



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES**

**GILKA IZAMARA COSTA AMARAL**

**ENTRE MUROS E IMAGENS: aprendizagem nas artes visuais pelo grafite**

São Luís

2026

**GILKA IZAMARA COSTA AMARAL**

**ENTRE MUROS E IMAGENS:** aprendizagem nas artes visuais pelo grafite

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obter o grau de Mestre em Artes Visuais.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e mediação em artes.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Ramusyo de Almeida Brasil.

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa Amaral, Gilka Izamara.

ENTREMUROS E IMAGENS: APRENDIZAGEM NAS ARTES VISUAIS  
PELO GRAFITE / Gilka Izamara Costa Amaral. - 2026.  
126f.

Orientador(a): Marcos Ramusyio de Almeida Brasil. Dissertação  
(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do  
Maranhão, São Luis, 2026.

1. Arte de Periferia. 2. Arte Urbana. 3.  
Artivismo Feminino. 4. Grafite. I. de  
Almeida Brasil, Marcos Ramusyio. II. Título.

**GILKA IZAMARA COSTA AMARAL**

**ENTRE MUROS E IMAGENS:** aprendizagem nas artes visuais pelo grafite

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obter o grau de Mestre em Artes Visuais.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Marcus Ramusyo de Almeida Brasil**

Instituto Federal do Maranhão – IFMA

Orientador

---

**Prof. Dr. José Almir Costa Valente Filho**

Instituto Federal do Maranhão – IFMA

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Carolina Freire Accorsi Miranda**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, uno e soberano em minha vida, aos meus pais e a toda minha amada família.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso representa um processo de aprendizado que ultrapassa os limites acadêmicos, sendo marcado por desafios, descobertas e crescimento pessoal e profissional. Por isso, este trabalho não seria possível sem o apoio de pessoas e instituições que contribuíram direta ou indiretamente para sua concretização.

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, saúde e perseverança concedidas ao longo desta caminhada, especialmente nos momentos de maior dificuldade.

À minha família, pelo amor incondicional, incentivo constante e compreensão diante das ausências e renúncias necessárias durante este percurso. O apoio de vocês foi essencial para que eu chegasse até aqui.

À instituição de ensino, por proporcionar um ambiente de aprendizagem e oportunidades que contribuíram para minha formação acadêmica.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcus Ramusyo de Almeida Brasil, pela disponibilidade, paciência, escuta atenta e valiosas contribuições teóricas e metodológicas, que enriqueceram significativamente este trabalho e minha formação acadêmica.

Aos professores do curso, que ao longo do mestrado compartilharam conhecimentos, experiências e reflexões fundamentais para minha formação crítica, ética e profissional, em especial ao professor Dr. Pablo Petit Passos Sérvio por ter iniciado esse processo de organização preliminar da dissertação.

Aos colegas de curso, pela convivência, trocas, apoio mútuo e momentos compartilhados, que tornaram essa jornada mais leve e significativa.

Ao Pikenas das Cores pelas contribuições valiosas para a pesquisa.

Minha gratidão à amiga Beatriz de Fátima Costa, por todo incentivo, atenção e revisão técnica criteriosa em todas as etapas da pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. A cada um, meu sincero agradecimento.

“Práticas artísticas feministas desestabilizam normas, produzem deslocamentos e afirmam o corpo e a diferença como potências políticas”.

Luciana Grupelli Loponte.

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo discutir a arte urbana, especialmente o grafite, como manifestação artístico-cultural historicamente vinculada às periferias, uma vez que surgiu nesse contexto na década de 1960, nos Estados Unidos. Seu caráter contestatório repercutiu na cidade de São Paulo, a partir da década de 1970, consolidando-se como uma potente forma de expressão que transforma muros em vozes urbanas. Atualmente, o grafite é utilizado em diferentes partes do mundo como meio de denúncia de injustiças, resistência às opressões e visibilização de causas sociais, políticas e culturais. O estudo apresenta o contexto histórico de surgimento do grafite e o panorama sociocultural em que se desenvolveu, abordando sua inserção na cidade de São Luís, com destaque para o coletivo Pikenas das Cores e para a produção feminina nas artes visuais, em um campo ainda predominantemente marcado pela presença masculina. Ao articular o grafite com a discussão sobre a representação feminina nas artes visuais, propõe-se a aplicação de uma sequência didática que utilize elementos do grafite, como letras, cores, símbolos, frases e *tags*, como prática pedagógica, com o objetivo de estimular a reflexão crítica dos discentes acerca do protagonismo feminino na arte urbana. A pesquisa, adota uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica sobre cultura visual e representação feminina nas artes visuais, análise de documentos legais da Educação Básica, entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros escritos, fotográficos e audiovisuais das atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática.

**Palavras-chaves:** Arte de periferia. Arte urbana. Artivismo feminino. Grafite.

## ABSTRACT

The research aims to discuss urban art, especially graffiti, as an artistic and cultural manifestation historically linked to the peripheries, since it emerged in this context in the 1960s in the United States. Its challenging character resonated in the city of São Paulo, from the 1970s onwards, consolidating itself as a powerful form of expression that transforms walls into urban voices. Currently, graffiti is used in different parts of the world as a means of denouncing injustices, resisting oppression, and making social, political, and cultural causes visible. The study presents the historical context of the emergence of graffiti and the sociocultural panorama in which it developed, addressing its insertion in the city of São Luís, highlighting the Pikenas das Cores collective and female production in the visual arts, in a field still predominantly marked by male representation. By linking graffiti to the discussion about female representation in the visual arts, this study proposes the application of a didactic sequence that uses elements of graffiti, such as letters, colors, symbols, phrases, and tags, as a pedagogical practice, with the aim of stimulating students' critical reflection on female protagonism in urban art. The research adopts a qualitative methodological approach, of an exploratory-descriptive nature, based on a literature review on visual culture and female representation in the visual arts, analysis of legal documents from Basic Education, semi-structured interviews, participant observation, and written, photographic, and audiovisual records of the activities developed throughout the didactic sequence.

**Keywords:** Peripheral art. Urban art. Feminist activism. Graffiti.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 01: Colagem de Abigail de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Djanira Mota, Maria Auxiliadora e Lygia Clark.....	51
Figura 02: <i>Guerrilla Girls</i> , "As mulheres precisam estar nuas para entrar no <i>Metropolitan Museum?</i> " (1989) .....	53
Figura 03: Linha do tempo: Gênero e visualidade na arte .....	58
Figura 04: Colagem de Criola, Bárbara Wagner, Aline Mota, Graffiti Queens, Rosana Paulino e Renata Felinto. ....	62
Figura 05: <i>Slogans</i> eleitorais na parede da Asselina thermopolium na via dell'abbondanza, 2025 .....	70
Figura 06: Colagem de grafite Rede NAMI, Penumbra, Panmela Castro, Vigília e Retratos Falados .....	73
Figuras 07 e 08: Grafite localizado no Bairro do Bom Jesus .....	77
Figuras 09 e 10: Primeiro grafite coletivo do Mocambo das Minas em 2023 e a 2ª edição em 2024 .....	78
Figuras 11, 12 e 13: Grafite de Ella, Emy May e Rai .....	79
Figura 14: Colagem de grafite elaborado no 3º Mocambo das Minas .....	80
Figura 15: Colagem elaborada na 1ª Oficina Pikenas das Cores .....	83
Figuras 16 e 17: Aplicação da prática pedagógica .....	93
Figuras 18 e 19: Estudos de <i>tags</i> no quadro.....	95
Figura 20: Colagem dos estudos de letras e <i>tags</i> no papel, turma 100 e 200 ETT ...	96
Figura 21: Grafite registrado pelos alunos .....	97
Figura 22: Grafite registrado pelos alunos .....	97
Figura 23: Grafite registrado pelos alunos .....	97
Figura 24: Produção elaborada pelos alunos.....	97
Figura 25: Produção elaborada pelos alunos.....	98
Figura 26: Produção elaborada pelos alunos.....	98
Figura 27: Produção elaborada pelos alunos.....	99
Figura 28: Produção elaborada pelos alunos.....	99
Figura 29: Produção elaborada pelos alunos.....	99
Figura 30: Produção elaborada pelos alunos.....	100
Figura 31: Produção elaborada pelos alunos.....	100

Figura 32: Produção elaborada pelos alunos.....	101
Figura 33: Produção elaborada pelos alunos.....	101

## LISTA DE SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCJ - Constituição, Justiça e Legislação Participativa

Cooperifa - Cooperativa Cultural da Periferia

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Fapema - Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

ETT - Estudos e Práticas de Trabalho no eixo de Formação Técnica e Profissional

FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil

LACMA - *Los Angeles County Museum of Art* - Museu de Arte do Condado de Los Angeles

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAC – USP - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

MAR - Museu de Arte na Rua

MoMA - Museu de Arte Moderna

NAMI - Núcleo de Arte Mulheres Independentes

PACC - Programa Avançado de Cultura Contemporânea

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE - Plano Estadual de Educação

PL - Projeto de Lei

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

Seejuv - Secretaria de Extraordinária da Juventude

Sesc - Serviço Social do Comércio

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

WAM - *Women's Art Movement* - Movimento Artístico Feminino

WOW - *Women on Walls* - Mulheres nas paredes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I: TRILHAS CONTEMPORÂNEAS DAS ARTES VISUAIS</b> .....	19
1.1 Visualidades urbanas.....	21
1.2 Abordagem Triangular no Ensino das Artes .....	25
1.3 Leitura de imagem na prática educativa .....	28
1.4 Documentos legais da educação básica.....	34
<b>CAPÍTULO II: CULTURA VISUAL: IMAGENS QUE EDUCAM</b> .....	40
2.1 Cultura Visual nas Aulas de Arte.....	43
2.2 Perspectivas de gênero nas artes visuais .....	46
2.3 Diálogos entre gênero e visualidades na arte .....	55
<b>CAPÍTULO III: O GRAFITE COMO LINGUAGEM ESTÉTICA E AÇÃO SOCIAL</b> ....	64
3.1 O Grafite Feminino no Brasil.....	71
3.2 Pikenas das Cores e Mocambo das Minas .....	75
3.3 O Grafite no Ambiente Escolar .....	83
3.4 Análise e Discussão dos Resultados .....	87
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>ANEXOS</b> .....	110
<b>APÊNDICES</b> .....	117

## 1 INTRODUÇÃO

A Arte na Educação Básica tem como finalidade despertar no estudante habilidades e competências que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e das capacidades cognitivas. Além disso, contribui para a formação do senso estético, possibilitando ao discente (re) elaborar produções artísticas alinhadas aos estudos realizados na escola. Nesse processo, o aluno amplia sua leitura de mundo, partindo de sua subjetividade, de suas vivências e de sua realidade sociocultural, tornando-se sujeito ativo na construção do conhecimento.

A partir dessa perspectiva, a arte configura-se como um importante meio de comunicação de sentimentos, ideias, crenças e visões de mundo, contribuindo para a construção e a transmissão da cultura ao longo da história. Compreende-se que a arte está inserida em um contexto histórico específico, no qual suas técnicas e formas de representação dialogam com as características estéticas, sociais e culturais de cada época. Além disso, suas produções refletem valores e concepções que se articulam com o momento histórico e com o contexto político vigente.

Ao adentrar a escola, o discente se depara com a produção artística humana desde o início dos tempos até a atualidade, descortinando-se, proporcionando possibilidades de Leitura, Contextualização e Fazer artístico, proposto na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, adotada pela educação brasileira, com o intuito de formar um ser integral capaz de interpretar, criar, imaginar por meio daquilo que lhe é apresentado.

Essa abordagem baseia-se em três eixos interligados, o fazer artístico, responsável por levar o aluno a experimentar materiais, técnicas e linguagens artísticas. A leitura de imagem, que desenvolve o olhar sensível e crítico por meio da apreciação e análise de obras, e a contextualização propondo a compreensão histórica, social e cultural da arte, conectando-a com o tempo e o espaço em que foi produzida. Seu objetivo é proporcionar uma aprendizagem mais significativa, envolvendo técnica, reflexão, sensibilidade e consciência crítica.

Nessa perspectiva, destaca-se que as imagens ocupam um papel indispensável na comunicação, com suas ideias repletas de múltiplos sentidos. A contemporaneidade, é permeada de visualidades, no qual a percepção do mundo ocorre, predominantemente por meio de representações visuais, sendo profundamente influenciado pelo contexto cultural e histórico no qual estamos

inseridos, uma vez que somos constantemente impactados por uma enxurrada imagética que nos cerca em todos os espaços e momentos, moldando nossa sensibilidade e formas de ler o mundo.

Knauss (2006) propõe que a história não deve se limitar aos textos escritos, ao incluir as imagens como fontes legítimas de conhecimento histórico, elas expressam visões de mundo, valores e disputas simbólicas de uma época. Para ele, a cultura visual é parte fundamental da construção das identidades e da memória coletiva, especialmente no contexto urbano. Ele enfatiza o papel da cidade como espaço de representação e experiência histórica, onde o patrimônio, a arte e as práticas culturais revelam modos de ver e narrar o passado. Assim, sua abordagem articula história, arte e espaço, propondo uma leitura sensível e crítica das imagens e da cidade.

O ambiente urbano, portanto, transforma-se em um campo de leitura visual, onde diferentes discursos se sobrepõem disputando visibilidade, refletindo as múltiplas vozes e experiências que constituem a vida nas cidades.

Portanto, as imagens no território urbano exercem um papel importante na construção dos significados e das identidades coletivas, estando presentes em muros, fachadas, placas, monumentos, grafites, cartazes e intervenções artísticas que compõem a paisagem visual das cidades. Esses elementos constituem linguagens visuais que revelam e representam as principais forças que atuam e se manifestam na dinâmica da cidade (Canclini, 2006, p. 301).

Essas imagens comunicam ideias, expressam memórias, revelam tensões sociais e traduzem as relações entre poder, cultura e espaço público. Nesse conjunto de narrativas visuais, destaca-se o grafite como uma expressão artística que ressignifica o ambiente urbano, convertendo-o em um território de criação, contestação e diálogo.

O grafite, por sua natureza transitória, caracteriza-se como uma manifestação artística efêmera, em que suas produções costumam abordar temas de crítica social por vezes, utilizando o humor como recurso expressivo, rompendo com a lógica do consumo imediato da imagem pelo espectador. Há uma forte identificação entre os artistas que atuam nesse universo, que atribuem grande valor às próprias criações, assim como entre os moradores das regiões onde essas obras se inserem, pois, o grafite contribui para demarcar territórios simbólicos e fortalecer identidades locais.

Ademais, o grafite surgiu como uma forma de expressão artística urbana ligada à cultura do *hip-hop*, nos anos 1960 em comunidades afro-americanas, latinas e

jamaicanas nos Estados Unidos, particularmente nos bairros periféricos, como o Bronx. Desde então, evoluiu como uma linguagem visual potente, marcada por traços, cores e mensagens que ocupam os espaços públicos.

O grafite no Brasil surgiu nos anos 1980, influenciado pelo movimento *hip-hop* e pelo grafite nova-iorquino, mas desenvolveu características próprias. Para Gitahy (1999), tornou-se uma forma de expressão artística e política ligada à ocupação do espaço público. Luyten (2006) ressalta que o grafite brasileiro incorpora elementos da cultura popular, destacando-se pela diversidade estética e temática. Dessa forma, consolidou-se como linguagem visual que expressa memórias, identidades e resistências sociais nas cidades.

No contexto paulistano, via inicial desse movimento artístico, o grafite firmou-se nos anos 1980 com a atuação de artistas como Alex Vallauri, que enfrentou a censura imposta pela ditadura militar, abrindo espaço para o surgimento de nomes significativos da cena contemporânea, tais como Os Gêmeos, Eduardo Kobra, Cranio e Nina Pandolfo.

Em terras maranhenses, o grafite ganhou força a partir dos anos 2000, se manifestando com maior frequência nos bairros periféricos e no centro da cidade, influenciado pela cultura *hip-hop* e pelas expressões de resistência social. Em 2019, o evento “Graffiti, rap e a mulher nas artes urbanas” destacou-se em São Luís, Maranhão, por promover a participação e o fortalecimento da presença feminina no cenário das artes urbanas.

Realizado pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), o encontro teve como objetivo valorizar o protagonismo das grafiteiras e ampliar a visibilidade das mulheres nas expressões artísticas de rua, contribuindo para a integração e o desenvolvimento da cena urbana local. Paralelo a esse contexto, surgiram alguns coletivos artísticos formados por mulheres, começando a se destacar na arte do grafite, gerando empoderamento, empreendedorismo e fortalecimento de parcerias.

Em 2023, surgiu o Pikenas das Cores, coletivo de grafiteiras maranhenses, voltado para fortalecer o grafite feito por mulheres no Maranhão. A partir desse cenário, revelou-se relevante compreender, a arte produzida por essas mulheres, visto que ao longo da história, as artistas sofreram obstáculos significativos devido à desigualdade entre gêneros, à marginalização de seus trabalhos, além da limitação de oportunidades para exposições e reconhecimento. A invisibilidade enfrentada por essas mulheres apaga ou minimiza suas contribuições nas artes visuais,

configurando-se como reflexo de uma cultura, que ainda privilegia e valoriza predominantemente a produção masculina.

A partir dessas inquietações, a presente pesquisa propõe-se a evidenciar a produção artística das grafiteiras maranhenses do Coletivo Pikenas das Cores, abordando o grafite como manifestação artística e cultural. Busca-se analisar os desafios enfrentados por essas artistas, as temáticas recorrentes em suas produções, as técnicas utilizadas e os processos criativos que orientam suas obras.

Além disso, a investigação pretende compreender de que maneira a arte por elas produzida pode contribuir para a reflexão dos estudantes, por meio da aplicação de uma sequência didática, acerca das produções artísticas realizadas por mulheres e de suas contribuições para as artes visuais. Tal discussão torna-se relevante ao considerar que, historicamente, as artistas enfrentam desigualdades no reconhecimento e no registro de suas criações estéticas.

O interesse pelo grafite surgiu de uma apreciação pessoal, aliada a percepção da relevante identificação dos alunos com essa manifestação artística, encontrada no âmbito urbano, sendo uma importante intervenção e apropriação da cidade por meio de formas, cores, elementos gráficos, promovendo uma comunicação entre a cidade e seus moradores, tornando-a um cenário ativo e interativo, onde os artistas utilizam as paredes e muros como telas, revelando uma arte impregnada de sentidos.

O problema científico a ser investigado é: Como uma sequência didática, poderá desenvolver sensibilidade estética, criatividade e consciência sobre o papel da arte na construção e transformação do cotidiano, a partir da produção feminina no grafite? Assim, o objeto central da pesquisa é: como a prática pedagógica estimula nos alunos, a apreciação visual produzida por artistas femininas, visto que, a proposta educacional amplia o repertório cultural dos discentes, promovendo a valorização da representatividade feminina nas artes visuais e estimula reflexões sobre identidade, gênero e espaço urbano. Para elucidar essas proposições, as questões norteadoras da pesquisa são:

- Investigar as produções visuais de grafiteiras do Coletivo Pikenas das Cores, identificando temas, estilos e mensagens que abordam a presença e a representação feminina nas artes urbanas;
- Elaborar e aplicar uma sequência didática que utilize elementos do grafite na criação de frases e *tags* como prática pedagógica, promovendo o debate sobre a arte

urbana a partir do protagonismo feminino e da valorização das expressões artísticas das mulheres;

- Analisar as reflexões e percepções dos discentes após a experiência didática, verificando de que forma compreenderam o papel das mulheres como autoras e protagonistas nas artes visuais.

Para contemplar esses questionamentos, o estudo utiliza a metodologia de pesquisa qualitativa, marcada pela pesquisa-ação com linha exploratório-descritiva, respaldada nos estudos de Michel Thiollent (2011), onde o autor reforça a investigação social realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes atuam de forma colaborativa. Para o autor, não se trata apenas de observar a realidade, mas de intervir nela de maneira planejada, buscando transformação social e produção de conhecimento simultaneamente, articulando-se teoria e prática.

Ademais, ações como a coleta de dados bibliográficos, análise de documentos que norteiam os estudos das artes visuais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Plano Estadual de Educação (PEE), entrevista com as grafiteiras, observação participante das atividades com as artistas, registros (escritos, fotográficos e audiovisuais) das atividades realizadas além de relatos extraídos ao longo do processo de ensino –aprendizagem, fortalecerão a pesquisa.

O estudo será desenvolvido no Centro de Ensino Estado do Rio Grande do Norte, escola situada no Radional, localizado na área urbana de São Luís Maranhão com a participação de estudantes da 1ª e 2ª série do Ensino Médio, tendo a própria pesquisadora como aplicadora da atividade didática.

Para fundamentar a pesquisa, o referencial teórico apoia-se nos estudos da cultura visual, contemplando obras que evidenciam o papel central da imagem na contemporaneidade. Nesse contexto, a imagem é compreendida como elemento estruturante da cultura visual, influenciando as formas de perceber, interpretar e interagir com o mundo.

Essa abordagem teórica confere solidez ao trabalho investigativo, possibilitando o aprofundamento das reflexões sobre o tema e a construção de uma análise consistente, crítica e fundamentada acerca da temática proposta.

O primeiro capítulo irá produzir uma revisão bibliográfica sobre ensino contemporâneo de artes visuais de modo a localizar como a leitura crítica de imagem

se insere como objeto e a importância das noções de pedagogia crítica e cotidiano para a educação da cultura visual.

No segundo capítulo, iremos identificar e descrever análises críticas do campo das artes visuais por dois prismas. O primeiro aponta a importância de se incluir estéticas juvenis e periféricas que fazem parte da vida de jovens estudantes, e no segundo prisma, levantaremos questionamentos sobre o lugar das desigualdades de gênero no campo das artes visuais. Para tanto, serão trabalhadas autoras do campo da educação e da história da arte.

No terceiro capítulo, será realizada uma revisão bibliográfica sobre o grafite, com o propósito de compreender sua inserção no amplo campo das expressões da arte urbana e da arte contemporânea, considerando sua origem periférica e suas relações com as culturas juvenis.

Buscaremos delinear um panorama do grafite em São Luís do Maranhão, destacando a produção das grafiteiras maranhenses, estilos, os espaços que ocupam na cidade, as temáticas que abordam, a forma como dialogam com o campo das artes visuais e como refletem sobre a questão de gênero em suas obras.

Além disso, serão apresentados, aplicados e analisados os resultados de uma sequência didática desenvolvida na escola, com o intuito de propor novas abordagens pedagógicas e fomentar futuras investigações sobre o tema.

A metodologia proposta busca não apenas compreender as artes visuais por meio do grafite, mas também ressaltar como essa expressão artística, impacta os jovens, da maneira que expressem suas histórias, origens e visões de mundo, onde murais abordam temas como desigualdade, racismo, violência e política, incentivando o pensamento crítico, além de exibir espaços antes cinzentos e sem vida, tornando-os pontos de encontro, reflexão e orgulho comunitário.

Trazer elementos do grafite para o âmbito escolar é pertinente porque essa linguagem artística dialoga diretamente com o universo juvenil, favorecendo a expressão, o pertencimento e a valorização da cultura contemporânea. O grafite, nascido nas ruas e vinculado às manifestações urbanas, reflete as vozes, identidades e vivências das periferias, sendo, portanto, uma forma legítima de comunicação visual e crítica social.

Ao ser incorporado ao contexto escolar, o grafite rompe com a visão elitista da arte, aproximando o ensino das realidades culturais dos estudantes, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e o trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que

promove reflexões sobre temas sociais, políticos e identitários. Essa prática contribui para a formação cidadã, permitindo aos jovens compreenderem a arte como uma ferramenta de transformação e expressão de si mesmos no mundo.

Além disso, trabalhar o grafite na escola favorece o diálogo entre linguagens, aproximando a arte da vida cotidiana, das tecnologias e das dinâmicas culturais urbanas, tornando o aprendizado mais significativo, inclusivo e participativo.

## CAPÍTULO I: ENSINO CONTEMPORÂNEO NAS ARTES VISUAIS

“A arte dá voz à sensibilidade da mulher e à liberdade de expressar sua própria história — ela não espera permissão, ela se inventa.” Ana Mae Barbosa.

O ensino contemporâneo nas artes visuais, apresenta uma dinamicidade encontrando-se em constante modificação, dadas as mudanças ocorridas na sociedade moderna, como as inovações tecnológicas, culturais e sociais. Sabe-se que as tecnologias digitais têm transformado o ensino de artes, especialmente os visuais, permitindo que os estudantes explorem novas formas de expressão e criatividade.

Desse modo, a tecnologia amplia horizontes criativos, conectando os discentes ao mundo contemporâneo, transformando a sala de aula num espaço de experimentação e diálogo com múltiplas linguagens, favorecendo uma aprendizagem significativa e inovadora.

Na atualidade, grande parte dos estudantes possuem facilidades com a tecnologia, visto que nasceram cercados dessa realidade cada vez mais presente em suas vidas — o *smartphone* possibilitou variadas alternativas de uso para toda a sociedade — buscando informações que proporcionam desenvolvimento de habilidades, modelando uma forma de ler o mundo, onde preferem conteúdos visuais e interativos com rapidez na comunicação.

São chamados nativos digitais, termo cunhado por Marc Prensky (2001, p. 1), para descrever indivíduos que nasceram imersos no uso de tecnologias. Segundo ele, nossos estudantes mudaram radicalmente enquanto o sistema educacional vigente, apresenta pouca inovação de quando fora criado, revelando um descompasso entre o sistema educacional e a revolução digital no qual estamos inseridos.

Outro aspecto relevante, é a abordagem interdisciplinar integrando disciplinas para melhor compreensão de um fato, como a pedagogia de projetos que coloca o discente no centro do processo ensino aprendizagem, promovendo o conhecimento por meio da experiência, pesquisa e resolução de problemas reais, inspirada na pedagogia construtivista, quebrando com o ensino tradicional, baseado na memorização, propondo uma nova perspectiva voltada para uma aprendizagem ativa, significativa e interdisciplinar.

Na pedagogia de projetos preconizada por Dewey (1971), o professor assume um papel importante como mediador e orientador do processo de aprendizagem. Em vez de apenas transmitir conhecimento de forma habitual, ele cria situações de aprendizagem que incentivam os estudantes a explorar, pesquisar e construir seu próprio entendimento, a partir de problemáticas existentes que serão abordadas sob o olhar da interdisciplinaridade de forma dinâmica e criativa, com sentido significativo para o aluno. Para Seabra e Passos (2015):

ao implementarem um projeto colaborativo e interdisciplinar, destacam que esta prática contribui para um aprendizado crítico, uma vez que incentiva a formação colaborativa do conhecimento, além de ter influência na geração de valores culturais dos alunos. Sendo assim, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se mostra como uma metodologia com potencial para promover a autonomia dos alunos em um ambiente interdisciplinar (Seabra; Passos, 2015, p. 8).

Assim, a escola lida com o currículo de forma a flexibilizar e integrar diversas áreas do conhecimento onde o processo ensino aprendizagem é global e complexo, gerando uma postura docente voltada a repensar o currículo, tornando-o mais alinhado com uma nova cultura de aquisição de conhecimentos.

As aulas de arte são regidas pela LDB pautadas na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, uma proposta de ensino que propõe uma educação abrangente, considerando a arte como forma de conhecimento, percepção e criação, rompendo com a ideia de associar arte a técnicas de "fazer arte" e na cópia de obras, sem a devida contextualização histórica e crítica das imagens, propondo uma educação estética crítica transformadora.

Segundo essa proposta, o ensino de artes se estrutura em três eixos conectados que influenciam a experiência artística: o fazer artístico, a apreciação estética e a reflexão sobre o fazer e apreciar. Cada elemento contribui para uma educação artística integrada e significativa.

Para Barbosa (2012), a arte possibilita o diálogo e a intertextualidade com diversas linguagens, influenciando-se mutuamente e promovendo a transmissão de emoções e saberes significativos para a comunidade. Inserida em um território onde se compartilha uma realidade comum, ela se constitui como uma forma de expressão multicultural, refletindo a pluralidade presente no ambiente escolar.

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser veiculados através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos como sentimos (Barbosa, 2012, p. 214).

A arte, portanto, une as pessoas promovendo uma identidade coletiva, compartilhada pela territorialidade. Assim, a aprendizagem de artes visuais permite ao estudante desenvolver habilidades técnicas e cognitivas permitindo a ele, ampliar repertório auxiliando a expressar suas emoções e sentimentos por meio dela.

Vygotsky (2007), ressalta que a aprendizagem está diretamente relacionada às interações sociais que o sujeito mantém com o mundo, resultando num desenvolvimento impulsionado por ela. O autor destaca que o aprendizado está relacionado com o contexto sócio-histórico e cultural no qual o indivíduo está inserido. Logo, no espaço escolar, é possível desenvolver nos discentes, uma visão crítica sobre arte e cultura, a partir de análises de obras de arte, levando-os a compreender os contextos históricos e sociais que uma obra foi concebida, além de refletirem sobre o impacto da arte na sociedade.

### **1.1 Visualidades Urbanas**

A paisagem urbana revela uma cidade viva, abrigando artistas que buscam registrar suas digitais na arte, imprimindo sua marca pessoal ao contar e recontar suas histórias, nos espaços públicos a céu aberto, como forma de visibilidade, expressão e manifestações integrando-se ao território metropolitano, potencializando a fala destes autores no local que possam se manifestar, a rua.

Assim, a arte urbana destaca-se por apresentar uma estética voltada para comunicar, informar, debater, exprimir ideias restabelecendo uma nova ordem. Para Veiga-Neto (2003), é necessário compreendermos a construção social no qual estamos inseridos e seus impactos na sociedade.

A desnaturalização dos fenômenos sociais, ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Segundo o autor, a estrutura com a qual é concebida a sociedade diz muito sobre os valores apreciados por elas e quais devem ser minimizados, estabelecendo uma desigualdade entre os cidadãos no espaço geográfico da cidade. Observa-se uma valorização cultural, calcada no conceito de civilidade, privilegiando uma educação monocultural pautada nos padrões elitistas.

Desse modo, a cultura da periferia emerge de bairros às margens da cidade, concentrando uma numerosa população, com uma produção cultural própria como obras audiovisuais, músicas, danças, grafite, saraus de poesia, no qual a juventude é o principal público consumidor e criador, além de uma forma criativa de expressão cultural.

A década de 1980 foi marcada por um processo de crescente valorização das expressões culturais das periferias urbanas no Brasil, em meio à redemocratização e à ampliação dos debates sobre identidade e diversidade. Nesse contexto, as produções culturais populares — como o samba, o *hip-hop*, o grafite e outras manifestações de rua — começaram a ganhar visibilidade nos espaços acadêmicos e institucionais. Segundo Magnani (1984), as práticas culturais das periferias revelam formas próprias de sociabilidade e resistência, constituindo “territórios simbólicos” onde se afirmam identidades coletivas e modos alternativos de viver a cidade.

Essa valorização contribuiu para a legitimação de linguagens, antes marginalizadas, transformando a cultura periférica em um dos eixos centrais da produção simbólica brasileira contemporânea.

Assim, a chamada arte de periferia, revela uma afirmação identitária além do espaço periférico, visto que movimentos predominantes nestes locais, como *Hip Hop* e *Rap*, ganham adeptos fora dessa delimitação geográfica, sobretudo por apresentar uma linguagem facilmente consumida pelos jovens, onde práticas culturais predominantes nesse lugar, mostra a percepção de realidade destes habitantes, circundada por um contexto discriminado por outras culturas, sobretudo a dominante.

Para Stuart Hall (1997), a cultura é constituída por significados construídos e partilhados por uma comunidade, reforçado pela linguagem, onde os seres humanos são seres interpretativos e instituidores de sentido.

No século XX, vem ocorrendo uma "revolução cultural" no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à

estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação (Hall, 1997, p. 17).

Para o autor, essa revolução cultural preconiza uma construção de sentidos a partir de sua subjetividade, influenciando suas ações orientadas pela linguagem numa estrutura de poderes políticos e econômicos, reforçados pelas instituições normatizadas como a escola, enquanto Veiga-Neto (2003) propõe uma reflexão sobre a multiculturalidade representando a diversidade da contemporaneidade, descartando o pensamento da Modernidade classificando-a como alta cultura ou baixa cultura, diferenciando a produção elitista da popular.

Nesse contexto, a arte urbana, especialmente o grafite, consolidou-se no Brasil como uma forma de expressão estética e política ligada às vivências das periferias urbanas. Originado em diálogo com o movimento *hip-hop* e influenciado pelo grafite nova-iorquino, o grafite brasileiro desenvolveu uma linguagem própria, marcada pela crítica social e pela ocupação simbólica do espaço público.

Gitahy (1999) destaca que, o grafite emerge como meio de comunicação visual alternativo, capaz de romper com a lógica excludente das galerias e museus, ao mesmo tempo em que reivindica o direito à cidade e à visibilidade das identidades periféricas. Nesse sentido, o grafite se afirma não apenas como manifestação artística, mas como ato político e cultural, que redefine as fronteiras entre arte, espaço urbano e cidadania.

As imagens do grafite nas ruas constituem um campo visual de grande potência simbólica, pois transformam os espaços urbanos em superfícies de diálogo e contestação, rompendo com a homogeneização da paisagem das cidades, inserindo nelas signos, cores e narrativas que expressam identidades coletivas, críticas sociais e afetos periféricos.

A imagem não é apenas uma representação estética, mas uma linguagem que transmite ideias, emoções e narrativas. Ela pode ser figurativa, abstrata, simbólica ou conceitual, dependendo da intenção do artista e do contexto cultural. Para Victorio Filho e Nascimento (2017, p. 535), “as muitas imagens produzidas pelos jovens e lançadas na rede são fontes indispensáveis para a compreensão da atualidade e, sobretudo, das realidades das juventudes”.

Dessa forma, estamos cercados por imagens comunicando ações a todo instante, estabelecendo modos de viver, pensar e se relacionar com o mundo. A produção dessas ilustrações não são apenas entretenimento, mas manifestações culturais e sociais significativas, enfatizando o uso delas como documentos culturais, capazes de revelar tendências, preocupações e valores da sociedade contemporânea, permitindo analisar não apenas os jovens, mas a cultura mais ampla em que estão inseridos.

“As pessoas já são leitoras de imagens, sejam de placas, sejam de filmes e livros. O ato de ler é natural e subjetivo” (Santaella, 2012, p. 8). Por esse prisma, somos autores e leitores de imagens.

Santaella (2012) afirma que todos nós interagimos com imagens diariamente, seja nas sinalizações, audiovisuais, livros, ilustrações ou outros suportes visuais que nos rodeia. Imagens informam, emocionam e persuadem, condensando narrativas complexas em segundos. Portanto, a leitura de imagens faz parte da experiência humana, pois antes de aprendermos a ler palavras, interpretamos imagens, decodificamos rostos, cores e sequências visuais para construir sentido, prever narrativas e comunicar emoções.

Desse modo, a imagem ocupa um lugar central nas artes visuais, funcionando como um meio privilegiado de expressão, comunicação e construção de sentido. Por meio dela, é possível representar o mundo, transmitir ideias, sentimentos e narrativas, bem como explorar diferentes linguagens e materiais artísticos. As imagens não apenas refletem a realidade, mas também produzem sentidos e perspectivas, influenciando a maneira como percebemos o cotidiano, a cultura e as relações sociais.

No campo educacional, a análise e a produção de imagens tornam-se ferramentas fundamentais para desenvolver a percepção crítica, a criatividade e a compreensão cultural dos alunos. Ao estudar a imagem, busca-se compreender suas dimensões estética, simbólica e social, reconhecendo o seu poder de formar olhares, moldar identidades e questionar estruturas de poder. Assim, a imagem nas artes visuais se configura como um elemento central para a educação artística, a expressão cultural e a construção de saberes significativos.

Destaca-se que o ato de interpretar imagens não é mecânico, ou seja, a leitura visual é subjetiva, variando de indivíduo para indivíduo, dependendo de percepções, conhecimentos prévios e referências culturais onde a alfabetização visual envolve compreender signos, símbolos, cores, formas e narrativas visuais. Essa perspectiva

amplia o conceito de leitura para incluir todos os meios visuais que comunicam ideias e sentimentos.

Com o avanço das tecnologias e das mídias digitais, o conceito de imagem ampliou-se, incorporando novas linguagens e suportes — da pintura e fotografia ao vídeo, à performance e às produções virtuais. Nesse contexto, a leitura e a interpretação de imagens tornam-se competências essenciais para compreender as múltiplas formas de narrar e perceber o mundo contemporâneo.

Assim, estudar a imagem nas artes visuais é compreender sua potência estética, comunicativa e cultural, reconhecendo-a como uma ferramenta de criação, de diálogo e de transformação social.

## **1.2 Abordagem Triangular no Ensino das Artes**

No campo das artes visuais, as imagens constituem parte essencial das manifestações artísticas, revelando, por meio de obras marcantes, simbolismos, contextos socioculturais e crenças de diferentes épocas. Com frequência, essas imagens nos envolvem profundamente, provocando sensações intensas.

Por meio dela, artistas representam, interpretam e questionam o mundo, traduzindo emoções, ideias e visões de realidade. A imagem nas artes visuais não se limita à simples reprodução do visível; ela também constrói significados, propõe leituras críticas e convida o observador à reflexão.

Para Ana Mae Barbosa (1991), a leitura de imagens no contexto escolar favorece o desenvolvimento da habilidade dos alunos em interpretar e compreender a linguagem visual de diferentes tipos de imagens, sejam elas artísticas ou cotidianas.

Dessa forma, o estudo da imagem nas artes visuais, é uma prática essencial para desenvolver a criticidade, sensibilidade estética e compreensão cultural discente, permitindo a leitura, interpretação e diálogos com ela, ganhando relevância significativa, pois ela traz consigo, além de formas, cores e outros aspectos formais de composição, ideologias, relações de poder, identidades, comunicação levando-nos a interpretações induzidas e construção de uma realidade.

O ensino de arte na educação básica ganhou um olhar especial, a partir de inquietações de pesquisadores, causadas pela desconexão entre o desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural e o ensino clássico, pautado em regras preestabelecidas.

A arte nos anos 80 era vista como uma disciplina voltada para fazeres artísticos, sem compromisso com a criticidade do discente. Influenciada por Paulo Freire (1980) e pelas reflexões modernistas propondo novas metodologias, Ana Mae Barbosa (1991), elaborou um posicionamento teórico-metodológico em seu livro *A imagem no ensino da arte*, expondo o estudo da iconografia presente na sociedade, buscando um trabalho integrador no campo das artes.

A autora apresenta um importante posicionamento teórico-metodológico sobre o papel da imagem no processo de ensino e aprendizagem das artes visuais, onde defende que a leitura, a interpretação e a produção de imagens são fundamentais para a formação estética, crítica e cultural dos estudantes.

Partindo dessa premissa, ela propõe a Abordagem Triangular, que se tornou referência na educação artística brasileira, nos levando a refletir sobre a imagem e seus desdobramentos. Ana Mae Barbosa enfatiza que o ensino da arte deve ir além da prática técnica, promovendo o desenvolvimento do olhar sensível, da capacidade de análise e da compreensão das relações entre arte, cultura e sociedade. Barros (2016) destaca a importância da Abordagem Triangular:

Ana Mae Barbosa é uma referência em todo o Brasil. A sua proposta, a abordagem triangular, atua em todas as instâncias do conhecimento. É claro que alguns professores na História do Brasil já faziam isso no passado e foi necessário que Ana Mae pensasse o processo de conhecimento e nos explicasse sobre a abordagem triangular para nos dizer que, se atuamos apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer, quebra-se aí o princípio da aprendizagem significativa (Barros, 2016, p. 479).

Dessa forma, o ensino-aprendizagem torna-se integrado, contínuo, equilibrado e significativo ao propor uma metodologia em constante construção, correspondente às demandas contemporâneas na educação da cultura visual.

Silva (2017) revisita a Abordagem Triangular, destacando seu caráter dialógico, ao ser estruturada nos eixos Fazer, Ler e Contextualizar. Essa organização em forma de triângulo oferece ao docente, flexibilidade para iniciar o trabalho por qualquer um dos eixos, possibilitando uma reordenação dinâmica e reflexiva da prática pedagógica.

Ao promover questionamentos e análises de imagens em sala de aula, ocorre uma democratização do saber, uma vez que as imagens refletem contextos históricos, sociais, dinâmicas de poder e concepções de mundo. Por isso, devem ser compreendidas em sua totalidade, estimulando os educandos a refletirem criticamente sobre seus usos e significados.

O uso da imagem estimula a percepção visual, a criticidade e a criatividade, promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional por meio da expressão artística como ferramenta de autoconhecimento e comunicação.

A imagem propõe narrativas, indo além da leitura formal, do estudo dos elementos de composição, sugerindo uma construção sobre as visualidades numa perspectiva de parâmetros dominantes, onde a colonialidade do olhar se faz presente. No contexto escolar, refletir sobre o olhar colonial e o olhar decolonial nas artes visuais, a partir das ideias de Rita Segato (2019), é fundamental para compreender como as práticas pedagógicas podem reproduzir ou questionar hierarquias culturais. A autora aponta que o olhar colonial atua como uma estrutura de poder que legitima determinadas formas de ver e representar o mundo, enquanto marginaliza outras expressões estéticas e identitárias.

Nesse sentido, adotar uma perspectiva decolonial no ensino da arte significa promover a valorização das diferentes matrizes culturais, indígenas, afro-brasileiras, populares e locais, reconhecendo-as como fontes legítimas de conhecimento e criação. Assim, a escola torna-se um espaço de resistência simbólica e de construção de novas visualidades, onde os estudantes podem desenvolver um olhar crítico e sensível, capaz de desafiar o pensamento eurocêntrico e celebrar a diversidade presente em sua própria comunidade.

De acordo com Tourinho (2011), as produções imagéticas contribuem para o fortalecimento da educação do olhar, uma vez que veiculam narrativas, difundem ideais hegemônicos e influenciam nossa percepção da realidade. No ambiente educacional, as imagens estão presentes em livros didáticos, exposições, murais e na própria identidade visual da instituição, participando da construção do repertório cultural dos sujeitos. Nesse processo, muitas vezes assimilamos e reproduzimos um olhar colonizado, moldado por referências visuais e simbólicas que refletem relações hegemônicas e dominação cultural.

A hegemonia da visão relacionada ao ato de conhecer também traz consigo ideologias modernas colonizadoras que dominam o campo epistêmico, isto é, nosso modo de pensar, de ser, de compreender o mundo e de se relacionar com ele. Além disso, causa fortes consequências no ensino de artes visuais e em outras disciplinas da área de ciências humanas que buscam utilizar imagens como recurso educativo (Sinãni; Dias; Accorssi, 2016, p. 54).

Nesse contexto, torna-se fundamental promover, no espaço escolar, uma leitura crítica das imagens, que possibilite aos educandos compreender e questionar os significados, contextos e intenções ideológicas nelas contidos. Essa prática contribui para a formação de um olhar mais autônomo, reflexivo e emancipador, alinhado aos princípios da arte-educação contemporânea.

A educação estética na modernidade visa valorizar as culturas nacionais, valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado com princípios e valores universais necessários à harmonização social. Assim, a modernidade propõe uma nova forma de compreender o mundo, partindo da desconstrução de saberes eurocêntricos, que foi construída uma narrativa colocando a Europa Ocidental como centro da História Mundial, descartando a contribuição da cultura dos colonizados.

A cultura faz parte do ser humano e, deve ser percebida como algo natural, dinâmico, rico e diverso, e não como uma forma de disciplinar desejos e emoções, sugerindo uma estética universal, desconsiderando a diversidade que possuímos. Nessa nova perspectiva, considera-se a cultura como elemento essencial ao desenvolvimento humano, social e democrático, estabelecendo respeito às diferentes tradições, crenças e modos de vida.

### **1.3 Leitura de Imagem na Prática Educativa**

As imagens constituem uma poderosa forma de comunicação visual, amplamente utilizadas como meio de registro e expressão. Elas assumem caráter artístico e desempenham papel fundamental na educação, no marketing, na ciência, na pesquisa, no entretenimento, bem como na construção da identidade e da memória coletiva. Tais funções evidenciam a força que a imagem exerce na sociedade contemporânea, sobretudo diante das tecnologias digitais, que possibilitam sua circulação em escala global de maneira quase instantânea.

A leitura de imagem a partir da semiótica, consiste em analisar a imagem como um sistema de signos, ou seja, como algo que produz sentidos por meio de símbolos, códigos e representações. Parte da compreensão da imagem como linguagem visual. Inspirada em autores como Charles Sanders Peirce e Roland Barthes, buscando decifrar os elementos que compõem o sentido de uma imagem — suas cores, formas, símbolos, enquadramentos e relações com o espectador.

Através dessa análise, entende-se a imagem como um sistema de signos, no qual cada elemento visual contribui para a construção de uma narrativa ou de um discurso. A leitura semiótica é essencial no estudo da arte contemporânea, em que a imagem não apenas representa o real, mas produz significados, questiona estereótipos e propõe novas formas de ver o mundo.

Outrossim, o interesse nos recursos visuais levou estudiosos além de educadores, a discutir a necessidade de alfabetização visual, expressa por meio de designs, como a leitura de imagens e a cultura visual, levantando o questionamento sobre a escolha dessas imagens no contexto escolar e quais caminhos elas sugerem.

Annateresa Fabris (1998) contribuiu para compreensão do interesse pelo visual no mundo contemporâneo, ao indicar a imagem especular do Renascimento como fruto do cruzamento entre arte e ciência com uso da organização do espaço, resultando na possibilidade de estruturá-lo a partir de um ponto de vista, capaz de dominar e determinar. O uso da perspectiva, reforçada na figura central representada, de onde tudo partia, era o personagem poderoso que ditava as regras.

Com o avanço da fotografia e as mídias eletrônicas, o conceito de espaço, tempo, memória e produção foram revistos, criando um novo panorama, requerendo uma nova abordagem destes aspectos na sala de aula, visto que a imagem tem um poder abrangente e sedutor sobre a sociedade na qual estamos inseridos.

A leitura de imagem é formada por signos que incorporam diversos códigos, deliberando conhecimento e compreensão destes elementos. A partir dessa constatação, estudos são realizados a fim de organizá-la originando assim as relações entre os aspectos formais e expressivos da imagem.

Em Arte e percepção visual de Rudolf Arnheim (2018) é identificada em categorias visuais básicas: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Donis Dondis (1973) propõe em uma cartilha de alfabetização visual, um sistema básico para aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais, adotada pelos professores e instruída aos educandos.

Percebemos uma tendência formalista partindo de uma racionalidade da linguagem visual, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – que define as imagens como produção cultural, documento do imaginário humano, de sua historicidade e de sua diversidade (Brasil, 1997, p. 45).

A partir da década de 1980, novas abordagens e amplitudes são estabelecidas na visualidade, a partir da comunicação eletrônica e a popularização da imagem virtual, impondo uma nova ordem aos estudos sociológicos, antropológicos, filosóficos, semióticos, nas áreas da Psicologia e Psicanálise, Comunicação, Cibernética e Ciências da Cognição, alicerçando os estudos de comunicação de massa e, em particular, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra pelos chamados “*cultural studies*”, espécie de bolsa de mercadorias do simbólico - passando a ter um papel determinante nesse processo.

A cultura visual enquanto campo de estudo, refere-se à maneira como as imagens e representações influenciam e são influenciadas pela sociedade, de modo que a exploração entre as intersecções entre arte, comunicação e as diversas formas que a imagem pode ser utilizada como instrumento de poder e resistência. Hall (2016) indica uma inquietação:

As imagens que vemos constantemente a nossa volta nos ajudam a entender como funciona o mundo em que vivemos, como essas imagens apresentam realidades, valores, identidades, e o que podem acarretar, isto é, quem ganha e quem perde com elas, quem ascende, quem descende, quem é incluído e quem é excluído, como fica a participação dos negros nesse processo (Hall, 2016, p. 10).

Outrora, as imagens valorizadas no campo das artes visuais eram aquelas associadas à exaltação do erudito, vinculadas à chamada alta cultura, produzida e consumida por uma elite interessada em reafirmar seus valores estéticos e sociais. Esse termo, cunhado no contexto europeu no século XIX voltado para as discussões sobre arte, estética e educação moral das elites, teve seu fortalecimento em autores como Matthew Arnold (1869), influenciado pelas distinções criadas durante o Iluminismo e o Romantismo europeu, quando intelectuais e críticos passaram a separar a cultura erudita (da elite) da cultura popular (das classes trabalhadoras).

O conceito de alta cultura passou a ser questionado por movimentos contemporâneos, que buscam democratizar o acesso à arte. Museus e instituições culturais têm se empenhado em ampliar a representatividade e incluir vozes oriundas de diferentes contextos sociais, promovendo a arte como espaço de diálogo e participação. A alta cultura, antes associada ao prestígio intelectual, torna-se um produto da indústria cultural, onde obras e estilos antes restritos às elites são

reconfigurados como bens simbólicos acessíveis e consumíveis, revelando a fusão entre arte, economia e espetáculo.

Essa percepção é influenciada pelo capitalismo tardio, em que a fronteira entre alta cultura e cultura de massa torna-se cada vez mais difusa. Fredric Jameson (1997) observa que, nessa fase avançada do capitalismo, a cultura é totalmente integrada à lógica do consumo e do mercado, perdendo sua autonomia crítica.

Essa lógica capitalista, traz contradições gerando questionamentos nas esferas pedagógicas no Brasil a partir da década de 1930, quando o modelo educacional adotado no país era pautado no tradicional e autoritário, sem espaço para o diálogo. A Pedagogia de 34, inspirada nos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), defendia uma escola democrática, científica e voltada para a formação integral do indivíduo.

Entre os principais nomes desse movimento estavam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Manoel Bergström Lourenço Filho, que buscavam consolidar uma educação pública, laica e de qualidade. A partir de 1934, com a criação da USP e de novas faculdades de filosofia, iniciou-se a formação sistemática de professores e pesquisadores da educação, dando origem ao campo acadêmico da pedagogia moderna no Brasil.

No campo da educação brasileira, início do século XX encontrávamos os Liceus de Artes e Ofícios voltado para o ensino de desenho geométrico, figuras, máquinas, engenharia civil, naval e decorações influenciado pelo *art nouveau*. Estas escolas valorizavam a formação profissional e artística, em instituições moldadas a atender as demandas do mercado capitalista.

Nesse período, o ensino das artes era desprovido de criticidade ou criatividade, limitando-se a cópias importadas e as ideias da Escola Nova, buscaram reformar o ensino procurando formar cidadãos participativos e críticos, proporcionando uma aprendizagem por meio da prática e experimentação, favorecendo a autonomia do estudante.

Ressalta-se a influência de John Dewey, que pregava uma educação baseada na experiência e criticidade, para construção de conhecimentos autônomos, superando o tecnicismo que valorizava a memorização, cópia e reproduções que descartavam a criatividade. No livro *Arte como experiência*, Dewey (2010) explana que a arte é uma forma de conhecimento e de vivência que conecta o fazer, o pensar

e o sentir, ou seja, a experiência estética é também uma experiência de aprendizagem.

Sua teoria influenciou profundamente a prática pedagógica de Ana Mae Barbosa, que incorpora essa visão ao propor a Abordagem Triangular, articulando fazer artístico, leitura da imagem e contextualização. Assim como Dewey (2010), ela entende o ensino da arte como um processo ativo, no qual o aluno constrói sentido por meio da interação com o mundo e com as obras de arte. Essa perspectiva rompe com o ensino meramente técnico ou imitativo, defendendo uma aprendizagem criativa, crítica e reflexiva.

A adoção dessa abordagem sistematizada e experimentada na década de 1980 pela arte educadora Ana Mae Barbosa e colaboradores, sendo posteriormente apresentada como resultado das reflexões e práticas de Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Naquele período, Ana Mae buscava romper com o ensino tradicional de arte, que priorizava apenas a técnica e o fazer manual, sem promover a reflexão crítica nem o contato com a produção artística.

Assim, essa proposta transformou a arte-educação brasileira ao reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento e ao inserir a arte no contexto social e cultural contemporâneo. A Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa, ao articular fazer, leitura e contextualização, constitui um marco no ensino da arte no Brasil e se aproxima das discussões contemporâneas da Cultura Visual.

Ambas as perspectivas entendem a imagem como um meio de construção de conhecimento e de identidade, reconhecendo seu papel nas dinâmicas sociais e políticas do olhar. Enquanto Barbosa (2012) propõe a leitura crítica e contextualizada das obras de arte, os estudos da Cultura Visual, conforme Hernández (2000), ampliam essa leitura para as imagens do cotidiano, da mídia e das ruas, valorizando os múltiplos modos de ver e representar o mundo.

Além disso, o avanço das novas tecnologias e plataformas digitais ampliaram o discurso sobre o impacto das imagens produzidas e compartilhadas nas redes sociais, nos *videogames*, na publicidade e nos ambientes virtuais, visto que as tecnologias transformaram a maneira como criamos, circulamos e consumimos imagens, gerando uma cultura baseada na interatividade, na velocidade e na multiplicidade de olhares.

Ainda que o ambiente digital desempenhe um papel importante no processo de difusão e inclusão, ao possibilitar a circulação e acesso mais amplo às produções artísticas, contribuindo para a descentralização do saber e da fruição estética, estabelecendo uma Cultura Visual vigente, eventualmente expõe desigualdades ao seu acesso, por questões estruturais sociais e econômicas, dado as dimensões do país e sua precariedade estrutural na rede de conexões.

Assim, a Cultura Visual, incorporada as novas tecnologias, redefine os modos de produção, circulação e leitura das imagens. O ambiente digital amplia o acesso às visualidades e transforma o espectador em produtor ativo, que interpreta e cria a partir de múltiplas referências visuais.

Para autores como Mirzoeff (2003) e Hernández (2000), as imagens digitais e as mídias interativas participam da construção das identidades contemporâneas e desafiam os processos educativos tradicionais, exigindo uma leitura crítica e contextualizada das visualidades que circulam no ciberespaço.

Para Martins (2004), a Cultura Visual constitui um campo emergente de conhecimentos, originado dos estudos culturais e de um movimento acadêmico voltado para compreender o papel das imagens na sociedade contemporânea. Trata-se de uma área relativamente recente, que tem como foco o visual enquanto elemento central da experiência cotidiana, reconhecendo a influência das representações imagéticas na formação de identidades, valores e modos de ver o mundo (Martins, 2004, p. 160). Belidson Dias (2011), aponta que a Cultura Visual:

[...] está associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento que utilizam o termo com a intenção de incluir num conceito comum com todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano (Dias, 2011, p. 60).

Dessa forma, a Cultura Visual oferece subsídios para compreender como construímos representações do mundo e modos de pensar, abrangendo as diversas produções imagéticas que permeiam o cotidiano, tais como fotografias, filmes, propagandas, conteúdo das redes sociais e programas televisivos. Para Hernandez:

[...] a Cultura Visual é também um campo transdisciplinar, isso significa considerar outras representações visuais portadoras e mediadoras de significados e oposições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos (Hernandez, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, a Cultura Visual ganha contornos profundos e multifacetados na sociedade contemporânea, como formação de identidade e percepção, influenciando pensamentos, sensações e posicionamentos sociais. Comunicando ideias, emoções e valores de forma imediata, reforçando valores e identidades culturais.

De acordo com Sardelich (2006), o educador deve partir dos conhecimentos prévios do educando, estabelecendo novas conexões que possibilitem a criação de saberes em forma de mosaico, construindo, assim, uma prática pedagógica crítica e reflexiva. A autora observa que o bombardeio de imagens presente no cotidiano influencia nossos modos de vestir, alimentar-nos, pensar e agir, revelando o poder formativo do visual na vida social.

Nesse sentido, destaca-se a importância de desenvolver uma alfabetização visual crítica, uma vez que as imagens moldam identidades, valores e condutas. Torna-se, portanto, essencial promover a interpretação pictórica das imagens, considerando seus contextos sociais, históricos e ideológicos, visando promover uma educação integradora, participativa e impregnada de sentidos.

#### **1.4 Documentos Legais da Educação Básica**

A Arte na Educação Básica é assegurada por documentos legais que reconhecem sua importância na formação integral do estudante. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, garantindo sua presença na formação escolar.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular define competências, habilidades e objetos de conhecimento que orientam o ensino de Arte, organizando-o nas linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esse documento reforça o papel da Arte no desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da expressão criativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte constituem estudos e discussões sobre a natureza e a abrangência da educação de arte, contribuindo para consolidar a Arte como área de conhecimento, destacando sua dimensão cultural, histórica e social.

O Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão - Lei nº 10.099/2014, estabelece a implantação e execução do PEE/MA que estabelece metas e estratégias para áreas de competência dos sistemas de ensino estadual e municipal em conjunto com o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão.

Juntos, esses documentos garantem que o ensino de Arte contribua para a formação cidadã e criativa, articulando conhecimento, expressão e cultura, orientando os estudos para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e bem estruturada. Entre suas principais funções, destacam-se:

- Regulação e padronização, assegurando que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tenham seus direitos respeitados com ambientes de aprendizado seguros e adequados;
- Promovam a inclusão e a diversidade, valorizando diferentes culturas, identidades e formas de expressão, ampliando o acesso à educação artística. Forneçam uma estrutura curricular para o desenvolvimento de conteúdos que incorporem práticas pedagógicas atualizadas e eficazes, incentivando a inovação e a criatividade no ensino de artes visuais;
- Regulem a distribuição de recursos financeiros e materiais, assegurando que as escolas tenham acesso aos instrumentos e materiais necessários para uma educação artística de qualidade;
- Avaliação justa e aprimoramento contínuo, estabelecendo critérios para avaliar o ensino e a aprendizagem, promovendo justiça na avaliação dos alunos e melhorias constantes nos programas educacionais;
- Formação docente com requisitos definidos para a formação e qualificação dos professores de artes visuais, garantindo que eles tenham a preparação necessária para ensinar de maneira eficaz.

Esses documentos legais são cruciais para o funcionamento e a melhoria contínua do ensino de artes visuais, contribuindo para a formação integral dos alunos e promovendo o desenvolvimento cultural e artístico da sociedade como um todo.

Com a reestruturação do Ensino Médio a partir da Lei nº 14.945/2024, a disciplina de Arte mantém seu papel fundamental, mas passa a dialogar mais intensamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os itinerários formativos.

Dessa forma, estabeleceu-se como componente curricular obrigatório da área de Linguagens e suas Tecnologias, promovendo competências relacionadas à criação, fruição e análise crítica de manifestações artísticas, com ênfase em diversidade cultural, tecnologias e expressões contemporâneas.

O componente curricular de Arte poderá ser aprofundado em disciplinas eletivas, projetos integradores, ou trilhas específicas voltadas para as linguagens artísticas (artes visuais, música, dança, teatro). O Novo Ensino Médio valoriza a integração entre áreas do conhecimento, e a Arte pode dialogar com História, Sociologia, Filosofia, Ciências e outras disciplinas, promovendo projetos interdisciplinares e experiências significativas.

Em contrapartida, a diminuição da carga horária da disciplina de Arte no Novo Ensino Médio tem gerado preocupações entre educadores e especialistas, pois representa um enfraquecimento do espaço dedicado ao desenvolvimento da sensibilidade estética, da expressão criativa e da formação cultural dos estudantes.

Com a priorização dos itinerários formativos e das disciplinas consideradas centrais para o mercado de trabalho, a Arte passou a ocupar um lugar secundário na grade curricular, sendo ofertada apenas como componente eletivo com carga horária de duas horas/aulas no primeiro ano do Ensino Médio, e uma hora/aula no segundo e terceiro anos respectivamente. Essa redução compromete a proposta de uma educação integral, que valorize múltiplas linguagens e formas de conhecimento, podendo limitar o acesso dos jovens às experiências artísticas que promovem o pensamento crítico, a empatia e o respeito à diversidade cultural.

A Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) tem se posicionado publicamente contra a redução da carga horária de Arte e os processos de precarização do seu ensino. Por meio de notas e manifestos, a entidade defende a obrigatoriedade do componente curricular na Educação Básica, contemplando suas diferentes linguagens. Além disso, a Federação se opõe a retrocessos curriculares presentes em normativas estaduais e denuncia a desvalorização da área no contexto das políticas educacionais recentes.

Diante desse contexto, propõe-se fomentar no estudante o protagonismo juvenil, articulando maior flexibilidade curricular, aproximação com o mundo do trabalho e formação integral, em consonância com as demandas da contemporaneidade. Nesse processo, reafirma-se que a Arte constitui um direito

universal, que deve ser garantido a todos os cidadãos, e não um privilégio restrito a determinados grupos.

Quando o ensino de Arte é restrito a grupos sociais específicos, reforçam-se desigualdades e amplia-se a exclusão cultural, privando inúmeros jovens da possibilidade de desenvolver sua criatividade, sua capacidade de expressão e seu pensamento crítico. Garantir o acesso democrático à Arte implica reconhecer seu potencial formativo e transformador, essencial para a valorização da diversidade, para o fortalecimento da sensibilidade humana e para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e justa.

No momento que, o ensino de Arte se restringe a grupos sociais específicos, reforça-se desigualdades e amplia-se a exclusão cultural, privando inúmeros jovens da possibilidade de desenvolver sua criatividade, sua capacidade de expressão e seu pensamento crítico.

Para que isso se concretize, é essencial que as políticas educacionais assegurem a todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, o acesso a experiências artísticas significativas, tanto no contexto escolar quanto em outros espaços formativos. A fim de garantir esse direito, destacam-se, ainda, os seguintes marcos legais:

Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018): define competências específicas para o ensino de Arte, enfatizando a criação, apreciação e reflexão sobre produções artísticas, considerando a diversidade cultural brasileira e as linguagens contemporâneas.

Lei nº 12.287/2010: que tornou obrigatória a oferta da disciplina de Arte em todos os níveis da Educação Básica, do Ensino Infantil ao Ensino Médio;

Lei nº 13.278/2016: lei que alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte;

Lei nº 13.278/2016: reforça a obrigatoriedade do ensino das artes visuais, música, teatro e dança em todas as etapas da educação básica, ampliando a compreensão do ensino artístico como plural e interdisciplinar.

As políticas atuais caminham para compreender a Arte como um campo de conhecimento crítico e emancipador, que promove a leitura de mundo, o pensamento criativo e a cidadania cultural, princípios defendidos por educadores como Ana Mae Barbosa, com sua Abordagem Triangular (ler, fazer e contextualizar arte).

Entretanto, temos alguns desafios no ensino de Arte, na educação básica pública, que enfrenta diversos desafios estruturais, pedagógicos e sociais que impactam diretamente a qualidade do aprendizado e a valorização da área. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada, como salas específicas, materiais artísticos e recursos tecnológicos que permitam o desenvolvimento de práticas criativas. Soma-se a isso a escassez de professores licenciados em Artes, por vezes substituídos por profissionais de outras áreas, comprometendo o aprofundamento das linguagens artísticas.

Outro desafio importante está na desvalorização histórica da Arte no currículo escolar, frequentemente tratada como disciplina secundária ou recreativa. Essa visão limita o potencial da Arte como campo de conhecimento crítico, capaz de desenvolver a sensibilidade, o pensamento criativo e a leitura de mundo dos estudantes. Além disso, as desigualdades socioeconômicas dificultam o acesso dos alunos a bens culturais, museus, teatros e experiências artísticas diversificadas.

Entre as soluções possíveis, destaca-se a formação continuada de professores, que deve incluir o uso de novas tecnologias, metodologias participativas e reflexões sobre cultura visual. Políticas públicas que garantam investimentos em infraestrutura e materiais didáticos são igualmente essenciais. A parceria entre escolas e instituições culturais pode ampliar o repertório artístico dos estudantes, aproximando-os de diferentes manifestações culturais.

A valorização da Arte como área do conhecimento também requer uma mudança de concepção pedagógica, apoiada em propostas como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que articula o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização histórica e cultural. Ao integrar práticas criativas com a realidade social dos alunos, o ensino de Arte na escola pública torna-se um instrumento de formação cidadã, inclusão e transformação social.

Na Arte, elementos do dia a dia, como objetos domésticos, cenas urbanas, gestos rotineiros e espaços públicos, são transformados em linguagem visual, revelando camadas simbólicas e sociais que muitas vezes passam despercebidas. Artistas utilizam essas imagens para questionar padrões culturais, destacar desigualdades ou simplesmente celebrar a beleza do ordinário.

Essa exposição constante influencia comportamentos, valores e até mesmo o imaginário artístico, criando uma ponte entre o consumo de imagens e a produção cultural. Ao mesmo tempo, a arte se apropria dessas representações midiáticas para

desconstruí-las, ressignificá-las ou criticá-las, promovendo reflexões sobre identidade, consumo, tempo e espaço.

Barbosa (1991) defende a imagem como linguagem cultural, carregada de significados sociais, políticos e históricos, apontando que o ensino de arte deve estimular no educando a leitura crítica de imagens, levando-o a compreender os códigos visuais que a estruturam.

A autora critica a ideia de que apenas uma elite cultural possa compreender ou produzir arte. Para ela, o ensino da arte deve ser democrático e acessível, valorizando as expressões populares, contemporâneas e periféricas. Nesse contexto, destaca a experiência do espectador, ao provocar reflexões sobre a interpretação da imagem, que é pessoal e construída a partir de uma conscientização individual e coletiva.

Desse modo, o estudo da arte na escola ganha espaço como uma forma potente de conectar os estudantes com a realidade social, cultural e estética das cidades mostrando como o grafite, o muralismo e outras manifestações urbanas podem ser integrados ao currículo de Artes Visuais de forma crítica e criativa.

## CAPÍTULO II: CULTURA VISUAL: IMAGENS QUE EDUCAM

“Arte é cura, memória e ancestralidade.” Criola.

As aulas de Artes Visuais são espaços de criação, reflexão e experimentação, onde os estudantes exploram diferentes linguagens e materiais para expressar ideias, sentimentos e visões de mundo. Nessas aulas, o fazer artístico é integrado ao pensamento crítico e à leitura de imagens, permitindo compreender a arte como parte da cultura e da vida social. Por meio da observação, da prática e da análise, os alunos desenvolvem sensibilidade estética, criatividade e consciência sobre o papel da arte na construção da identidade e na transformação do cotidiano.

Todavia a análise crítica no campo das artes visuais envolve a interpretação, avaliação e contextualização de obras de arte, explicitando além da apreciação estética. Busca compreender os significados, intenções e impactos das produções artísticas na sociedade. Além disso, é fundamental para a valorização e preservação das artes visuais, auxiliando na documentação e interpretação da evolução da arte ao longo do tempo, contribuindo para a educação artística, fornecendo ferramentas para o ensino e aprendizado nas artes visuais.

Ao examinar uma obra de arte com profundidade, consideramos os aspectos formais como técnica, composição, contexto histórico e cultural, intenção artística, interpretação simbólica e impacto pessoal, onde estes elementos revelam significados profundos. Partindo dessa premissa, a semiótica apresentada por Greimas (1973) na década de 1960, considera a imagem uma estrutura carregada de sentidos, propondo uma narrativa formada por textos e elementos visuais, tendo a arte como veículo propulsor, estabelecendo uma comunicação entre autor e espectador.

Essa narrativa segundo Buoro (2021) versa sobre:

Os constituintes do plano da expressão, que são os elementos da linguagem plástica, correspondem, na semiótica, às dimensões eidética (forma), cromática (cor), topológica (espaço) e matéria (matéria/ textura). São eles que utilizamos para apresentar uma obra de arte para os alunos; é por meio do comportamento deles – ou da disposição deles – que sugerimos o início da leitura do texto visual por parte dos alunos (Buoro, 2021, p. 161).

Assim, cada elemento, isolado, carrega um significado próprio, e é na articulação entre eles que emerge a compreensão da obra, a partir das relações estabelecidas entre sua composição visual e o discurso implícito presente no produto

artístico. Esse processo vai além da simples observação, pois busca compreender os significados, intenções e contextos culturais que a imagem comunica, permitindo uma reflexão crítica sobre o que está sendo representado e como isso é construído visualmente.

O conceito de "olhar", para Aranha (2008), está profundamente enraizado na fenomenologia da percepção, especialmente nas ideias do filósofo Maurice Merleau-Ponty. Para ela, o olhar não é apenas um ato de ver, mas um modo de conhecer o mundo, de se relacionar com a cultura e de expressar a criatividade humana.

O olhar, é entendido como instrumento de criação e conhecimento, movido por um impacto sensível do mundo apreendido por meio da arte, onde a pintura é um enigma da visibilidade, revelando um olhar atento e sensível. A leitura é uma síntese cultural, carregando em si as experiências, referências e sensibilidades do sujeito, tornando visível o invisível.

Dessa forma, o docente ao selecionar dentre os materiais pedagógicos vídeos, textos, imagens, objetos e obras de arte a serem exibidos para os discentes, passa por critérios pessoais visto que ele atua como mediador do conhecimento, selecionando conteúdos que não apenas informam, mas despertam o interesse, promovendo a compreensão e estimulando o pensamento crítico.

Assim, o docente age como integrador de conhecimentos aliando saberes diversos numa perspectiva dialógica, motivo pelo qual deve ser criterioso na seleção de materiais visando despertar a criticidade discente e não apenas reprodutores de seu gosto pessoal. Nas aulas de arte, os conteúdos são orientados pela BNCC, considerando as aprendizagens necessárias para aquela etapa de ensino.

Essa abordagem pedagógica, em muitos casos, é guiada pelo livro didático ofertado pela escola para ser usado como recurso pedagógico no processo ensino aprendizagem, embora esse recurso seja incipiente particularmente nos livros de Arte, considerando que na minha prática docente, não utilizo apenas o livro ofertado pela escola como único instrumento de conhecimento.

Considerando que a disciplina abrange os conhecimentos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, é raro que um único livro didático consiga contemplar de forma satisfatória todas essas linguagens. Por isso, torna-se comum a necessidade de complementação com outros recursos pedagógicos, a fim de garantir uma abordagem mais ampla e integrada dos conteúdos, enriquecendo o processo educativo e estimulando múltiplas formas de aprender. Além disso, é fundamental

considerar as referências que o educando já possui acerca da arte, bem como identificar quais temas são significativos para sua formação. Essa perspectiva valoriza o protagonismo discente, amplamente incentivado pelas novas propostas curriculares, reconhecendo o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

No contexto do Novo Ensino Médio, o protagonismo nas aulas de Arte estimula os estudantes a assumirem uma postura ativa em seu processo de aprendizagem. As práticas artísticas passam a valorizar a expressão individual, a criatividade e o pensamento crítico, possibilitando que os alunos se tornem autores de suas próprias produções e reflexões. Assim, a Arte contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais, favorecendo a autonomia, a sensibilidade estética e o engajamento crítico com a cultura e a sociedade.

Outrossim, mostrar expressões artísticas apreciadas pela juventude, como o grafite, influenciam não apenas a maneira como os jovens se expressam, mas também como interagem e se identificam, numa dinâmica própria distante desse olhar adulto. Dessa forma, as produções juvenis de imagens, encontradas nas salas de aula, é uma rica fonte de saberes desses educandos. Segundo Victorio Filho (2012) *in Estéticas nômades*:

Estas produções desautorizadas, impuras e hibridizadas que, despretensiosas com relação a qualquer outorga ou legitimação da arte ou da ciência oficiais, atravessam céleres as telas da cidade: mídias e conversas, indústria cultural e museus, centralidades e periferizações sociais, escolas e rua, etc. Das bordas às sobras da cidade. Obras, espaços e artistas se confundem em estéticas vagabundas e ferozes que, a despeito das teorizações circulantes na cidadela metafórica, constituem um notável trânsito estético, oportunamente exemplificado pelas produções das culturas da juventude periferizada (Victorio Filho, 2012, p. 02).

Ao apreciar estéticas periféricas visuais como grafite, os alunos reconhecem outras formas de arte, visto que esta manifestação artística expressa vivências, lutas e culturas invisibilizadas, pautadas noutros padrões estéticos diferentes do que encontramos na arte clássica amplamente difundida no contexto escolar, que por vezes se distancia da ambiência do educando, visto que não é incomum o estudante chegar no Ensino Médio, sem nunca ter ido a espaços de exposição artística como museus ou galerias.

Dessa maneira, trazer para o âmbito escolar a arte urbana, destacando seu valor, contexto histórico, obras e artistas representa estabelecer uma conexão entre escola e cultura urbana, estimulando a criatividade e reflexão crítica, ressaltando os

valores identitários juvenis estimulando uma apropriação da cidade por meio de práticas cotidianas culturais, produzindo novas condições de pertencimento, para as quais se destaca as subjetividades juvenis.

Ao longo de minha prática docente efetuada nas três séries do Ensino Médio, constatei estudantes envolvidos com a cultura *Hip hop*, seja na prática de elementos do grafite como *tags* e *personas* – assinaturas estilizadas e personagens criados por eles respectivamente, dançarinos de *Freestyle* e intérpretes de *Rap*, expressando fortemente convicções pessoais, marcadas pela identidade pessoal e expressão, conscientização e reflexão crítica. Essa constatação foi de suma importância para a elaboração dessa pesquisa.

## 2. 1 Cultura Visual nas Aulas de Arte

Na visão de Aldo Victorio Filho (2013), a cultura visual deve ser entendida como um campo expandido de imagens, que inclui não somente as obras legitimadas pelo sistema da arte, mas também produções visuais do cotidiano, da mídia, da internet e das culturas periféricas. Ele critica a hegemonia eurocêntrica no ensino da arte, que privilegia padrões estéticos dominantes e exclui outras formas de expressão visual.

Defende que o ensino da arte deve ser emancipador, ou seja, promover a autonomia crítica dos estudantes por meio da leitura e produção de imagens que dialoguem com suas realidades, incluindo o corpo e a afetividade para trabalhar com a sensibilidade dos alunos como parte do processo de aprendizagem.

O ensino da arte é lugar ainda insuficientemente territorializado no espaço curricular de proteção e pertencimento. Como componente curricular oficial da educação formal, sua consistência se perde na indiferença, na sua secundarização e, o pior, em compreensões limitadas e pouco questionadas, dependentes das impressões, nem sempre precisas e pertinentes, das imagens emanadas do sistema das artes. Um sistema que muitos de seus professores desconhecem ou conhecem parcialmente (Victorio Filho, 2013).

O texto sugere que o ensino de arte na educação básica ainda reverbera antigos padrões de ensino pautados na desvalorização dessa área de conhecimento, vista como uma atividade sem profundidade como outras disciplinas, ligada a produção de trabalhos manuais descontextualizados, acrítica causada por uma formação docente precarizada.

Portanto, para transformar essa perspectiva no contexto escolar, faz-se necessária uma arte-educação — campo de conhecimento que articula arte e educação — comprometida com a utilização das diferentes linguagens artísticas como instrumentos no processo de construção cognitiva e social dos educandos, reconhecendo a pluralidade das manifestações artísticas e a potência formativa dessas linguagens.

Desse modo, a escola traz para o campo discursivo, a variedade temática abrangente pertencente ao repertório do educando, propondo-lhe a importância de trabalhar e estudar com imagens fotográficas e midiáticas no ensino das artes visuais, levando-o a estabelecer conexões entre imagens e cultura.

A cultura visual é influente na sociedade contemporânea porque molda a forma como percebemos o mundo, nos comunicamos e construímos identidades, abrangendo todas as formas de expressão visual presente desde a publicidade, memes, redes sociais, moda e nos jogos de videogames ou virtuais, construindo representações sociais, por meio de imagens indicando quem somos, como vemos os outros e como entendemos o mundo.

As imagens produzem sentidos, influenciam crenças, comportamentos e valores, ampliando conhecimentos, formando identidades com indivíduos e grupos que expressam sua cultura, pertencimento, gênero, etnia e classe social. Num mundo saturado de imagens, é preciso desenvolver a capacidade crítica de ler, interpretar e questionar o que se vê.

O jogo permanente das imagens visuais acompanha e assedia a vida continuamente, exigindo, portanto, espaços mais confortáveis à sua discussão, de forma fecunda, a favor de uma Educação compatível com a formação que a vida atual exige. Aferir a amplitude desse desafio exige, inicialmente, considerar o avanço acelerado e contínuo dos canais de circulação imagética, sedutoramente, abertos às crianças e aos jovens (Victorio Filho, 2013, s/p).

Portanto, pensar o ensino da arte de forma múltipla voltada para formar cidadãos mais críticos, sensíveis e conscientes da diversidade cultural que compõe a sociedade, é primordial para uma reavaliação dos métodos educacionais. Afinal, num contexto onde a velocidade de circulação de imagens, marcada pela disseminação na internet, ganha contornos sedutores para crianças e jovens, faz-se necessário um espaço para debater o alcance do consumo dessas imagens e quais seus impactos na formação cognitiva e social desse educando.

A arte, quando abordada sob um panorama plural, deixa de ser apenas uma disciplina artística e passa a ser uma poderosa ferramenta de inclusão, diálogo e transformação social. Para isso, é importante desvelar as imagens, orientando a analisá-las criticamente, por meio de um letramento visual e incentivo de produção cultural consciente e responsável.

Coube (2014) destaca que as visualidades são mais do que imagens: são formas de ver, perceber e construir sentidos a partir do que é visível, incluindo não apenas obras de arte, mas também imagens da mídia, do cotidiano, da cultura digital, da moda, do corpo, sendo atravessadas por questões de identidade, poder, raça, classe e território.

Assim, visualidades são experiências sensíveis e políticas: elas não apenas mostram, mas também produzem modos de ser e estar no mundo. Trabalhar com elas na educação reconhece os repertórios visuais dos educandos, suas referências culturais e afetivas além de romper com a hierarquia entre imagens da história da arte e as imagens do cotidiano.

Portanto, essas expressões carregam uma linguagem própria, repleta de significados, que necessita ser reconhecida e valorizada no contexto escolar, a fim de legitimar as produções visuais da juventude periférica e sua potência comunicativa. Ao incorporá-las, a escola pode ressignificar-se como espaço de escuta, diálogo e criação cultural, rompendo com o paradigma da arte institucionalizada e fomentando reflexões sobre o grafite como manifestação estética e social.

A arte periférica apontada por Souza (2013) recomenda, uma expressão estética e política das juventudes marginalizadas, especialmente por meio de práticas como grafite, pichação, videoclipes, *games*, mangás e cultura digital, originando um modo de resistência simbólica frente à exclusão social e cultural, que transforma o espaço urbano em suporte de visibilidade e afirmação identitária.

O docente ao propor a investigação da visualidade com amplitude e profundidade, media o processo ensino aprendizagem, promovendo experimentos e descobertas dos educandos, distanciando-se da figura detentora do saber, resultando numa construção de conhecimento colaborativa e participativa.

Dessa forma, o docente descobre novas possibilidades estéticas a serem exploradas, tornando o aprendizado abrangente para o estudante, ao promover discussões acerca do uso da imagem. Ao observar essas diferentes visualidades

percebidas no cotidiano, ampliamos nossa compreensão sobre como as imagens influenciam nossas experiências, identidades e aprendizagens.

## **2.2 Perspectivas de gênero nas Artes Visuais**

A relação entre gênero, artes visuais e educação é um campo de estudo e prática pedagógica que busca desconstruir estereótipos estabelecidos, valorizar a diversidade autoral promovendo o debate sobre representação de gênero por meio da arte. Essa abordagem entende que as imagens e as práticas artísticas não são neutras, elas carregam e reproduzem discursos sociais sobre masculinidades, feminilidades, sexualidades e identidades de gênero.

A interseção entre gênero, artes visuais e educação é um campo de estudo que busca repensar práticas pedagógicas, currículos e representações culturais a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva, visto que historicamente a história da arte excluiu mulheres e dissidências de gênero, reforçando a figura do “gênio masculino”.

Esse pensamento é reforçado quando se aplica uma educação pautada no formalismo, ignorando as dimensões políticas e sociais no campo das artes, dificultando uma abordagem mais complexa.

Ao inferir a importância da perspectiva de gênero, por muitos ainda considerada estrangeira ao domínio da arte, assumimos o pressuposto de que as imagens são práticas discursivas que veiculam valores de uma época, interpelam-nos a determinados gestos e condutas, representam sujeitos e identidades de gênero. Podem ser entendidas como um “texto discursivo” que instaura certas formas de ‘ver e dizer a realidade’ (Schwengber, 2012, p. 265).

Para o autor, as imagens são práticas discursivas que constroem e reforçam valores, ideologias influenciando realidades e identidades, legitimando normas de gênero na sociedade, estabelecendo uma estrutura fortalecida pelo patriarcado dominante na sociedade.

Assim sendo, mostrar as artistas nas aulas de arte é necessário para além da representatividade. Trata-se de uma ação pedagógica, política e cultural que contribui para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e plural, almejando corrigir a invisibilidade histórica, onde as mulheres foram apagadas da história da arte, mesmo tendo produzido obras de grande valor.

Ao incluir essas artistas no currículo, reescrevemos a história da arte tornando-a mais justa e completa, além de estimular o pensamento crítico visto que, os educandos ao serem apresentados a obras de arte produzidos por mulheres, são convidados a refletir sobre desigualdade de gêneros, estereótipos e exclusões no campo artístico e na sociedade.

Assim, a arte torna-se um poderoso instrumento de leitura do mundo, proporcionando debates sobre identidade, corpo, sexualidade, maternidade, empoderamento. Ao propor essa temática, as referências estéticas e culturais são ampliadas, valorizando as diversas formas de expressão ligadas à experiência feminina, ancestralidade e resistência.

Para as alunas, ver mulheres como protagonistas no campo da arte pode ser inspirador e transformador, contribuindo para a autoestima, a valorização da diversidade e o reconhecimento de múltiplas formas de ser e criar. Identificar autoras nas artes visuais é crucial para reconhecerem que também podem ocupar espaços de criação e protagonismo historicamente negados a elas.

A presença feminina amplia referências, rompe estereótipos de gênero e mostra que a produção artística não é exclusiva de uma perspectiva masculina. Isso inspira novas trajetórias e contribui para uma formação crítica e inclusiva, onde diversidade e representatividade são valorizadas como parte essencial da cultura visual.

A Lei nº 14.986 (alteração na LDB de 2024) reforça a necessidade de a escola incluir, de forma obrigatória, abordagens que resgatem as contribuições, vivências e conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política. Dessa forma a BNCC propõe o desenvolvimento de competências como respeito à diversidade, pensamento crítico e valorização da cultura e, trabalhar com mulheres artistas está alinhado a essas diretrizes enriquecendo o processo de ensino aprendizagem.

Mostrar as artistas nas aulas de arte não é apenas uma questão de justiça histórica, mas uma estratégia pedagógica poderosa para formar sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel no mundo. A arte só é completa quando todas as vozes são ouvidas (Brazil Artes, 2025).

Em uma retrospectiva histórica, percebe-se que as artistas tiveram pouca visibilidade. Embora haja registros de artesãs e ceramistas em culturas antigas, seus nomes raramente foram preservados ou reconhecidos ao longo do tempo. Dessa

forma, as artistas desempenham um papel essencial na ampliação das narrativas culturais e, na desconstrução de padrões historicamente dominados pelo olhar masculino.

Na Idade Média, mulheres em conventos criavam iluminuras e bordados, mas raramente eram reconhecidas como artistas. O livro *A História da arte sem os homens* de Katy Hessel (2024) evidencia a produção feminina para a história da arte numa retrospectiva cronológica com seus legados.

No Renascimento e Barroco, artistas como Artemisia Gentileschi (1593–c.1654) pintou obras impactantes sendo uma das primeiras mulheres a conquistar reconhecimento em um ambiente dominado por homens. Sua obra é marcada por representações poderosas de mulheres, retratadas como protagonistas algo raro para a época.

Sofonisba Anguissola (c.1532–1625) foi uma pintora italiana do Renascimento, sendo uma das primeiras mulheres a alcançar fama internacional com seus retratos expressivos, tornando-se referência fundamental para a presença feminina na pintura ocidental. Sua trajetória revela tanto o talento excepcional quanto a superação das barreiras impostas às mulheres artistas no século XVI.

Élisabeth Vigée Le Brun (1755–1842), retratista oficial da realeza francesa foi uma das mais renomadas pintoras da França do século XVIII, conhecida especialmente por seus retratos elegantes e sensíveis da aristocracia europeia, em particular da rainha Maria Antonieta. Deixou mais de 600 obras, principalmente retratos.

Marguerite Gérard (1761–1837) foi uma pintora e gravurista francesa do período pós-Rococó e início do Neoclassicismo, lembrada como uma das primeiras mulheres a alcançar reconhecimento significativo na pintura de gênero e no retrato doméstico. Especializou-se em pintura de interiores, cenas íntimas e cotidianas, especialmente do universo feminino.

Rosa Bonheur (1822–1899) foi uma importante pintora e escultora francesa do século XIX, conhecida por suas obras realistas que retratam animais com precisão e força expressiva. Tornou-se internacionalmente famosa com pinturas como *O Mercado de Cavalos* e destacou-se por seu profundo estudo da anatomia animal. Rompeu normas sociais ao usar calças — com autorização oficial — para trabalhar com mais liberdade e viveu de forma independente, tornando-se um símbolo de

autonomia feminina. Reconhecida ainda em vida, Bonheur é lembrada como uma das maiores artistas realistas e uma pioneira para as mulheres na arte.

Mary Cassatt (1844–1926) impressionista americana que retratou a intimidade da vida feminina e materna com sensibilidade, sendo uma das poucas mulheres aceitas pelo grupo e uma das artistas mais inovadoras de seu tempo. Mary Cassatt é lembrada como uma artista que uniu técnica refinada, inovação estética e uma profunda sensibilidade sobre as relações humanas — sobretudo o vínculo materno.

Georgia O’Keeffe (1887–1986) foi uma pintora norte-americana, considerada a “mãe da arte moderna dos Estados Unidos”. Sua obra é conhecida por imagens marcantes de flores ampliadas, paisagens do deserto, ossos e formas abstratas, sempre exploradas com cor, delicadeza e força simbólica. Tornou-se referência para discussões sobre feminilidade, natureza e subjetividade.

Frida Kahlo (1907–1954) desafiou padrões estéticos e sociais, tornando-se uma das mais influentes artistas do século XX. Nascida no México, ficou conhecida por suas pinturas intensas, simbólicas e profundamente autobiográficas, transformando sua vida marcada por dor, paixão e resistência em uma obra única e universal. Hoje, sua obra é celebrada internacionalmente e sua imagem permanece como símbolo de força, criatividade e autenticidade.

Lee Krasner (1908–1984) foi uma pintora estadunidense e uma das figuras centrais do Expressionismo Abstrato, movimento que transformou a arte do século XX. Apesar de muitas vezes ter sido ofuscada pela fama de seu marido, Jackson Pollock, Krasner possui uma produção artística própria, original e extremamente relevante. Sua retrospectiva no Museu de Arte Moderna (MoMA), em 1984, foi um marco na revalorização das mulheres artistas.

No Brasil, temos Abigail de Andrade (1864–1890), uma pintora brasileira do século XIX, considerada uma das primeiras mulheres a conquistar reconhecimento na pintura acadêmica do Brasil. Sua obra destaca-se pela sensibilidade, domínio técnico e pela maneira refinada com que representou cenas do cotidiano, naturezas-mortas e retratos foi, uma das primeiras mulheres a estudar na Academia Imperial de Belas Arte.

Anita Malfatti (1889–1964) foi uma pintora brasileira e uma das figuras mais importantes do Modernismo no Brasil. É considerada pioneira na introdução de tendências artísticas modernas no país, especialmente expressão, cor intensa e composições inovadoras, precursora do modernismo brasileiro. Estudou arte nos

Estados Unidos e na Europa, onde teve contato com o Expressionismo, o Fauvismo e outras vanguardas.

Tarsila do Amaral (1886–1973) foi uma das artistas mais importantes do Modernismo brasileiro e uma das figuras centrais da Semana de Arte Moderna de 1922. Sua obra tornou-se símbolo da construção de uma identidade visual brasileira no século XX, grande expoente do movimento antropofágico no país, que defendia “devorar” influências estrangeiras e transformá-las em algo brasileiro.

Djanira da Mota e Silva (1914–1979) foi uma importante pintora, desenhista e gravurista brasileira, conhecida por representar com sensibilidade e respeito o cotidiano popular, as tradições religiosas, as festas, os trabalhadores e as paisagens do Brasil. Ela é considerada uma das grandes artistas da arte moderna brasileira, com estilo próprio e profundamente ligado às raízes culturais do país.

Maria Auxiliadora (1935–1974) foi uma importante artista brasileira autodidata, ligada ao movimento da arte naïf e conhecida por representar, com cores vivas e grande expressividade, cenas do cotidiano, da religiosidade popular e da cultura afro-brasileira. Representou festas populares, vida urbana, retratos, maternidade, capoeira, sambistas, terreiros e elementos da fé católica e afro-brasileira.

Lygia Clark (1920–1988) e Lygia Pape (1927–2004) ícones da arte neoconcreta, romperam com a arte tradicional propondo experiências sensoriais e participativas gerando uma nova forma de apreciar a arte. Clark defendia uma “arte como experiência”, em oposição à arte como objeto decorativo enquanto Pape é lembrada por seu caráter experimental e por expandir a geometria para o plano da sensação e do afeto.

Tomie Ohtake (1913–2015) foi uma das artistas mais importantes do Brasil no século XX, reconhecida por sua produção marcada pela abstração, pela sensibilidade da cor, e pela criação de obras que dialogam com o espaço urbano destacou-se na arte abstrata, trazendo seu olhar caracterizado pelo uso de formas orgânicas, cores intensas e composições explorando equilíbrio e movimento.

Essas são apenas algumas das inúmeras mulheres (Figura 01) que desbravaram novos caminhos para gerações futuras e continuam sendo fortes fontes de inspiração. Apesar de terem sido por muito tempo apagadas ou relegadas a espaços secundários, suas produções revelam perspectivas únicas sobre identidade, corpo, memória e sociedade. Ao ocupar museus, galerias e espaços acadêmicos, elas não apenas reivindicam reconhecimento, mas também transformam o cânone

artístico, mostrando que a arte é plural e que a diversidade de vozes enriquece a compreensão estética e crítica do mundo.



Figura 01: Colagem de Abigail de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Djanira Mota, Maria Auxiliadora e Lygia Clark  
Fonte: Google Imagens (2025).

A Era do Feminismo foi essencial para dar visibilidade as mulheres na arte. A partir da década de 1970, num contexto revolucionário marcado por ativismo e mudanças como legalização do aborto no Reino Unido em 1968, seguida dos Estados Unidos, França, Espanha e Itália, Revolta de *Stonewall* – marco histórico do movimento LGBTQIA+, ocorrida em 28 de junho de 1969, em Nova York – É considerada o ponto de partida simbólico da luta moderna pelos direitos dessa comunidade. Movimento dos Direitos Civis e aprovação da Emenda da Igualdade de Direitos Civis, mulheres se uniram para lutar contra a cultura do patriarcado.

Esse amplo movimento, levou feministas a protestarem contra as desigualdades praticadas no mercado de trabalho assim como pediam a

criminalização da violência contra a mulher. Diante desse cenário, as artistas começaram a questionar a desigualdade de gênero no sistema artístico e a reivindicar espaço, voz e representatividade na história da arte. A artista Luchita Hurtado, refletiu sobre esse período, ao dizer que “foi só depois de me juntar a esse movimento de consciência feminina que comecei a mostrar meu trabalho às pessoas, em vez de virar minhas pinturas para as paredes” (Hessel, 2024, p. 362).

Em 1970, foi criado o Comitê Ad Hoc de Mulheres Artistas – com Faith Ringgold, Poppy Johnson e Lucy Lippard – que fizeram campanha para incluir entre as obras de arte selecionadas a serem expostas no *Whitney Museum of American Art* visando destinar 50% do total curado para mulheres e dessas 50% fossem para mulheres, iniciando um debate sobre inclusão. Conseguiram 20% de participação feminina com duas artistas negras.

A exposição *Women Artists*: é a mais importante e clássica marcando profundamente a história da arte e o movimento feminista dentro dos museus. Organizada por Linda Nochlin e Ann Sutherland Harris, foi uma grande exposição apresentada inicialmente no *Los Angeles County Museum of Art (LACMA)* e depois itinerante nos Estados Unidos. Seu objetivo era revelar a trajetória de mulheres artistas ao longo de quatro séculos, mostrando que elas existiram, produziram e influenciaram movimentos, apesar de terem sido sistematicamente apagadas pela história oficial.

Linda Nochlin ao publicar seu ensaio na revista *ARTnews* em 1971 *Por que não houve grandes mulheres artistas?*, incentivou a discussão sobre a disparidade de gênero na arte, levando as artistas a refletirem sobre seu protagonismo autoral. Esse ensaio, reverberou intensamente nos Estados Unidos levando a criação de um curso Mulheres e Arte e, formação do Conselho de Mulheres Artistas de Los Angeles.

Em 1973, Sheila Levrant de Betteville e a historiadora de arte Arlene Raven, criaram o *Woman's Building*, espaço destinado a arte e educação feminista. No Reino Unido, teve o grupo de Libertação das Mulheres formado em 1970 por Mary Kelly e Margaret Harrison. Na Itália, a crítica de arte Carla Lonzi e a artista Carla Accardi fundaram o *Rivolta Femminile*. Dessa forma, os coletivos de arte ganharam força, mostrando a potência feminina, questionando padrões e exigindo mudanças por meio de grupos e movimentos como *Guerilla Girls*, *Womens Art Movement* e *#5WomenArtists*, contribuindo para que as mulheres ganhassem mais espaços na arte.

As *Guerrilla Girls* são um coletivo feminista criado em 1985, em Nova York, formado por artistas que usam máscaras de gorila para manter o anonimato. O grupo denuncia a desigualdade de gênero e raça no mundo da arte por meio de pôsteres, performances e intervenções urbanas. Usando humor, ironia e dados estatísticos, elas expõem a falta de representatividade de mulheres e pessoas negras em museus e galerias. Suas ações tiveram grande impacto internacional, tornando-as um símbolo do ativismo feminista nas artes. Abaixo um questionamento proposto por elas através de um cartaz, onde provocam uma reflexão sobre o papel das mulheres na arte:



Figura 02: *Guerrilla Girls*, "As mulheres precisam estar nuas para entrar no *Metropolitan Museum*?" (1989)

Fonte: *Google Imagens* (2025).

Seu sentido é criticar a desigualdade de gênero na arte, trazendo à tona a valorização do corpo feminino presente em 85% das obras expostas, enquanto apenas 5% dos artistas de arte moderna, eram mulheres. O coletivo tornou-se um símbolo do ativismo feminista dentro das artes, denunciando e influenciando políticas voltadas para uma curadoria inclusiva na arte.

O *Women's Art Movement* - Movimento Artístico Feminino (WAM) foi um movimento artístico e político surgido principalmente nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália entre o final dos anos 1960 e as décadas de 1970 e 1980, integrando o movimento feminista da época buscou transformar profundamente o sistema da arte, questionando desigualdades e promovendo a visibilidade de mulheres artistas.

O *#5WomenArtists* campanha criada pelo *National Museum of Women in the Arts* para chamar atenção à pouca representatividade de mulheres na história da arte. A pergunta direcionada ao público, indaga se o espectador consegue citar cinco

mulheres artistas, evidenciando assim como muitas criadoras foram esquecidas ao longo da história, incentivando museus e escolas a ampliar sua visibilidade. Hoje, a campanha tornou-se uma ação internacional de conscientização sobre igualdade de gênero no campo artístico. Na contemporaneidade, temos projetos como *National Museum of Women in the Arts* (EUA) que se tornou o primeiro museu dedicado exclusivamente a mulheres.

Em 2018, a historiadora e crítica argentina Andrea Giunta autora de *Feminismo y Arte Latinoamericano e Historias de artistas que emanciparon el cuerpo*, onde expõe um panorama da arte feminista na América Latina, destacando o enfrentamento das artistas entre 1960 e 1985 perante o período ditatorial marcado por desigualdades de gênero e invisibilidade.

Outrossim, os movimentos feministas ocorridos na esfera global, foram essenciais para o surgimento de coletivos organizados em prol das artes, abrindo espaços para questionamentos sobre o apagamento histórico, propondo novas narrativas visuais e políticas. Assim, encontramos coletivos feministas na arte como:

**TROVOA** coletivo de artistas visuais e curadoras racializadas fundada em 2017, atuante em oito estados brasileiros: Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. Seu foco é dar visibilidade para mulheres negras e não brancas, formando uma rede territorializada. Entre as ações, desenvolveu o “Censo Nacional TROVOA” (2021) para mapear artistas, curadoras e educadoras racializadas e organizou exposições e mostras regionais. Em maio de 2021, elaboraram o mapa de artistas, curadoras educadoras de arte racializadas no Brasil conforme Anexo A.

**Mó Coletivo** configura-se como uma iniciativa artística colaborativa formada por mulheres que atuam no campo das artes visuais, desenvolvendo produções que dialogam com questões sociais, identitárias e de gênero. Por meio de uma prática coletiva, o grupo rompe com a lógica tradicional da autoria individual, valorizando processos compartilhados de criação e reflexão. Suas obras articulam memória, território e representatividade feminina, evidenciando a arte como espaço de resistência, expressão e construção de narrativas plurais no cenário contemporâneo..

**WOW** – *Women on Walls* (Mulheres nas paredes) é uma plataforma dedicada ao reconhecimento e desenvolvimento profissional de mulheres Plataforma gratuita para o reconhecimento e crescimento profissional de mulheres e pessoas não-binárias nas artes visuais.

**Ateliê TRANSmoras** Fundada em 2013, é uma associação formada por travestis, transexuais e pessoas trans, incluindo mulheres cis negras, indígenas e de origem periférica, conecta redes artistas, impulsiona talentos e promove justiça socioambiental.

**Rede NAMI** é uma organização fundada pela artista Panmela Castro, que promove os direitos das mulheres por meio da arte urbana, especialmente o grafite. Com projetos, oficinas e intervenções no Rio de Janeiro, utiliza a pintura mural como ferramenta de combate à violência de gênero e fortalecimento da autonomia feminina, articulando arte e ativismo social.

No Maranhão, coletivos de artistas femininas fortalecem a representatividade das mulheres por meio de produções colaborativas nas artes visuais e urbanas. Ao ocupar espaços públicos e culturais, promovem identidade, resistência e transformação social.

O **Coletivo Linhas** constitui-se como um grupo artístico maranhense que atua no campo da arte urbana, desenvolvendo intervenções visuais e murais que dialogam com identidade, memória e território. Por meio de uma prática colaborativa, o coletivo promove a valorização da cultura local e a ocupação estética do espaço público, fortalecendo narrativas comunitárias e ampliando a representatividade artística. Suas ações evidenciam a arte como instrumento de expressão social, pertencimento e transformação cultural no contexto urbano.

**Pikenas das Cores** é um coletivo feminino de arte urbana formado por mulheres que atuam principalmente com grafite e intervenções no espaço público. O grupo desenvolve murais que dialogam com identidade, empoderamento feminino, cultura periférica e representatividade, utilizando a cor como elemento expressivo e político, por meio de ações colaborativas, coletivo de grafiteiras e rede de apoio para mulheres grafiteiras e LGBTQIAPN+ do Maranhão.

### 2.3 Diálogos entre gênero e visualidades na arte

Em 1988, Griselda Pollock publica *Vision and Difference: Femininity, Feminism and the Histories of Art* revelando como o gênero molda a visão e representação artística. Amelia Jones em 2003, organizou uma coletânea de textos de arte, mídia, cultura popular e outras visualidades sob a lente feminista intitulado *The Feminism*

*and Visual Culture Reader*, indicando como raça, classe, nacionalidade e sexualidade entram nos debates sobre o feminismo na área visual.

Entre abril e maio de 2022, o evento independente *O Laboratório de Crítica e Historiografia Feminista da Arte*, promoveu encontros entre artistas, pesquisadores, professores – homens e mulheres CIS – empenhados em fazer leitura e análise de textos essenciais para os estudos de arte e feminismo. Coordenado pela Profa. Dra. Talita Trizoli, pesquisadora com pós-doutorado no IEB-USP, buscou identificar a partir de autores como Linda Nochlin, Griselda Pollock, Andrea Giunta, Nelly Richard, Xabier Arakistain e Ana Paula Simion, questões como criatividade, visibilidade e estética das identidades.

Essas discussões culminaram na cultura visual feminista, campo de reflexão que analisa como imagens, obras de arte e representações visuais constroem e reproduzem relações de gênero, e como práticas feministas desafiam esses padrões. Busca entender como as representações visuais moldam nossa compreensão do que é ser homem ou mulher.

Ao analisar essas representações, ela questiona os estereótipos de gênero e as desigualdades que eles perpetuam, ao examinar as circunstâncias que criam as diferenças, essa perspectiva permite identificar e desafiar as formas de discriminação baseadas em gênero, raça, classe social e outras identidades.

A cultura visual feminista busca romper com os discursos dominantes, ofertando voz a artistas e imagens marginalizadas ou silenciadas, trazendo à tona novas perspectivas, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e equânime. Ao produzir novas imagens e narrativas, as artistas feministas desafiam os estereótipos de gênero e oferecem novas perspectivas sobre a identidade feminina, buscando desconstruir padrões normativos, ampliando as possibilidades de representação, expressão, e crítica no ambiente escolar e artístico.

Diante desse novo horizonte, Dias e Loponte (2019) apontam que o ensino de arte nas escolas apresenta fragilidades relacionadas a formação de professores, visto que na prática encontramos docentes de outras áreas de formação, lecionando a disciplina, além da insegurança sobre sua permanência no currículo escolar como foi cogitado no início das discussões sobre a reformulação do Novo Ensino Médio.

Para as autoras, esses fatos impedem vislumbrar as relações de gênero como algo possível de ser explorado pelos/as professores/as na disciplina de arte,

perpetuando dessa forma, um apagamento das mulheres nos grandes relatos da história da arte, que priorizam artistas homens, brancos e europeus.

Além disso, as artistas enfrentam invisibilidade, desvalorização e estereótipos no campo das artes visuais, sendo desafiador a falta de representatividade expressiva em exposições, disparidade no mercado de arte, preconceitos e estereótipos.

Pollock (2011) defende que a educação artística deve ser crítica, interseccional e politizada, rompendo com abordagens neutras e formalistas, inspirando curadorias feministas e práticas pedagógicas que valorizam a diversidade de vozes e experiências na arte. Seus estudos abrangem a historiografia feminista da arte, propondo novas narrativas de inclusão das artistas e temporalidade feminista, norteando múltiplas temporalidades e memórias, contrárias a linearidade histórica tradicional.

A autora não acredita em uma “arte feminina” essencialista, como se houvesse uma forma única de criar arte por mulheres. Ela sugere reflexões sobre como as mulheres foram sistematicamente excluídas dos espaços de produção, circulação e legitimação da arte. Ao questionar o cânone artístico, que privilegia artistas homens brancos europeus, propõe uma reescrita da história da arte, entendendo-a como um campo de disputa simbólica, onde gênero, classe, raça e sexualidade moldam tanto a produção quanto a recepção das obras.

Para Abreu (2015), a ideia de "arte feminina" deve ser compreendida não como uma essência estética ligada ao gênero, mas como uma construção social e cultural que precisa ser analisada criticamente.

Atuar desde a perspectiva da cultura visual feminista significa por lentes de aumento sobre as visualidades com a intenção de decifrar os significados de como as construções de gênero moldam nossa maneira de ver e perceber o mundo. Significa, também, examinar e identificar as circunstâncias que criam as diferenças, para refletir sobre os estereótipos que geram as discriminações e às formas como percebemos o outro (Abreu, 2015, p. 3928).

A cultura visual feminista implica numa análise crítica e profunda sobre como as imagens, constroem e reforçam estereótipos de gênero na sociedade. Historicamente, a arte ocidental negou às mulheres o direito de serem reconhecidas como criadoras, relegando-as ao papel de musas, modelos ou objetos de contemplação visto que, as mulheres foram reproduzidas por olhares masculinos, reforçando estereótipos de passividade, domesticidade e idealização.

Ao propor uma nova educação em artes visuais baseada na cultura visual feminista, a autora reforça a necessidade de uma cultura visual feminista, voltada para examinar como as imagens constroem significados sociais e como o gênero é representado, reforçado ou desafiado por elas.

Nessa perspectiva, promove questionamentos sobre as visualidades patriarcais que naturalizam a dominação e objetificação do corpo feminino, indicando estratégias de ensino que incentivam os estudantes a questionarem os discursos visuais dominantes, estimulando novas formas de ver e representar. Abaixo um retrospecto temporal, essenciais para a construção desse novo olhar sobre a produção feminina nas artes.

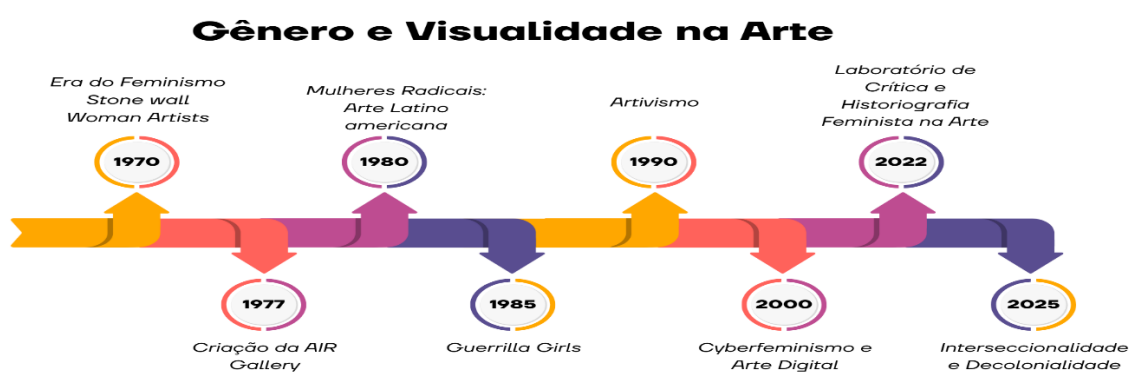


Figura 03: Linha do tempo: Gênero e visibilidade na arte  
Fonte: Autora (2025).

Neste breve retrospecto, percebemos um debate iniciado a partir da década de 1960-1970 como o movimento feminista se estendendo para outras esferas, evidenciando o apagamento feminino nas artes. Após estudos, contribuições de autoras e movimentos busca-se o fortalecimento da afirmação feminina enquanto autora no campo artístico.

O ativismo, conceito que evoluiu organicamente na intersecção da arte e do ativismo entre as décadas de 1990 e 2000, referindo-se a práticas artísticas que têm como objetivo intervir politicamente na sociedade, usando a arte como ferramenta de mobilização e denúncia, enquanto a cultura visual feminista é olhar crítico sobre imagens e arte a partir do feminismo e, ao se relacionarem propõem uma nova construção para a arte. Nesse aspecto, O Coletivo Trovoa reforça essa visão ao destacar sua missão: “Nosso trabalho é criar fissuras no sistema da arte, abrindo espaço para outras narrativas”.

Trazer para o âmbito educacional essa temática nas aulas de arte é essencial porque amplia o papel da escola como espaço de formação crítica e cidadã. O ativismo feminino mostra que a arte não é apenas estética ou técnica, mas também uma ferramenta de transformação social. Ao trazer para a sala de aula práticas que unem criação artística e ativismo, os estudantes aprendem a reconhecer como as mulheres usam a arte para denunciar violências, reivindicar direitos e afirmar suas identidades.

Esse prisma converge para a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa que busca englobar prática, reflexão e crítica, tornando o aprendizado integral para o educando, conectado a sua realidade, contribuindo para o reconhecimento da arte como área de conhecimento imprescindível na formação cidadã.

Em *Olhos que Pintam: A Leitura da Imagem e o Ensino da Arte* de Anamelia Bueno Buoro (2002), a autora apresenta uma reflexão sobre como trabalhar a leitura de imagem no contexto escolar, sustentando a integração entre produção, apreciação e interpretação crítica. A autora reforça a importância da leitura de imagem como prática pedagógica apresentando a compreensão de visualidades como essencial para aprender a produzir arte.

O livro dialoga com a visão da Abordagem Triangular sendo referência para arte-educadores, ao oferecer fundamentos teóricos e práticos para trabalhar imagens em sala de aula, colaborando para formar sujeitos críticos e criativos, capazes de interpretar e transformar sua realidade.

Portanto, o ativismo feminino, junção de arte e ativismo com práticas artísticas que têm como objetivo intervir politicamente na sociedade, encontra-se com a arte-educação termo consolidado por Ana Mae Barbosa em 1980, no evento *Semana de Arte e Ensino* ocorrido na Universidade de São Paulo - USP direcionado para discutir esses elementos, encontram-se favorecendo um campo fértil para elaboração de uma potência transformadora ao usarem a arte como linguagem crítica e ferramenta de emancipação social.

O ativismo feminino fortalece a arte-educação no Brasil ao evidenciar que a arte também é um espaço de política e resistência. Quando integrado às práticas pedagógicas, contribui para a formação de estudantes mais conscientes, críticos e engajados, capazes de transformar sua realidade por meio da expressão artística.

Bell Hooks (2020) propõe uma pedagogia engajada, criando uma relação mútua entre professor e educando, permitindo o crescimento de ambos no ambiente de confiança e compromisso gerando um aprendizado transformador.

A educação como prática da liberdade ainda é uma pedagogia aceita apenas por indivíduos que escolhem esforços nessa direção[...] ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes (Hooks, 2020, p. 58-59).

Para a autora, a sala de aula deve ser um espaço de diálogo onde se aprende a questionar estruturas de poder, desigualdades e narrativas dominantes. Educar criticamente é formar sujeitos capazes de imaginar e construir realidades mais justas e inclusivas. Portanto, incorporar o ativismo feminino nas práticas pedagógicas fortalece valores de respeito, diversidade e justiça, além de inspirar meninas e jovens mulheres a se reconhecerem como protagonistas culturais. Dessa forma, a arte-educação se torna mais inclusiva e engajada, formando sujeitos criativos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade igualitária.

No campo da arte-educação, o ativismo feminino surge como uma linguagem pedagógica potente. Incorporar suas práticas às aulas significa reconhecer o valor da expressão artística como reflexão crítica e posicionamento político. Projetos que exploram obras de artistas femininas fomentam debates, estimulam a criatividade e aproximam estudantes de questões sociais relevantes.

Essa abordagem contribui diretamente para a formação crítica dos estudantes, ampliando sua capacidade de leitura de mundo e de análise visual. Ao entrar em contato com produções que questionam padrões e hierarquias, os alunos desenvolvem sensibilidade, autonomia e consciência social, percebendo que a arte é um caminho legítimo para dizer, denunciar e transformar.

Além disso, trazer o ativismo feminino para a escola amplia repertórios e diversifica visualidades, onde obras e narrativas de mulheres artistas questionam estereótipos e introduzem perspectivas muitas vezes ausentes no currículo tradicional, oferecendo aos estudantes uma visão mais plural e inclusiva da produção artística contemporânea.

Assim, o ativismo feminino reafirma a força da arte como resistência e a importância da educação como território de criação e mudança. Ao dialogar com temas sociais urgentes e valorizar a potência das mulheres, ele renova a arte-

educação, tornando-a mais crítica, sensível e comprometida com a construção de um mundo mais justo. Abaixo algumas artistas brasileiras em destaque:

**Rosana Paulino** artista e pesquisadora paulistana que trabalha questões de gênero, racismo e memória. Suas obras abordam a experiência das mulheres negras no Brasil.

**Aline Motta** artista multimídia que investiga ancestralidade, diáspora africana e histórias silenciadas de mulheres negras.

**Panmela Castro/Anarkia Boladona** grafiteira, ativista feminista e fundadora da Rede Nami, usa o muro como espaço de luta contra a violência de gênero.

**Criola** artista mineira que trabalha com muralismo e pintura, trazendo espiritualidade, ancestralidade e protagonismo feminino negro.

**Renata Felinto** artista, pesquisadora e educadora, reconhecida por performances que discutem raça, gênero e estética.

**Bárbara Wagner** artista e cineasta que investiga representações sociais, cultura popular e questões de identidade, muitas vezes ligadas a debates de gênero.

**Vivian Caccuri** artista que desenvolve trabalhos relacionados a corpo, mídia e crítica social, muitas vezes dialogando com dinâmicas de poder.

**Mulheres Negras na Arte** (coletivo) reúne artistas que utilizam diferentes linguagens para discutir racismo estrutural e desigualdades de gênero.

**Coletivo Mulheres Negras do Graffiti** – Graffiti Queens grupos de artistas urbanas que ocupam o espaço público com narrativas femininas e antirracistas.

O papel das artistas é indispensável, para transformar tanto a produção artística quanto a forma como a sociedade lê e interpreta imagens, narrativas e corpos. Sua atuação ampliam os sentidos da arte ao produzirem novas narrativas e possibilidades, ocupando e ressignificando espaços ao questionarem estruturas de poder, inspirando práticas pedagógicas críticas, mobilizando comunidades e criando redes de apoio entre artistas e educadoras, construindo arte como resistência e transformação. Dessa forma, contribuem significativamente para uma arte voltada para abarcar as lacunas deixadas pela invisibilidade feminina nas expressões artísticas ao longo da história.



Figura 04: Colagem de Criola, Bárbara Wagner, Aline Mota, Graffiti Queens, Rosana Paulino e Renata Felinto.

Fonte: Google Imagens (2025).

Rago (1996), destaca que as produções acadêmicas envolvendo arte e educação ainda são abordadas de forma incipiente, com resistência às discussões sobre o feminismo e estudos de gênero limitando-se a uma abordagem superficial.

Tadeu Chiarelli afirma, por exemplo, que a 'produção de artistas mulheres no Brasil nunca foi pensada como pertencente a um gueto, como nos Estados Unidos. Aqui, rótulos como 'arte feminista' ou mesmo 'arte da mulher' nunca foram instituídos' (Chiarelli, 2002, p. 20).

Desse modo, a invisibilidade feminina na arte brasileira não se deveu à falta de produção ou de qualidade artística delas, mas sim ao desinteresse do sistema oficial da arte, que considerava as questões femininas como secundárias e não centrais para sua consolidação.

A situação no Brasil deu-se desse modo não porque as artistas locais não possuíssem especificidades do universo feminino em suas produções, mas porque tais questões não interessavam ao eixo principal da arte, preocupado em se constituir como sistema definido, não podendo, portanto, entrar em considerações tidas como periféricas (Chiarelli, 2002, p. 20).

Dessa forma, a arte protagonizada por mulheres, ficou subestimada principalmente quando falamos de arte urbana, espaço tradicionalmente ocupado por homens, mas que atualmente, está ganhando visibilidade e força, ao transformar muros das cidades em espaços de resistência, expressão e fortalecimento feminino. Essas artistas abordam temas como feminismo, identidade, ancestralidade, corpo, maternidade, questões sociais oriundas de suas próprias vivências.

Henri Lefebvre (2001) argumenta que o espaço urbano deve ser acessível e produzido pelos próprios habitantes, defendendo um direito coletivo que vai além da simples ocupação física, incluindo a participação ativa na construção e na transformação da cidade. O grafite, como arte pública, é uma das formas mais vibrantes e contestadoras de expressão artística contemporânea, transformando muros, túneis, fachadas e becos em telas urbanas.

Para Veiga-Neto (2003), é necessário compreendermos a construção social no qual estamos inseridos e seus impactos na sociedade.

A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos (Veiga Neto, 2003, p. 7).

Segundo o autor, a estrutura com a qual é concebida a sociedade diz muito sobre os valores apreciados por elas e quais devem ser minimizados, estabelecendo uma desigualdade entre os cidadãos no espaço geográfico da cidade. Observa-se uma valorização cultural, calcada no conceito de civilidade, privilegiando uma educação monocultural pautada nos padrões da elite.

Em contrapartida, a arte urbana rompe com a ideia de museu como único lugar de legitimação e transforma ruas, muros e praças em suportes vivos de resistência cultural, democratizando o acesso e afirmando identidades coletivas que desafiam padrões hegemônicos.

### CAPÍTULO III: O GRAFITE COMO LINGUAGEM ESTÉTICA E AÇÃO SOCIAL

“Meu corpo e minha cidade são meus primeiros territórios de luta.”. Panmela Castro.

A arte pública e a arte urbana, embora frequentemente relacionadas, diferenciam-se pela forma como se inserem no espaço coletivo e pela intenção de diálogo com a cidade. A arte pública envolve intervenções planejadas — esculturas, monumentos, instalações — geralmente produzidas em parceria com instituições e voltadas à fruição comunitária. Já a arte urbana, como o grafite e o muralismo, nasce de práticas mais espontâneas e críticas, transformando muros e superfícies da cidade em meios de expressão social e política.

Ambas, porém, contribuem para ressignificar o espaço urbano, democratizar o acesso à arte e provocar reflexões sobre identidade, memória e participação cidadã. Como aponta Argan (1998), a cidade torna-se um grande organismo artístico, em que a arte estabelece novas relações entre sujeitos e territórios.

A arte urbana, se destaca por apresentar uma estética voltada para comunicar, informar, debater, exprimir ideias restabelecendo uma nova ordem na área urbana. Etimologicamente, o termo urbano origina do latim e significa aquilo que pertence à cidade. Assim, a cultura urbana pode ser compreendida como a expressão de grupos que desenvolvem suas manifestações artísticas nas ruas, nos bairros e em outros espaços públicos, promovendo, desse modo, uma maior democratização no acesso a arte.

A forma estética originária do grafite e pixação – desenho/inscrição/assinatura – é sensivelmente tributária de seus imperativos performáticos sobre o território – driblar e superar os dispositivos de vigilância e disciplina da cidade. ... fazendo do grafite não um gênero alternativo de pintura, mas trânsito estético entre linguagens contemporâneas (Braga, 2023, p. 125).

O autor destaca que a o grafite e a pixação/pichação nascem como marcas gráficas: inscrições, assinaturas, desenhos rápidos, representando presença e identidade no espaço urbano, criando uma estética própria demarcando uma ocupação da cidade. Pixação — ou pichação — é uma expressão visual urbana que pode assumir tanto caráter artístico quanto de protesto, marcada pela escrita de frases, símbolos ou assinaturas em muros, paredes e demais superfícies da cidade.

Embora os termos sejam frequentemente usados como sinônimos, carregam nuances e distinções significativas.

Pixação é predominante em grandes centros urbanos, como São Paulo, caracteriza-se por marcas feitas de forma rápida, quase sempre como assinaturas, códigos ou siglas, usados como ato de rebeldia enquanto a pichação envolve desenhos mais artísticos, mais relacionada ao grafite tradicional, embora também possa ser feita de forma mais simples.

Portanto, o grafite diferencia-se da pichação por ser autorizada nos locais onde será fixada, apresentando técnicas e estética elaborada, enquanto a pichação não é autorizada e frequentemente associada ao vandalismo.

Destarte, a arte urbana apresenta-se no território da cidade convergindo a pluralidade que ela possui com as diversas expressões culturais realizadas no âmbito periférico. Esse termo surgiu, no processo de metropolização, numa referência aos loteamentos clandestinos habitados por uma população de baixa renda que por se encontrarem distantes do centro, ocuparam esses espaços.

Caldeira (2011) aprofundou e consolidou a análise antropológica da periferia urbana, especialmente em São Paulo, a partir do termo periferia que circulava nos anos 1960 e 1970 em estudos de urbanização, desigualdade e planejamento urbano no Brasil. Os movimentos sociais desse período reivindicaram uma liberdade de expressão para as comunidades periféricas adotando um florescimento cultural único:

[...] nos anos 1990 havia se consolidado em São Paulo um novo padrão de segregação espacial baseado na criação de enclaves fortificados e no uso intensivo de sistemas de segurança. Esse é um padrão de segregação cuja lógica é impor separações. Os novos movimentos culturais e artísticos que se consolidaram nos anos 1990 expressam alguns dos paradoxos dessa democracia violenta e dessa cidade segregada. [...] paradoxalmente, eles também recriam alguns dos termos de sua própria segregação ao reinventarem simbolicamente a periferia como um gueto isolado, uma imagem importada do rap norte-americano. Dessa maneira, eles constroem uma postura de autorreclusão similar às práticas de reclusão das classes altas, e seu protesto contra a exclusão acaba contribuindo para a reprodução de espaços segregados e intolerância (Caldeira, 2011, p. 301-302).

Para a autora, os muros que separam realidades distintas, são abarrotados de repressões contra a periferia, idealizada a partir de referências estrangeiras, desconsiderando o real sentido dessa população, manifestar sua existência por meio da arte. Ora, se o espaço periférico e seus habitantes sofrem discriminação, logo sua produção artística passou a ser vista pela sociedade vigente, como limítrofe entre o

legal e ilegal, arte e vandalismo dado o seu espírito argumentativo numa época com restrita liberdade de expressão.

Percebe-se que o termo periferia carrega um forte peso político, social e econômico, pois costuma ser utilizado para nomear territórios marcados por ocupações irregulares e por desigualdades estruturais. Ao longo do tempo, o espaço urbano esquecido pelo poder público em aspectos estruturais como saneamento básico, precariedade nas ruas e locomoção dos moradores além de concentrar casos de violência, disputas territoriais por facções, venda e consumo de drogas sinalizando um panorama conflitante, buscaram enfrentar as adversidades impostas pelas circunstâncias, apropriando-se da cidade, estabelecendo uma cultura autêntica visando provocar críticas sociais, intervindo nos espaços públicos.

Assim, a chamada arte de periferia, revela uma afirmação identitária além do espaço periférico, visto que movimentos predominantes nestes locais, como *Hip Hop* e *Rap*, ganham adeptos fora dessa delimitação geográfica, sobretudo por apresentar uma linguagem facilmente consumida pelos jovens. Este movimento de valorização da cultura periférica, surgida nos anos 90, visava dar voz aos esquecidos que estavam distantes do centro, do grande irradiador cultural e, que numa reação a isso, introduziu uma linguagem própria, carregada de simbolismos e significados.

Idealizada pelo poeta Sérgio Vaz e por coletivos culturais da zona sul de São Paulo, em 2007 ocorreu a Semana de Arte Moderna da Periferia, em São Paulo, organizada pela Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa) grupo cultural que fomenta a literatura e cultura na cidade, tendo como proposta, expor artistas e suas produções, demarcando este movimento como incentivo à produção artística reconhecendo-a como importante manifesto cultural propondo uma nova visão da arte e do artista, abarcando aqueles sem acesso aos espaços convencionais culturais como museus, centros culturais e teatros.

Numa referência a Semana de Arte Moderna ocorrida em 1922, a Semana de Arte Moderna da Periferia, buscou dar voz as periferias urbanas, valorizando a estética, a linguagem e as experiências sociais das comunidades marginalizadas. Sérgio Vaz (2008) foi autor do “Manifesto Antropofágico Periférico” numa alusão ao Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade ocorrido na Semana de 22, no Theatro Municipal de São Paulo, quando intelectuais brasileiros, buscaram libertar a arte brasileira das influências estrangeiras, enaltecendo a cultura nacional.

Se em 1922, o Manifesto foi feito por uma elite de artistas descendentes das oligarquias cafeeiras, em 2007 o Manifesto Periférico, propunha uma revolução das artes, a partir de artistas como protagonistas dessa ação, criando um pensamento crítico social, retratando a realidade que viviam, por meio da arte.

Dessa forma percebemos que toda essa temática envolvendo discussões sobre legalidade, estética da cidade e liberdade de expressão, acerca do grafite é recorrente no país. Se em 2007 houve a iniciativa de trazer visibilidade para aos artistas, em 1998, no mandato do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei Federal de Crimes Ambientais (Lei nº 9.605/98) no artigo 65, da seção IV Dos Crimes contra o Ordenamento Urbano e o Patrimônio Cultural, que criminalizava a pichação e grafitação de edificações ou monumentos urbanos, com pena de detenção de três meses a um ano e multa.

No entanto, a Lei nº 12.408/2011 alterou este artigo, descriminalizando o grafite, desde que tenha a intenção de valorizar o patrimônio e seja consentido pelo proprietário ou órgão competente. Portanto, hoje, apenas a pichação, sem autorização e sem caráter artístico, se enquadra no crime previsto no atual artigo 65.

Durante a gestão de João Dória Jr. em São Paulo em 2017, a ação conhecida como *Projeto Cidade Linda*, com o objetivo de promover ações intensivas de zeladoria urbana, envolvia limpeza de vias públicas, poda de árvores, retirada de entulho, renovação de sinalização, manutenção de praças, combate a pichações e revitalização de espaços degradados. A ação ficou marcada pelo forte apelo midiático, com mutirões semanais em diferentes regiões da cidade e a presença do prefeito nas operações, buscando reforçar a ideia de gestão eficiente e de cuidado visual com o espaço urbano.

O principal alvo dessa ação ocorreu na Avenida 23 de Maio, tradicional via dessa expressão artística, apagando grafites em um dos maiores corredores de arte urbana de São Paulo, criado por artistas de diferentes coletivos, gerando revolta. Para muitos, os murais eram um patrimônio cultural contemporâneo, dando identidade à cidade e valorizando a expressão artística da periferia. A ação da prefeitura foi vista como autoritária, já que ocorreu sem diálogo com os artistas e sem distinção entre pichações e obras autorizadas

Neste período foi criado o Disque-Pichação de autoria do vereador Adilson Amadeu (Partido Trabalhista Brasileiro - PTB) por meio do substitutivo do Projeto de Lei nº 56/2005 voltado para acatar denúncias de pichação com detenção de até um

ano para os pichadores. A Constituição, Justiça e Legislação Participativa (CCJ) organizou uma audiência pública, almejando ouvir a sociedade civil sobre o tema.

Durante a seção, falas autoritárias foram proferidas pelos apoiadores do Projeto de Lei (PL) causando grande tumulto no local. A votação para aprovação, ocorrida após a audiência pública foi aprovada por 51 votos a favor e 2 contra, numa quase unanimidade dado o perfil observador dos vereadores. A lei foi sancionada e instituindo O programa de Combate a Pichações no Município de São Paulo (Lei nº 16.612/2017) substituindo o antigo Programa de Antipichação do Município de São Paulo (Lei nº 14.451/2007) da gestão de Gilberto Kassab, incorporando elementos da Lei Federal nº 12.408/11 sancionada pela presidenta Dilma Roussef.

A distinção entre “grafite” e “pichação” é colocada como um dos seus principais propósitos, a fim de “reconhecer a prática do grafite como manifestação artística e cultural. O artigo terceiro da lei dedica-se à tipificação destas práticas e, novamente, o que prevalece é a distinção entre inscrições autorizadas e não autorizadas: a definição de “grafite” é a mesma da Lei Federal nº 12.408/11 (Leal, 2023, p. 145).

Além da instituição do Programa de Combate a Pichações no Município de São Paulo houve a instalação de câmeras de monitoramento por meio do Programa *City Câmeras* para fiscalizar atos relacionados a pichação numa ação de controle. Paralelo a todo esse contexto polêmico gerado pelo apagamento de visualidades urbanas na Avenida 23 de Maio, João Dória Jr. Promoveu o projeto Muros verdes que buscou higienizar esteticamente as ruas instalando jardins verticais em grandes paredes e empenas prediais, para melhorar o microclima urbano, reduzir a poluição, ampliar áreas verdes e embelezar a cidade.

Após polêmicas instauradas pelas ações acima citadas, a Secretaria Municipal de Cultura em parceria com o Museu de Arte na Rua (MAR) lançou o 1º Edital de Concurso de Pintura de Rua com o objetivo de fortalecer e potencializar manifestações artísticas no âmbito urbano, tornando-se uma das primeiras iniciativas oficiais a incentivar a arte urbana, resultando num amplo debate sobre o conceito de limpeza estética da cidade.

Em 2018, no governo do então prefeito Marcelo Crivella no Rio de Janeiro, ocorreu situações semelhantes onde muitas operações de zeladoria urbana passaram a pintar de cinza muros e passarelas que continham obras de grafite autorizadas ou reconhecidas pela comunidade artística. O episódio foi visto como um apagamento

cultural, afetando expressões artísticas populares, reduzindo a diversidade visual da cidade e revelando uma política de estética urbana que privilegiava a padronização em detrimento da criatividade e da identidade local.

Historicamente, o grafite ocupa esse lugar de arte marginalizada visto que nasceu nas periferias e nos movimentos de contracultura, associado a práticas juvenis, ocupações urbanas e contestação política. O grafite acontece na rua, sem autorização institucional e muitas vezes sem mediação do Estado, colocando-o em conflito com ideias de propriedade, controle urbano e “limpeza visual”, gerando rejeição de gestores públicos e parte da população.

O grafite tem raízes nas periferias urbanas porque nasceu como forma de expressão de jovens marginalizados, que usavam os muros da cidade para registrar suas histórias, protestar contra injustiças e afirmação de identidade. Assim, percebe-se que o grafite se destaca por apresentar uma estética voltada para comunicar, informar, debater, exprimir ideias estabelecendo uma ordem voltada para dar voz a uma parcela da população, por vezes, esquecidas pelo poder público e, distante dos espaços convencionalmente estabelecidos para a exibição de arte.

Portanto, a arte representada no grafite revela um compromisso político e social de uma comunidade, permitindo entendimento cultural por meio da cultura urbana, uso de técnicas e estilos variados englobando uma estética plural, impacto urbano revitalizando áreas degradadas da cidade, inovação e criatividade, pois novas tendências são descobertas, engajamento comunitário responsável por promover o fortalecimento dos laços sociais, criando um sentimento de pertencimento.

As crônicas, denúncias, poéticas e textos expostos em lugares de passagem onde transitam os olhares e os corpos humanos em movimento, inscrevem novas formas de fruição estética e de estar-no-mundo. Porém, não é só isso, os grafites urbanos contemporâneos instauram uma dimensão autoral dos jovens na construção da visualidade compartilhada (Brasil, 2021, p. 2).

As imagens e narrativas que aparecem nos muros, paredes e espaços públicos, funcionam como registros históricos, críticas sociais, poesias visuais e manifestações culturais, criando novas maneiras de experimentar a arte e de se relacionar com o espaço urbano. Seus primórdios podem ser encontrados em diversas culturas ao longo da história, como as inscrições em cavernas e as pichações em cidades antigas como nas ruínas de Pompéia, na Itália conforme ilustração abaixo (Figura 05):



Figura 05: *Slogans* eleitorais na parede da Asselina thermopolium na via dell'abbondanza, 2025  
Fonte: Google Imagens (2025).

No entanto, foi nas décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, no Bronx, Nova Iorque, que emergiu como expressão cultural de jovens das periferias que buscavam marcar presença na cidade e denunciar suas realidades, ganhando força como movimento artístico e cultural, associado principalmente à cultura *Hip Hop*, envolvendo o *Rap*, *DJ*, *Breakdance* e *Graffiti*.

O grafite no Brasil consolidou-se como uma manifestação artística urbana de grande relevância cultural, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, quando as intervenções visuais começaram a ocupar muros, viadutos e fachadas das grandes cidades. Influenciado pelo movimento *hip-hop*, mas rapidamente adquirindo características próprias, o grafite brasileiro tornou-se um meio de expressão estética e política, dialogando com desigualdades sociais, identidades periféricas e dinâmicas do espaço público.

Com cores intensas, personagens marcantes e técnicas variadas, essa arte de rua expandiu-se para além dos centros urbanos, alcançando reconhecimento internacional e sendo incorporada a museus, galerias e políticas culturais, sem perder sua conexão com a rua como território de criação e resistência. Frequentemente, essa linguagem visual funciona como instrumento de contestação social e política, transformando os muros urbanos em telas abertas para críticas, reivindicações e desejos de transformação.

Alex Vallauri (1949–1987) nascido na Etiópia, de nacionalidade italiana veio para São Paulo em meados dos anos 1960, trazendo consigo o grafite o qual lhe rendeu o título de precursor dessa técnica no país. Bienal de 1985 e inspirando, dois anos depois, uma coreografia. Construiu uma trajetória marcante ao transformar a paisagem urbana de São Paulo em suporte para uma arte irreverente e acessível.

Vallauri aproximou-se do universo das artes visuais ainda jovem, desenvolvendo um estilo próprio que unia humor, crítica social e fortes referências da cultura pop. Seus estênceis e personagens — especialmente a icônica “Rainha do Frango Assado” — tornaram-se símbolos da emergência do grafite como linguagem artística no país, culminando em sua participação na Bienal de São Paulo de 1985. Sua carreira foi interrompida de forma precoce em 1987, mas sua obra deixou um legado decisivo, abrindo caminho para as gerações posteriores de artistas urbanos e consolidando o grafite como expressão legítima na arte brasileira.

### 3.1 O Grafite Feminino no Brasil

Assim como ocorre na própria história da arte, marcada por lacunas em relação às mulheres protagonistas, o grafite reflete essa lógica concebida para omitir a participação feminina nas ruas. Em *Graffiti Grrlz* (2018), Jessica Nydia Pabón-Colón, investiga a atuação de mulheres na cena global do grafite. A autora evidencia que, embora presentes e atuantes desde a década de 1970, essas artistas foram sistematicamente apagadas pelas narrativas predominantemente masculinas do *hip-hop*.

Com base em entrevistas, trabalho etnográfico e análise cultural, a obra demonstra como grafiteiras de diversos países constroem redes de apoio, enfrentam o machismo, reivindicam visibilidade nos muros da cidade e desenvolvem práticas que articulam estética, identidade e resistência. Pabón-Colón (2018) sustenta que essas artistas elaboram um feminismo próprio — situado, urbano e performativo — capaz de transformar tanto a cultura do grafite quanto a maneira como se percebe o espaço público.

A partir da investigação sobre a trajetória da humanidade, encontramos registros da produção de grafite feminino como Eva 62, Barbara 62, Michelle 62, uma referência ao considerado primeiro coletivo de mulheres ocorridos na década de 1960. Lady Pink grafiteira pioneira equatoriana radicada nos Estados Unidos, conhecida como a primeira dama do grafite, foi a primeira mulher a se destacar nesse cenário dominado por homens. Claudia Gold a Claw tornou-se uma influente grafiteira no evento *Tag au Grand Palais* em Paris em 2009. No Brasil, nos anos 1990, temos TPMCREW; Miss 17 na Grécia anos 1990; Miss Tic na França anos 1990; Dona Pink no Chile anos 2000, Itsa em Londres anos 1990, entre outras.

O grafite feminino no Brasil começou a se consolidar a partir dos anos 1990 com artistas como “Nina Pandolfo” em São Paulo, “Chermie” em Manaus e figuras ativistas como “Panmela Castro a Anarkia Boladona”, “TinaSoul” em Belo Horizonte, “Priscila Barbosa” e “Minhau” em São Paulo, despontam nos anos 2000, enquanto “PPKREW”, “XANASCREW”, “Edaz”, “Lu Brasil”, “Venus” e “Vinil” do Rio de Janeiro, no mesmo período.

Essas artistas desempenham um papel fundamental para o cenário do grafite por ampliar suas linguagens visuais, tensionar estruturas de poder e transformar a compreensão do espaço urbano. Ao atuarem em um campo tradicionalmente masculinizado, elas desafiam estereótipos, rompem barreiras de gênero e afirmam sua presença em muros, trens e ruas. Suas produções introduzem novas narrativas, perspectivas sensíveis e críticas sociais que diversificam o repertório estético do grafite, incorporando temas como corpo, identidade, memória, territorialidade e resistência.

Além disso, muitas grafiteiras articulam redes de apoio, coletivos e ações educativas, fortalecendo a cena e ampliando a participação de outras mulheres e meninas. Assim, sua importância ultrapassa o aspecto artístico: elas renovam práticas, ampliam debates e tornam o grafite um campo mais plural, inclusivo e politicamente potente.

Panmela Castro no canal do *YouTube* Mulheres nas Quebradas, grupo que atua desde 2019, a partir de integrantes do projeto Universidade das Quebradas/Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC)/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na série Língua Solta episódio 2 (2021) relata que o grafite passou a fazer parte de sua arte aos 24 anos, iniciando anteriormente com pichação nas ruas do Rio de Janeiro, numa reação a reclusão que vivia imposta por sua mãe. Por ter sido vítima de violência doméstica em 2004 e sentir na pele o descaso, em 2008 criou o Projeto Grafiteiras Pela Lei Maria da Penha promovendo palestras de conscientização sobre a violência doméstica.

A artista relata seu engajamento na arte como propósito destacando-a como importante para provocar debates sobre temáticas tão necessárias para se trazer ao público, tornando-se voz de muitas mulheres que se espelhou em seu relato e sentiram-se encorajadas a narrar suas histórias. O Projeto Retratos Relatos propõe que cada imagem carregue uma história e que cada história ganhe corpo por meio da imagem numa união entre ver e ouvir, representar e narrar ocorrida em 2019. A série

Penumbra foi uma proposta fotográfica de longa exposição, falando sobre racismo, a solidão da mulher negra. Em Vigília fez registros de amigos, realizados durante a pandemia, numa celebração ao encontro tão raro nesse momento de isolamento e distanciamento social.

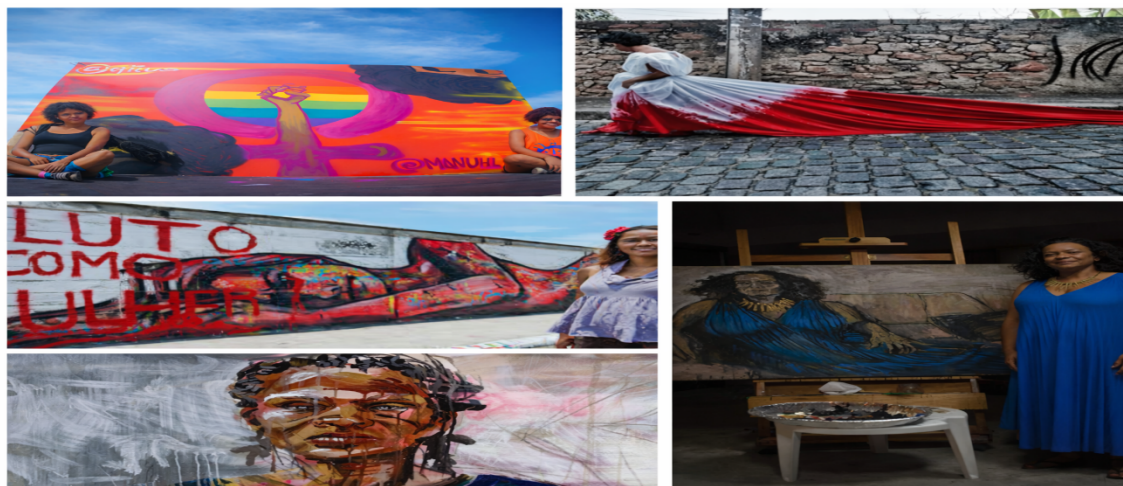


Figura 06: Colagem de grafite Rede NAMI, Penumbra, Pamela Castro, Vigília e Retratos Falados  
Fonte: 2025.

Em 2010 foi criada a Rede Núcleo de Arte Mulheres Independentes (NAMI), uma organização brasileira voltada para o ativismo feminista, a defesa dos direitos das mulheres e a promoção da igualdade de gênero por meio da arte urbana, especialmente o grafite. De forte impacto social utiliza o grafite, muralismo e ações culturais como ferramentas de enfrentamento à violência contra a mulher e de fortalecimento das pautas feministas nas comunidades e no espaço público. A Rede NAMI organiza oficinas, formações, eventos e murais de grande escala em parceria com escolas, comunidades e instituições culturais. Seu trabalho se destaca por unir arte e direitos humanos, tornando a rua um espaço de visibilidade e transformação social para as mulheres.

O grafite feminino brasileiro ganha espaços no cenário urbano a partir da intervenção de mulheres que se destacam nessa arte, expondo suas ideias, vozes, técnicas e formas colorindo ou denunciando estruturas sociais criando espaços de resistência e colaboração em um meio historicamente masculino. Assim no país vamos encontrando representantes das regiões, numa rede colaborativa fortalecida por eventos e encontros culturais.

Em São Paulo, temos Nina Pandolfo, que destaca figuras femininas em seus desenhos, Mag Magrela, conhecida pelo traço delicado e pelas figuras femininas alongadas, Minhau com gatos estilizados que se tornaram marca registrada nos

muros paulistas, Tikka que utiliza personagens femininos em cores vibrantes, entre outras.

Em Minas Gerais encontramos a Criola, artista visual e muralista, conhecida por criar grandes murais com mulheres negras, símbolos de ancestralidade, espiritualidade e empoderamento. No Nordeste temos, Nathê Ferreira de Pernambuco com prática artística voltada para as mulheres negras, Andressa Monique de Salvador sua obra retrata mulheres negras e orixás, Yara Pão registrando formas e cores em Maceió.

O Maranhão, ambiente da pesquisa, apresenta uma cena vibrante do grafite com diversos coletivos que promovem arte urbana, inclusão social e valorização cultural, com destaque para alguns coletivos de artistas como Coletivo Vírus Urbano que surgiu em São Luís e ganhou destaque por seus murais que misturam estética urbana com crítica social. Coletivo Rua e Raiz que utiliza o grafite como ferramenta de transformação social e cultural, ficaram conhecidos por projetos que unem arte, consciência e revitalização de espaços públicos.

Coletivo Nagô, grupo cultural de São Luís que atua na valorização da cultura afro-brasileira e na promoção da identidade negra por meio da arte, da música e de ações comunitárias, Coletivo Mulheres Negras da Periferia nasceu da necessidade de dar voz às mulheres negras da periferia e enfrentar desigualdades sociais e as Pikenas das Cores criada para apoiar, valorizar e incentivar a presença feminina no grafite e na arte urbana.

O grafite surge no cenário maranhense na década de 1980 e 1990, inicialmente ligado ao movimento hip hop e à cultura urbana, transformando pichações em expressão artística nos muros de São Luís, evoluindo de prática marginalizada para arte reconhecida, especialmente na periferia, compondo a paisagem cultural e política da cidade.

Isto posto, evidenciamos que o surgimento do *break*, do grafite e, por consequência, do Hip Hop, em São Luís, está associado, como em outras partes do mundo, não apenas à influência da Indústria Cultural, mas à busca de lazer e construção de formas de resistência aos problemas sociais, econômicos e culturais vividos pelas classes marginalizadas no meio urbano (Santos, 2008, p. 5).

Dessa forma, o movimento de *Hip Hop* foi uma resposta da juventude periférica para buscar suprir a necessidade de lazer aliado a expressão de resistência aos

graves problemas sociais e econômicos de seu cotidiano, buscando diversão e identidade, numa luta contra a exclusão e discriminação além de criar uma paisagem urbana mais bonita. Em 2016, Edi Bruzaca (2016, s/p) relata que “o graffiti é uma expressão artística tão rica que a cada dia que você olha, você encontra um elemento diferente. Você não consegue admirar um grafite de uma só vez, você passa dias e dias pra admirar um graffiti”.

Edi Bruzaca junto com Siano, Gil Peniel, Gudo Soares e Bello criaram em 2012 a *Crew Vírus Urbano* desenvolvendo trabalhos comerciais que evoluíram para abarcar projetos sociais de fomento ao grafite na Ilha de São Luís e idealizaram o Encontro Nacional de Graffiti Riscos e Rabiscos na cidade. Seu grupo desenvolveu trabalhos voluntários de oficinas para a comunidade com apoio institucional.

O artista, representante do Maranhão em diversos eventos nacionais, destaca os desafios enfrentados para obter apoio financeiro junto aos órgãos públicos. Como forma de sustento e de divulgação de seu trabalho, encontrou alternativa na comercialização de produtos que levam suas criações estampadas, como canecas, camisetas e ilustrações divulgadas em redes sociais assim como outros artistas locais.

### **3.2 Pikenas das Cores e Mocambo das Minas**

As Pikenas das Cores nasceu a partir de um evento, o Encontro Nacional de Estudantes de Design, o NDesign ocorrido em 2016 na Universidade Federal do Maranhão, UFMA. Naquele momento foi ofertado uma oficina de grafite para mulheres ministrada por Edi Bruzaca, renomado artista do grafite maranhense, onde se inscreveram 8 mulheres, entre elas a Railde Diniz, estudante de Design com experiência com pintura, ávida por querer aprender essa técnica artística. Em entrevista concedida a pesquisadora, ela recorda que aos 17 anos foi oferecida uma oficina de grafite na escola que não pôde participar, por ser voltada somente para o público masculino.

O nome do grupo de grafiteiras, Pikenas das Cores, surgiu do *WhatsApp* usado como local de compartilhamento de dados sobre a oficina, numa referência a uma expressão local afetiva muito usada para designar mulheres independentemente da idade. Após a oficina, fez trabalhos coletivos com a Regina Borba e Carol Calado, integrantes do curso para aperfeiçoar a técnica pelas ruas de São Luís. Elas faziam tanto o grafite mais elaborado e o *Bomb* ou *bombing*, grafite marcado por ser

executado numa ação rápida, com letra arredondadas, uso de duas ou três cores e letras simples, possibilitando ao grafiteiro, sair de cena rapidamente, causando uma adrenalina típica da atividade artística.

Em um de seus relatos, frisou que numa ocasião desenhou uma sereia em um muro nas imediações da praça Maria Aragão, localizada no centro da cidade de São Luís e, teve seu desenho coberto por tinta branca, ou seja, ele foi “queimado” como se fala na linguagem do grafite, lhe causando grande decepção. Posteriormente, participou de uma ação na Comunidade Portelinha, situado nas imediações do Bairro Olho D’água, na capital maranhense, voltado para colorir a paisagem urbana.

Noutro episódio, relatou que estava pintando a parada de ônibus em frente ao Hospital Municipal Djalma Marques, conhecido como Socorrão com uma amiga, quando alguns carros da polícia passaram, mas não pararam. Num determinado momento, um veículo passou e perguntou para as artistas se tinham autorização para pintar naquele local. Elas responderam que se tratava de um espaço público e possuíam apenas a intenção de tornar o espaço mais acolhedor e alegre para as pessoas que passavam pelo local e frisaram que antes dessa iniciativa pessoal, o que havia no local era lixo e cartazes que foi recolhido por elas. Ao mostrar o material recolhido, e ouvir a explicação a policial ficou desconcertada e foi embora. A artista destaca que a abordagem foi feita por uma policial e os anteriores, que eram homens não as interpelaram.

Em 2019, participou do evento Graffiti Queens em São Paulo onde conheceu a Wira Tini, amazonense e descendente das tradições ancestrais do povo Kokama, Wira destaca-se como grafiteira, muralista e pesquisadora, idealizadora desse encontro para mulheres grafiteiras, com grande visibilidade artística.

Durante a pandemia Rai, nome que assina seus grafites, teve trabalhos contratados pelo governo estadual e municipal, lhe garantindo sustento nesse período tão conturbado. Com o decorrer do tempo, desenvolveu e implantou um projeto voltado para mulheres diante da falta de apoio para as artistas grafiteiras, visando valorizar, incentivar, instruir por meio de técnicas e parcerias a arte de grafitar.

Entre suas influências, destaca que a avó Josete Diniz é seu maior exemplo feminino de liderança, engajamento e cuidado com a comunidade. Ela foi a fundadora do bairro Primavera onde mora e sempre buscou melhorias para todos como transporte coletivo na comunidade, creche para as crianças terem onde deixar seus filhos para trabalharem. Inspirada em seu exemplo, Rai fundou as Pikenas das Cores

uma rede de grafiteiras e artistas urbanas que atua em São Luís Maranhão, com o objetivo de fortalecer a representatividade feminina nas artes urbanas e promover o protagonismo de mulheres, adolescentes e LGBTQIAPN+ no grafite. Abaixo dois grafites assinados por Rai (Figuras 07e 08):



Figuras 07e 08: Grafite localizado no Bairro do Bom Jesus  
Fonte: acervo da artista Rai.

Ativa desde 2023, promove encontros entre as grafiteiras de São Luís e entorno com o intuito de apoiar, divulgar e desenvolver projetos voltados para mulheres e LGBTQIAPN+ que já atuam ou desejam iniciar no grafite. Esse coletivo é um exemplo poderoso de como o grafite pode ser ferramenta de transformação social, identidade e resistência.

As Pikenas das cores possuem dois projetos ligados ao grafite feminino: a Oficina Pikenas das Cores que oportuniza mulheres de idades variadas a aprenderem a técnica do grafite, com elaboração de letras, desenhos e trocas de experiências da arte urbana que teve sua primeira edição em 2025 e o Mocambo das Minas, evento que teve sua primeira edição em julho de 2023, para criar um espaço de troca, visibilidade e fortalecimento da presença feminina no grafite maranhense.

O 1º Mocambo das Minas foi idealizado por Railde Diniz (Rai), Geiza (Ella), Emyla Mayara (Emy May) e Mônica Sá Durans (Negônica) realizado no bairro da Liberdade nos dias 29 e 30 de julho em 2023, direcionado para as grafiteiras da cidade de São Luís e proximidades. Nesta 1ª edição, um total de 7 grafiteiras participaram na produção do mural coletivo.

A escolha do nome Mocambo das Minas ocorreu por seu forte simbolismo, visto que a palavra significa refúgio, esconderijo e quilombo, tendo um forte sentido de fortaleza, refletindo a concepção das mulheres se organizarem em *crews*, como são

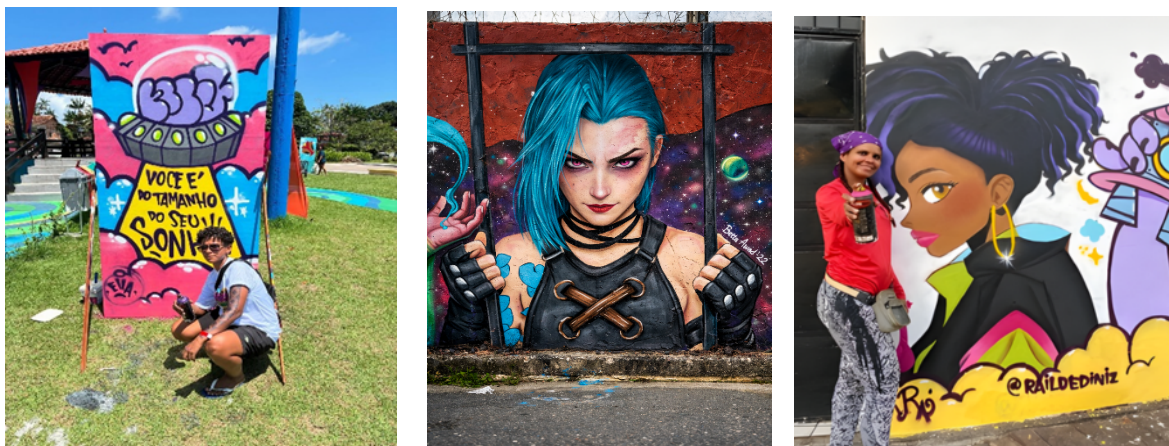
chamados os coletivos de grafite, para se protegerem, fortalecerem e se afirmarem como protagonistas na arte urbana. A 2ª edição do Mocambo das Minas aconteceu no bairro do Bom Jesus região do Coroadinho, bairro periférico populoso da cidade ludovicense, entre os dias 27 e 28 de julho 2024, com 11 grafiteiras participantes (Figuras 09 e 10).



Figuras 09 e 10: Primeiro grafite coletivo do Mocambo das Minas em 2023 e a 2ª edição em 2024  
Fonte: acervo da artista Rai.

O Mocambo das Minas surgiu como movimento de articulação e fortalecimento entre as grafiteiras maranhenses. Iniciou suas atividades em 2023 com quatro idealizadoras, permanecendo três a partir de 2024 até a atualidade. Geiza Soares ou Ella nome artístico é natural de São Luís (MA), licenciada em Artes Visuais pela UFMA, atuando no cenário artístico, desenvolvendo trabalhos envolvendo arte-educação, ilustração, grafite e mediação em oficinas educacionais.

Emy May, é natural de São Luís (MA), estudante de Artes Visuais, trabalha com pintura a óleo, fotografia, grafite e pintura em 3D. Iniciou suas atividades no grafite em 2022 e, desde então, desenvolve trabalhos com personagens femininas voltados ao universo da fantasia. Rai é natural de São Luís (MA), mestra em Design pela UFMA e especialista em docência pelo Instituto Federal do Espírito Santo. É idealizadora e coordenadora das Pikenas das Cores, integrante do TODAS BR – Rede Latino-Americana de grafiteiras e queers do Brasil.



Figuras 11, 12 e 13: Grafite de Ella, Emy May e Rai  
Fonte: Instagram (2025).

A 3ª edição do evento, ocorreu entre os dias 25 e 27 de julho de 2025 no muro da Unidade de Ensino da Educação Básica Profº João Lima Sobrinho, situada na Avenida Tambor de Crioula, Conjunto Dom Sebastião, Nº 120, Parque Timbira em São Luís Maranhão, com 16 grafiteiras. O tema da edição foi o protagonismo feminino a ser grafitado na parede que destacou a participação das mulheres no cenário da arte urbana além do grafite como *Slam*, *Fit Dance*, presença de *Mc's* e *Dj's*, Oficina de Vogue com o intuito de reproduzir as vertentes do movimento *Hip Hop* numa versão feminina.

O encontro iniciou dia 25 de julho de 2025, com a exposição do documentário *O Graffiti Delas* de autoria da Paula Lobato, estudante de Jornalismo na Universidade Federal do Maranhão, com atuação em criação de conteúdo e gerenciamento de mídias sociais. Após a exposição do filme, houve uma roda de conversa para compartilhamento de percepções, ações vivenciadas pelas grafiteiras numa escuta ativa e participativa. No segundo momento do dia, houve a apresentação do 1º Mocambo das Minas com destaque para a representação feminina no grafite maranhense.

O segundo dia do evento, iniciou na manhã com o credenciamento das artistas participantes, seguida pelo processo de pintura mural, onde cada grafiteira selecionou uma figura a ser representada na pintura coletiva. A parte da tarde, seguiu a programação cultural com as apresentações de SLAM Odara, MC Morango Kush e Afropata. Após as exhibições artísticas, o trabalho foi retomado na manhã seguinte com a continuação da pintura. Pela manhã, paralelo a confecção da pintura, houve a demonstração artística de Elza Dj e Oficina de Vogue Femme com Dani Diamond.



ativamente finalizando o processo, visto que uma se desligou por motivo de saúde; as demais não apareceram. As aulas foram realizadas nas dependências da UEB Profº João Lima Sobrinho que se encontrava no período de férias, no turno vespertino compreendido entre as 14:00 e 17:00 horas.

A oficina Pikenas das Cores e o encontro Mocambo das Minas, foi possível graças ao patrocínio da Lei Paulo Gustavo que financiou os eventos, para custear as despesas com produtos de pintura, sprays, pinceis e outros materiais necessários para a prática artística. Nas edições anteriores, o Mocambo das Minas contou apenas com alguns colaboradores que contribuíram com materiais, além do patrocínio houve uma parceria com a gestora da unidade escolar para ceder o espaço para realização da oficina e confecção dos murais.

A oficina iniciou com a apresentação das instrutoras, as grafiteiras Ella, Emy May e Rai e das participantes Luana, Dayane, Kamilla, Mirella, Caju, Yaya e Duda, num momento dedicado ao compartilhamento de trajetórias, interesses e expectativas em relação às atividades propostas, favorecendo a integração do grupo e o alinhamento dos objetivos a serem desenvolvidos ao longo do encontro. O grupo de aprendizes era composto por três professoras, uma designer, uma ilustradora e duas estudantes do Ensino Médio que já possuíam experiência com a pintura e demonstravam interesse em ampliar seus conhecimentos por meio da aprendizagem das técnicas do grafite, buscando explorar novos suportes, materiais e linguagens visuais, bem como fortalecer suas práticas artísticas e expressivas no contexto da arte urbana.

Após as apresentações iniciais e alinhamento de expectativas, o grupo acompanhou a exibição de *slides* contando a história do grafite, destacando seu histórico como arte urbana originada na periferia com mensagens sociais e políticas, artistas que se destacam nessa arte, diferenças entre pichação e grafite, menção especial a *Lady Pink*, nome artístico de Sandra Fabara, uma grafiteira equatoriano-americana de destaque, amplamente reconhecida como a Primeira Dama do Grafite. Ao longo da exposição as instrutoras e participantes interagiram de forma positiva, esclarecendo dúvidas sobre a atividade de grafitar, dificuldades encontradas por serem mulheres e estarem inseridas num contexto dominado pela presença masculina, onde sofriam preconceito, assédio, numa situação desconcertante para elas.

Uma das participantes relatou que se sentiu motivada a participar da oficina por ela ser conduzida por mulheres, o que lhe proporcionou maior sensação de segurança, uma vez que, em uma experiência anterior ao iniciar seus estudos sobre grafite, sofreu assédio, situação que a fez hesitar em dar continuidade à prática. Nesse momento, as instrutoras relataram que infelizmente é uma situação recorrente assim como o descrédito da competência feminina em se destacar na arte urbana, visto que alguns grafiteiros comentam entre eles, que a participação de mulheres nos grupos ocorre por ser namorada de algum deles e não por mérito próprio. Momentos como esse de partilha de experiências e confidências permearam toda a oficina, resultando num espaço de escuta e acolhimento.

O segundo dia começou com apresentação de materiais usados para testes de letras como marcadores que variam na base podendo ser álcool, água, acrílico, óleo e tipo de ponta pincel, fina, chanfrada, de fabricantes diferentes. Após essa exposição, Rai desenhou no quadro alguns estilos de letra típicas do grafite como *Throw-ups*, *Freestyle*, *3D Style* iniciou testes de cores, preenchimento, explicações sobre o manuseio do spray evidenciando técnica correta de uso bem como tipos de cap – bico que controla a espessura e fluxo do traço – para posteriormente, fazerem testes no papel colocado na parede, para irem criando proximidade com manejo do material.

No terceiro dia, foi trabalhado o conceito de persona, entendido como um personagem fictício criado pelo grafiteiro e utilizado como assinatura visual de sua produção artística. Após as explicações, as aprendizes criaram desenhos para aplicar os conhecimentos adquiridos e avançarem no grafite, ao se apropriarem de seus elementos constituintes.

Paralelamente a essa atividade, foi definido o tema do painel coletivo a ser elaborado ao final da oficina, sendo escolhido Cultura Maranhense e, cada integrante ficou encarregada de criar o elemento cultural a ser representado no mural. No quarto dia da oficina, trabalhou-se a técnica do estêncil que utiliza um molde vazado em materiais como papel, acetato ou outro material para aplicar a tinta spray, formando desenhos, letras ou símbolos de forma precisa com repetição. Na ocasião foi lembrado que essa técnica é marcante na arte de Banksy que a popularizou em seus grafites. No segundo momento, as alunas fizeram as marcações dos desenhos na parede onde seria produzido o mural coletivo para aplicarem todas o conhecimento adquirido ao longo da oficina. O quinto e sexto dias ficaram para produção do grafite,

numa colaboração entre aprendizes e instrutoras. A seguir, registros da ação de grafitar a Cultura Maranhense:



Figura 15: Colagem elaborada na 1ª Oficina Pikenas das Cores  
Fonte: Arquivo do evento (2025).

O encerramento da oficina, voltada para mulheres, foi marcado por um momento de avaliação coletiva, troca de experiências e celebração dos aprendizados construídos ao longo das atividades, reforçando a importância de espaços formativos seguros, colaborativos e de fortalecimento feminino nas práticas artísticas no grafite.

### 3.3 O Grafite no Ambiente Escolar

Em minha prática docente, tenho observado situações em que os alunos demonstram pouco interesse pelo componente curricular de Arte, assim como dificuldades em compreender seu papel no currículo escolar. Esse cenário configura um grande desafio para o professor, que precisa buscar estratégias para envolver os estudantes, especialmente diante das dificuldades apresentadas na integração dos saberes orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na compreensão da importância da Arte no contexto escolar e social.

Estudar o grafite na escola, com ênfase nas produções realizadas por mulheres, possibilita ampliar o repertório artístico dos estudantes e promover reflexões críticas sobre a invisibilidade feminina nas Artes Visuais. Ao abordar o grafite como linguagem artística contemporânea e expressão cultural urbana, o ensino valoriza narrativas historicamente marginalizadas, evidenciando as trajetórias, estéticas e discursos das grafiteiras. Essa abordagem contribui para o reconhecimento do protagonismo feminino na arte, estimula o debate sobre gênero, identidade e ocupação dos espaços públicos, além de fortalecer uma educação mais inclusiva, plural e alinhada às demandas sociais contemporâneas.

Partindo dessa premissa, fizemos a elaboração de um roteiro de atividades voltado para evidenciar a produção de mulheres no grafite permitindo articular teoria e prática de forma significativa no contexto escolar. Ao apresentar referências de grafiteiras e suas trajetórias, criamos um espaço de valorização da produção artística feminina nas Artes Visuais, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão crítica sobre gênero e visibilidade artística. A proposta culmina na produção de *tags* pelos alunos, possibilitando que experimentem essa linguagem do grafite como forma de expressão pessoal e identidade visual, desenvolvendo criatividade, senso crítico e compreensão do grafite como prática artística e social.

Esses elementos dialogam com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa ao integrar os saberes teóricos selecionados pelo docente à participação ativa do estudante, promovendo a construção de um conhecimento consistente e significativo. Nessa perspectiva, articular teoria e prática no ensino de Arte, à luz da concepção de experiência de John Dewey (2010), implica compreender a aprendizagem como um processo dinâmico, no qual o conhecimento se constitui por meio da vivência, da reflexão crítica e da ação. Nesse sentido, ao unir estudos teóricos sobre arte com práticas experimentais, o ensino promove experiências que despertam o interesse dos estudantes, favorecem a compreensão crítica e tornam a aprendizagem mais significativa, conectando a arte à vida cotidiana e ao contexto social dos discentes.

Dessa forma, foi elaborado um roteiro de atividades com estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio do Centro de Ensino Estado do Rio Grande do Norte para coletar informações sobre o grafite enquanto arte amplamente encontrada na periferia, raramente observada em áreas de maior poder aquisitivo, gerando debates sobre a arte produzida na periferia e a presente nas áreas nobres evidenciando as desigualdades de acesso, visibilidade e valorização cultural. Enquanto a arte periférica

nasce da resistência e da vivência cotidiana, ela ainda enfrenta barreiras para ser reconhecida nos mesmos espaços legitimados da arte institucional.

Os estudos ocorreram no CEE do Rio Grande do Norte, localizado no bairro Santa Cruz, na região do Radional, em São Luís, área marcada por intensa diversidade cultural e social. O bairro caracteriza-se por uma forte presença de comunidades populares, onde a escola desempenha um papel fundamental como espaço de formação educacional, social e cidadã. Inserida nesse contexto, a instituição atende estudantes que vivenciam diariamente os desafios urbanos, tornando-se um importante ponto de referência para o desenvolvimento de ações pedagógicas que dialogam com a realidade local, valorizam as expressões culturais do território e fortalecem o vínculo entre escola, comunidade e identidade sociocultural.

A escola possui 12 turmas do Ensino Médio, distribuídas no turno matutino, sendo quatro turmas do 1º ano, três do 2º ano e cinco do 3º ano. No turno vespertino, funciona o Ensino Fundamental, com três turmas do 7º ano, quatro do 8º ano e três do 9º ano, tendo em média 749 estudantes, 42 professores, 1 gestora geral, 1 gestora pedagógica, 1 coordenadora, duas supervisoras, sendo uma para cada turno. Além das salas de aula, possui biblioteca, laboratório de informática, auditório, quadra poliesportiva, cozinha, sala de professores, dispendo de rede *Wi-fi* e aparelhos eletrônicos como datashow, caixa de som, computadores, notebook, impressora e microfone.

A escolha da primeira e segunda séries do Ensino Médio como grupo de pesquisa deve-se ao fato de ser uma etapa de transição marcada por intensas transformações cognitivas, sociais e identitárias dos estudantes. Nesse período, os alunos passam a desenvolver maior capacidade de reflexão crítica e de posicionamento diante das questões sociais e culturais, o que favorece a abordagem de temas como arte, identidade e gênero. Além disso, trata-se de um momento oportuno para ampliar repertórios artísticos e estimular o interesse pelas Artes Visuais, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e críticos.

Além disso, escolheu-se a turma 100 do primeiro ano por permanecer com carga horária de 2 h/aula por semana permitindo uma maior articulação entre os conteúdos programados para a série e a pesquisa sem prejuízo ao calendário escolar, visto que após a implantação do Novo Ensino Médio, a carga horaria da disciplina foi reduzida para 1h/aula por semana nas 2ª e 3ª séries. Do Itinerário Formativo,

selecionamos a 200 ETT, série voltada para a Estudos e Práticas de Trabalho no eixo de Formação Técnica e Profissional, para aferir percepções discentes de séries distintas, considerando o amadurecimento estudantil.

As turmas 100 e 200 ETT foram selecionadas também, por terem estudantes que participaram de um programa denominado *Spray na Mochila*, edital do Governo do Estado do Maranhão, viabilizado pela Secretaria de Extraordinária da Juventude (Seejuv), em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), onde a escola foi contemplada para receber oficina de grafite orientada pelo grafiteiro Matheus Feitosa Batista Pereira, que ministrou aulas envolvendo teoria sobre a história do grafite, práticas com ensino de técnicas de traços, letras e produção de um mural coletivo na escola, solidificado o conhecimento adquirido.

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, e abordagem exploratório-descritiva. O estudo fundamenta-se na coleta de dados bibliográficos e na análise de documentos que orientam o ensino das Artes Visuais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão. Complementam o corpus metodológico entrevistas com grafiteiras, observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais das atividades desenvolvidas na oficina com as artistas e prática pedagógica com os estudantes, além de relatos produzidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Essa abordagem foi escolhida por melhor atender aos objetivos da pesquisa, uma vez que possibilita compreender o universo juvenil, estabelecendo um diálogo crítico sobre as manifestações artísticas presentes no cotidiano urbano dos educandos. Desse modo, a investigação busca compreender como a estética urbana pode influenciar comportamentos, contribuindo para a construção da identidade, da visão de mundo e das formas de expressão da juventude, reconhecendo o grafite como uma linguagem visual potente que ultrapassa o simples embelezamento dos muros.

A pesquisa também visa proporcionar ao docente um novo olhar pedagógico, abrindo possibilidades para outras perspectivas de ensino ao explorar o grafite como manifestação artística que tensiona a cultura dominante e questiona padrões

hegemônicos sobre o que é arte, quem a produz e quais produções são legitimadas no ambiente escolar.

Para investigar essas proposições, foram realizadas entrevistas com grafiteiras maranhenses integrantes do coletivo Pikenas das Cores e outras participantes do Mocambo das Minas da edição de 2024, Léa Pac e Vicca. Além das entrevistas, a observação participante mostrou-se um procedimento essencial para a coleta de dados, pois a presença ativa da pesquisadora nas oficinas promovidas pelo coletivo possibilitou compreender a dinâmica estabelecida entre artistas e comunidade.

A observação da aplicação da oficina voltada para ensinar mulheres sobre a vivência do grafite bem como acompanhar o encontro de grafiteiras, o Mocambo das Minas foi essencial para compreender o processo integralmente, e extrair elementos necessários para a proposição desta pesquisa.

O registro das interações, do engajamento das participantes e do envolvimento comunitário, além da prática educacional visto na oficina, revelou aspectos fundamentais para pesquisa, oferecendo uma visão aprofundada dos processos criativos e das práticas artísticas em seu contexto de realização. Após a coleta de dados inicial foi feita uma análise qualitativa para conduzir a pesquisa no sentido a alcançar os objetivos propostos, buscando identificar temáticas abordadas pelos artistas, estéticas visuais, técnicas e como essas intersecções ocorrem gerando um fortalecimento da prática artística.

### **3.4 Análise e Discussão dos Resultados**

A partir de dados coletados junto as grafiteiras foram identificadas temáticas que exploram em seus grafites como natureza, universo feminino, temáticas sociais e ancestralidade. As técnicas utilizadas são *grid* para demarcar a parede para preparo e uso de spray e tinta látex, por conferir melhor acabamento e cobertura das imagens.

Entre as entrevistadas, algumas relataram que sentem alguns obstáculos para grafitar como insegurança por atuarem ao ar livre onde fica-se de costas para a parede e por estar envolvida com a pintura, não perceber aproximação de outras pessoas, sobre isso E1 disse: “estamos expostas a todo tipo de pessoa na rua, tanto os que elogiam o trabalho, quanto os que verbalizam palavras ofensivas”.

Revelaram que aprenderam a grafitar com outros artistas, possuindo anteriormente experiências com pintura acrílica, óleo e se interessaram pelo grafite

por permitir uma maior interação com o público, possibilitando um maior alcance de seus trabalhos. Quanto a natureza da execução, são feitos em grande parte sob encomenda, entretanto há aqueles que são livres de retorno financeiro, apenas colaboração da arte. Sobre a percepção do público acerca do grafite, E2 argumenta: “Sei que a arte urbana, especialmente o grafite, ainda carrega muitos estigmas e interpretações divergentes. Por isso, busco sempre me posicionar de forma transparente sobre o que faço”. A artista busca valorizar sua arte, promovendo uma visão dissociada do vandalismo para o público enxergá-la como manifestação estética e social.

As entrevistadas E3 e E1 apresentam suas óticas respectivamente:

é variada, algumas pessoas ainda são relutantes com a visão que tem do grafite sempre levando para o vandalismo, alguns também tem preconceito e racismo quando veem personagens ou personalidades sendo pintadas na parede, mas a maioria já vê como arte e ficam felizes de ver o ambiente colorido. Muita gente associa grafite a vandalismo, mas, para mim, é uma forma legítima de expressão artística, de resistência e de diálogo com o espaço urbano, uma conexão com a rua e com a comunidade. (E3, 2025).  
o que me guia é a intenção de transformar espaços e provocar reflexões, independentemente das opiniões mais conservadoras ou críticas que possam surgir. Claro que valorizo o reconhecimento positivo e o apoio da comunidade, isso me fortalece muito, mas também aprendi a filtrar os julgamentos que não dialogam com a essência do que estou construindo. (E1, 2025).

As informações verbalizadas pelas artistas corroboram com os estudos de Aldo Victorio (2009) onde as interseções entre o grafite e sua obra, evidenciam um campo de diálogo entre arte urbana, identidade e pertencimento cultural. Mobiliza narrativas visuais e simbólicas que valorizam a memória, o território e as vivências de sujeitos historicamente marginalizados. Dessa forma, grafite e obra de Aldo Victorio convergem ao afirmar a arte como instrumento de resistência cultural, promoção da visibilidade social e construção de discursos atravessados por questões de raça, gênero e classe, ampliando as leituras sobre o espaço urbano e as identidades nele produzidas.

Sobre a reação mais impactante recebida sobre uma de suas obras E2 disse: “O quanto o grafite transforma a paisagem urbana”. Sobre o papel do grafite na sociedade E2 afirma: “Uma ferramenta poderosa de expressão artística, através dele podemos nos comunicar com a cultura de rua e com a sociedade, além de educar e transformar vidas e paisagens”. E3:

Eu vejo o grafite como uma ferramenta poderosa de expressão e transformação social. Muito além de uma estética urbana, ele ocupa um papel fundamental ao dar voz a quem, muitas vezes, não é ouvido e ao trazer novas narrativas para os espaços públicos. O grafite rompe barreiras, questiona padrões e, ao mesmo tempo, cria conexões afetivas entre as pessoas e os lugares onde vivem. (E3, 2025).

E4 destaca:

Para mim, ele também tem um papel educativo e cultural, resgatando histórias, identidades e realidades locais. É uma forma legítima de ocupar a cidade de maneira criativa e crítica, tornando visível aquilo que poderia passar despercebido. Por isso, acredito que o grafite tem um impacto social profundo, seja ao colorir muros ou ao provocar reflexões necessárias. (E4, 2025).

Nota-se uma forte conscientização do grafite como elemento autêntico para transformar a paisagem urbana além de senso de colaboração com quem está iniciando como destacou E2:

respeite a caminhada, estude a cultura e pratique muito. O grafite tem uma história forte, cheia de luta e identidade, é importante conhecer isso. Troque ideia com outros artistas, observe o que rola nas ruas, desenvolva seu próprio estilo com autenticidade (E2, 2025).

A fala das entrevistadas, elucidaram paradigmas sobre a produção artística de mulheres nas artes visuais onde os dados coletados pela entrevista semiestruturada possibilitou maior flexibilidade nas respostas das participantes, ao mesmo tempo em que mantiveram um roteiro orientador capaz de assegurar a sistematização dos dados coletados, favorecendo o aprofundamento das informações e a compreensão das experiências e percepções dos sujeitos, conforme destacam Lakatos e Marconi (2017).

À luz dos esclarecimentos obtidos, constatou-se que o grafite desenvolvido por mulheres assume um papel fundamental na construção de narrativas identitárias e de resistência, revelando elementos necessários para fundamentar a sequência pedagógica, visto que organiza o processo de ensino e aprendizagem em etapas articuladas, possibilitando a construção progressiva do conhecimento a partir de objetivos previamente definidos. Conforme Zabala (2014), a sequência pedagógica permite planejar intervenções didáticas que considerem os saberes prévios dos estudantes, promovendo a reflexão, a experimentação e a sistematização dos conteúdos de forma contextualizada e significativa.

Para trazer a temática grafite feito por mulheres no âmbito escolar, foi elaborado uma sequência didática a fim de levantar questionamentos sobre a produção feminina na arte urbana, visando promover reflexões críticas sobre gênero, arte e identidade. O tema foi apresentado a 64 estudantes das turmas 100 e 200 ETT, na faixa etária entre 15 e 17 anos, moradores do bairro Radional e entorno, em grande parte oriundos do Ensino Fundamental da referida escola. Quanto ao gênero estavam distribuídos da seguinte forma: na turma 100 55,55 % era feminina enquanto 44,45% era masculina, na 200 ETT, 42,10% era feminina e 57,90% masculina. Ao sistematizar as atividades, organizou-se a pesquisa em blocos metodológicos interdependentes, planejados de modo a articular teoria, reflexão e prática.

No primeiro bloco, realizou-se a exibição do documentário, sobre a Crew Pikenas das Cores, disponível no *YouTube* do grupo intitulado 1º Encontro de Grafitti Feminino Mocambo das Minas com o objetivo de sensibilizar os participantes e introduzir o tema. Em seguida, no segundo bloco, promoveu-se uma roda de conversa, que possibilitou a troca de percepções, experiências e a construção coletiva de reflexões críticas.

O terceiro bloco foi dedicado ao estudo da história do grafite, contextualizando a prática artística em seus aspectos sociais, culturais e históricos, evidenciando a participação feminina. No quarto bloco os discentes puderam experimentar a confecção de estilos de letras usadas no grafite para vivenciarem a prática artística. No segundo momento, fizeram uma atividade chamada nas **trilhas do grafite**, em que registraram por meio do celular, imagens encontradas por eles em seus caminhos e, por fim o quinto bloco fizeram uma atividade prática, na qual os participantes puderam experimentar técnicas do grafite na confecção de *tags* – assinaturas estilizadas em forma de nome ou símbolos – e frases, a partir do questionamento: **Se eu tivesse um muro, o que escreveria nele?** Consolidando assim, os conhecimentos adquiridos ao longo das etapas anteriores. O encerramento culminou com uma exibição das produções desenvolvidas, seguida de exposição oral espontânea.

A exposição do vídeo, proporcionou aos alunos um contato sensível e crítico com a prática artística urbana a partir de uma perspectiva de gênero. Durante a atividade, os estudantes reconheceram o grafite como uma forma de expressão cultural e política, percebendo como as artistas utilizam o espaço público para afirmar identidades, narrar vivências, questionando desigualdades.

As percepções revelaram reflexões sobre identidade de gênero, visibilidade feminina e resistência em um campo historicamente masculinizado, além de debates sobre os desafios enfrentados pelas mulheres grafiteiras, como o preconceito, a falta de reconhecimento e a ocupação segura da cidade. A experiência ampliou o olhar dos estudantes sobre arte, diversidade e direitos, fortalecendo a compreensão do grafite como instrumento de transformação social.

Após assistirem o documentário houve uma roda de conversa onde responderam questionamentos como: **De que maneira as grafiteiras utilizam suas obras para abordar temas como identidade, corpo, violência de gênero e emancipação feminina?** A1: “Transformando muros em plataformas de diálogo”, A2: “As grafiteiras transformam os muros da cidade em espaços de expressão política e pessoal”, A3: “As grafiteiras utilizam suas obras como forma de expressão, protesto e resistência, ocupando espaços públicos para dar visibilidade às suas lutas e narrativas”, A4: “Com a criação de personagens femininas que caracterizam temas sociais sobre as questões da mulher dentro da sociedade”. A5: “Elas usam o grafite para mostrar suas vivências: falam sobre quem são, valorizam seus corpos, denunciam violência e passam mensagens de força e liberdade”, A6: “Uma forma potente de ativismo e resistência, transformando muros para desafiar normas sociais e patriarcais, e promover o diálogo sobre questões de gênero”, A7: “Criando representações diversas, como a personagem negra com vitiligo. Utilizando o coletivo como espaço seguro para perder o medo de sair na rua para pintar sozinhas”, A8: “Utilizam como uma forma de expressão política, social e pessoal”. A9: “Grafiteiras usam o muro para afirmar identidade, denunciar violência e mostrar força feminina”, A10: “Como forma de se expressar politicamente e socialmente, expondo nas artes suas ideias e manifestos”.

Nessa etapa inicial, foi evidenciada falas recorrentes como uso do grafite como afirmação política e social, denúncias contra violência feminina, representação de corpos diversos, liberdade, protagonismo, resistência e empoderamento feminino. Essas temáticas apontadas pelos estudantes, trouxeram riqueza para a discussão indicando uma percepção aguçada sobre a produção feminina na arte urbana, além de demonstrarem conhecimento sobre o grafite como potente manifestação artística e cultural presente nas ruas.

Após esse primeiro bloco, foi percebido um forte envolvimento dos estudantes com a participação ativa predominante de alunas que se mostraram bastante

empolgadas com a temática protagonismo feminino no grafite, sendo as suas falas valorizadas pelos colegas, num diálogo respeitoso e colaborador. Como pesquisadora, fiquei satisfeita com o início das atividades práticas, pois muitos alunos demonstraram interesse pela arte urbana, me surpreendendo, visto que demonstraram familiaridade com as temáticas abordadas pelo grafite, até então desconhecido para mim essa percepção, despertando-me o desejo de aprofundar o quanto constatam essa manifestação artística como instrumento de contestação e de ressignificação do cotidiano urbano. Manifestaram livremente opiniões sobre um tema tão sensível como produção feminina nas artes visuais.

Nesse momento, estabeleceu-se uma dificuldade inicial para coletar as falas dos estudantes, visto que era aplicadora e observadora da prática pedagógica, então elegi uma monitora para fazer os registros via *smartphone* para preservar o pensamento inicial dos educandos e assim apreender falas espontâneas, conferindo autenticidade ao processo investigativo. As informações registradas, foram posteriormente, transcritas para extrair elementos expostos pelos estudantes, elencadas no início da roda de conversa.

O terceiro bloco iniciou com explanação sobre a história do grafite com uso de *slides*, abordando o contexto histórico e social de como surgiu, técnicas utilizadas, artistas femininas no cenário nacional e maranhense. Esse momento foi de grande interação entre os estudantes, que observaram atentamente a exposição dialogada e, ao final da aula foi pedido aos estudantes responderem via escrita três questionamentos: **O que é grafite para vocês? Na percepção de vocês, é diferente ver uma mulher assinar um muro? Por quê?**



Figuras 16 e 17: Aplicação da prática pedagógica  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A aula seguinte teve início com a coleta das respostas às questões propostas, as quais foram posteriormente organizadas e categorizadas de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Para a melhor sistematização e visualização dos dados, elaborou-se um quadro com a síntese dos resultados obtidos:

Identificação do participante	Trecho da fala (unidade de registro)	Categoria temática	Interpretação da pesquisadora
Aluno 1	R1: Forma de arte, feita na rua. R2: Mulher grafitando quebra estereótipos.	Presença feminina na arte urbana.	A anotação evidencia ampliação do conceito de arte e visibilidade da atuação feminina no grafite.
Aluno 2	R1: Quando as pessoas pintam as paredes com spray, expressando pensamentos. R2: Legal ver mulheres nesse trabalho, inspirando outras mulheres.	Gênero e representatividade.	Indica ruptura com estereótipos de gênero associados à arte urbana.
Aluno 3	R1: O grafite transforma espaços comunitários. R2: Importante ver mulheres nesse trabalho.	Grafite como expressão social e representatividade.	O grafite é compreendido como linguagem de denúncia e representação da realidade social dos alunos.

Aluno 4	R1: As mulheres têm trabalhos marcantes. R2: Arte urbana também tem espaço para a mulher.	Gênero e representatividade.	Percepção do grafite como espaço para as mulheres se expressarem.
Aluno 5	R1: Expressão através da arte. R2: Ser mulher é resistir com coragem.	Grafite como resistência.	O grafite dá visibilidade as mulheres.
Aluno 6	R1: Arte visual urbana. R2: Mais comum ver homens.	Presença feminina no grafite.	Quebra de paradigmas sobre arte urbana.
Aluno 7	R1: Arte de rua R2: A rua também é espaço das mulheres.	Grafite como resistência	O grafite é compreendido como arte acessível para mulheres.
Aluno 8	R1: Forma livre de se expressar nas ruas. R2: Vemos mais homens que mulheres por causa do machismo.	Expressão social	O grafite é percebido como arte dominada por homens.

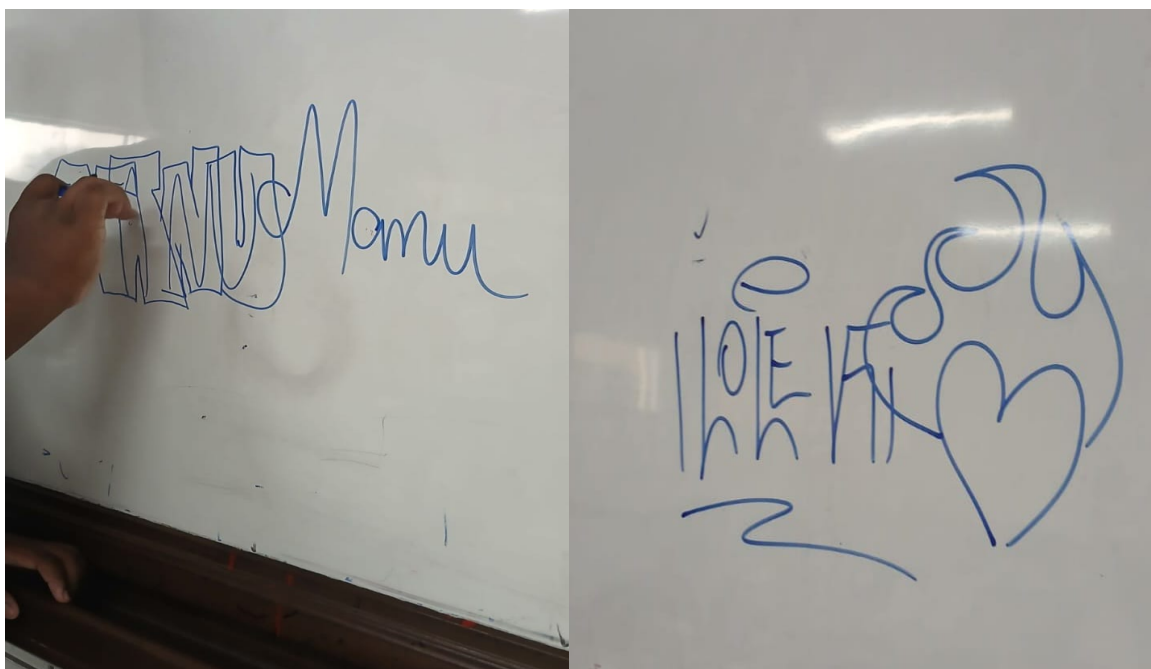
Quadro 01 – Categorização da escrita dos pesquisados  
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 01, apresenta a sistematização das falas dos pesquisados, organizadas a partir de unidades de registro e categorias temáticas, para compreender o entendimento dos educandos, a partir de seus relatos escritos, gerando um quadro sintético registrando aspectos relevantes e recorrentes observados por eles, captados na seleção dos dados. Esse procedimento possibilitou a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências vivenciadas durante essa etapa didática, evidenciando aspectos relacionados à presença feminina na arte urbana e ao grafite como forma de expressão social.

Após essa coleta de informações, os estudantes iniciaram a prática de letras inspiradas no grafite, no estilo *Grápixo* – fusão criativa entre grafite e pichação, presente na arte urbana brasileira – e *handstyle* que se caracteriza pela escrita manual do nome ou assinatura do artista originando as *tags*, proposta final da prática pedagógica. Essa parte foi aplicada por estudantes que participaram da oficina de grafite identificados como Agnes Emmanuele, Anny Beatriz, Kathelen Tawane e Lorenah Victória, da turma 100 e da 200 ETT Josué da Silva, Juan Carlos e Wellington Sousa, integrantes do grupo participante do Projeto *Spray* na Mochila, voltado para “Reconhecer a arte muralista como manifestação cultural das novas urbanidades e ressignificações dos espaços públicos”, conforme EDITAL Nº 02/2025 – SEEJUV/MA através da seleção de vinte projetos propostos por professores ligados a Rede Pública

Estadual de Ensino, onde cada docente deveria se inscrever como proponente com direito a uma bolsa para coordenar o projeto e apresentar até dez alunos como bolsistas, que receberiam aulas sobre o grafite, contextualizando histórico e técnicas, culminando na elaboração de um mural coletivo, desenvolvido no espaço escolar. Na escola CEE Rio Grande do Norte a professora coordenadora do projeto foi Nilce Helena Marques dos Santos, de Língua Portuguesa.

A opção por usar os conhecimentos prévios de alunos que participaram dessa oficina de grafite ofertada pelo governo estadual, para fortalecer a prática artística nas escolas, ocorreu por buscar enaltecer o protagonismo juvenil, em consonância com o Novo Ensino Médio que o compreende como princípio essencial da formação integral dos estudantes, ao reconhecê-los como sujeitos ativos na construção de seus projetos de vida e de seus itinerários formativos. A BNCC enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que promovam autonomia, responsabilidade e participação social, assegurando que os jovens tenham voz, façam escolhas conscientes e atribuam sentido às aprendizagens escolares, fortalecendo sua atuação crítica na sociedade (Brasil, 2018).



Figuras 18 e 19: Estudos de *tags* no quadro  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Logo após explicações e demonstração no quadro, os estudantes foram divididos em grupos com cinco componentes cada, supervisionados pelos monitores

de cada turma, para esclarecer eventuais dúvidas deles. Abaixo registros dessa etapa (Figura 20):



Figura 20: Colagem dos estudos de letras e *tags* no papel, turma 100 e 200 ETT  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Essa fase de criação artística, trouxe descobertas positivas acerca do conhecimento dos estudantes sobre tipos de letras usados no grafite, destacando estilos amplamente presentes no cotidiano urbano e nas mídias visuais, fato esse percebido pela pesquisadora. Outro aspecto relevante observado, foi a concentração empregada durante a atividade, visto que envolver os educandos numa ação prática, mostra-se um desafio na atualidade, devido ao baixo interesse notado nas aulas.

No desdobramento desse bloco, os estudantes fizeram registros por meio do *smartphone*, mostrando grafites encontrados nas ruas, conforme pode ser observado:



Figura 21: Grafite registrado pelos alunos  
Fonte: Arquivo dos alunos (2025).



Figura 22: Grafite registrado pelos alunos  
Fonte: Arquivo dos alunos (2025).



Figura 23: Grafite registrado pelos alunos  
Fonte: Arquivo dos alunos (2025).



Figura 24: Grafite registrado pelos alunos  
Fonte: Arquivo dos alunos (2025).

O registro de imagens evidenciou a importância do grafite como manifestação da arte urbana, em que as imagens contribuíram para o reconhecimento do grafite como linguagem artística, cultural e expressiva, ampliando a compreensão dos alunos sobre seu valor estético e social no contexto urbano. Para finalizar essa etapa, os estudantes, expuseram oralmente, interpretações das imagens retratadas, em que frisaram a importância do grafite para transformar o espaço público em suporte de comunicação estética e social. Por meio de imagens, cores e letras, essa manifestação artística promove diálogos, expressa identidades e provoca reflexões sobre a realidade.

No quinto bloco, os educandos foram convidados a refletir sobre o questionamento: **Se eu tivesse um muro o que eu escreveria nele?** Frase esta que deveria ser escrita no estilo grafite por meio de palavras ou *tags*, conforme registros:



Figura 25: Produção elaborada pelos alunos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



Figura 26: Produção elaborada pelos alunos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



Figura 27: Produção elaborada pelos alunos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



Figura 28: Produção elaborada pelos alunos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



Figura 29: Produção elaborada pelos alunos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



Figura 30: Produção elaborada pelos alunos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



Figura 31: Produção elaborada pelos alunos  
Fonte Arquivo pessoal da autora (2025).



Figura 32: Produção elaborada pelos alunos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



Figura 33: Produção elaborada pelos alunos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

O encerramento das atividades deu-se por meio da exposição dos trabalhos produzidos pelos estudantes, acompanhada de apresentações orais nas quais foram

compartilhadas reflexões sobre a relevância de debater a produção feminina no grafite. Nesse momento, o grafite foi evidenciado como uma linguagem artística potente, capaz de promover visibilidade e dar voz a grupos historicamente excluídos, em especial às mulheres, cujas narrativas frequentemente são silenciadas nos espaços urbanos.

Estudantes destacaram que A1: “O grafite converte muros em locais de fala”, “artistas transformam superfícies urbanas em plataformas para expor ideias, sentimentos, críticas e narrativas próprias”, A2: “O grafite permite denunciar desigualdades, compartilhar vivências e afirmar identidades que antes ficavam invisíveis”, A3: “O ato de ocupar o muro com arte já é um gesto de reivindicação de espaço e de legitimidade na esfera pública”, A4: “O grafite funciona como um ato de presença”, A5: “Quando uma mulher pinta um muro, ela afirma simbolicamente: eu existo, eu resisto e eu tenho algo a dizer”, A6: “Através da representatividade da arte mulheres, elas ocupam mais espaço sociais”, A7: “O grafite permite que vozes femininas apareçam na rua de forma forte e visível, mostrando que o espaço público também pertence a elas”, A8: “Quando elas pintam, colocam suas ideias e histórias diretamente nas ruas”, A9: “Ele dá visibilidade às mulheres e garante que suas mensagens apareçam no espaço público”, A10: “Ao pintar muros, praças e viadutos, elas transformam esses lugares em espaços de memória e resistência, mostrando que a cidade não tem dono”.

As falas dos estudantes demonstraram a compreensão do grafite como forma de expressão, resistência e afirmação identitária, reforçando seu papel social enquanto arte que ocupa a cidade, questiona desigualdades, fomentando o diálogo sobre diversidade, pertencimento e inclusão.

Nesse sentido, a abordagem da temática do grafite na sala de aula mostrou-se fundamental, pois aproxima a escola das vivências culturais dos estudantes, valorizando saberes produzidos nos espaços urbanos e, muitas vezes, marginalizados pelo currículo tradicional. O grafite possibilita a articulação entre arte, história, linguagem e questões sociais, favorecendo uma leitura crítica das imagens e do espaço urbano como território de disputas simbólicas. Além disso, contribui para o desenvolvimento da expressão criativa, da autoria e do pensamento crítico, ao reconhecê-lo como linguagem artística legítima e contemporânea, fortalecendo práticas educativas mais inclusivas e socialmente significativas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que o grafite feminino, enquanto expressão do ativismo, constitui uma potente linguagem estética e política capaz de problematizar desigualdades de gênero e de afirmar a presença das mulheres no espaço urbano de São Luís. Ao ocupar muros e ruas, as artistas transformam a cidade em um território de resistência e construção de narrativas dissidentes, revelando o grafite não apenas como manifestação artística, mas como prática social e cultural comprometida com a denúncia de violências, o fortalecimento identitário e a ampliação das vozes femininas historicamente silenciadas.

No âmbito educacional, a prática pedagógica desenvolvida demonstrou que o uso de elementos do grafite, especialmente as *tags* e a elaboração de frases autorais, favoreceu o engajamento dos estudantes e a leitura crítica da realidade. Ao incorporar referências do grafite feminino e do ativismo nas atividades propostas, os discentes puderam reconhecer a arte urbana como forma legítima de expressão cultural, refletindo sobre gênero, território e pertencimento. Essa abordagem contribuiu para o protagonismo juvenil, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e o diálogo entre arte, escola e cotidiano.

Por fim, conclui-se que a articulação entre grafite feminino, ativismo e prática pedagógica amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem ao valorizar saberes urbanos e experiências locais. Em São Luís, essa integração mostrou-se relevante para ressignificar os espaços escolares e urbanos, fortalecendo uma educação sensível às questões sociais e culturais. Assim, este trabalho reafirma a importância de práticas educativas que reconheçam a arte urbana como ferramenta pedagógica transformadora, capaz de promover consciência social, inclusão e emancipação por meio da arte.

Explorar o grafite produzido por mulheres, abre possibilidades para uma compreensão mais ampla das artes visuais e da sociedade geral, promovendo um diálogo enriquecedor e multifacetado onde o protagonismo feminino é visto como essencial para compreender essa arte como ferramenta de expressão, resistência e transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. L. de. Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 24., 2015, Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria: ANPAP, p. 3927-3942, 2015.
- ARANHA, C.S. G. **Exercícios do olhar: conhecimento e visualidade/** Carmen S. G. Aranha; assistente de pesquisa Amauri C. Brito, Alex Rosato, Evandro C. Nicolau. – São Paulo; Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como História da Cidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARNHEIN, Rf. **Arte e percepção criadora: Uma psicologia da visão criadora.** edição revista. ed. rev. São Paulo: Pioneira, 2018. 509 p.
- BARBOSA, A. M. Cultura, arte, beleza e educação. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (orgs.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola.** Ponta Grossa, PR: Ed.UEPG, 2012. p. 213 a 233.
- BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte.** Editora: Perspectiva, Local de publicação: São Paulo, Ano de publicação: 1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, R. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais uma breve revisão. **Anais do XXVI CONFAEB** – Boa Vista novembro de 2016.
- BELTING, Hans. **Antropologia da imagem.** Lisboa: Edições 70, 2005.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que Pintam: A Leitura da Imagem e o Ensino da Arte.** São Paulo: Educ; Cortez, 2002.
- BRAGA, Felipe Eduardo Lázaro. Arte Urbana, Arte contemporânea. **ARS (São Paulo)**, vol. 21, nº 48, agosto de 2023, p. 124-7. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2023.192205>. Acesso em: 02 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: A Secretaria, 1997.

BRASIL, M. R. de A. São Luís, patrimônio cultural entre ruínas, grafites e pichações: estética ou política?. **DA Pesquisa**, Florianópolis, v. 16, p. 01–10, 2021. DOI: 10.5965/1808312915252020e0037. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/17311>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRAZIL ARTES. **Mulheres na Arte: desafios e conquistas no cenário atual**. 2025. Disponível em: <https://brazilartes.com/mulheres-na-arte-desafios-e-conquistas-no-cenario-atual/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRUZACA, Edi. **Edi Bruzaca e o graffiti em São Luís**. Disponível em: <https://artedomaranhao.blogspot.com/2016/01/edi-bruzaca-e-o-graffiti-em-sao-luis.html>. Acesso em: 12 set. 2025.

BUORO, Anamelia Bueno. Ensino da Arte: contribuições semióticas. **REAMD**, v. 5, n. 1, p. 156 - 174, ISSN 2594-4630, fev. - mai. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/348954883\\_Ensino\\_da\\_Arte\\_contribuicoes\\_semioticas](https://www.researchgate.net/publication/348954883_Ensino_da_Arte_contribuicoes_semioticas) . Acesso em: 12 set. 2025.

CALDEIRA, T. Pires do Rio. O rap e a cidade. In: KOWARICK, L.; MARQUES, E. (Org.) **São Paulo: novos percursos e atores. Sociedade, cultura e política**. São Paulo: Editora 34, 2011.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.

CHIARELLI, Tadeu. Arte brasileira ou arte no Brasil? In: CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira**. São Paulo: Lemos-Editorial, 2002.

COUBE, M. R. M. **Salão os Piranhas: Transbordos estéticos nas periferizações da cidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Artes) - Instituto de Artes da UERJ.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS, B. **O i/mundo da Educação da Cultura Visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, T. R.; LOPONTE, L. G. Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e56280, 2019.

DONDIS, D. **A Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.18, n.35, p. 217-224, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**: pesquisa de método. Tradução de [nome do tradutor, se houver]. São Paulo: Cultrix, 1973. (Obra original publicada em 1966).

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

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo, ou a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 03 ju. 2024.

HALL, Stuart. **Cultural e representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Ed/Org.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31-68.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 2000.

HESSEL, K. **A história da arte sem os homens**. I ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KNAUSS, Paulo. **O desafio da imagem**: fotografia, iconografia e história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, G. **Cidade**: modos de ler, usar a cidade e se apropriar: a São Paulo do graffiti. São Paulo: Editora Funilaria, 2023.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001. Título original: *Le droit à la ville*.

LUYTEN, Sonia M. B. **Histórias nas paredes: o grafite no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, R. Cultura Visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz. (Org.). **Arte em pesquisa: especialidades**. Brasília: DF.: Editora de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2004, p. 160 - 165.

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

RAGO, Margareth. Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós)modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, 3/4, p. 11-46, 1996.

PABÓN-COLÓN, Jessica Nydia. **Graffiti Grrlz: Performing Feminism in the Hip Hop diaspora**. 1.ed. Estados Unidos. NYU Press. 2018.

POLLOCK, G. A modernidade e os espaços da feminilidade. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Orgs.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia Crítica. Minho: Edições Húmus, 2011.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing>. Acesso em: 31 mai. 2025.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, 36(128), 451–472, 2006. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/405>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, R.E. A história do hip hop em São Luís do Maranhão: periferização da cidade e resistência político-cultural da juventude negra nos anos 1990. **Outros Tempos**, São Luís (MA), v. 5, n. 6, p. 203-221, dez. 2008. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/203](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/203). Acesso em: 16 set de 2025.

SEABRA, L.; PASSOS, R. Uma Experimentação Colaborativa e Interdisciplinar em Escolas Públicas de Goiás. **Revista Ufg**, Goiânia, v. 15, n. 16, p.61-76, jun. 2015. Semestral. Disponível em: <[https://www.proec.ufg.br/up/694/o/04\\_16.pdf](https://www.proec.ufg.br/up/694/o/04_16.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2025.

SEGATO, Rita Laura. **Colonialidade e patriarcado moderno: expansão colonial, campos de violência e sistemas de gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 57–74.

SILVA, T. G. da. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro**. 2017. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP\\_5b17d998bfa44a36f14c1620cb5d3de3](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_5b17d998bfa44a36f14c1620cb5d3de3). Acesso em: 20 nov. 2024.

SINÃNI, M. C. F.; DIAS, Vanessa Cristina; ACCORSSI, A. De(s)colonizar o olhar: as imagens no ensino de artes visuais. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 049–065, 2025. DOI: 10.5965/244712671032024049. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/25289>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SOUZA, J. R. da S. **Estéticas periféricas: cotidiano e cultura visual no ensino da arte**. 2013. Disponível em: [https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/7474/1/Jayme%20Ricardo%20da%20Silva%20Sousa\\_dissertacao.pdf](https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/7474/1/Jayme%20Ricardo%20da%20Silva%20Sousa_dissertacao.pdf). Acesso em: 30 jun. 2025.

SCHWENGBER, M. S. V. “O uso das imagens como recurso metodológico”. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 261-278.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOURINHO, I. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso?. IN: **Cultura Visual e Escola: TV Escola**. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011.

VAZ, Sérgio. **Manifesto da Antropofagia Periférica**. In: **Cooperifa: antropofagia periférica**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008. p. 246-250.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 05-15, agosto 2003. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 03 jun. 2024.

VICTORIO FILHO, Aldo. **Estéticas nômades: outras histórias, outras estéticas, outros...ou o funk carioca: produção estética, epistemológica e acontecimento** - DOI 10.5216/vis.v6i1e12.18085. **Visualidades**, Goiânia, v. 6, n. 1 e 2, 2012. DOI: 10.5216/vis.v6i1e12.18085. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18085>. Acesso em: 9 out. 2025.

VICTORIO FILHO, A. **Enfrentamentos contemporâneos no ensino formal das artes: a cultura visual, o corpo e a arte**. In: **Encontro Nacional Anpap**. Ecossistemas estéticos. XXII. 2013, Belém.

VICTORIO FILHO, Aldo; NASCIMENTO, Rodrigo Torres do. **Práticas da imagem e produção de vidas: insurgências curriculares visuais, estéticas e culturais nas redes**. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 2, n. 6, p. 535-548, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Links e sites consultados

<https://ainimiga.noblogs.org/2020/03/02/o-lugar-das-mulheres-nas-artes-visuais/>  
acesso em 16 de nov. de 2025.

<https://artecomoassunto.com.br/coletivos-de-arte-contemporanea-que-promovem-a-producao-de-mulheres-nas-artes-visuais/>? Acesso em 16 de nov. de 2025

<https://artcontexto.com.br/portfolio/laboratorio-de-critica-e-historiografia-feminista-da-arte-ensaios/> Acesso em 18 de nov. de 2025.

<https://mdbf.com.br/artigo/pixacao-ou-pichacao/> Acesso em 20 de nov de 2025

[https://www.romeinspompeii.net/graffiti.html?utm\\_source](https://www.romeinspompeii.net/graffiti.html?utm_source) Acesso em 21 de nov de 2025

<https://www.youtube.com/watch?v=C5RdOqq-ycY> Acesso em 30 de nov de 2025.

<https://pvmulher.com.br/7-grafiteiras-brasileiras-para-voce-conhecer/> Acesso em 09 de dez de 2025.

<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2014/07/arte-urbana-no-ma-conheca-o-trabalho-do-grafiteiros-de-sao-luis.html> / Acesso em 09 de dez de 2025.

<https://www.radiohibrida.ufma.br/reportagem-especial-da-rua-para-os-negocios-como-grafiteiras-transformam-arte-em-empreendedorismo/> Acesso em 09 de dez de 2025.

## **ANEXOS**

**ANEXO A - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Mestrado Profissional em Artes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS/ DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Destinado às grafiteiras**

Título da pesquisa: Entre muros e imagens: aprendizagem nas artes visuais por meio do grafite.

Pesquisadora responsável: Gilka Amaral

Instituição: Universidade Federal do Maranhão

Curso: Mestrado Profissional em Artes Visuais- Profartes

Orientadora: Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

Contato: [gilka.amaral@discente.ufma.br/\(98\)98864-1924](mailto:gilka.amaral@discente.ufma.br/(98)98864-1924)

Concordo em participar, como voluntária, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna do mestrado do Profartes – Mestrado Profissional de Artes da Ufma – Gilka Izamara Costa Amaral. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com grafiteiras de São Luís, visando, por parte da referida aluna a realização de um trabalho de pesquisa acadêmica.

Minha participação consistirá em conceder entrevista gravada e transcrita, posteriormente para coleta de dados acerca da temática grafite na perspectiva feminina. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim a privacidade. A pesquisadora providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta

participação.

Por meio deste documento, gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso do pesquisador acima citado com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão utilizados para coletar informações sobre a atividade do graffiti durante sua execução, bem como fornecer informações para coleta de dados para a referida pesquisa.

Local e data:

Nome da artista:.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável:

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **Observação final:**

Todos os termos apresentados acima cumprem os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a Lei Geral de Proteção de Dados, garantindo a

voluntariedade, o anonimato e o direito de desistência a qualquer momento.

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Destinado à Gestão Escolar**

Título da pesquisa: Entre muros e imagens: aprendizagem nas artes visuais por meio do grafite.

Pesquisadora responsável: Gilka Amaral

Instituição: Universidade Federal do Maranhão

Curso: Mestrado Profissional em Artes Visuais- Profartes

Orientadora: Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

Contato: [gilka.amaral@discente.ufma.br/\(98\)98864-1924](mailto:gilka.amaral@discente.ufma.br/(98)98864-1924)

### **1. Apresentação da pesquisa**

Convido a gestão do Centro de Ensino Estado do Rio Grande do Norte, situada na Rua P, S/N RADIONAL em São Luís - MA. a participar da pesquisa intitulada “Entre muros e imagens: aprendizagem nas artes visuais por meio do grafite”, que tem como objetivo compreender de que modo a produção visual de grafiteiras maranhenses pode provocar nos discentes reflexões sobre a representação das mulheres como autoras nas Artes Visuais, utilizando a escola como ambiente de pesquisa, diálogo e aprendizagem.

A pesquisa será desenvolvida no âmbito acadêmico, com caráter educacional e artístico, sem qualquer finalidade de avaliação institucional, pessoal ou administrativa.

### **2. Procedimentos da pesquisa**

A participação da escola consistirá em:

Autorizar a realização das atividades de pesquisa (observações, registros visuais, oficinas de arte, exibição e análise de imagens) nas dependências da escola;

Permitir a participação voluntária de estudantes nas aulas e demais etapas da pesquisa, mediante assinatura de termos de consentimento coletivo;

Viabilizar o uso de espaços e recursos básicos para o desenvolvimento das ações pedagógicas e artísticas propostas.

Durante o processo, poderão ser realizados registros fotográficos e anotações de campo, sempre respeitando os princípios éticos e a privacidade dos participantes.

### **3. Riscos e benefícios**

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis à comunidade escolar. Todos os dados e registros serão tratados com sigilo e confidencialidade, e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Os resultados poderão contribuir para a reflexão sobre o papel das imagens e das mulheres artistas no ensino das Artes Visuais, valorizando o grafite como linguagem contemporânea e a escola como espaço de produção de conhecimento e criação artística.

### **4. Garantias éticas**

A participação da escola é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo;

Nenhum dado institucional, pessoal ou visual será divulgado de forma a identificar os participantes sem autorização expressa;

O uso de imagens (fotografias, vídeos, produções artísticas) será feito apenas mediante autorização específica;

A gestão escolar poderá ter acesso aos resultados e materiais produzidos durante e após o desenvolvimento da pesquisa.

### **5. Consentimento da gestão escolar**

Declaro que fui informada sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa e autorizo sua realização nas dependências da escola sob minha gestão, conforme descrito neste termo.

Local e data:

Nome da gestora:

Cargo:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável:

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Observação final:**

Todos os termos apresentados acima cumprem os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a Lei Geral de Proteção de Dados, garantindo a voluntariedade, o anonimato e o direito de desistência a qualquer momento.

# ANEXO B- MAPA DE ARTISTAS, CURADORAS E ARTE EDUCADORAS RACIALIZADAS NO BRASIL

NACIONAL TROVOA 

Versão 1.0 - Maio 2021

## ARTISTAS, CURADORAS E ARTE EDUCADORAS RACIALIZADAS NO BRASIL

**AMAZONAS**

**Auá Mendes**  
<http://tiny.cc/aua-mendes>

**Kella Serraya Sankofa**  
<http://tiny.cc/kella-serraya-sankofa>

**PARÁ**

**Olauce Patrícia**  
<http://tiny.cc/olauce-patricia>

**Moara Brasil**  
<http://tiny.cc/moara-brasil>

**Ceci Bandeira**  
<http://tiny.cc/ceci-bandeira>

**Thays Chaves**  
<http://tiny.cc/thays-chaves>

**MARANHÃO**

**Gé Viana**  
<http://tiny.cc/ge-viana>

**Silvana Mendes**  
<http://tiny.cc/silvana-mendes>

**Nutyelly Cena**  
<https://vadb.org/pt/pepso/pepso-ny-cena>

**PERNAMBUCO**

**Mayara Maria Ferreira**  
<http://tiny.cc/mayara-maria-ferreira>

**Kalor Pacheco**  
<http://tiny.cc/kalor-pacheco>

**Natália Ferreira**  
<http://tiny.cc/natalia-ferreira>

**Ana Lira**  
<http://tiny.cc/ana-lira>

**Mitsy Queiroz**  
<http://tiny.cc/mitsy-queiroz>

**Suzana Amorim**  
<http://tiny.cc/suzana-amorim>

**Juliana Alves Xukuru**  
<http://tiny.cc/juliana-alves-xukuru>

**Rebecca França**  
<http://tiny.cc/rebecca-franca>

**Eliana Amorim**  
<http://tiny.cc/eliana-amorim>

**Ianah Maia**  
<http://tiny.cc/ianah-maia>

**Gi Vatroi**  
<http://tiny.cc/gi-vatroi>

**Ariana Nuala**  
<http://tiny.cc/ariana-nuala>

**CEARÁ**

**Maria Macêdo**  
<http://tiny.cc/maria-macedo>

**Blarrizz**  
<http://tiny.cc/blarrizz>

**Dhiovana Barroso**  
<http://tiny.cc/dhiovana-barroso>

**Marissa Noana**  
<http://tiny.cc/marissa-noana>

**Nazaré Soares**  
<http://tiny.cc/nazare-soares>

**Karina das Oliveiras**  
<http://tiny.cc/karina-das-oliveira>

**Ana Aline Furtado**  
<http://tiny.cc/ana-aline-furtado>

**RIO GRANDE DO NORTE**

**Consuelo Veia Coroca**  
<http://tiny.cc/consuelo-veia-coroca>

**ALAGOAS**

**Mariana Marques**  
<http://tiny.cc/mariana-marques>

**MINAS GERAIS**

**Júlia Ribeiro**  
<http://tiny.cc/julia-ribeiro>

**Agatha Tavares**  
<http://tiny.cc/agatha-tavares>

**Ana Raylander Mártis**  
<http://tiny.cc/ana-raylander-martis>

**Priscilla Rezende**  
<http://tiny.cc/priscilla-rezende>

**Fabiana Francisca Santos**  
<http://tiny.cc/fabiana-francisca-santos>

**Raizza Rodrigues**  
<http://tiny.cc/raizza-rodrigues>

**ESPIRITO SANTO**

**Kika Carvalho**  
<http://tiny.cc/kika-carvalho>

**RIO DE JANEIRO**

**Keyna Eleison**  
<http://tiny.cc/keyna-eleison>

**Maria Supremova**  
<http://tiny.cc/maria-supremova>

**Aline Besouro**  
<http://tiny.cc/aline-besouro>

**Gabrielle de Souza**  
<http://tiny.cc/gabrielle-de-souza>

**Julliana Araújo**  
<http://tiny.cc/julliana-araujo>

**Leila Amaral**  
<http://tiny.cc/leila-amaral>

**Yedda Affini**  
<http://tiny.cc/yedda-affini>

**Ana Clara Tito**  
<http://tiny.cc/ana-clara-tito>

**RIO BRANCO**

**Edilene Hunikuin**  
<http://tiny.cc/edilene-hunikuin>

**GOIÁS**

**Hariel Revignat**  
<http://tiny.cc/hariel-revignat>

**Okun**  
<http://tiny.cc/okun>

**SÃO PAULO**

**May Agontinne**  
<http://tiny.cc/may-agontinne>

**Bruna Kury**  
<http://tiny.cc/bruna-kury>

**Bianca Leite**  
<http://tiny.cc/bianca-leite>

**Sheyla Ayo**  
<http://tiny.cc/sheyla-ayo>

**Gabriela Monteiro**  
<http://tiny.cc/gabriela-monteiro>

**Barbara Milano**  
<http://tiny.cc/barbara-milano>

**Pétala Lopes**  
<http://tiny.cc/petala-lopes>

**Mariana Rodrigues**  
<http://tiny.cc/mariana-rodrigues>

**Mônica Ventura**  
<http://tiny.cc/monica-ventura>

**Micaela Cyrino**  
<http://tiny.cc/micaela-cyrino>

**Júlia**  
<http://tiny.cc/julia>

**CYSHIMI**  
<http://tiny.cc/cyshimi>

**Carolina Lauriano**  
<http://tiny.cc/carolina-lauriano>

**Val Souza**  
<http://tiny.cc/val-souza>

**Jaqueline Rodrigues**  
<http://tiny.cc/jaqueline-rodrigues>

**Renata Felinto**  
<http://tiny.cc/renata-felinto>

**Caroline Ricca Lee**  
<http://tiny.cc/caroline-ricca-lee>

Resumo demográfico e profissional:

- GÊNERO:** Mulher Trans (28.3%), Mulher Cis (5.5%), Trans (5.7%), Não soube (46.7%), Prefiro não dizer (10.8%), Feminino (1.7%), Outro (2.0%)
- POSIÇÃO PROFISSIONAL:** Autônoma (90%), Carreira assalariada em regime CLT (10%), Contrato temporário (0%), Consórcio (0%)
- RACIA:** Indígena (24.9%), Preto (63.2%), Amarelo (0.2%), Branco (11.7%)

Legenda de ícones para gênero e raça:

- Mulher Trans (ícone rosa)
- Mulher Cis (ícone verde)
- Trans (ícone amarelo)
- Não soube (ícone cinza)
- Mulher Indígena (ícone verde escuro)
- Prefiro não dizer (ícone amarelo)
- Feminino (ícone verde)
- Outro (ícone amarelo)
- Indígena (ícone verde escuro)
- Preto (ícone verde escuro)
- Amarelo (ícone amarelo)
- Branco (ícone verde)

Informações de contato e licença:

As informações contidas nos links são disponibilizadas e permanentemente atualizadas pela comunidade VADB. Quer compartilhar suas informações e de outras pessoas que trabalham com arte na América Latina? Inscreva-se em: <http://tiny.cc/unetaacomunidadVADB>

Las informaciones contenidas en los links son disponibilizadas y permanentemente actualizadas en por la comunidad VADB. Quiéres compartir tu información o de otras personas que trabajan en América Latina. Inscríbete en: <http://tiny.cc/unetaacomunidadVADB>



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ENTREVISTAS

### ENTREVISTA COM RAILDE

Identificação:

1. De que maneira se deu o início de sua trajetória nas atividades artísticas?
2. Como o grafite passou a fazer parte de sua vida e de sua produção artística?
3. Quais acontecimentos considera mais marcantes em sua trajetória com o grafite?
4. De que forma você busca aprimorar suas técnicas e conhecimentos no grafite?
5. Quais foram os principais desafios enfrentados ao longo de sua trajetória artística?
6. Como surgiu o projeto **Pikena das Cores** e o que motivou a escolha de trabalhar com o público feminino?
7. Quais mulheres representam suas maiores inspirações no campo artístico ou pessoal?

### ENTREVISTA COM GRAFITEIRAS

Identificação:

1. Quais desafios você enfrenta no desenvolvimento de sua prática artística no espaço urbano?
2. De que forma o grafite passou a fazer parte de sua trajetória artística e quais técnicas você costuma utilizar?
3. Como você percebe a reação do público diante do grafite realizado por você?
4. Poderia relatar uma reação ou situação marcante provocada por seu trabalho artístico?
5. Que orientações ou conselhos você daria a quem está iniciando no grafite ou na arte urbana?

## APÊNDICE B – PLANOS DE ATIVIDADE DOCENTE

### PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE

#### ATIVIDADES PROPOSTAS PARA USO DO GRAFITE EM SALA DE AULA

##### Aula 1 e 2

Exibição do documentário sobre a *Crew Pikenas das Cores*, disponível no *YouTube* do grupo intitulado 1º Encontro de Grafitti Feminino Mocambo das Minas com o objetivo de sensibilizar os participantes e introduzir o tema grafite. Em seguida houve uma roda de conversa sobre percepções discentes através de questionamentos como: De que maneira as grafiteiras utilizam suas obras para abordar temas como identidade, corpo, violência de gênero e emancipação feminina?

##### Aula 3

Foi realizada uma apresentação de slides abordando o histórico do grafite, seus estilos e técnicas, bem como artistas do cenário nacional e maranhense, com destaque para as grafiteiras da *Crew Pikenas das Cores*. Após a exposição dialogada, promoveu-se uma breve troca de informações e reflexões sobre a participação feminina no grafite.

Para atividade complementar, os estudantes deveriam refletir sobre o questionamento a seguir: **O que é grafite para vocês? Na percepção de vocês, é diferente ver uma mulher assinar um muro? Por quê?** E anotar em seus cadernos para posterior compartilhamento.

##### Aula 4

A partir da atividade da aula anterior, cada estudante escreveu um texto sobre a importância de reconhecer e valorizar a autoria feminina nas artes visuais, utilizando exemplos do grafite maranhense. O objetivo foi incentivar a argumentação e a

expressão escrita. Para continuar a abordagem da temática, alguns alunos leram espontaneamente seus escritos, numa socialização de ideias.

## **Aula 5**

Início da prática de letras inspiradas no grafite, no estilo *Grapixo* e *handstyle* ministrada por alunos monitores das turmas 100 e 200 ETT respectivamente.

Primeiro houve demonstração no quadro, em seguida os alunos fizeram esboços inspirados no estilo de letras usados no grafite, utilizando papel chamex, lápis e canetas coloridas.

## **Aula 6**

Registro da paisagem urbana por meio da atividade **nas trilhas do grafite** em que os educandos usaram *smartphones* para fotografar imagens de grafite que encontram no seu percurso. Houve exposição das imagens e os estudantes identificaram narrativas diversas, encontradas nas ruas especialmente as que historicamente foram silenciadas.

## **Aula 7 e 8**

Os educandos foram convidados a refletir sobre o questionamento: **Se eu tivesse um muro o que eu escreveria nele?** Para essa atividade deveriam escrever frases, palavras ou *tags*, utilizando elementos do grafite para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo educativo.

Para finalizar uma exposição oral sobre o grafite enquanto arte urbana e a presença feminina nessa manifestação artística.



**ESTADO DO MARANHÃO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**  
**CENTRO DE ENSINO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

**PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE 2025**

ESCOLA	CAMPO DE ATUAÇÃO - EIXO		PROFESSORA	
C E E do RIO GRANDE DO NORTE	LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS		GILKA AMARAL	
COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO		SÉRIE	TURMA
ARTE	3º (31.07 / 09.10)		1º	100
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES			OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS	
<p>• Competências:</p> <p><b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1:</b>            Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p><b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6:</b>            Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>• Habilidades:            (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.            (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.            (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</p>			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arte Urbana: Conceitos e Contextos;</li> <li>2. Histórico do Grafite;</li> <li>3. Grafiteiras e Protagonismo Feminino;</li> <li>4. Estilos de Letras no Grafite;</li> <li>5. Tags: Significados e Funções;</li> <li>6. Produção escrita.</li> <li>7. Registro fotográfico;</li> <li>8. Exposição oral.</li> </ol>	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS				
PRÉVIAS	AUTODIDÁTICAS	DIDÁTICO-COOPERATIVAS	COMPLEMENTARES	
<p><b>Perguntas Direcionadas.</b>            O que é grafite para vocês? Na sua percepção, é diferente ver uma mulher assinar um muro? Por quê?            Como o grafite está presente em seu cotidiano?            Se eu tivesse um muro o que escreveria nele?</p>	<p><b>Linha do tempo sobre a arte urbana e grafite:</b>            Entender as principais características do grafite, bem como contexto histórico, técnicas, prática de estilos de letras, tags e frases.</p>	<p><b>Atividade em grupo</b>            Exibição de documentário;            Roda de conversa;            Estudantes elaborando tags e frases utilizando elementos do grafite.            Exposição de ideias.</p>	Atividades no caderno	

RECURSOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS
Quadro branco, pincel e apagador Notebook. Projektor digital. Slides. Papel chamex. Canetas coloridas.
PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS
Participação nas atividades propostas como rodas de conversas, exposição oral, pesquisa, registro visual de grafite e produção de tags ou frases. Atividades no caderno.
FONTES E REFERÊNCIAS
Maranhão. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022. Proença, Graça. História da Arte – 1 Ed – São Paulo, Ática, 2007. SANTOS, R.E. A história do hip hop em São Luís do Maranhão: periferização da cidade e resistência político-cultural da juventude negra nos anos 1990. Outros Tempos, São Luís (MA), v. 5, n. 6, p. 203-221, dez. 2008. Disponível em: <a href="https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/203">https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/203</a> .
FERRAMENTAS DIGITAIS PARA APROFUNDAMENTO
<b>Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs / Ferramentas Digitais</b> <input type="checkbox"/> Google Classroom <input type="checkbox"/> Microsoft Teams <input type="checkbox"/> Moodle <input type="checkbox"/> Zoom <input type="checkbox"/> YouTube <input type="checkbox"/> Mentimeter <input type="checkbox"/> Ensino Médio Digital <input type="checkbox"/> Google Meet <input type="checkbox"/> Interativando <input type="checkbox"/> Kahoot! <input type="checkbox"/> Padlet <input checked="" type="checkbox"/> Outro(s): WhatsApp



**ESTADO DO MARANHÃO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**  
**CENTRO DE ENSINO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

**PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE 2025**

ESCOLA	CAMPO DE ATUAÇÃO - EIXO		PROFESSORA	
C E E do RIO GRANDE DO NORTE	LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS		GILKA AMARAL	
COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO		SÉRIE	TURMA
ARTE	3º (31.07 / 09.10)		2º	200 ETT
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES			OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS	
<p>• Competências:</p> <p><b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1:</b>            Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p><b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6:</b>            Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>• Habilidades:</p> <p>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.            (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.            (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</p>			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arte Urbana: Conceitos e Contextos;</li> <li>2. Histórico do Grafite;</li> <li>3. Grafiteiras e Protagonismo Feminino;</li> <li>4. Estilos de Letras no Grafite;</li> </ol>	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS				
PRÉVIAS	AUTODIDÁTICAS	DIDÁTICO-COOPERATIVAS	COMPLEMENTARES	
<p><b>Perguntas Direcionadas.</b>            O que é grafite para vocês? Na sua percepção, é diferente ver uma mulher assinar um muro? Por quê?</p>	<p><b>Linha do tempo sobre a arte urbana e grafite:</b>            Entender as principais características do grafite, bem como contexto histórico, técnicas, prática de estilos de letras, tags e frases.</p>	<p><b>Atividade em grupo</b>            Exibição de documentário;            Roda de conversa;            Estudantes elaborando tags e frases utilizando elementos do grafite.            Exposição de ideias.</p>	Atividades no caderno	

RECURSOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS
Quadro branco, pincel e apagador Notebook. Projetor digital. Slides. Papel chamex. Canetas coloridas.
PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS
Participação nas atividades propostas como rodas de conversas, exposição oral, pesquisa, registro visual de grafite e produção de tags ou frases. Atividades no caderno.
FONTES E REFERÊNCIAS
Maranhão. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022. Proença, Graça. História da Arte – 1 Ed – São Paulo, Ática, 2007. SANTOS, R.E. A história do hip hop em São Luís do Maranhão: periferização da cidade e resistência político-cultural da juventude negra nos anos 1990. Outros Tempos, São Luís (MA), v. 5, n. 6, p. 203-221, dez. 2008. Disponível em: <a href="https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/203">https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/203</a> .
FERRAMENTAS DIGITAIS PARA APROFUNDAMENTO
<b>Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs / Ferramentas Digitais</b> <input type="checkbox"/> Google Classroom <input type="checkbox"/> Microsoft Teams <input type="checkbox"/> Moodle <input type="checkbox"/> Zoom <input type="checkbox"/> YouTube <input type="checkbox"/> Mentimeter <input type="checkbox"/> Ensino Médio Digital <input type="checkbox"/> Google Meet <input type="checkbox"/> Interativando <input type="checkbox"/> Kahoot! <input type="checkbox"/> Padlet <input checked="" type="checkbox"/> Outro(s): WhatsApp



SEDUC  
Secretaria de Estado  
da Educação

**ESTADO DO MARANHÃO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**  
**CENTRO DE ENSINO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

**PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE 2025**

ESCOLA		CAMPO DE ATUAÇÃO - EIXO		PROFESSORA	
C E E do RIO GRANDE DO NORTE		LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS		GILKA AMARAL	
COMPONENTE CURRICULAR		PERÍODO		SÉRIE	TURMA
ARTE		4º (10/10 / 26.12)		2º	200 ETT
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES			OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS		
<p>• Competências:</p> <p><b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1:</b> Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p><b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6:</b> Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>• Habilidades:</p> <p>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</p> <p>(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.</p> <p>(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</p>			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tags: Significados e Funções;</li> <li>2. Produção escrita.</li> <li>3. Registro fotográfico;</li> <li>4. Exposição oral</li> </ol>		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS					
PRÉVIAS	AUTODIDÁTICAS	DIDÁTICO-COOPERATIVAS	COMPLEMENTARES		
Perguntas Direcionadas. Como o grafite está presente em seu cotidiano? Se eu tivesse um muro o que escreveria nele?	<b>Linha do tempo sobre a arte urbana e grafite:</b> Entender as principais características das técnicas, prática de estilos de letras, tags e frases.	<b>Atividade em grupo</b> Estudantes elaborando tags e frases utilizando elementos do grafite. Exposição de ideias.	Atividades no caderno		
RECURSOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS					
Quadro branco, pincel e apagador Notebook. Projektor digital.					

Slides. Papel chamex. Canetas coloridas.
<b>PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS</b>
Participação nas atividades propostas como rodas de conversas, exposição oral, pesquisa, registro visual de grafite e produção de tags ou frases. Atividades no caderno.
<b>FONTES E REFERÊNCIAS</b>
Maranhão. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022. Proença, Graça. História da Arte – 1 Ed – São Paulo, Ática, 2007. SANTOS, R.E. A história do hip hop em São Luís do Maranhão: periferização da cidade e resistência político-cultural da juventude negra nos anos 1990. Outros Tempos, São Luís (MA), v. 5, n. 6, p. 203-221, dez. 2008. Disponível em: <a href="https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/203">https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/203</a> .
<b>FERRAMENTAS DIGITAIS PARA APROFUNDAMENTO</b>
<b>Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs / Ferramentas Digitais</b> <input type="checkbox"/> Google Classroom <input type="checkbox"/> Microsoft Teams <input type="checkbox"/> Moodle <input type="checkbox"/> Zoom <input type="checkbox"/> YouTube <input type="checkbox"/> Mentimeter <input type="checkbox"/> Ensino Médio Digital <input type="checkbox"/> Google Meet <input type="checkbox"/> Interativando <input type="checkbox"/> Kahoot! <input type="checkbox"/> Padlet <input checked="" type="checkbox"/> Outro(s): WhatsApp