto 16 eram do sexo masculino, ilustrando uma representação relativamente equilibrada em termos de gênero. Além disso, 2 dos estudantes apresentavam transtorno de aprendizagem, com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), indicando uma preocupação com a inclusão e acessibilidade dentro do contexto educacional.

A diversidade econômica também desempenhou um papel significativo no público-alvo deste estudo. Alguns estudantes vêm de famílias de classe média no Distrito Federal, refletindo um espectro econômico mais elevado, enquanto outros dependem de auxílios do governo, demonstrando uma disparidade econômica considerável. Essa diversidade econômica pode influenciar a forma como os estudantes percebem a educação e suas expectativas em relação ao ambiente escolar.

Vale ressaltar que a escola em questão passou recentemente por reformas, o que incluiu a pintura de grande parte de suas paredes internas de verde, sem qualquer adorno. O muro interno foi deixado em chapisco de cimento. Essas características físicas da escola, como a cor das paredes e a ausência de elementos decorativos, podem influenciar a percepção do ambiente escolar pelos estudantes, bem como seu engajamento no projeto de Grafite.

No geral, o público-alvo desta pesquisa em educação foi diversificado em termos de idade, gênero, necessidades especiais, status econômico e percepção do ambiente escolar. Essa diversidade proporciona uma base sólida para a análise das implicações da colaboração prática com o Grafite e suas possíveis influências na percepção e envolvimento dos estudantes na escola pública em questão.

Pesquisa-ação

Para tanto, a escolha do método de pesquisa e coleta de dados, adequados ao contexto em que esta se insere, foi essencial. Com intuito da análise do fazer artístico dialógico entre sujeitos, comunidade escolar e ambiente, e em prol dos objetivos estabelecidos neste estudo. Assim, serão descritas as estratégias adotadas, incluindo a metodologia de pesquisa a Pesquisa-ação, e os métodos de coleta de dados, sendo entre eles: o diário de bordo, a observação participante e o grupo focal.

A Pesquisa-ação é o método escolhido para ser utilizado nesta pesquisa, visto que se tem como objetivo a análise de uma mudança de prática docente, a partir de uma necessidade de um determinado contexto. Essa metodologia possibilita que a docente responsável pela aplicação do projeto de aprendizagem seja também a pesquisadora nesse processo.

Assim, essa metodologia permite uma imersão profunda no contexto dos estudantes e na dinâmica da sala de aula onde o projeto de aprendizagem colaborativa artística ocorre. O pesquisador David Tripp (2005), expõe em seu trabalho a constante reflexão sobre a prática que essa metodologia propõe:

“(…) processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (Tripp, p.446, 2005)

Mesmo sendo uma metodologia recorrente atualmente, segundo o pesquisador David Tripp (2005), não se tem certeza sobre a origem da Pesquisa-ação, embora, muitos atribuam sua criação a Lewin (1946). Mas, mesmo que ele tenha sido o primeiro a publicar um trabalho usando o termo, pode ter sido usado anteriormente na Alemanha, em uma pesquisa realizada em Viena, em 1913. Segundo Tripp (2005), uma versão alternativa é que a pesquisa-ação foi usada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais em nível comunitário quando ele era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial (Tripp, 2005).

A partir das pesquisas de Tripp (2005), uma Pesquisa-ação é uma investigação empírica que pode ser utilizada como ferramenta metodológica em prol de investigar uma prática educacional, dentro de seu contexto, e transformá-la, já que, segundo ele: “A pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que

eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes (...)” (Tripp, p. 445, 2005).

Segundo os pesquisadores Nind, Curtin e Hall (2019) uma Pesquisa-ação é uma metodologia empírica que investiga um fenômeno educacional dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Desse modo, as abordagens metodológicas que partem de uma Pesquisa-ação aspiram a participar de processos inseridos em um contexto real em que não se tem controle sobre os eventos comportamentais. Sendo reflexos de uma ação contínua de construção progressiva de um saber partilhado, e mais sensível às origens do conhecimento.

Assim, a pesquisa-ação é uma abordagem apropriada quando se busca compreender e melhorar práticas em contextos reais, especialmente em situações desafiadoras, como o retorno dos estudantes à escola após um período de isolamento social. Essa metodologia ainda, se mostra pró-ativa em relação à mudança.

Ela não se limita a observar a prática e analisá-la passivamente, mas busca ativamente melhorar a prática docente em resposta ao aumento de situações de estresse e comportamentos violentos observados após o retorno dos estudantes à escola. Isso é fundamental quando se lida com desafios imediatos que afetaram o ambiente escolar, em que se fez necessária a ação.

Por isso, a possibilidade da pesquisa-ação permitir a investigação em contextos reais, onde a prática docente ocorre, foi crucial enquanto escolha, quando se deseja compreender as relações e os efeitos práticos e subjetivos da proposta pedagógica artística no ambiente escolar. Visto que permite que os pesquisadores analisem a situação em seu contexto original.

Tripp (2005) expõe em seu trabalho que os métodos da pesquisa-ação podem ser adaptados para atender às necessidades específicas do estudo, permitindo uma abordagem mais flexível e global. Isso é benéfico quando se lida com situações complexas e dinâmicas, como a reação, interação e participação dos estudantes durante a proposta pedagógica colaborativa.

Segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação é uma abordagem intervencionista, o que significa que os pesquisadores estão ativamente envolvidos na mudança da prática docente, fundamental para as análises das estratégias colaborativas artísticas significativas por meio de ação/reflexão.

Isso é relevante quando se deseja implementar intervenções estratégicas com base na compreensão obtida por meio da pesquisa, com o objetivo de melhorar o ambiente escolar.

Essa possibilidade metodológica permite a observação direta das interações dos estudantes com a linguagem do Grafite e a identificação de tendências e desafios emergentes na comunidade escolar no contexto colaborativo. Tornando a subjetividade e individualidade dos envolvidos, objetos de estudo nesse processo.

Procedimentos

Para os pesquisadores Nind, Curtin e Hall (2019) os procedimentos em uma pesquisa são fundamentais para o desenho metodológico ser eficaz, e os objetivos na pesquisa serem alcançados. Esses procedimentos referem-se às ações e etapas específicas que os pesquisadores realizam para coletar, analisar e interpretar os dados em busca de respostas às perguntas de pesquisa ou para atingir os objetivos do estudo. Os procedimentos são uma parte crucial da metodologia de pesquisa e podem variar dependendo do tipo de pesquisa, do campo de estudo e dos objetivos da investigação (Nind, Curtin e Hall, 2019).

Nesse trabalho os procedimentos foram selecionados a partir do problema de pesquisa, que buscou compreender como a prática do Grafite na escola pode promover a colaboração na aprendizagem, a interação positiva e o engajamento entre os estudantes neste momento pós-pandêmico. Para essa compreensão, a coleta de dados foi realizada por meio de um conjunto de procedimentos planejados em busca de se analisar as práticas e interações estudantis em 3 vertentes. Sendo elas em momento real com a observação participante, a posteriori com o diário de bordo e a partir da visão dos participantes com os grupos focais.

Todas as etapas da pesquisa seguiram estritamente princípios éticos, incluindo a obtenção de consentimento informado dos estudantes e a seus respectivos responsáveis, e a garantia de sua confidencialidade. Além disso, todas as informações foram tratadas com sensibilidade e respeito pelos envolvidos.

Coleta de dados

A primeira ferramenta utilizada para coleta de dados nessa pesquisa foi o Diário de Bordo, o diário de bordo permite aos professores registrar observações, reflexões e ideias que surgem ao

longo do tempo, enquanto ministram suas aulas (Nind, Curtin e Hall, 2019). Essas anotações podem abranger uma ampla variedade de tópicos, desde estratégias de ensino que se mostraram eficazes até desafios específicos enfrentados no ambiente da sala de aula durante o projeto colaborativo.

Segundo os pesquisadores Nind, Curtin e Hall (2019) esse registro contínuo ajuda os docentes a aprimorarem sua prática pedagógica, permitindo que revisitem e aprendam com suas experiências anteriores, aprimorando práticas e refletindo vivências.

Além disso, segundo esses pesquisadores, o diário de bordo pode servir como uma ferramenta para avaliação e autorreflexão. Os professores podem acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do tempo, registrando suas observações sobre o desenvolvimento artístico, as habilidades criativas e o envolvimento dos estudantes com o projeto. Essas anotações podem ser úteis na identificação de áreas que precisam de aprimoramento e na formulação de estratégias para promover o aprendizado eficaz (Nind, Curtin e Hall, 2019).

Assim, para complementar a pesquisa-ação, mantive um diário de bordo ao longo da proposta metodológica. Nele, registrei minhas observações, reflexões e impressões pessoais sobre as aulas e as atividades relacionadas ao Grafite. Esse diário serviu como um recurso valioso para documentar minhas percepções ao longo do tempo e garantir que os detalhes observáveis não fossem perdidos. Além disso, ele ajudou a informar as questões a serem abordadas nos grupos focais.

Outra ferramenta utilizada para coleta de dados durante essa proposta pedagógica foi a observação participante. Segundo Ronei Ximenes Martins (2022), a observação participante é uma abordagem de pesquisa qualitativa que envolve a imersão ativa do pesquisador em um ambiente social ou contexto específico, a fim de obter uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos em estudo. Durante a observação participante, o pesquisador não apenas observa passivamente o ambiente, mas também participa ativamente das atividades e interações que ocorrem nesse contexto (Martins, 2022).

Essa abordagem é frequentemente usada em disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação para estudar culturas, grupos sociais e comportamentos humanos. Visto que a observação participante busca fornecer uma compreensão aprofundada do contexto e da cultura

em estudo, destacando as nuances, relações e significados subjacentes às práticas observadas (Martins, 2022).

Assim, a observação participante desempenhou um papel fundamental na coleta de dados. Durante as aulas de Grafite e as atividades colaborativas, observei o comportamento dos estudantes, as interações entre eles durante as atividades práticas e grupos de discussão. Essas observações foram registradas em diário de bordo e complementaram os dados obtidos por meio de outras técnicas, permitindo uma compreensão mais completa das experiências dos estudantes durante o projeto.

Por fim, foram feitos grupos focais com grupos de estudantes que participaram ativamente do projeto de aprendizagem colaborativa artística com Grafite. Os grupos focais forneceram um espaço para discussões sobre suas experiências, percepções coletivas e troca de ideias. Essa técnica foi particularmente valiosa para obter reflexões sobre como o Grafite afetou o ambiente da sala de aula e as dinâmicas interpessoais entre os estudantes.

Essa prática faz com que a pesquisa envolva também uma abordagem participativa e interativa, na qual os próprios estudantes desempenharam um papel ativo na pesquisa e nas mudanças que estavam ocorrendo em seu ambiente escolar. A condução de grupos focais com os estudantes que participaram ativamente do projeto de aprendizagem colaborativa artística com Grafite é um elemento-chave dessa abordagem para compreender a subjetividade intrínseca a produção artística e interação escolar.

Por isso, a pesquisa-ação promove a participação ativa dos envolvidos no processo de pesquisa e mudança. Visto que os grupos focais se inserem nesse contexto, fornecendo um espaço onde os estudantes podem expressar suas experiências, percepções coletivas e trocar ideias sobre o impacto do Grafite no ambiente da sala de aula e nas dinâmicas interpessoais entre eles. Isso é particularmente relevante quando se busca compreender como se deu essas interações e se a proposta foi efetiva.

Durante os grupos focais, os estudantes podem compartilhar suas perspectivas sobre como a prática do Grafite influencia a atmosfera da sala de aula, se contribuiu para a diminuição do estresse ou para o aumento da coesão grupal, e como afetou suas interações com os colegas.

Após a coleta de dados, todos os dados qualitativos serão analisados utilizando técnicas de análise de conteúdo. As informações coletadas por meio de observações, diários de bordo e grupos focais serão categorizadas e codificadas para identificar padrões e temas emergentes. Essa análise proporcionará uma visão global das experiências dos estudantes e das implicações do uso do Grafite como ferramenta de aprendizagem colaborativa artística.

Assim, a metodologia aplicada nesta pesquisa proporciona uma abordagem abrangente para explorar as experiências dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental 2 ao utilizar o Grafite como ferramenta de aprendizagem colaborativa artística. Os métodos escolhidos objetivaram analisar a interação estudantil durante essas práticas artísticas colaborativas, buscando uma compreensão profunda e global dos estudantes em seu ambiente de aprendizagem, em prol de contribuir para uma análise aprofundada dos resultados deste estudo a partir de uma prática docente.

A Implementação do Grafite como Proposta Pedagógica: Perspectiva da docente

Como apresentado anteriormente, o Grafite, como forma de expressão urbana, emergiu nas últimas décadas como uma potente linguagem visual que transcende os limites tradicionais da arte. Segundo o pesquisador Canclini (2011), nas cidades contemporâneas, ele se apresenta não apenas como uma intervenção estética nos espaços públicos, mas também como uma forma de comunicação que expressa os imaginários coletivos e as identidades dos grupos sociais, especialmente aqueles das periferias urbanas. Segundo ele, esta manifestação artística desafia normas e poderes estabelecidos, reivindicando o direito à cidade e à cultura, e criando atmosferas de resistência e transformação (Canclini, 2011).

Nessa pesquisa trago uma proposta pedagógica que, no contexto educacional, busca a inclusão do Grafite como ferramenta pedagógica, em prol de se tornar uma estratégia para promover a cooperação, a comunicação e a interação positiva entre os estudantes. A prática do Grafite nas aulas de artes, por exemplo, permite que os estudantes explorem questões sociais, culturais e históricas de maneira crítica e criativa como apresentado por Ramalho e Schlichta (2010). Mas aqui busco que esse processo não apenas estimule o desenvolvimento de habilidades artísticas. O foco estará nas habilidades atitudinais como empatia e colaboração, de forma a

fortalecer a capacidade dos estudantes de resolver conflitos e trabalhar em equipe. Aspectos esses essenciais para a formação pessoal e acadêmica

O objetivo deste capítulo é explorar como o Grafite pôde servir como um catalisador para promover a cooperação, a comunicação e a interação positiva entre os estudantes a partir dos dados colhidos durante e após a aplicação da proposta pedagógica. Por meio da análise de sua aplicação em um ambiente educacional, apresentarei como esta forma de arte pôde contribuir para uma educação mais contextualizada e significativa para o contexto da comunidade escolar em que se insere. Além de proporcionar uma plataforma para a expressão das identidades e das questões sociais dos estudantes.

Para tanto, no presente capítulo, apresento uma análise da aplicação da proposta pedagógica, baseada em dados coletados através de um diário de bordo, que documentou meu cotidiano docente, e registros visuais obtidos por fotografias e vídeos. Estes elementos forneceram uma visão abrangente e reflexiva do processo, capturando aspectos essenciais da prática pedagógica aqui proposta. Complementarmente, foram realizados grupos focais com os estudantes, proporcionando uma perspectiva diversificada e rica sobre como eles vivenciaram essa metodologia. A combinação desses dados oferece uma compreensão aprofundada dos efeitos e das percepções geradas pela implementação desta abordagem educacional.

Para iniciar a análise, o primeiro dado a ser considerado foram as minhas observações iniciais registradas no diário de bordo durante a aplicação da proposta pedagógica. Nas primeiras duas etapas da proposta pedagógica, “Desenho livre para conhecer” e “Contextualizar para compreender” notei uma discrepância entre o meu entusiasmo e o engajamento dos estudantes. Refletindo sobre minhas anotações daquele dia, observei que descrevi uma "apatia durante as explicações e pouca interação em relação à proposta de discussão sobre o que seria arte".

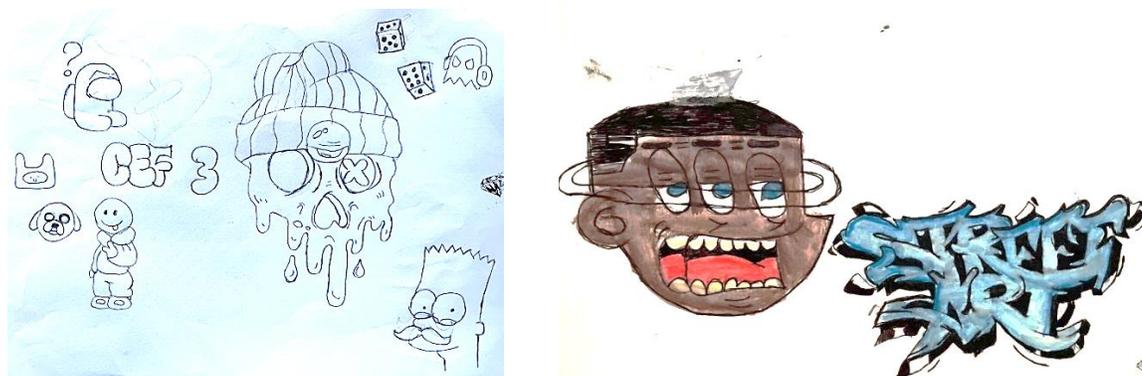
A apatia observada entre os estudantes pode ser vista como uma reação natural a um método que não os engaja ativamente ou reconhece suas experiências e conhecimentos prévios. Já que fui eu quem trouxe as imagens prévias de obras consagradas historicamente, mas indiferente aos meus estudantes. Assim, propus um diálogo sem dialogar de fato.

Para Paulo Freire (1996), é essencial criar um ambiente educacional onde o aprendizado seja um processo dialógico, onde professores e estudantes aprendam juntos em um movimento de

co-investigação. Essa abordagem poderia transformar a percepção dos estudantes sobre a aula, promovendo um engajamento mais profundo e significativo, ao invés de se limitarem a uma recepção passiva de informações. Hoje, interpreto essa reação dos estudantes como uma percepção de continuidade em relação a outras aulas expositivas de Artes, uma vez que não perceberam mudanças significativas. Enquanto para mim, a empolgação se justificava por sentir que tudo estava diferente devido minha nova intenção.

Na terceira parte da aplicação da metodologia, evidenciei no diário de bordo que os estudantes demonstraram grande entusiasmo com a proposta prática de desenho de Grafite, mesmo aqueles que inicialmente reclamaram de não possuírem habilidades artísticas. Eles se dedicaram a treinar diferentes estilos de letras e até mesmo a criar novas formas de expressão. Foi comum ver os estudantes caminhando pela sala para mostrar seus desenhos aos colegas e buscar maneiras de aprimorar suas criações. Acredito que a escolha do tema foi essencial para essa animação, pois muitos estudantes reconheceram os estilos de letras e conseguiram reproduzi-los com facilidade.

Figuras 6: Desenhos da segunda atividade prática feita em sala



Fonte: Acervo Pessoal

Para Dewey (2023), o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando os estudantes estão envolvidos em atividades que lhes permitem experimentar e interagir com o conteúdo de maneira prática e significativa. A empolgação dos estudantes ao explorar diferentes estilos de letras e a disposição em compartilhar e melhorar suas criações demonstra o poder do aprendizado ativo em fomentar a criatividade, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades práticas.

Na quarta etapa, intitulada "Desenhar para dialogar", as primeiras anotações no diário de bordo revelaram a incredulidade dos estudantes. Eles demonstraram surpresa durante a explicação da atividade de gincana e desconforto com a ideia de permanecerem com as mãos atadas a um colega da sala para realizar a tarefa de desenho em dupla. Durante a distribuição dos materiais, fui orientando sobre como amarrar as mãos de maneira que não causasse desconforto à dupla. Nesse momento, os estudantes riram, mas muitos ainda se mostravam desconfortáveis no início.

Observei que, no começo do exercício, em muitas duplas, apenas um dos estudantes desenhava, enquanto o outro não participava, o que dificultava a realização da atividade, já que para cumprir as tarefas no tempo estipulado era necessário que ambos participassem ativamente. Após alguns minutos, as duplas perceberam essa necessidade e começaram a se comunicar, tornando o auxílio mútuo indispensável. A sala de aula se encheu de animação, com risadas e uma competitividade saudável entre as duplas. Ao final da atividade, os estudantes demonstraram tanto interesse que não queriam seguir para a próxima aula e nem perguntaram se a atividade valeria nota.

Segundo David W. Johnson e Roger T. Johnson (1998), o diálogo é um elemento essencial para o sucesso de atividades em grupo, pois facilita a interação e a colaboração entre os membros. Eles defendem que a comunicação eficaz não só permite a troca de ideias e informações, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de relações interpessoais mais fortes. Em um ambiente onde o diálogo é incentivado, os participantes são mais propensos a compartilhar seus pensamentos e perspectivas, o que enriquece o processo de aprendizagem e a qualidade dos resultados. Além disso, o diálogo ajuda a resolver conflitos de forma construtiva, permitindo que os grupos superem desafios e alcancem seus objetivos de maneira mais eficaz (Johnson, Johnson, 1998).

A necessidade de diálogo em atividades de grupo, como enfatizado por David W. Johnson e Roger T. Johnson (1998), se torna evidente quando observamos a dinâmica da quarta etapa da atividade "Desenhar para dialogar". A princípio, a proposta de realizar a tarefa com as mãos atadas a um colega causou surpresa e desconforto entre os estudantes, destacando a importância de uma comunicação clara para superar a resistência inicial. Durante a distribuição dos materiais, fui orientando as duplas, o que proporcionou um momento de descontração e alívio, mas não eliminou totalmente a apreensão. Foi somente quando os estudantes começaram a entender que a

comunicação e o trabalho em equipe eram fundamentais para o sucesso da atividade que o verdadeiro potencial do diálogo foi revelado.

Na quinta etapa, intitulada "Trabalhar em grupo a partir do desenho", registrei no diário de bordo a animação dos estudantes ao chegarem para a aula. Inicialmente, houve um momento de euforia, o que tornou desafiador mantê-los focados durante a primeira explicação do dia. Esse desafio foi intensificado pelo fato de termos mudado para um ambiente fora da sala de Arte habitual, nos deslocando para o refeitório da escola, onde uma série de materiais estava espalhada pelas mesas e vários papéis Kraft foram distribuídos. Expliquei que a atividade seria realizada em quintetos, e que eles transformariam o papel do grupo em um mural de Grafite.

Os estudantes mostraram empolgação e começaram os desenhos, com a importante condição de respeitar o trabalho dos colegas e finalizar o que não estivesse concluído, seja detalhando ou colorindo.

Figura 7: Estudantes realizando desenho em grupo



Fonte: Acervo Pessoal

Após a primeira aula, os papéis seriam trocados, e eles precisariam refinar e finalizar os desenhos de outro grupo. Ao ouvir essa parte da explicação, alguns estudantes ficaram frustrados, mostrando apego aos desenhos nos quais haviam trabalhado. Em alguns casos, houve depredação dos desenhos de outros grupos, especialmente quando envolviam temas de times de futebol. Após a atividade, analisamos juntos os murais de papel, momento em que ressaltéi o que aconteceria no

muro da escola se eles não respeitassem o trabalho dos colegas. O caos estava presente, refletido nas conversas sobre os trabalhos que surpreenderam e na frustração dos que brigaram durante o processo. Hoje, entendo que o caos é uma parte integrante do aprendizado.

A partir das pesquisas de Lev Vygotsky (1984), podemos analisar que as situações de conflito e caos observadas durante a troca dos papéis e a finalização dos desenhos de outros grupos são oportunidades valiosas para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. A frustração e o apego aos trabalhos iniciais refletem a importância da interação social na aprendizagem, pois é através do confronto com as perspectivas e criações dos outros que nós internalizamos novas informações e habilidades.

O desafio de respeitar e aprimorar o trabalho dos colegas, mesmo em face de diferenças, como as relacionadas a times de futebol, é um exemplo prático do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvido por esse pesquisador (Vygotsky, 1984). Ao lidar com esses conflitos e aprender a colaborar, os estudantes não apenas desenvolvem suas habilidades artísticas, mas também adquirem competências sociais e emocionais essenciais, como a empatia e o respeito mútuo. Esse processo faz com que eles aprendam de forma prática o que eles conseguem fazer sozinhos e o que eles precisam de ajuda, e como tal processo pode ser mais proveitoso com colaboração. Assim, a atividade de grupo não só enriquece o aprendizado técnico, mas também promove um crescimento integral, preparando-os para interagir de forma construtiva em diversos contextos sociais.

Na sexta etapa da proposta pedagógica em Arte, foi sugerido explorar a linguagem do jornalismo como uma ferramenta para entender como os estudantes descrevem os artistas da comunidade escolar. Essa fase do projeto tinha como objetivo oferecer uma visão mais detalhada das percepções dos estudantes sobre a profissão de artista e as obras de arte urbanas presentes na cidade onde a escola está localizada.

No dia em que a atividade foi apresentada aos estudantes, houve um entusiasmo notável pela oportunidade de utilizar o laboratório de informática da escola. A maioria dos estudantes mencionou ter experiência prévia com edição de vídeo, decorrente do uso frequente de redes sociais. A principal preocupação expressa durante a aula foi a dificuldade em encontrar um artista para entrevistar. Para muitos, a profissão de artista era vista como algo distante. Entretanto, ao

compreenderem o objetivo da atividade, conhecer os artistas da comunidade, começaram a perceber a relevância e a acessibilidade da execução dessa atividade no contexto escolar.

Segundo William Bender (2014) a disseminação rápida e abrangente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) proporcionam às instituições educacionais uma ampla gama de recursos e estratégias, promovendo uma mudança substancial na dinâmica da sala de aula. A adoção de projetos em TIC possibilita a criação de ambientes educacionais mais dinâmicos, interativos e alinhados com as demandas contemporâneas. Desde o acesso à informação em tempo real até a colaboração online, esses projetos oferecem oportunidades inigualáveis para aprimorar as habilidades cognitivas, sociais e tecnológicas dos estudantes.

A relevância dos projetos em TIC na educação artística também se manifesta na capacidade de proporcionar uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Ao integrar a tecnologia de forma transversal nas disciplinas curriculares, os projetos possibilitam uma abordagem prática e aplicada do conhecimento, aproximando os estudantes de situações do mundo real (Bender, 2014). Dessa forma, não apenas se transmite conhecimento, mas também se desenvolve a habilidade de aplicar esse conhecimento em diferentes contextos artísticos.

Durante a execução e apresentação dos trabalhos em vídeo executado pelos estudantes percebi como as TICs podem auxiliar professores a envolver comunidade e escola de forma reflexiva de forma prática. A participação dos estudantes na seleção, produção e edição de conteúdo não só fomentou habilidades práticas, como também promoveu a expressão autêntica de suas ideias e perspectivas em forma de vídeo.

A decisão de criar documentários em forma de vídeo revelou-se estrategicamente fundamentada na busca por uma abordagem participativa e na construção de uma relação sólida com a comunidade escolar. Esses documentários não foram apenas uma forma de comunicação e difusão da cultura e produção artística local, mas um veículo dinâmico que permitiu a integração ativa dos estudantes em todo o processo, desde a concepção até a divulgação dos vídeos.

Segundo o pesquisador William N. Bender (2014) a Aprendizagem Baseada em Projeto com TICs, quando realizada em grupo, promove o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como comunicação eficaz, negociação e resolução de conflitos. Essas habilidades são

cruciais em qualquer ambiente e são cultivadas organicamente quando os estudantes colaboram para atingir objetivos comuns.

Além disso, para ele o trabalho em grupo incentiva um ambiente de aprendizado entre pares, onde estudantes mais proficientes em determinadas tecnologias podem atuar como mentores para os colegas. Isso cria uma dinâmica de ensino e aprendizado contínuo, onde todos contribuem para o crescimento do grupo (Bender, 2014).

Uma das estudantes envolvidas no projeto revelou uma experiência marcante ao entrevistar um artista de rua em seu grupo. Ao explorar a história e as motivações desse artista, ela teve a oportunidade de entender profundamente o significado por trás da arte urbana e a importância da expressão criativa nas ruas.

A estudante compartilhou que antes dessa entrevista, ela tinha uma perspectiva limitada sobre as pessoas que trabalhavam com arte na rua. Muitas vezes, a arte de rua era percebida superficialmente, sem compreender os motivos que levavam os artistas a escolherem esse meio de expressão. No entanto, ao conhecer a história do artista entrevistado, ela ganhou uma nova visão sobre a arte de rua e as pessoas por trás dela.

A sétima etapa da proposta pedagógica foi um dia de animação para os estudantes, envolvendo a interação direta dos estudantes com um Grafiteiro local. O objetivo desta fase era explorar as técnicas e os materiais utilizados no Grafite. Essa abordagem prática tinha como objetivo que os estudantes desenvolvessem habilidades práticas e técnicas relacionadas ao Grafite, ao mesmo tempo em que colaboraram no planejamento de um projeto de desenho a ser realizado nas instalações da escola.

No dia da atividade, meus estudantes inicialmente se mostraram tímidos e calados. No entanto, essa situação mudou quando o artista convidado, Arthur Caos, começou a compartilhar sua história de vida e a importância do Grafite em sua vida. Nesse momento, a turma, que até então estava retraída, passou a fazer várias perguntas sobre a vida do artista, aplicando o que haviam aprendido nas entrevistas anteriores para os documentários em vídeo. E mais uma vez os estudantes reclamaram que a aula tinha acabado.

Na oitava Etapa “Agora o muro é nosso” os estudantes tiveram a oportunidade de dedicar-se de forma prática e coletiva as técnicas de Grafite que haviam aprendido ao longo da proposta

pedagógica. O conteúdo da aula consistiu na execução prática vários desenhos no muro da escola de forma colaborativa. Minhas primeiras anotações dessa etapa consistem no medo inerente ao erro, que os estudantes apresentaram no início da primeira aula.

Os estudantes se mostraram muito resistentes em pegar nos pincéis e realizar algo na frente dos colegas, mesmo com os projetos de desenhos já executados em grupo no papel. Naquele momento, o novo suporte, o muro, os intimidou. Tive que intervir diretamente, apontando que, se considerassem que erraram o desenho, o que está por baixo da tinta não seria visível. Assim, iniciaram o processo de pintura de forma tímida. Poucos tiveram coragem de se aventurar no primeiro muro. O escudo contra o medo foi a indiferença e o celular na mão. Nesse momento, pensei que todo o projeto não tivesse surtido qualquer efeito.

Figura 8: Agora o muro é nosso



Fonte: Acervo Pessoal

Felizmente, a docência sempre me mostrou que a aprendizagem e a escola são uma montanha-russa de movimentos e emoções. Após explicar que errar faz parte do processo e que iniciariamos com o plano de fundo, que poderia ser abstrato ou não, já que o importante ali era a prática e que deveria ser divertido, mais estudantes quiseram participar.

Durante essa etapa, percebi que o medo do desenho idealizado por eles no projeto foi sendo deixado de lado quando começaram a entender que poderiam apagar com a própria tinta. Ao longo dos dias, notei que os estudantes foram percebendo cada vez mais a necessidade do trabalho coletivo para a conclusão dos projetos, visto que pediam ajuda aos colegas a todo momento.

Essa experiência demonstrou que a superação do medo e a compreensão da importância do processo coletivo são fundamentais para o desenvolvimento artístico e pessoal dos estudantes. Ao enfrentar o desafio de pintar no muro, eles não apenas aprimoraram suas habilidades técnicas com novos materiais, mas também fortaleceram a confiança e a colaboração entre si. O progresso observado ao longo dessa etapa reforça a eficácia de práticas pedagógicas que valorizam o erro como parte do aprendizado e promovem um ambiente de apoio mútuo e diversão.

As pesquisadoras Elizabeth G. Cohen e Rachel Lotan (2017) destacam que o trabalho em grupo, quando bem estruturado, não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também desenvolve habilidades sociais e de resolução de problemas entre os estudantes de forma prática. Segundo essas pesquisadoras, ao proporcionar um ambiente onde o erro é visto como parte natural do processo de aprendizagem e ao incentivar a colaboração, é possível observar como os estudantes superaram desafios ao concluir suas tarefas. Essa dinâmica reforça a teoria de que a aprendizagem cooperativa é essencial para criar uma sala de aula inclusiva e eficaz, onde todos os estudantes se sentem valorizados e motivados a participar ativamente (Cohen e Lotan, 2017).

A princípio, enfrentamos a resistência natural dos estudantes, que estavam intimidados pela ideia de trabalhar em um espaço tão grande e visível. No entanto, à medida que começaram a se familiarizar com o processo e perceber que poderiam corrigir eventuais erros com a própria tinta, a insegurança foi dando lugar à empolgação e ao entusiasmo. Esse engajamento foi tão grande que, em alguns momentos, tornou-se desafiador gerenciar a vontade dos estudantes de continuar trabalhando no projeto, a ponto de eles tentarem faltar às aulas de outras disciplinas para se dedicarem mais ao Grafite. A essa altura a pergunta sobre se a atividade valia nota deixou de ser feita.

A oitava etapa no projeto demonstra o impacto positivo de atividades que promovem a expressão pessoal e a colaboração. A empolgação dos estudantes e o desejo de continuar a atividade refletem o sucesso da abordagem pedagógica adotada até aqui, que conseguiu capturar o interesse e a motivação deles de maneira significativa. Embora a dificuldade em gerenciar o tempo e o comportamento tenha surgido como um desafio, ela também destaca o valor da atividade na promoção de um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente. Assim, a experiência reafirma a importância de criar oportunidades educativas que incentivem a criatividade e o entusiasmo dos estudantes.

Figura 9: Primeiro muro finalizado



Fonte: Acervo pessoal

Decidi utilizar o Grafite como uma forma de expressão colaborativa, com o objetivo de trazer a cultura escolar para a prática artística em sala de aula. Desde o início, a proposta visava não apenas o desenvolvimento das habilidades artísticas dos estudantes, mas também promover a colaboração e a criatividade coletiva a partir da atividade artística.

Leontiev define atividade como uma "unidade não-aditiva da vida material, corpórea, do sujeito material", enfatizando a inter-relação fundamental entre o sujeito e o objeto. Ele argumenta que a atividade é mediada pela reflexão mental, onde o sujeito interage com o objeto guiado por uma imagem mental que o orienta no mundo objetivo. Essa perspectiva é crucial para compreender a importância da atividade prática na aprendizagem proporcionada pela proposta pedagógica aqui analisada.

Durante a execução da proposta, os estudantes não apenas participaram ativamente das atividades, mas também interagiram com os objetos e contextos de maneira que refletia a prática coletiva que se formava a partir da colaboração. Essa interação prática não apenas facilitou a compreensão dos conceitos do Grafite abordados, mas também permitiu que os estudantes se orientassem e se envolvessem de forma mais profunda e concreta com os objetivos pedagógicos, potencializando o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas essenciais para que os trabalhos fossem concluídos.

A valorização da direção da escola foi crucial para o sucesso do projeto, tanto fornecendo materiais quanto compreendendo os objetivos do projeto. Foi reconhecendo o potencial educativo

e o impacto positivo da atividade, que a escola decidiu revitalizar os muros antigos com tinta branca, criando novos espaços para que os estudantes continuassem suas expressões artísticas.

Essa iniciativa não só garantiu a continuidade do projeto, mas também evidenciou o comprometimento da escola com a valorização da arte e da criatividade no ambiente escolar. As pesquisadoras Cohen e Lotam (2017) afirmam em seu trabalho que:

“Por definição, tarefas adequadas ao trabalho em grupo criam e apoiam a interdependência entre seus membros. Os proponentes da aprendizagem cooperativa concordam que a interdependência positiva é a essência da colaboração (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBECK, 1998). Quando os seus estudantes trabalham em um produto bem definido e concreto, eles se tornam interdependentes. Além disso, quando você é capaz de gerar um sentido de urgência para terminar a tarefa (...) Embora a interdependência incorporei ricas atividades adequadas para o trabalho em grupo, é essencial tornar cada aluno pessoalmente responsável por contribuir para o sucesso de sua equipe e pelo domínio dos conceitos envolvidos.” (Cohen, Lotan, p. 85, 2017)

Ao analisar o diário de bordo, vejo que o projeto de Grafite não apenas coloriu o ambiente escolar, mas também fortaleceu a confiança dos estudantes, estimulou a colaboração e criou um sentimento de pertencimento. A experiência reafirmou minha crença na importância de oferecer aos estudantes oportunidades de se expressarem de maneira livre e criativa, e mostrou como uma proposta pedagógica planejada pode transformar não apenas o espaço físico, mas também a dinâmica do aprendizado.

A nona etapa da proposta pedagógica em Arte tinha como objetivo introduzir um elemento desafiador, o que resultou em uma competição de Grafite entre os grupos de estudantes da turma. Com duração de uma hora e meia, essa competição foi concebida para incentivar a criatividade, a colaboração e a competição amistosa entre os participantes, proporcionando uma oportunidade singular para que os estudantes exibissem as habilidades que haviam desenvolvido ao longo do projeto.

Durante a competição, os estudantes dispunham de uma hora e meia para concluir seus trabalhos em grupo, incluindo a organização dos materiais necessários. Ao analisar o vídeo, percebe-se que os grupos maiores utilizavam quantidades maiores de tinta do que os grupos menores e iniciavam os trabalhos com maior agilidade, dividindo as atividades de execução de forma consensual. Foi observada liderança em dois grupos participantes. No entanto, devido à falta de comunicação entre os membros desses grupos, houve dificuldades na execução e conclusão dos trabalhos.

A competição também apresentou algumas divergências entre os grupos quanto ao espaço no muro atribuído a cada um. Alguns estudantes afirmaram que tiveram seu espaço invadido por outro grupo. Durante o desentendimento, eles mesmos resolveram a questão e retornaram ao trabalho sem prolongar o conflito. No discurso de mediação apresentado pelos estudantes que retornaram ao trabalho de pintura, ficou evidente que, segundo eles, o conflito não valeria a pena, já que o tempo para a conclusão da tarefa estava passando.

Outro ponto importante durante a competição foi a troca de materiais entre os grupos. No início da competição, os estudantes correram para pegar o maior número possível de latas de tinta, sem prestar muita atenção às cores necessárias. Com o tempo, perceberam que deveriam compartilhar os materiais com os outros grupos para a finalização dos trabalhos

O pesquisador S. Sharan (1984) Avaliou que quando os estudantes são retirados da sala de aula e lhes é oferecida uma atividade para ser trabalhada em grupo, aqueles que vieram de salas onde existe o aprendizado de cooperação demonstraram comportamentos mais prestativos e cooperativos, bem como uma grande diminuição de comportamento negativo ou de conflito do que aqueles que vieram de salas onde somente o ensino tradicional foi usado (Sharan, 1984).

A competição destacou a importância da colaboração entre os estudantes, evidenciando que a troca de materiais e a resolução autônoma de conflitos contribuíram significativamente para a conclusão bem-sucedida dos trabalhos. A capacidade dos grupos de se organizarem internamente e de compartilharem recursos, bem como a disposição para mediar desentendimentos de maneira pacífica, demonstrou que a cooperação foi essencial para o alcance dos objetivos comuns. Assim, a atividade não só promoveu habilidades artísticas, mas também fortaleceu o espírito de equipe e a comunicação efetiva entre os participantes.

Entre latas e Palavras: A Perspectiva dos Estudantes sobre o Grafite na Sala de Aula

A principal preocupação, durante a aplicação da proposta pedagógica aqui analisada, foi se a colaboração esteve presente nas atividades executadas. Segundo os pesquisadores D. Johnson e R. Johnson (1998), trabalhar em colaboração requer habilidades sociais, como comunicação, confiança, tomada de decisão e resolução de conflitos, que precisam ser ensinadas e desenvolvidas. Diante de tantas habilidades atitudinais necessárias à colaboração, como afirmar se a proposta pedagógica proporcionou essa experiência de fato?

Para compreender se a proposta pedagógica foi eficaz na prática colaborativa, expressão criativa, trabalho em equipe e protagonismo estudantil, foi realizada uma análise detalhada. Foram examinados os vídeos e fotografias das atividades práticas e da competição, além dos diários de bordo e entrevistas. Por isso, as entrevistas, conduzidas por meio de grupo focal, após a conclusão da proposta, também foram analisadas.

Para a análise das entrevistas, segui os critérios de análise de discurso propostos por Laurence Bardin (1977), envolvendo três etapas principais, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. Na fase de pré-análise, o material coletado nas entrevistas por vídeo foi transcrito, e após foi feita uma leitura flutuante para familiarização com o conteúdo de resposta. Em seguida, na fase de exploração do material, o conteúdo das entrevistas foi codificado e categorizado em cinco categorias principais: colaboração, comunicação, experiência, marginalidade e protagonismo. Essas categorias foram previamente definidas com base nos objetivos da pesquisa e nas habilidades atitudinais investigadas.

Finalmente, na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, as categorias foram analisadas de forma qualitativa, buscando identificar padrões, frequências e relações entre os temas, permitindo uma interpretação crítica dos dados que respondessem às perguntas de pesquisa sobre a eficácia da proposta pedagógica quanto à prática colaborativa e outras dimensões educacionais apresentadas após a aplicação da proposta.

Minha preocupação central é se a proposta pedagógica, ao invés de promover uma colaboração genuína entre os estudantes, simplesmente levou-os a fragmentar as tarefas a serem executadas. Já que em um cenário de fragmentação, cada aluno poderia estar apenas cumprindo sua parte do trabalho de forma isolada, sem a verdadeira integração e troca de ideias que caracterizam uma colaboração efetiva. O risco é que, ao invés de trabalharem juntos para construir conhecimento e desenvolver habilidades sociais, como comunicação, confiança e tomada de decisão conjunta, os estudantes tenham apenas dividido as responsabilidades, perdendo assim a oportunidade de vivenciar uma experiência colaborativa significativa.

Caso essa fragmentação realmente ocorra, ela pode limitar o desenvolvimento das competências necessárias para a colaboração, além de reduzir o impacto educativo da proposta. Assim, para entender melhor as percepções dos estudantes durante a execução da proposta

pedagógica, elaborei uma entrevista semiestruturada, que foi conduzida sem a minha presença e filmada com a autorização dos estudantes e responsáveis.

A importância da atividade em grupo é discutida por Leontiev no contexto do trabalho coletivo e da divisão técnica do trabalho. Segundo Leontiev a atividade das pessoas que trabalham juntas é motivada pelos produtos que satisfazem diretamente as necessidades de todos os participantes. Esse trabalho coletivo é essencial para alcançar resultados que, individualmente, não poderiam ser obtidos. A divisão técnica do trabalho, mesmo a mais simples, leva à criação de resultados intermediários que só têm sentido dentro da atividade coletiva. Assim, mesmo que a prática coletiva resulte em aprendizagem ela nem sempre provoca colaboração.

Em 17 trechos das entrevistas a colaboração foi evidenciada pelos estudantes participantes de forma direta. Na fala do participante Pedro, ele descreve como a atividade começou com uma ideia minha, enquanto professora da disciplina, para trabalhar em uma parte pequena do muro e como essa ideia foi se expandindo à medida que mais pessoas se envolviam. Ele menciona que vários estudantes participaram e que cada um trouxe sua contribuição para o muro, o que mostra a colaboração e o envolvimento de múltiplos indivíduos no projeto.

Além disso, o participante destaca que houve momentos em que eu, enquanto professora, chamei diversos estudantes para contribuir com ideias e artes no muro, reforçando ainda mais a dinâmica colaborativa entre os estudantes. Essas observações sugerem que, apesar de possíveis fragmentações, a prática pedagógica conseguiu promover momentos de verdadeira colaboração, onde a troca de ideias e o engajamento coletivo foram incentivados.

Essa é a primeira afirmação de colaboração vista pela perspectiva de um estudante durante o grupo focal, evidenciando que a proposta pedagógica não teve como objetivo dividir as atividades práticas propostas, mas também proporcionar um espaço para que os estudantes trabalhassem juntos de maneira significativa.

O pesquisador Leontiev (1978) explora como a atividade humana está profundamente interligada com a consciência, argumentando que a atividade não apenas expressa, mas também materializa a consciência. Ele enfatiza que a consciência é um produto da atividade prática, social e material do ser humano. A transição da atividade em uma propriedade estática é descrita por ele como um processo de encarnação material do conteúdo objetivo da atividade, que se manifesta

para o sujeito na forma de uma imagem do objeto percebido. Isso nos leva a refletir sobre o risco de fragmentação das atividades artísticas entre os estudantes, onde a verdadeira integração e troca de ideias, fundamentais para uma colaboração efetiva, podem ser perdidas.

Por isso, durante o desenho metodológico da proposta pedagógica, o eixo norteador foi proporcionar momentos de criação colaborativa a partir de uma linguagem que emergisse dos interesses da maioria dos estudantes. Essa criação colaborativa estaria inicialmente centrada na atividade artística em sala de aula. Assim, o desenvolvimento de habilidades atitudinais tornou-se o foco principal da proposta. Para tanto, compreender quais aptidões seriam necessárias à proposta pedagógica de forma didática tornou-se o norte da iniciativa. Podemos observar na fala do estudante como ele percebeu a colaboração durante a proposta pedagógica:

“Eu acho que a gente evoluiu bastante, vendo o comecinho do muro ali até o final eu acho que a gente evoluiu muito, tanto no estilo quanto em trabalhar em equipe, a prova disso foi a competição que teve, porque no começo era muito cada um por si, aí eu quero fazer isso mas eu quero fazer isso, e era muito uma confusão, aí a professora Lorrainy ensinou a gente a trabalhar mais em equipe. Ela fez a gente enxergar que o Grafite era trabalho em equipe. Não é só você que está ali no muro, são várias pessoas. Você tem que viver ali numa harmonia para conseguir fazer negócio bonitinho. Então, acho que o Muro mostra muito disso, porque primeiro era muito bagunçado o Muro, era monte de ideia bagunçada. E depois ele foi se reorganizando, ele foi organizando, tanto que dá para ver essa evolução de traço também, as ideias etc.” (Entrevista de estudante, 2023)

A entrevista revela uma evolução significativa na dinâmica de trabalho em equipe ao longo do projeto de Grafite. O estudante reconhece que, inicialmente, o processo era desordenado, com cada participante focado em suas próprias ideias, o que gerava confusão e falta de coesão no trabalho coletivo. No entanto, com *feedback* necessário, os estudantes aprenderam a valorizar o trabalho em equipe e a importância de uma colaboração harmônica. A fala do estudante tanto no que diz respeito ao estilo quanto na organização das ideias, simboliza o amadurecimento do grupo, que passou de uma abordagem individualista para uma prática colaborativa mais refinada.

De acordo com o pesquisador Antoni Zabala (2010), o processo de aprendizagem de competências atitudinais envolve o conhecimento e a reflexão sobre modelos, a análise e a valorização das normas, bem como a apropriação e elaboração de conteúdos que promovem atitudes autônomas e moralmente consistentes. Segundo ele, essas competências são aprendidas tanto por meio de modelos e vivências afetivas quanto através de processos de reflexão pessoal sobre situações conflitivas, levando a uma atuação moralmente autônoma (Zabala, 2010). É

possível observar o valor da vivência no ensino a partir da resposta da estudante durante o grupo focal, na qual ela afirma:

“Uma coisa que eu achei interessante nesse trabalho em equipe nosso, é que, por exemplo, alguém estava fazendo negócio lá, aí, por exemplo, alguém achava, nossa, eu acho que não ficou muito legal desse jeito. Não tinha aquela briga de tipo, ah, mas eu achei legal, vou deixar assim. A pessoa aceita, e eu falo, pô, então bora tentar de outro jeito pra ver se fica mais massa. E aí eu acho que não teve muito isso em outros grupos, tanto que teve grupo específico que a pessoa não deixou ninguém ajudar, ela queria fazer do jeito dela, tanto que não terminou. Então, isso eu achei bem interessante. E não teve esse negócio de ficar ofendida, porque falaram mal de tal negócio, porque era mais uma crítica constitutiva, né? Porque eu acho que tem muita gente que recebe qualquer coisinha assim como uma ofensa, e não uma crítica construtiva. Eu achei isso bem interessante no trabalho aqui, sinceramente.” (Estudante durante entrevista grupo Focal, 2023)

A fala da estudante ilustra claramente um problema que aconteceu com dois grupos que não conseguiram concluir a atividade de forma harmônica, sendo identificado vício de status nesses dois grupos. O vício de status, conforme destacado por Elizabeth Cohen e Rachel Lotan (2017), refere-se à tendência de atribuir autoridade ou poder a certos membros do grupo com base em fatores externos ao contexto de trabalho colaborativo, como posição social, carisma ou status percebido, em vez de habilidades relevantes para a tarefa.

Esse vício interfere negativamente em lideranças e processos colaborativos porque favorece uma hierarquia implícita, onde aqueles com maior "status" assumem papéis de liderança ou têm mais influência nas decisões, mesmo que suas contribuições não estejam diretamente alinhadas às necessidades do grupo.

Elizabeth Cohen e Rachel Lotan (2017) identificam que problemas de liderança em trabalhos em grupo, como a centralização das decisões, a dominação de um ou mais membros e a falta de escuta ativa, prejudicam o processo colaborativo. Esses vícios limitam a participação dos membros do grupo, desestimulando o engajamento e gerando uma divisão desigual de poder que dificulta o trabalho conjunto e compromete o potencial criativo do grupo, minando a construção de confiança e respeito mútuo.

Para corrigir esses problemas, resultantes de lideranças improdutivas, a proposta pedagógica se pautou na aplicação dos princípios tomada de decisão por consenso e hierarquia horizontal de Roger Johnson e David Johnson (1998) desde os primeiros trabalhos em grupo. O incentivo à hierarquia horizontal e à tomada de decisão por consenso buscou dissolver as barreiras de status, promovendo um ambiente onde todos os membros tivessem o mesmo nível de voz e

influência no processo decisório. Na hierarquia horizontal, nenhum membro possui autoridade fixa sobre os demais, o que enfraquece a tendência de atribuir autoridade com base em status e redistribui as responsabilidades de maneira equilibrada (Johnson e Johnson, 1998). Esse modelo permitiu que os integrantes do grupo desenvolvessem suas competências de forma coletiva, colaborando de maneira igualitária.

A tomada de decisão por consenso, outro princípio enfatizado por Johnson e Johnson (1998), foi igualmente essencial para lidar com o vício de status. Nesse processo, as decisões são discutidas e acordadas até que todos os membros estejam de acordo ou, ao menos, aceitem a resolução proposta. Isso garante que as ideias de todos sejam consideradas e discutidas, valorizando diferentes perspectivas e promovendo uma abordagem mais democrática e participativa. Com a prática do consenso, os grupos começaram a ouvir com mais atenção as sugestões e experiências dos colegas, o que gerou um ambiente mais seguro e inclusivo.

Segundo Fernando Hernández (2017) com os projetos de trabalho, os estudantes são desafiados a problematizar e a desenvolver soluções criativas em um contexto de colaboração constante. Essa abordagem permite que os estudantes sejam protagonistas de seu próprio aprendizado, experimentando, refletindo e ajustando suas ações à medida que avançam no projeto.

O relato da estudante demonstra como a dinâmica de trabalho em equipe, central na proposta pedagógica, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como a comunicação eficaz, o respeito mútuo e a capacidade de receber e incorporar feedback. Além disso, o projeto possibilita que os estudantes vejam a aplicação prática de seus conhecimentos, o que torna a aprendizagem mais significativa e conectada à realidade.

Em razão disso Bender (2015) expõe que a ABP não só contribui para o domínio de conteúdos acadêmicos, mas também para a formação de cidadãos críticos e socialmente responsáveis, capazes de colaborar de forma ética e construtiva em diferentes contextos. No caso do projeto de Grafite, os estudantes vivenciaram diretamente esses processos, o que reforça a importância de integrar a aprendizagem baseada em projetos, em práticas pedagógicas, voltadas ao desenvolvimento de competências atitudinais.

Figura 10: Grafite Revolução, 2023



Fonte: Acervo Pessoal

O pesquisador Antoni Zabala (2010) afirma em seu trabalho que ensinar competências atitudinais é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em um contexto educacional que busca preparar indivíduos para enfrentar situações reais e complexas. Entretanto, perceber se essas competências foram adquiridas requer uma avaliação das pequenas atitudes demonstradas pelos estudantes durante as entrevistas. Isso pode ser observado na fala do estudante, que afirma:

“Eu acho que nesse dia, inclusive, A gente pode ver como foi a harmonia do grupo, trabalhando todo mundo junto, se ajudando, como se fosse uma mente de várias pessoas trabalhando. Então foi algo muito vantajoso, tanto para a gente conseguir terminar aquele trabalho em uma hora, pouquinho. Essa harmonia com certeza ajudou muito para a gente terminar aquele Grafite.” (Transcrição de entrevista de estudante, 2023).

A análise das entrevistas e a observação das interações durante o projeto de Grafite revelam que a proposta pedagógica foi bem-sucedida em promover a colaboração entre os estudantes. A fala dos estudantes evidencia que o trabalho em equipe foi caracterizado por uma harmonia coletiva, onde a integração e a cooperação estiveram presentes, resultando não apenas na conclusão eficiente das tarefas, mas também no fortalecimento das relações interpessoais.

A experiência prática e o envolvimento ativo dos estudantes demonstram que a proposta pedagógica foi eficaz em desenvolver competências atitudinais em prol da colaboração. Dessa forma, a proposta pedagógica atingiu seu objetivo de fomentar uma colaboração genuína, refletida na postura ética e socialmente responsável dos estudantes durante a execução do projeto.

A segunda categoria apresentada na análise das entrevistas foi a comunicação. Segundo o pesquisador William N. Bender (2014) a comunicação entre estudantes é um elemento crucial para

o desenvolvimento das atividades educacionais, especialmente em projetos colaborativos. A interação e o diálogo permitem a troca de ideias, o esclarecimento de dúvidas e a co-construção de conhecimentos (Bender, 2014).

Na análise das entrevistas, a importância da comunicação entre os estudantes se destaca como um fator central para o desenvolvimento e a conclusão das atividades propostas. Um trecho significativo onde essa ideia é expressa é na fala de uma das estudantes, que menciona como a comunicação e a descontração durante as atividades colaboraram para o desenvolvimento de relações mais profundas entre os participantes. Ela comenta que "da forma que a gente se descontraí, da forma que a gente se comunica, traz desenvolvimento maior entre as pessoas, em comunicação e espaço" (Transcrição de entrevista, 2023).

A linguagem, nesse contexto, não apenas facilita a organização das ideias, mas também atua como um mecanismo para a expressão de sentimentos e pensamentos, criando um ambiente onde a aprendizagem é partilhada e valorizada coletivamente. Outro relato apresentado na entrevista foi a descrição de umas das atividades feita por outro estudante, que afirma:

“Então, a ideia, o Grafite que a gente fez, no caso, é revolução. O que a gente pensou em fazer? A gente pegou uma folha e A ideia inicial, fazer o Grafite, era a revolução, a palavra revolução. Só que só revolução não ia ficar massa. Só uma revolução ali escrito no Grafite, que é o Grafite com pichos, sabe? A gente pegou papel E foi perguntando para as pessoas, o que você acha que é revolução? Fala uma palavra que lembre a revolução. Aí foi juntando a ideia de várias pessoas. Uns falavam armas, outros falavam alguns objetos, tipo barricada. Outros falavam umas palavras sem sentido, tipo usina, fábrica, máquina. E tipo, a gente resolveu juntar isso, né? Juntou tudo em uma coisa só, botou cores, sabe? Tipo, falaram fogo, caos, anarquia. Botamos cores bem fortes, né? Pra marcar. E foi assim, Nosso grupo.” (Trecho de Transcrição de entrevista com estudantes, 2023)

Como evidenciado nas entrevistas, a comunicação eficaz entre os estudantes e a mediação do professor contribuem significativamente para o sucesso das atividades. Segundo a perspectiva de Lev Vigotski (1984), a linguagem desempenha um papel estruturante na internalização e no funcionamento cognitivo. É por meio da linguagem que os indivíduos dão forma a si mesmos e ao mundo ao seu redor, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 1984).

As pesquisadoras Elizabeth G. Cohen e Rachel A. Lotan (2017) enfatizam que a comunicação eficaz é fundamental no trabalho colaborativo, pois vai além da simples troca de informações; ela é essencial para a construção de significados coletivos. A linguagem, nesse

contexto, é um instrumento central, pois organiza as ideias, expressa sentimentos e possibilita o entendimento mútuo entre os participantes. Ao se engajar em diálogos produtivos, os estudantes não apenas compartilham suas percepções, mas também ampliam suas compreensões e criam um ambiente de aprendizagem onde todos se sentem valorizados. A mediação do professor, portanto, se torna vital para orientar essas interações e garantir que a colaboração seja efetiva e que as atividades atinjam seus objetivos.

A interação social, mediada pela linguagem, permite que os estudantes não apenas compreendam as informações transmitidas, mas também desenvolvam uma consciência de si mesmos e do outro, fator essencial para o trabalho em grupo e para a conclusão eficaz das atividades.

A terceira categoria que emergiu das análises das entrevistas foi a experiência. A importância da experiência no processo educativo é central para o desenvolvimento integral dos estudantes. De acordo com John Dewey (2023), a experiência não é apenas um acúmulo passivo de informações, mas uma interação dinâmica e reflexiva entre o indivíduo e o ambiente. Essa interação é fundamental para a construção do conhecimento, onde o aprendizado ocorre a partir da vivência e reflexão sobre as experiências práticas (John Dewey, 2023).

Nas entrevistas realizadas, os estudantes destacam que a experiência prática, com o Grafite nos muros da escola, foi essencial para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e para a evolução de suas capacidades artísticas. Essa experiência coletiva, mediada pela prática do Grafite, exemplifica como a vivência direta e o engajamento prático podem transformar a aprendizagem em algo significativo. A habilidade de trabalhar em equipe, adquirida através do projeto, foi apontada como um dos maiores aprendizados. Como podemos observar refletida pela estudante, em sua fala:

“Eu fico meio dividida, eu fico muito dividida nessa questão. Porque ao mesmo tempo em que eu penso que tipo, nossa, foi incrível ter tido a oportunidade de dividir momentos desses com meus amigos, de compartilhar memórias, de ter uma experiência tão incrível e única, eu também fico tipo... Ah, eu gostei muito de ter feito, eu não quero que apague o que eu fiz, porque foi tipo... Aquele muro carrega ano inteiro de história, não só da gente ter, tipo, não só algumas palavras, não são só palavras aleatórias ali, desenhos aleatórios, querendo ou não, enquanto a gente fazia aquele muro, a gente conversava, A gente zoava, chegaram a pintar uns aos outros e tudo mais e não tiveram brincadeiras ali. Tiveram umas brincadeiras ali que tipo... Entendeu? Ficaram na memória. Então, é essa memória que eu... Que vale.” (Transcrição de entrevista, 2023)

Para essa estudante, a vivência coletiva e prática transformou o aprendizado em algo significativo, destacando a importância das relações sociais e da cooperação. A experiência pedagógica foi tão impactante que uma das estudantes expressou o desejo de que essa oportunidade se torne algo contínuo e sério em outras escolas, reconhecendo o valor duradouro do que foi aprendido.

Esse enfoque na experiência como meio de aprendizagem ativa está alinhado com as teorias de Vigotski (1984), que ressaltam o papel da mediação social e cultural na formação da subjetividade e no desenvolvimento cognitivo. Vigotski (1984), por exemplo, argumenta que o desenvolvimento humano é um processo mediado socialmente, onde as interações e experiências coletivas são fundamentais para a internalização de funções psicológicas superiores.

Portanto, a experiência prática, como a vivenciada pelos estudantes, não só promove habilidades técnicas e sociais, mas também fortalece a construção de identidades, a partir da mediação simbólica das atividades realizadas em grupo. Isso evidencia que a educação, quando baseada em experiências significativas, vai além da transmissão de conhecimentos, proporcionando o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A quarta categoria identificada na análise das entrevistas aborda a marginalidade associada ao Grafite no contexto escolar. Segundo Rink (2015) o Grafite é tradicionalmente associado a movimentos culturais urbanos e muitas vezes marginalizado pela sociedade. Entretanto, encontrou no ambiente escolar uma oportunidade de reconfiguração de sua imagem e propósito com a proposta pedagógica, de acordo com as respostas dos estudantes. Apesar de seu valor artístico e cultural, o Grafite ainda é visto por muitos como uma prática marginal, ligada à transgressão e à informalidade. Essa visão refletiu-se nas entrevistas, em que os estudantes mencionaram o impacto de trazer essa forma de arte para dentro da escola, um espaço normalmente regulado por normas rígidas e currículos formais. Como podemos observar na fala da estudante:

“E outra coisa, seguindo o que ela falou, ela falou sobre nossa família marginalizar muito. Algo que eu acho muito legal é que antes de eu aprender isso, eu era uma pessoa que não entendia o sentido do Grafite muito menos do piche. Exatamente. Exato. E aí, depois que a professora explicou tudo mais, não foi algo que eu guardei só para mim. Eu sempre conversei muito com meus avós, meus avós sempre acharam que era algo muito marginalizado e eles me fizeram pensar nisso. E até alguns dias atrás eu estava conversando com minha avó e falando sobre esse trabalho na escola, citando e falando como incrível estava sendo, explicando para ela o sentido do Grafite, o significado do pixo, o peso histórico que carrega e tudo mais. E é algo que eu acho que não vai ficar, é conhecimento que não vai ficar só pra gente.” (Transcrição de entrevista, 2023)

A inserção do Grafite no ambiente escolar não só questiona essa marginalização, mas também oferece uma alternativa pedagógica, capaz de engajar os estudantes de maneira criativa. Ao transformar muros antes pichados em obras de arte, os estudantes experimentaram a revalorização do espaço e de si mesmos. A experiência com o Grafite dentro da escola rompe com a marginalidade ao legitimar essa expressão artística como parte integrante do processo educativo, promovendo a inclusão e o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento e cultura.

Figura 11: Estudantes em atividade prática



Fonte: Acervo Pessoal, 2023

Néstor García Canclini (2011), em sua pesquisa, discute a hibridação cultural e a tensão entre o popular e o erudito, o tradicional e o moderno. Aplicando essa perspectiva à marginalidade do Grafite na escola, pode-se entender essa prática como um exemplo da intersecção entre diferentes esferas culturais. O Grafite, tradicionalmente vinculado a contextos urbanos e periféricos, quando inserido no ambiente escolar, desafia as fronteiras entre o que é considerado cultura legítima e marginal.

A partir dessa visão de Canclini (2011), podemos considerar que essa hibridação não apenas questiona as hierarquias culturais estabelecidas, mas também abre caminho para novas formas de expressão e reconhecimento. Assim, ao trazer o Grafite para a escola com a proposta pedagógica, a educação se torna um espaço de negociação e integração de múltiplas culturas, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e reflexiva.

A quinta categoria apresentada pela análise foi o Protagonismo estudantil. Diferente do modelo tradicional de ensino, onde o professor é visto como o principal agente do conhecimento e os estudantes como receptores passivos, o protagonismo estudantil propõe uma inversão dessa lógica. Como apresentado por Paulo Freire (1996), os estudantes assumem o papel de sujeitos ativos, capazes de tomar decisões, colaborar, criar e, conseqüentemente, construir o próprio conhecimento de maneira mais significativa. No contexto da prática pedagógica analisada, o protagonismo estudantil emergiu como uma categoria crucial, sendo fortemente evidenciado nas entrevistas com os participantes do projeto de Grafite.

Os estudantes foram convidados a participar de todas as etapas do projeto, desde a concepção das ideias até a execução prática nos muros da escola. Esse envolvimento ativo permitiu que os estudantes se vissem como criadores e agentes transformadores do ambiente escolar. As entrevistas revelam que essa autonomia foi essencial para o sucesso do projeto e para o desenvolvimento das habilidades sociais e artísticas dos estudantes.

Um dos aspectos mais marcantes do protagonismo estudantil observado no projeto foi a liberdade dada aos estudantes para expressarem suas ideias e criatividade sem as amarras do currículo formal. A fala de uma das alunas entrevistadas destaca essa experiência: “A gente aprendeu muito e isso vai ficar para a vida, né? [...] Queria muito que outras pessoas tivessem a oportunidade de aprender isso também e que isso continuasse em escolas” (Transcrição de entrevista, 2023). Esse depoimento revela como o projeto de Grafite não apenas promoveu o desenvolvimento do trabalho em equipe artístico, mas também gerou um impacto emocional e cognitivo profundo, criando uma experiência de aprendizagem que os estudantes desejam que seja replicada em outras escolas.

O protagonismo estudantil também se manifestou na capacidade dos estudantes de resolverem problemas e lidarem com os desafios que surgiram durante o projeto. Trabalhar em grupo para criar uma obra de arte coletiva exigiu habilidades de comunicação, negociação e liderança, todas reforçadas pelo ambiente de colaboração. Essa dinâmica possibilitou que os estudantes desenvolvessem uma maior confiança em suas habilidades, ao mesmo tempo em que se sentiam responsáveis pelo sucesso do projeto. As entrevistas indicam que, ao serem colocados no centro do processo educativo, os estudantes não só adquiriram novas competências, mas também reconfiguraram a percepção que tinham de si mesmos e do seu papel na comunidade escolar.

Outro ponto importante é o impacto do protagonismo estudantil no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Ao serem incentivados a refletir sobre as mensagens que desejavam transmitir através do Grafite, os estudantes passaram a questionar mais profundamente o espaço que ocupam na escola e na sociedade. Essa reflexão crítica é uma característica fundamental do protagonismo estudantil, pois ele, segundo Paulo Freire (1996) vai além da mera execução de tarefas e envolve a construção de uma consciência crítica sobre as próprias ações e seu impacto no mundo ao redor. Os depoimentos coletados nas entrevistas revelam que os estudantes não só aprenderam técnicas de desenho, mas também desenvolveram uma compreensão mais ampla sobre as questões sociais e culturais envolvidas no projeto.

Um dos exemplos apresentado pelo trabalho em equipe dos estudantes é o Grafite “moleque”. A criatividade do grupo ao inserir o Grafite no muro da escola foi notável, especialmente ao aproveitar um buraco existente na parede para intensificar a crítica social à violência contra meninos pretos no Brasil. Ao transformar o buraco em parte integrante da obra, o grupo representou um menino preto sendo atingido nas costas, com o sangue escorrendo pelo muro. Essa escolha artística, além de aproveitar as imperfeições do espaço, reforçou a mensagem de denúncia e resistência, utilizando os recursos disponíveis de maneira impactante e significativa. A intervenção não só demonstrou a capacidade criativa dos estudantes, mas também seu engajamento com questões sociais urgentes.

O protagonismo estudantil, como evidenciado nas entrevistas e na análise da proposta pedagógica com Grafite, é um elemento fundamental para a colaboração prática efetiva. Segundo Fernando Hernández (2000) quando os estudantes são colocados no centro do processo de aprendizagem, a escola se torna um espaço de co-construção de conhecimento, onde os estudantes não são apenas receptores de informações, mas participantes ativos e críticos. Esse tipo de prática pedagógica promove um aprendizado mais significativo, pois está diretamente relacionado às vivências, interesses e necessidades dos estudantes (Hernández, 2000).

Durante as aulas práticas de Grafite, um aspecto importante foi a troca constante de experiências e a motivação que incentivava os estudantes a se reunirem para criar em conjunto, discutir ideias e propor novos trabalhos na escola. Com o tempo, percebi que os estudantes começaram a formar grupos paralelos ao projeto original, desenvolvendo novas iniciativas de Grafite em locais fora da escola, vendendo suas criações para a comunidade e fortalecendo o

trabalho em equipe. No decorrer do projeto, observei que os estudantes se sentiam cada vez mais à vontade com a dinâmica dos grupos que eu havia estabelecido inicialmente.

Figura 12: Grafite Moleque, 2023



Fonte: Acervo Pessoal

Esse comportamento pode ser relacionado ao conceito de "quase-grupos", introduzido por Adrián C. Mayer (2013). Ele descreve "quase-grupos" como aglomerações de indivíduos com interesses ou comportamentos comuns, mas sem uma estrutura organizacional clara ou permanente. Mayer destaca a relevância desses quase-grupos para a análise de sociedades complexas, onde as interações sociais muitas vezes ultrapassam os limites de grupos formalmente organizados. Em sociedades contemporâneas, os grupos sociais desempenham papéis fundamentais, fornecendo estrutura e ordem social, facilitando a formação de identidade e pertencimento, além de oferecerem apoio emocional.

O conceito de "quase-grupos" de Adrián C. Mayer (2013), ao revelar a importância das interações sociais fora dos limites formais, se reflete diretamente na experiência dos estudantes no projeto de Grafite. Essa experiência não apenas demonstra o surgimento desses grupos informais, mas também destaca como o envolvimento ativo e colaborativo dos estudantes pode transformar o ambiente escolar e promover um aprendizado mais significativo.

A experiência do projeto de Grafite mostra que, quando os estudantes são incentivados a assumir o protagonismo em suas aprendizagens, eles se tornam mais engajados e capazes de fazer contribuições valiosas para a comunidade escolar, sem se importarem com a Nota e sim com a experiência. Essa mudança de paradigma não só beneficia os estudantes individualmente, mas

também fortalece a cultura escolar como um todo, promovendo uma educação mais inclusiva, participativa e relevante para o mundo contemporâneo. O protagonismo estudantil, portanto, deve ser visto como uma prática pedagógica central para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Conclusões e Implicações do Estudo

Após a aplicação da proposta pedagógica percebi que a promoção da colaboração no ambiente escolar é de extrema importância para o desenvolvimento integral dos estudantes. Durante a implementação da proposta pedagógica aqui exposta, centrada no uso do Grafite como ferramenta de expressão e aprendizagem, ficou evidente que a colaboração desempenha um papel central no fortalecimento das competências sociais e atitudinais dos estudantes. Essa prática colaborativa não só enriqueceu o aprendizado prático criativo, mas também desenvolveu habilidades essenciais, como a capacidade de trabalhar em equipe, comunicar-se de forma eficaz e resolver conflitos de maneira construtiva.

O estudo destacou que, ao trabalhar em grupos, os estudantes aprendem a compartilhar materiais, negociar ideias e lidar com críticas de forma positiva. Esse processo é fundamental para que o ambiente escolar seja um espaço de construção coletiva de conhecimento, onde todos os participantes contribuem e se beneficiam do esforço conjunto. Além disso, a colaboração fomenta um sentido de pertencimento e responsabilidade mútua, incentivando os estudantes a se envolverem mais ativamente no processo de aprendizagem.

A análise das entrevistas revelou que a prática colaborativa também está relacionada ao desenvolvimento de atitudes como empatia e respeito, essenciais para a convivência harmoniosa em sociedade. Quando os estudantes são incentivados a colaborar, eles aprendem a valorizar as contribuições dos colegas, a considerar diferentes perspectivas e a buscar soluções que beneficiem o grupo como um todo. Essa experiência prepara os estudantes para enfrentar os desafios da vida adulta, onde a capacidade de trabalhar de forma colaborativa é cada vez mais valorizada na vida em comunidade.

Dessa forma, a colaboração no contexto escolar vai além de ser uma simples estratégia pedagógica. No caso do projeto de Grafite, a colaboração se mostrou crucial para o sucesso das atividades, demonstrando que, quando os estudantes trabalham juntos, eles não apenas alcançam

seus objetivos, mas também criam um ambiente mais inclusivo e enriquecedor para todos. Já que prática colaborativa permite que os estudantes desenvolvam não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades emocionais e sociais que serão essenciais sempre.

Outro fator importante evidenciado ao longo da proposta pedagógica foi que delegar responsabilidades aos estudantes é um componente essencial para a promoção de um ambiente de aprendizagem ativo e engajador. Quando os estudantes são encarregados de tarefas e decisões dentro do contexto escolar, eles passam a sentir um maior senso de pertencimento e importância no processo educacional. Essa autonomia os motiva a se tornarem mais proativos, críticos e reflexivos, desenvolvendo habilidades como liderança, organização e tomada de decisões.

Além disso, ao assumirem responsabilidades, os estudantes aprendem a lidar com as consequências de suas ações, o que contribui significativamente para o amadurecimento e a construção de uma postura mais responsável e comprometida com o próprio aprendizado e o bem-estar coletivo. Esse processo de empoderamento é fundamental para formar cidadãos capazes de atuar de maneira autônoma e colaborativa na sociedade.

Portanto, promover a colaboração artística no ambiente escolar é um caminho para transformar a educação em um processo mais dinâmico e significativo. Ao fomentar a colaboração, as escolas contribuem para a formação de indivíduos mais completos, preparados para atuar de maneira construtiva e solidária em diversos contextos. A experiência adquirida por meio de projetos colaborativos, como o de Grafite aqui proposto, exemplifica o potencial transformador dessa prática, evidenciando que a educação colaborativa é uma ferramenta poderosa para a construção de um futuro mais justo e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS:

ALCÂNTARA, W. (2022). *Escuela y cultura escolar durante y pospandémica: Caminos de reflexión*. *Prometeica - Revista De Filosofía Y Ciencias*, (24), 169–181.
<https://doi.org/10.34024/prometeica.2022.24.12952>. Acesso: 27 jun. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. "Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras." Estudos avançados 3 (1989): 170-182.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977." Correspondência: Daiane Dal Pai Rua Santana (2008).

BENDER, William N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo: Edusp, 2011.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. Planejando o Trabalho em Grupo: Estratégias para salas de aula heterogêneas. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

CONJUVE. Juventudes e a Pandemia do Coronavirus. Relatório de Resultados, Junho de 2020. Disponível em: <https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DEMO, Pedro. Tecnofilia&Tecnofobia. Boletim técnico do Senac 35, no. 1 (2009): 4-17.

DEWEY, John, 1859-1952 Experiência e educação / John Dewey ; tradução de Renata Gaspar. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2023.

DUARTE, Angelina Maria Luna Tavares. SE ESSA RUA FOSSE MINHA, EU MANDAVA GRAFITAR!!! A construção discursiva do Graffiti de muro em Campina Grande PB, 2000. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Cultura; Políticas Sociais) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2000. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/1951>. Acesso: 5 mai. 2023.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. História da violência nas prisões. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997

FRANZ, T.S; KUGLER Lila Emmanuele. Educação para uma compreensão crítica da Arte no ensino fundamental: Finalidades e Tendências. Revista de investigação em artes, em:fvcb.com.br 2004. Acesso em: 15 mai 2023

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GATTI, Bernardete A. "Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia." Estudos avançados 34 (2020): 29-41.

GILLIAM, J. H. *The impact of cooperative learning and course learning environment factors on learning outcomes and overall excellence in the community college classroom.* Raleigh, 2002. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação, North Carolina State University.

GITAHY, Celso. O que é graffiti. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna. São Paulo. Ed. Loyola. 2005.

HENCKEMAIER, L. I. F. Educação pela Arte do Graffiti em uma escola pública: uma proposta de participação. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 141-157, 2016. DOI: 10.5965/1984317812022016141. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8130>. Acesso em: 5 jul. 2023.

HERNANDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual – Propostas para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HONNETH, A. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. Sociologias, [S. l.], v. 15, n. 33, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/42432>. Acesso em: 29 nov. 2023.

INSTITUTO PENÍNSULA. Relatório de Pesquisa. Sentimento e Percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona Vírus no Brasil. Estágio Intermediário. Junho de 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>>. Acesso em: 3 ago. 2023.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1998). *Cooperative learning and social interdependence theory. Social Psychological Applications to Social Issues*. Retrieved October 20, 2000, from the World Wide Web: <http://www.cooplearn.org/pages/SIT.html>

JOHNSON, David, W.; JOHNSON Roger T. Reducing School Violence Through Conflict Resolution, Association for Supervision & Curriculum Development; Illustrated edição (1 janeiro 1995)

JULIA, D (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1: 9-44. Acesso em: 27 jun. 2023. Em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso: 27 jun. 2023.

LEONTIEV, A. N. Atividade, consciência e personalidade. Tradução Maria Silvia Cintra Martins. 1978a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2309. Acesso em: 10 jun. 2024.

MAFFESOLI, M. O tempo das Tribos – O Declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: ForenseUniversitária, 1987.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? Goiania/GO Revista: VISUALIDADES. Revista Do Programa De Mestrado Em Cultura Visual - FAV I UFG. 2006. Disponível: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/16502/2/Artigo%20%20-%20Raimundo%20Martins%20%20-%202006.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023

MARTINS, Ronei Ximenes. Metodologia de pesquisa científica: Reflexões e experiencias investigativas na Educação. Ed. UFLA. Lavras/MG. 2022.

MAYER, ADRIAN C. "The significance of quasi-groups in the study of complex societies." In *Social Anthropology of Complex Societies*, pp. 97-122. Routledge, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2020). Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020 que Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. MEC. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

NIND, Melanie; CURTIN, Alicia; HALL, Kathy. Métodos de pesquisa para a pedagogia. Petropolis/RJ. Ed. Vozes; 1ª edição 2019

OSTROWER, F. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis. Ed. Vozes, 1999.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social. Editora Summus. São Paulo/SP, 2015.

RAMALHO Maria Elena, SCHLICHTA Consuelo A. B. D. GRAFFITI NA ESCOLA? Curitiba. 2010. Em: <file:///D:/Usu%C3%A1rio/Download/Graffiti%20na%20escola.pdf>. Acesso: 2 jul.2023

RINK, Anita. GRAFFITI: Intervenção Urbana e Arte. Curitiba, Editora Appris; 1ª edição. 2015.

SILVA, Armando. Atmosferas urbanas: Grafite, Arte Pública, Nichos Estéticos. São Paulo, Ed. Sesc-Serviço Social do Comércio. 2014

SHARAN, S. *Cooperative learning in the classroom: reserch in desegregated schools. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1984.*

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. São Paulo/SP. v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=html>. Acesso: 23 de out. 2023.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

SETTON, M. da G. J., REGO, T. C., & PEREIRA, W. de C. (2023). Lev Vigotski e Pierre Bourdieu: o poder da linguagem. Comunicação & Educação, 28(1), 7-25. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i1p7-25>. Acesso: 22 de jul. 2024.

ANEXOS

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, responsável legal pelo estudante _____ - autorizo a utilização da imagem e som de voz do/da estudante, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “ O Graffite como forma de Aprendizagem Colaborativa em um contexto pós-covid 19, sob responsabilidade de *Lorrainy Rocha Lima* vinculado ao *Programa de Pós-Graduação profissional em Arte Educação da Universidade de Brasília*.

A imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do/da estudante por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Para mais informações entrar em contato com a pesquisadora responsável Lorrainy Rocha Lima, pelo Email para contato da pesquisadora: [lorrainy\[REDACTED\]@gmail.com](mailto:lorrainy[REDACTED]@gmail.com)

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do mesmo.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Lorrainy Rocha Lima.

Assinatura do Assinatura do/da pesquisador/a

Assinatura do(a) Estudante

Assinatura do Responsável

Brasília, ____ de _____ de _____

Plano Metodológico em 9 passos: 24 aulas

Passo	conteúdos	Metodologia	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Avaliação	N
1- Compreender o que os estudantes têm em comum a partir da prática do desenho	Arte Moderna, Contemporânea e Desenho Livre	Aula expositiva com análise de imagens e prática de desenho livre	Compreender a cultura visual dos estudantes.	identificar a cultura visual predominante na turma a partir da apresentação sobre arte contemporânea . Estimular o pensamento crítico dos estudantes sobre formas de arte atuais.	Participação em discussões e execução de desenhos	2
2- Após identificar que a cultura visual predominante nas práticas de desenho eram o Graffiti na produção de desenhos livres	História do Graffiti	Aula expositiva para apresentar a história do Graffiti. Análise de imagens de Graffiti para entender seu significado. Roda de conversa para discussão e reflexão.	Explorar a história do Graffiti como forma de arte. Compreender o significado e o impacto cultural do Graffiti em Brasília.	Compreender a evolução do Graffiti ao longo do tempo. Analisar imagens de Graffiti para interpretar sua mensagem.	Participação ativa nas análises de imagens e discussões em grupo	4
3- Prática de Graffiti individual com análise de estilos atuais de grafia e técnicas de pintura	Técnicas de desenho	Atividades práticas de desenho	Desenvolver habilidades de desenho.	Desenvolver habilidades de desenho em duplas e grupos.	Avaliação da qualidade das produções artísticas	4
4- Desenvolvendo atividades práticas colaborativas de desenho a partir de duplas	Desenho e diálogo	Atividade prática de desenho em forma de gincana em dupla	Desenvolver habilidades de linguagem visual em pares	Fomentar a colaboração entre estudantes a partir do desenho.	Avaliação da qualidade no que tange a finalização das produções artísticas. Observação da colaboração e interação durante as atividades.	1
5- Desenvolvendo atividades práticas	Desenho e diálogo	Atividades práticas de desenho em grupos.	Desenvolver habilidades de linguagem visual em grupo	Fomentar a colaboração entre estudantes a	Avaliação da qualidade no que tange a finalização das produções artísticas.	2

colaborativas de desenho em grupos		Instrução prática e orientação da professora. Discussões para compartilhar ideias e feedback durante o processo		partir do desenho utilizando a estética do Graffiti.	Observação da colaboração e interação durante as atividades.	
6- Utilizar a linguagem do jornalismo para compreender como os estudantes caracterizam a figura dos artistas da comunidade escolar.	Jornalismo Tecnologias da informação	Aula expositiva sobre a importância do jornalismo na era da informação e para a difusão de trabalhos artísticos	Compreender a visão dos estudantes sobre a profissão de artista	Produzir um jornal em formato de vídeo sobre artistas locais. Compreender a visão dos estudantes sobre artistas locais Utilizar as TICs para produzir conteúdo jornalístico. Aplicar a linguagem do jornalismo na produção do jornal em vídeo.	Avaliação do jornal em vídeo, incluindo conteúdo, qualidade de produção e clareza da mensagem. Avaliação da pesquisa e das entrevistas realizadas.	2
7- Aula prática com Grafiteiro local sobre técnicas e materiais do Graffiti	Técnicas e materiais utilizados no Graffiti	Aula prática ministrada por um Grafiteiro local. Discussões e planejamento do projeto de desenho para o muro da escola.	Explorar técnicas e materiais do Graffiti.	Adquirir habilidades práticas e técnicas de Graffiti. Planejar um projeto de desenho para ser executado na escola.	Avaliação do projeto de desenho.	2
8- Execução de atividade prática de Graffiti no muro da escola em grupo.	Prática de pintura, Graffiti, em muro	Execução prática do projeto de desenho no muro da escola	Aplicar técnicas de Graffiti na prática. Compreendendo o as especificidades de cada material	Demonstrar as habilidades de Graffiti aprendidas na aula prática. Colaborar efetivamente com os membros do grupo na	Avaliação da qualidade e fidelidade à proposta do projeto no muro da escola, e observação da colaboração e trabalho em equipe durante a execução.	6

				execução do projeto.		
9- Competição de Graffiti em uma hora e meia entre grupos de Graffiti	Competição de Graffiti	Competição entre grupos	Promover a criatividade e colaboração entre os estudantes.	Incentivar a expressão criativa e a competição saudável entre os grupos. Avaliar a qualidade e a originalidade das obras de Graffiti feitos em grupo.	Avaliação da qualidade e originalidade do Graffiti produzido, e do desempenho dos grupos durante a competição.	1