



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

MILLENA LUZIA CARVALHO DO CARMO

**ESTAR, VER E SER NA CIDADE: as inscrições urbanas de João Pessoa como suporte
no ensino de História (2019-2024)**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Priscilla Gontijo Leite
Linha de pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA
2025

MILLENA LUZIA CARVALHO DO CARMO

**ESTAR, VER E SER NA CIDADE: as inscrições urbanas de João Pessoa como suporte
no ensino de História (2019-2024)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da
Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para
obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Priscilla Gontijo Leite
Linha de pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C287e Carmo, Millena Luzia Carvalho do.

Estar, ver e ser na cidade : as inscrições urbanas de João Pessoa como suporte no ensino de História (2019-2024) / Millena Luzia Carvalho do Carmo. - João Pessoa, 2025.

100 f. : il.

Orientação: Priscilla Gontijo Leite.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Inscrições urbanas. 2. Ensino de História. 3. Fotografia. I. Leite, Priscilla Gontijo. II. Título.

UFPB/BC

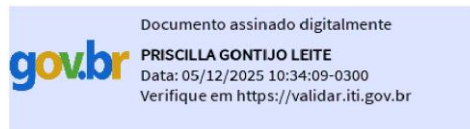
CDU 930.2(043)

MILLENA LUZIA CARVALHO DO CARMO

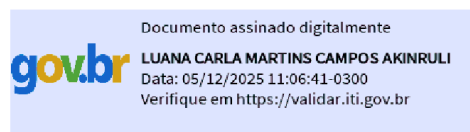
**ESTAR, VER E SER NA CIDADE: as inscrições urbanas de João Pessoa como suporte
no ensino de História (2019-2024)**

Dissertação de Mestrado avaliada em 05 de dezembro de 2025 com conceito APROVADA

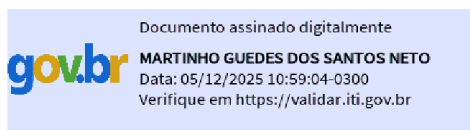
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Priscilla Gontijo Leite (Orientadora/PPGH-UFPB)



Prof.^a. Dr.^a. Luana Carla Martins Campos Akinruli (Membro externo/ECI-UFMG)



Prof. Dr. Martinho Guedes dos Santos Neto (Membro interno/PPGH-UFPB)

AGRADECIMENTOS

Nos dias improdutivos, em que a gente se força a escrever, finalizar partes do trabalho como esta ajuda a dar um sentido de que as coisas estão andando de alguma forma. Não foi fácil concluir este trabalho — a rotina pesou mais do que nunca e, nesse processo, precisei reconhecer a importância de respirar fundo e fazer o possível, mesmo que em passos de formiga. Por isso, preciso começar agradecendo ao meu corpo e à minha mente por não terem desistido.

Agradeço à Priscilla Gontijo, minha orientadora, pela confiança. Priscilla me acompanha nesta vida acadêmica há oito anos e esteve presente nos melhores e nos piores momentos dessa trajetória. Foi um prazer ter ao meu lado a combinação perfeita entre humanidade e competência em mais uma etapa de formação.

A Je, Bia, Gabi e Ícaro: vocês são o meu ponto de controle de amizade, amor e segurança. Obrigada pela compreensão diante da ausência.

À Dona Ceíça, agradeço por sempre vibrar com as minhas conquistas e estar sempre disposta a me apoiar nos caminhos que escolho.

À Hilda, pela companhia e pelo drama que me fazia dar uma pausa.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em História, agradeço pela disponibilidade e pela ajuda sempre que necessário. Foi muito bom estar nessa casa por mais dois anos.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o potencial pedagógico das inscrições urbanas de João Pessoa (2019-2024) como suporte para o ensino de História. Parte da observação de que os muros da cidade narram disputas sociais, políticas e simbólicas, questionando como essas intervenções cotidianas podem ser mobilizadas para tensionar narrativas históricas consolidadas e fomentar uma formação cidadã e crítica. Adota o termo “inscrições urbanas” para abranger diversas modalidades de registros (pichações, grafites, estênceis e cartazes), compreendendo que enxergá-las implica decifrar uma geografia do poder inscrita no território. O objetivo central é, portanto, contribuir para um ensino de História que valorize a análise do espaço vivido, reconhecendo as inscrições como fontes para debates sobre cidadania e participação política. Para tanto, o trabalho articula uma revisão bibliográfica interdisciplinar — dialogando com a História, a Linguística e a Geografia Política, a partir de autores como Milton Santos, Patrick Charaudeau e Iris Young — com a elaboração de uma proposta pedagógica concreta. Esta se materializa em três mediações de aprendizagem (planos de aula) destinadas ao Ensino Médio, utilizando fotografias de inscrições urbanas coletadas pela autora como recurso didático. A fotografia atua como ferramenta chave, não apenas registrando a efemeridade dessas manifestações, mas possibilitando desmontar a imagem, promovendo a análise crítica do contexto e da intencionalidade. Essas propostas visam estimular uma leitura atenta da paisagem urbana, frequentemente vista, mas pouco interpretada, e criar um espaço dialógico onde as subjetividades discentes se conectem a temas sociopolíticos relevantes, fomentando a prática cidadã.

Palavras-Chave: Inscrições urbanas; Ensino de História; Fotografia.

ABSTRACT

This research investigates the pedagogical potential of urban inscriptions in João Pessoa (2019-2024) as a support for History teaching. Based on the observation that city walls narrate social, political, and symbolic disputes, it questions how these daily interventions can be mobilized to challenge consolidated historical narratives and foster critical citizenship formation. Adopting the term “urban inscriptions” to encompass various forms of records (*pichações*, graffiti, stencils and posters), it is understood that seeing them implies deciphering a geography of power inscribed in the territory. The central objective is, therefore, to contribute to a History teaching approach that values the analysis of lived space, recognizing inscriptions as sources for debates on citizenship and political participation. To achieve this, the work combines an interdisciplinary literature review — engaging with History, Linguistics, and Political Geography, drawing on authors such as Milton Santos, Patrick Charaudeau, and Iris Young — with the development of a concrete pedagogical proposal. This materializes in three learning mediations (lesson plans) designed for High School, utilizing photographs of urban inscriptions collected by the author as a didactic resource. Photography acts as a key tool, not only recording the ephemeral nature of these manifestations but also enabling the dismantling of the image, promoting critical analysis of context and intentionality. These proposals aim to stimulate a careful reading of the urban landscape, often seen but little interpreted, and to create a dialogical space where student subjectivities connect with relevant socio-political themes, thereby fostering civic practice.

Keywords: Urban inscriptions; History teaching; Photography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cadê as Árvores?	12
Figura 2: Crime ambiental	13
Figura 3: Inscrição coberta	14
Figura 4: A rua grita	24
Figura 5: Abaixo a Ditadura	33
Figura 6: Aborto	35
Figura 7: Mapa das inscrições	40
Figura 8: Modelo das inscrições no mapa	41
Figura 9: Pin UFPB	42
Figura 10: Inscrições Google Earth	42
Figura 11: Marco temporal não	50
Figura 12: Ele não gosta de pobre	53
Figura 13: Palestina livre	61
Figura 14: Derrube uma torre	65
Figura 15: Pintura da torre	66
Figura 16: Pode apagar	66
Figura 17: Não vote	70
Figura 18: Não ao marco temporal	73
Figura 19: Fogo nos <i>facista</i>	76
Figura 20: Criar mapa	80
Figura 21: Adicionar pin	81
Figura 22: Editar e compartilhar mapa	81
Figura 23: Criação do mapa	83
Figura 24: Adicionar fontes	84
Figura 25: Informações das fontes	84
Figura 26: Posicionamento das fontes	85
Figura 27: Tour guiado	85
Figura 28: Informações para compartilhar	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano de aula.....	69
Quadro 2: Plano de aula Primeira Série.....	70
Quadro 3: Plano de aula Segunda Série.....	73
Quadro 4: Plano de aula Terceira Série.....	76

LISTA DE LINKS

Link 1: Google Maps - Inscrições urbanas localizadas

<https://www.google.com/maps/d/u/2/edit?mid=12RXr027KiVpASxmLwRDdT7QsG-QP0o8&usp=sharing>

Link 2: Google Drive - Fotografias das inscrições urbanas

https://drive.google.com/drive/folders/1v-B-mCVoWi3HaUN21NpyT_Lcqbkj02A?usp=drive_link

Link 3: Exposição online - Brasil 2018

<https://www.artsteps.com/view/68efbde44f296788306fa768>

SUMÁRIO

UMA BREVE INTRODUÇÃO AO DESAFIO DE ENXERGAR ALÉM DO CONCRETO	12
1. ESTAR NA CIDADE: INSCRIÇÕES, DISPUTAS E SUBJETIVIDADES	23
1.1 A cidade enquanto lugar de disputa	23
1.1.1 Contraestéticas do urbano	29
1.1.2 Entre o grito político e a assinatura marginal.....	31
1.2 As inscrições urbanas na cidade de João Pessoa	36
1.2.1 Delimitações espaciais e temporais de análise.....	39
2. VER A CIDADE: FOTOGRAFIA, NARRATIVA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	44
2.1 Desafios do Ensino de História do tempo presente e no tempo presente	45
2.2 A fotografia como fonte: desmontando a imagem	52
2.3 A fotografia no ensino de história: olhe mais perto	56
2.3.1 Inscrições urbanas, fotografia e ensino de História	58
3. SER NA CIDADE: PERTENCIMENTO, APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO.....	63
3.1 Apropriar-se do espaço urbano como ato político: contramapeando a cidade	64
3.2 Uso didático das inscrições urbanas	68
3.3 Propostas para mediações de aprendizagem	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	92
ANEXO.....	97

UMA BREVE INTRODUÇÃO AO DESAFIO DE ENXERGAR ALÉM DO CONCRETO

Durante o primeiro ano do mestrado, enquanto ainda pagava as disciplinas do programa, fui impactada por algumas provocações dos meus professores que influenciaram diretamente a escrita desta dissertação. As duas principais foram: *o que você está fazendo aqui?* e *qual é a pergunta do seu trabalho?* O interessante é que ambos os questionamentos foram feitos na semana em que, no trajeto para a Universidade Federal da Paraíba, vi as seguintes inscrições urbanas¹ (Figuras 1 e 2):

Figura 1: Cadê as árvores?



Fonte: Arquivo pessoal

Local: R. José Dionísio da Silva - Castelo Branco, João Pessoa - PB, em 01 de outubro de 2024.

Texto: USINA ENERGIZA ASSASSINA! CÍCERO INIMIGO DA NATUREZA!!! CADÊ AS ÁRVORES?

¹ Em sua tese de doutorado, na área de Semiótica e Linguística Geral, intitulada: *Inscrições urbanas: abordagem semiótica* (2016), Thiago Correa apresenta que *inscrições urbanas* é um termo neutro para se referir a diferentes modalidades de inscrições feitas no espaço urbano. Podem ser esculturas, cartazes, adesivos, performances, vídeos, pinturas etc. Neste trabalho, privilegiarei a modalidade da pintura em suportes como muros e outdoors, através de técnicas como a *pichação*, grafite e estêncil.

Figura 2: Crime ambiental



Fonte: Arquivo pessoal

Local: R. Ver. João Freire - Castelo Branco III, João Pessoa – PB, em 01 de outubro de 2024.

Texto: USINA ELÉTRICA CADÊ AS ÁRVORES? CRIME AMBIENTAL AQUI!

As muretas da instituição estavam recém-pintadas. A parte externa passou por algumas reformas — era o período eleitoral de 2024. Quando vi essas inscrições, imediatamente questionei: *sobre o que elas diziam respeito? Por que elas foram pichadas² ali? O que estava acontecendo na universidade? Qual é a relação disso com o então prefeito Cícero Lucena e a distribuidora de energia elétrica de João Pessoa, a Energisa?*

Por um momento, não olhei para aquelas inscrições pensando na minha pesquisa de mestrado. Fiquei curiosa para saber sobre o que elas estavam comunicando e protestando para todos que circulam por aquelas imediações. Queria ir atrás da informação e investigar o assunto alvo de indignação. Ali, a minha pesquisa teve um impacto diferente sobre mim, percebi o quanto ela já treinou o meu olhar e o quanto ela pode ser inesgotável, uma vez que o espaço urbano está em constante transformação. Aquelas muretas serão pintadas novamente em, no máximo, 4 anos. Na verdade, o muro da Figura 01 já não é mais o mesmo. Quinze dias depois

² Como o filósofo Luiz Nascimento diferencia em seu livro *Pixação: Arte acima do muro*, pixação (com “x”) refere-se ao Movimento Pixo, que teve início entre os anos 80 e 90, em São Paulo e é caracterizado pelo estilo Tag Reto, com letras retas, alongadas e pontiagudas, buscando ocupar o maior espaço possível no suporte. Já pichação (com “ch”), refere-se à prática mais geral de escrever ou rabiscar em muros e edifícios, sem especificar um estilo particular. Dessa forma, adotarei a grafia “pichação”, para se referir às escritas fotografadas nos muros, fachadas e outdoors da cidade de João Pessoa.

do primeiro registro, passando pelo mesmo lugar, percebi que a inscrição já havia sido coberta por uma fina camada de cimento (Figura 3). Os muros falam, em camadas.

Figura 3: Inscrição coberta



Fonte: Arquivo pessoal

Local: R. José Dionísio da Silva - Castelo Branco, João Pessoa - PB, em 16 de outubro de 2024.

Não me interessa discutir agora o que encontrei na investigação sobre as inscrições citadas, tema que retomarei mais adiante. O objetivo é demonstrar como encontro a pergunta da minha pesquisa em tantos outros questionamentos, na inquietação, no olhar atento, no transitório e no cotidiano. É com o objetivo de despertar isso em mais pessoas que localizo este trabalho no campo de ensino de História, uma vez que, aproximar os discentes do seu lugar — político, social, cultural e também físico — pode possibilitar análises que articulam o tempo presente e os conteúdos estudados na disciplina.

Diante do cenário urbano marcado por disputas visuais, simbólicas e políticas, esta pesquisa parte da seguinte questão: como as inscrições urbanas, enquanto práticas de intervenção cotidiana, tensionam as narrativas históricas e podem ser mobilizadas como recurso didático no ensino de História? O problema de pesquisa emerge do confronto entre a presença intensa dessas inscrições nas paisagens de grandes cidades brasileiras e a sua ausência como objeto legítimo de análise no espaço escolar. Observando o silenciamento desses registros na

produção histórica formal, surgiu o interesse de compreendê-los como expressões de memória, cidadania e conflito.

A partir disso, o objetivo geral deste trabalho é investigar as inscrições urbanas na cidade de João Pessoa entre os anos de 2019 e 2024 como fontes para o ensino de História, analisando seus sentidos políticos, sociais e subjetivos, e propondo o uso da fotografia como suporte metodológico para trabalhar essas manifestações em sala de aula.

Hoje, estimula-se a construção de um ensino de História que valorize a emancipação e a criticidade dos indivíduos, orientando-os para uma formação ética e cidadã, em que o diálogo com a pluralidade faça parte dos processos de aprendizagem (Brasil, 2018, p. 561). Fazer isso de maneira integrada aos recursos disponíveis aos discentes e as suas realidades, é acompanhar os princípios que mantêm os alunos no centro desse processo.

Nunca foi tão fácil ter acesso a respostas como nos dias atuais. Por qualquer dispositivo eletrônico, com qualquer sinal de internet, é possível obter e compartilhar incontáveis resultados de pesquisa para o que se deseja saber. A instantaneidade faz parte de uma lógica em que o *desempenho* é imperioso. Ao mesmo tempo, pouca atenção é dada às perguntas que estão sendo feitas. *Perguntar* faz parte do processo individual de reconhecimento do mundo; as inquietações fazem parte da experiência daquilo que é visto e sentido.

É nesse fluxo que o senso crítico, tão valorizado no ensino de História, vai se manifestando nas formulações dos estudantes (Venera, 2009). Parte essencial desta pesquisa é incentivar a elaboração de questionamentos a partir do que é visto e vivenciado nos trajetos cotidianos. O que se pode perguntar para a cidade e o que ela pode responder? O que os muros com as inscrições urbanas delimitam? Do mesmo modo que a velocidade faz parte do virtual, ela acompanha os deslocamentos cotidianos e a produção das inscrições urbanas que compõem a paisagem desses trajetos. Como os cidadãos são impactados por isso? Como é possível trazer essa paisagem vista pelos *olhos que não veem* (Peixoto, 2004, p. 175) para debates na sala de aula?

Quando se está localizado é possível se reconhecer no território; esse, por sua vez, estabelece a base de uma geografia do poder. *O poder não é nem uma categoria espacial nem uma categoria temporal, mas está presente em toda “produção” que se apoia no espaço e no tempo. O poder não é fácil de ser representado, mas é, contudo, decifrável* (Raffestin, 1993, p. 6). Como parte da produção dos atores sociais, as relações de poder se manifestam no território e precisam ser enxergadas. *A visão é, [também] localizada, uma relação de objetos situados no mundo* (Peixoto, 2004, p. 177), com um observador em constante deslocamento.

É nesse cenário que as inscrições urbanas, produtos das intervenções no território em um determinado tempo, podem ser vistas como parte decifrável das relações de poder. *As intervenções urbanas se dão no dia-a-dia, em uma politização do cotidiano, do espaço público, que marca um distanciamento da política institucional para enfatizar a cultura e a reprodução social como terreno de combate* (Mazetti, 2006, p. 3). Produtos de resistência e subjetividade, essas intervenções expressam a politização do cotidiano, conectadas à vida, à arte e ao político.

Aproximar esse debate aos jovens que, na maioria dos casos são autores das inscrições, é uma maneira de entender a cidade enquanto produtora de subjetividades. Assim, quando se reconhece o espaço urbano como um ambiente de expressão e representação política e social, surgem debates importantes sobre a cidadania e os papéis desempenhados pelas estruturas de poder em que os indivíduos estão inseridos.

Enfrenta-se, nesses últimos anos, muitos desafios no cenário educacional brasileiro. O processo de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio, os cortes de verbas para a Educação e a pandemia da Covid-19, mostram pouco a pouco as suas consequências no projeto de educação do país. Os debates educacionais precisam, mais do que nunca, de atenção. As propostas e mudanças educacionais do país precisam incluir toda a comunidade, de maneira transversal. Estar, ver e ser na cidade, é uma maneira de se localizar, de enxergar no espaço físico uma luta simbólica que ultrapassa os muros e o tempo, demonstrando como o ensino de História deve servir para o presente e para a transformação.

A apropriação desse espaço e as reflexões sobre ele podem contribuir, também, para entender a experiência histórica vivenciada pelos indivíduos, articulada ao tempo — passado, presente e futuro — no processo de construção de uma Consciência Histórica que permita a compreensão da experiência humana no tempo como orientadora de práticas sociais (Rüsen, 2001).

No final da década de 80 e de maneira mais intensa na década de 90, os sentidos de uma educação para autonomia e participação política afloraram no Brasil (Venera, 2009). Isso porque um tema se tornou central no país: a cidadania, que influenciou, consequentemente, a educação. A cidadania, enquanto *filiação simbólica dos indivíduos* — como traduz Charaudeau (2013, p. 58) —, exige um presente discurso de reivindicação. De forma indissociável, a cidadania se conecta com a construção do ser cidadão e pensar esse processo no contexto histórico brasileiro não é tarefa fácil. O resultado esperado dessa conexão é a constituição da Sociedade Cidadã. É dentro dela que a Educação Cidadã é pensada, valorizada e preservada.

Assim, os desafios do ensino de História não podem ser analisados à parte desse cenário mais amplo.

O reconhecimento dos espaços sociais de participação e de reivindicação foram fundamentais para a minha pesquisa. São neles que as expressões políticas e as relações de representação se manifestam. É interessante ressaltar que em um país com desigualdades sociais tão latentes como o Brasil, a ocupação e a participação dos espaços formais de deliberação também ocorrem de maneira desigual. Nesse sentido, é insuficiente pensar a participação apenas de maneira institucionalizada, ela acompanha as desigualdades da vida política brasileira, ocupando novos lugares e possibilidades (Young, 2014, p. 199).

O discurso fabricado nesses espaços institucionalizados de poder se conecta àquele que emerge dos contextos sociais e é manifestado nos espaços urbanos com as inscrições urbanas, por exemplo. O ambiente público também é reformado e construído sob ordens e poder, é palco de conflitos e controle; por isso, ele também grita. A mensagem, mesmo rigorosa, transita entre diferentes setores e interpretações que a flexibilizam ou a modificam. Esse processo acontece porque perpassa pelo subjetivo e se manifesta a partir dele.

As transformações discursivas dialogam, também, com as subjetividades que se manifestam no território. Os trajetos do cotidiano serão fontes de reflexão dos sentidos manifestados nas [conexões-fragmentadas, ora efêmeras-intensas, a cidade,] *repleta de fragmentos, de disputas simbólicas, de imagens nômades. O corpo urbano é marcado, tatuado, ocupado* (Nogueira, 2017, p. 6930).

As *tatuagens* presentes no corpo urbano expressam insatisfações, reivindicações, opiniões e desejos. Porém, esse corpo urbano é transformado em mercadoria a serviço de uma lógica de apatia, sendo, com isso, desmobilizado (Cunha, 2019). O enfraquecimento da vida pública e coletiva é de total interesse dos que disputam pelo controle da memória social e da narrativa histórica construída no tempo presente.

Através das inscrições urbanas é possível perceber uma outra narrativa para temas tão discutidos pela historiografia, como o voto, democracia, representação política, participação social, políticas públicas e tantos outros. A estrutura da pesquisa dialoga, então, com a prerrogativa de *que a cultura histórica não pode ser uma exclusividade da narrativa dos historiadores, a historiografia* (Flores, 2007, p. 96), exigindo dos profissionais da História uma nova postura frente aos saberes históricos, reconhecendo em outros signos e linguagens o seu poder cultural e político na sociedade.

Dentro dessa perspectiva, entendo que, apesar de as minhas fontes serem as inscrições urbanas, utilizarei a fotografia como suporte para trabalhar com o material coletado. A fotografia, além de registrar as inscrições, possibilita uma nova camada de análise, permitindo observar o contexto espacial e temporal em que essas manifestações ocorrem, bem como suas interações com o espaço urbano. Dessa forma, o debate sobre o uso da fotografia no ensino de História também se torna imprescindível para compreender as possibilidades metodológicas dessa proposta, visto que ela não apenas documenta, mas também estimula a reflexão crítica sobre a realidade capturada. Ao inserir a fotografia como ferramenta educativa, é possível promover discussões sobre memória, representações sociais e a construção do espaço público, contribuindo para uma abordagem mais dinâmica e visual da História.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em três processos metodológicos. O **primeiro** refere-se à leitura e articulação de uma bibliografia que trata dos temas centrais da pesquisa: inscrições urbanas, ensino de História, consciência histórica, cultura histórica, cidadania, cidade e geografia do poder. Para isso, logo no primeiro ano de trabalho, acessei o Portal de Periódicos da CAPES para selecionar pesquisas que pudessem auxiliar no aprofundamento dos debates sobre inscrições urbanas e cidade. Essas temáticas estão muito presentes em áreas do conhecimento mais próximas da arquitetura, das artes visuais e da geografia. Assim, dentro dessas disciplinas, encontrei dezesseis trabalhos cuja leitura me auxiliou na articulação das temáticas que estão mais próximas à minha área de formação.

Para o desenvolvimento do primeiro capítulo, também realizei uma pesquisa no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o objetivo de encontrar trabalhos que tratassem de práticas gráficas especificamente na cidade de João Pessoa. Nessa pesquisa, foram selecionadas duas dissertações que traçaram caminhos importantes para pensar a memória e as escritas urbanas na capital paraibana. Além dessas pesquisas centradas nos repositórios, dei continuidade à leitura de livros e artigos de autores já compreendidos como essenciais para a fundamentação teórica deste trabalho – como Walter Benjamin, Félix Guattari, Circe Bittencourt, Guy Debord, Milton Santos, Paulo Freire, Ana Maria Mauad, Boris Kossoy, Jörn Rüsen e tantos outros.

O **segundo** refere-se ao planejamento e à elaboração de um catálogo com cinquenta fotografias que, de maneira mais prática, reuniu a coleta fotográfica das inscrições urbanas na cidade de João Pessoa – PB (2019-2024), abordando temas como machismo, direito à educação, combate à violência policial, notícias atuais e demais provocações presentes nas inscrições selecionadas. Desde 2019, venho realizando um trabalho de coleta fotográfica, com o objetivo

de servir como base para os trabalhos acadêmicos desenvolvidos desde então. Inicialmente, uma parte do material foi utilizado como suporte argumentativo no meu Trabalho de Conclusão de Curso³ e, agora, está sendo ampliado para enriquecer as perspectivas de análise na dissertação.

A produção dessa fonte passa, certamente, por subjetividades, uma vez que o registro fotográfico carrega a visão de mundo do fotógrafo e o seu repertório, mas compreende também o árduo trabalho do historiador de desmontar as construções e camadas criadas pela realidade da representação na fotografia, decifrando o aparente (Kossoy, 2021, p. 26). Vale destacar que o acervo fotográfico elaborado, embora significativo, reflete os meus trajetos e privilegia inscrições de caráter mais textual, o que constitui um recorte específico dentro do vasto universo das intervenções urbanas.

Nesse sentido, para compreender essas inscrições como fontes, passei pelo processo metodológico de *caminhar* pelos trajetos cotidianos ao longo desses anos; *reconhecer* as inscrições presentes nos muros desses espaços de circulação; *selecionar* não apenas o que seria fotografado, mas o que era escolhido para o trabalho; e *classificar* as temáticas dessas inscrições para entender a sua aplicabilidade na pesquisa.

Foi importante, para isso, definir alguns critérios para entender como as inscrições urbanas seriam utilizadas na construção teórico-prática do trabalho. O primeiro critério diz respeito à modalidade e ao tema das inscrições, privilegiando aquelas que apresentam palavras de ordem ou mensagens que expressam insatisfações quanto ao cumprimento de políticas públicas básicas para a sociedade. Foram consideradas inscrições feitas por meio de pichações, inscrições políticas, grafites ou estênceis, em suportes como muros e outdoors.

O segundo critério refere-se aos espaços onde essas inscrições estavam presentes. Além de espaços centrais, como avenidas, a coleta também ocorreu em centros de irradiação de conhecimento, como escolas e universidades, bem como em espaços culturais e de socialização, como praças e o centro histórico da cidade. O último critério envolve a clareza, legibilidade e possibilidades de interpretação da mensagem registrada em seu suporte. Estabelecer esses critérios foi essencial para sistematizar, ao longo da pesquisa, a melhor maneira de elaborar e formatar o catálogo.

³ A coleta iniciada em 2019 resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no ano de 2021, no curso de História da Universidade Federal da Paraíba. Parte do material que não foi utilizado e uma nova coleta iniciada em 2024, ano de entrada do mestrado, passou a ser o foco de análise para o desenvolvimento dessa pesquisa voltada para os usos das inscrições urbanas no ensino de História. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25759>. Acesso em: 31 maio 2025.

O uso de fotografias no ensino de História demonstra como a captura das informações pode levantar questionamentos importantes sobre o tempo-espaço em que se vive e as suas disputas. As fotografias funcionam como um *mediador cultural* (Gejão, 2008, p. 1), integrando diferentes possibilidades para construção do conhecimento, conectando saberes e vivências prévias dos alunos a novas ideias.

O **terceiro** processo metodológico refere-se à produção de três planos de aula para o Ensino Médio, com mediações de aprendizagem conectadas aos referenciais BNCC. Esses planos foram elaborados a partir das reflexões teóricas- metodológicas propostas nos capítulos anteriores, especialmente sobre a fotografia como fonte histórica e a cidade como campo educativo. Busquei, para isso, manter as propostas coerentes quando à possibilidade prática de aplicação na sala de aula⁴.

Para a produção desses planos, defini a seguinte estrutura a ser preenchida: componente curricular; série; competência específica; habilidades; estratégias metodológicas; recursos; e avaliação. A escolha dessa organização busca garantir clareza e coerência entre os objetivos de aprendizagem e as práticas propostas, utilizando as inscrições urbanas como recurso didático central para o ensino de História. As fotografias selecionadas para compor os planos de aula foram escolhidas a partir de critérios como relevância temática e potencial de diálogo com os conteúdos curriculares. Essa curadoria buscou representar distintas dimensões das inscrições urbanas — políticas, sociais e culturais —, privilegiando aquelas que provocam reflexões sobre cidadania, direitos e justiça social.

Na vinculação das propostas às competências e habilidades da BNCC, busquei integrar a leitura crítica das inscrições urbanas ao currículo formal, estimulando o desenvolvimento de competências como a análise de fontes, a argumentação histórica e a compreensão das múltiplas temporalidades que atravessam o presente. A proposta amplia o horizonte da BNCC, incorporando a dimensão ética e política, voltada à formação de sujeitos críticos e socialmente localizados. A construção dos planos, então, buscou garantir coerência entre os objetivos de aprendizagem, as estratégias metodológicas e as potencialidades das fontes visuais.

Por fim, apresento três atividades possíveis de serem realizadas em diferentes contextos escolares, que ampliam a circulação das inscrições urbanas e das fotografias produzidas na pesquisa, explorando tanto os ambientes digitais quanto o espaço físico da escola. Essas

⁴ Enquanto professora de História da Rede Pública, tanto do Ensino Básico, quanto do Ensino Médio, acredito ser essencial alinhar as exigências teóricas sobre a docência à prática e desafios cotidianos que enfrentamos na sala de aula. A sobrecarga para cumprir o que é apenas *idealizado* gera, na prática, apenas frustrações didáticas que desestimulam tanto os alunos quanto os professores.

atividades podem ser realizadas tanto com o catálogo desenvolvido e disponibilizado por mim neste trabalho, quanto com fotos dos próprios alunos em seus espaços de circulação.

Utilizei as plataformas *Google Maps* e *Artsteps* para transformar o acervo fotográfico em um instrumento de mediação entre cidade, arte e ensino de História. No Google Maps, as inscrições podem ser georreferenciadas conforme os locais em que foram registradas, compondo um mapa interativo da cidade. Já na plataforma Artsteps, as imagens podem ser organizadas em uma exposição virtual que simula um espaço tridimensional de galeria. Por fim, sugiro também a criação de uma exposição física, capaz de promover a interação entre a cidade, as fotografias das inscrições e o espaço escolar. A exposição é uma ação pedagógica coletiva, capaz de despertar o olhar sensível e crítico sobre a cidade, reconhecendo-a como um espaço educativo e de produção de memória.

Para sistematização dessas reflexões, divido este trabalho em três capítulos. No primeiro, o *estar na cidade* é o centro de análise. Compreendê-la como um campo de tensões e conflitos, onde identidades e narrativas são constantemente negociadas, construirá um terreno rico de possibilidades de pesquisa. Da mesma forma, será necessário entender o que são as inscrições urbanas e seus impactos no cotidiano urbano, considerando-as como manifestações culturais e políticas que disputam narrativas dentro da cidade. Situar a pesquisa em João Pessoa-PB contribui para a solidez da proposta, uma vez que realizei a coleta das fotografias nessa cidade ao longo dos anos de 2019 a 2024, buscando definir os limites temporais e espaciais da análise.

No segundo capítulo, o objetivo é desenvolver um olhar mais atento aos desafios do Ensino de História, percebendo a importância de conectar os trabalhos desenvolvidos na escola e na disciplina às vivências dos discentes. Explorarei, nessa seção, como as fotografias podem ser utilizadas como fontes no ensino de História, incentivando um olhar crítico aos detalhes visuais e contextuais que essas imagens fornecem, e estimulando os alunos a *ver a cidade* de forma atenta e reflexiva. Considerarei como as fotografias, especificamente das inscrições urbanas, fazem parte de um contexto de circulação cotidiana, podendo impactar os alunos em seus trajetos e experiências na cidade. Esse exercício de análise exige compreender os limites e possibilidades da História do Tempo Presente como campo de estudo, percebendo como o ensino dessa perspectiva pode contribuir para a construção do conhecimento histórico na sala de aula.

Por fim, no último capítulo, entenderei o espaço urbano como um espaço de apropriação e que abre margem para produções pedagógicas. A partir do catálogo de cinquenta fotografias

coletadas e selecionadas, proponho analisar como essas imagens podem ser transformadas em ferramentas didáticas para o ensino de História, conectando os alunos à realidade sociopolítica da cidade e a debates mais amplos do cenário nacional e internacional. Essa relação passa pelo reconhecimento das subjetividades e reafirmação do *ser na cidade* como sujeito que aprende e também ensina. A proposta é elaborar materiais capazes de mediar a aprendizagem de conteúdos históricos a partir das temáticas presentes nas fotografias, guiando-se por documentos educacionais oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018), garantindo a articulação entre teoria e prática.

A combinação dessas análises — teórica e prática — amplia as possibilidades de questionamento do campo político e social, que se manifesta visualmente nos muros da cidade. O processo de leitura crítica da bibliografia selecionada, de construção do catálogo e de elaboração do material para mediação de aprendizagem foi fundamental para articular os conflitos conceituais e práticos vividos no tempo presente, evidenciando a constante luta de poder na sociedade, que ultrapassa a formalidade política, alcança a capacidade histórica de manifestação humana e se desdobra em múltiplas perspectivas.

1. ESTAR NA CIDADE: INSCRIÇÕES, DISPUTAS E SUBJETIVIDADES

Proponho, neste capítulo, uma reflexão sobre o modo como as inscrições urbanas constituem formas de presença, resistência e produção de sentido no espaço urbano. Estar na cidade, nesse contexto, não se resume a ocupar fisicamente um território, mas implica também inscrever-se nele, disputar sua paisagem simbólica e intervir nos discursos que o compõem. A análise parte do entendimento de que a cidade é atravessada por múltiplas camadas de significação, em constante tensão entre forças de apagamento e de visibilização. Com base em autores como Milton Santos (2006), Iris M. Young (2014) e Julian Borba (2012), argumento que essas inscrições operam como modos de marcar o espaço com enunciados que desafiam as narrativas hegemônicas e os espaços institucionalizados de poder.

Esses registros integram uma produção coletiva de memória e de reivindicação, constituindo-se como formas micropolíticas de existir na cidade. A análise desenvolvida está apoiada em um diálogo entre diferentes referenciais teóricos que compreendem o espaço urbano como campo de disputa simbólica e material — desde a crítica à estetização da cidade, formulada pelos situacionistas na década de 1960, até a concepção de território como construção discursiva e afetiva, elaborada por autores como Guattari (1987; 1992) e Lefebvre (2001). Ao longo da discussão, estabeleço conexões com o conceito de *flâneur* em Walter Benjamin (1989) e com a emergência de inscrições que operam como formas de contraestética — práticas marginais que confrontam a lógica da cidade-propaganda e inscrevem vozes coletivas no território.

Retomo, ainda, parte do debate sobre o pixo e o grafite, contextualizando suas singularidades na cidade de João Pessoa, a partir da leitura crítica de duas dissertações que tratam da arte de rua na capital paraibana. Por fim, apresento o percurso metodológico da pesquisa, centrado na seleção e organização de um catálogo de cinquenta fotografias realizadas entre os anos de 2019 e 2024, as quais constituem o corpus empírico da análise e orientam as reflexões que se desdobrarão nos capítulos seguintes.

1.1. A cidade enquanto lugar de disputa

A RUA GRITA. Durante uma aula de campo no Centro Histórico de João Pessoa, quando ainda cursava a graduação, encontrei um muro com esse texto pichado. Ele me trouxe tantas reflexões, que usei a fotografia da inscrição na apresentação do apêndice do meu Trabalho de Conclusão de Curso (Carmo, 2022, p. 43). Parte do processo de assimilação do que estava

escrito girou em torno de muitas perguntas: quem grita? O quê? Por quê? Em qual contexto? O que significa, de fato, compreender a rua enquanto espaço de manifestação política, social e cultural que não apenas fala, mas *GRITA*? (Figura 4).

Figura 4: A rua grita



Fonte: Arquivo pessoal.

Local: Rua da Areia, Varadouro, João Pessoa – PB, em 10 de dezembro de 2019.

Texto: A RUA GRITA...

A cidade é um espaço histórico de trocas simbólicas, onde se revelam múltiplas realidades e narrativas e se sustentam complexas relações de poder. Na luta por direitos, nas disputas sociais por espaços identitários, nas manifestações culturais, nas celebrações e nos encontros e desencontros do cotidiano; a rua da cidade se faz palco e espaço vivo. Ali se articulam tanto as vozes de resistência quanto as dinâmicas de poder e pertencimento cultural.

A filósofa e cientista política Iris M. Young (2014), em seu trabalho *Desafios ativistas à democracia deliberativa*, explora o papel do ativismo e da ação direta na democracia deliberativa. Young destaca a importância da rua como uma tática de ativismo, argumentando que, para muitos ativistas, as manifestações de rua representam um meio mais eficaz de promover justiça social do que a deliberação com aqueles que detêm o poder. Essas manifestações, segundo a autora, são formas de ação direta usadas para chamar atenção para as injustiças e pressionar por mudanças sociais. Assim, o reconhecimento das desigualdades estruturais de uma sociedade passa, inevitavelmente, pelo questionamento dos processos

deliberativos formais, muitas vezes excludentes — e a rua, historicamente, é palco de ação dessas disputas.

Nesse sentido, a rua abrange diversas esferas de participação da vida política. Embora não seja o objetivo deste trabalho expandir o debate sobre o conceito de *participação política*, é essencial reconhecer, em sua complexidade, as possibilidades de ações institucionalizadas e não institucionalizadas nesse processo. A participação política pode extrapolar, portanto, o âmbito formal e englobar manifestações que emergem da vivência cotidiana e da resistência popular. É nesse contexto que a rua se torna um espaço de expressão de demandas sociais, de questionamento das normas estabelecidas e de reivindicação de direitos. Essa dinâmica reforça a importância de entendê-la como um lugar de cidadania ativa, tornando presente vozes coletivas.

Em um artigo bastante sintético e esclarecedor, Julian Borba (2012) explora a evolução do conceito de participação política e as diferentes tipologias que buscam classificar suas modalidades. Inicialmente, os estudos sobre o tema concentravam-se em modalidades convencionais, como o voto, a participação em campanhas eleitorais e o contato com autoridades governamentais. Entretanto, a partir da década de 1970, a emergência de movimentos sociais e ações de protesto em países com democracias consolidadas desafiou essa perspectiva. Essa mudança de paradigma passou a reconhecer as atividades de protesto como formas legítimas de participação política, marcando uma mudança, também, na forma como os cientistas políticos compreendem o engajamento da sociedade civil.

Manifestações, mobilizações e ocupações são partes pulsantes de uma rua que grita. “Ocupar”, vale destacar, é um verbo comumente utilizado para se referir a essas atividades políticas, sociais e culturais. Ocupações públicas de protesto e ocupações artísticas são exemplos que rompem com estéticas impostas por estruturas dominantes de poder estabelecidas na cidade. O processo de ocupar está diretamente ligado à ação de *estar*, de se fazer presente e exercer controle sobre um espaço. Dessa forma, só é possível ocupar o que está localizado, o que passou por um processo de reconhecimento de um agente da ação. Esse processo de reconhecimento não se limita a uma simples identificação física; envolve uma relação complexa entre o agente da ação e o espaço, refletindo a luta por visibilidade e legitimidade.

As cidades, descritas por Guattari como *imensas máquinas [...] produtoras de subjetividade individual e coletiva* (1992b, p. 172), são espaços onde essa subjetividade se constrói como resultado de processos sociais, históricos e culturais. Segundo o autor, a subjetividade não é algo inato ou fixo, mas sim produzida continuamente por máquinas

semióticas — sistemas de signos e significados que moldam as percepções e identidades individuais e coletivas. Em outras palavras, o ambiente urbano, com suas múltiplas camadas de linguagem, símbolos e interações, é um campo dinâmico onde a subjetividade se forma e se transforma, refletindo tanto as influências externas quanto as expressões particulares de cada agente social.

Para ampliar a compreensão sobre onde essas subjetividades se manifestam e a memória coletiva que se constrói, irei recorrer à Geografia. Definirei a seguir o que será entendido por *espaço geográfico*, *lugar* e *território*. No processo de pesquisa para melhor definição desses conceitos, veio em mente o que se estuda sobre isso na escola. Ao buscar livros didáticos de Geografia⁵, do Ensino Fundamental II⁶, percebi que esses conceitos são trabalhados de maneira sistematizada no livro com o manual do professor, material que apresenta desde as orientações gerais da coleção até o debate teórico-metodológico que fundamenta a produção. Para os alunos, esses conceitos estão diluídos nos conteúdos, principalmente, no 6º e 7º ano.

Comparando o livro de Geografia do 6º ano da Editora FTD (2022), e da Moderna (2018), ambos apresentam, no tópico sobre os conceitos fundamentais da disciplina, no manual do professor, uma exposição conceitual sobre espaço geográfico, lugar e território. O livro didático das duas editoras se utiliza da obra do geógrafo Milton Santos, *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*, para desenvolver o conceito de espaço geográfico diferenciando-o e relacionando-o ao conceito de *paisagem*. Para Milton Santos (2006, p. 67),

O espaço, uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço da matéria, isto é, a cada fração da paisagem.

O espaço é a sociedade, e a paisagem também o é. No entanto, entre espaço e paisagem o acordo não é total, e a busca desse acordo é permanente; essa busca nunca chega a um fim.

No que diz respeito ao conceito de *lugar*, tanto o livro da editora FTD quanto da Moderna se afastam da ideia de compreendê-lo como uma simples localização espacial. O da

⁵ A busca por livros didáticos de Geografia se deu através de pesquisas online; encontrei tanto os livros dos alunos, quanto os manuais do professor de quatro editoras: FTD, Moderna, Ática e Saraiva. Dentro dessas opções, fiz a escolha de analisar os livros das duas primeiras, principalmente, por já conhecer o material produzido na disciplina de História.

⁶ Optei por fazer essa pesquisa em livros do Ensino Fundamental II, porque a BNCC reorganizou o ensino médio em áreas de conhecimento, em vez de disciplinas, mantendo apenas Português e Matemática como obrigatórias nos três últimos anos. As áreas são: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Os livros didáticos também seguem essa nova estrutura e foram reformulados com apoio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2021.

FTD define “lugar” como um espaço constituído por vínculos afetivos e moldado pelas experiências vividas, enquanto o da editora Moderna o apresenta como um “espaço vivido”, inspirando-se na Geografia Humanística e incentivando a investigação do entorno do aluno. Ambos concordam que as vivências e as experiências individuais são fundamentais para construir o conceito de lugar, reforçando a importância da relação afetiva e social com o espaço.

Em relação ao *território*, os dois livros desafiam a visão clássica que o associa exclusivamente ao poder estatal e a limites geográficos fixos. Eles incorporam a influência de outros atores sociais, como Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais e até o próprio indivíduo, na produção e transformação do território. Essa abordagem ressalta a complexidade das relações de poder que moldam o espaço geográfico, reconhecendo o território como dinâmico e multifacetado.

Os três conceitos discutidos — espaço geográfico, lugar e território — compreendem o movimento da sociedade e de seus sujeitos como parte integrante e ativa na configuração dos espaços. Eles valorizam as subjetividades e a complexidade das relações sociais, promovendo uma leitura crítica do espaço geográfico e de seus processos de construção e transformação. Assim, esses espaços territorializados, constituídos de lugares permeados por afetos, irradiam poder, disputas de narrativas e memória.

Outro conceito essencial para se definir é o que estou tratando como *urbano*. Segundo o trabalho *Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil*, publicado pelo IBGE (2023)⁷, o espaço urbano pode ser compreendido como *áreas com altas densidades de população, construções e arruamentos onde a paisagem é intensamente alterada. Predominantemente, as pessoas estão ocupadas em atividades secundárias e terciárias* (p. 64). Essa concepção de urbano, portanto, não se restringe a delimitações administrativas, mas parte da ideia de que os espaços urbanos são formas de organização social com expressões concretas na paisagem, nas atividades econômicas e nos modos de vida.

No campo da História, esse debate está diretamente ligado à relação entre espaço e tempo e à forma como os sujeitos constroem sentidos sobre o passado e o presente. Como argumenta José D'Assunção Barros (2006), a própria disciplina historiográfica, ao longo do século XX⁸, expandiu sua definição clássica de *estudo do homem no Tempo* para incorporar, de

⁷ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102019.pdf>. Acesso em: 31 maio 2025.

⁸ Essa mudança de perspectiva, que passou a valorizar a interação entre tempo e espaço na análise histórica, foi impulsionada significativamente pela Escola dos Annales na França, a partir da primeira metade do século XX,

maneira indissociável, o *Espaço* (p. 462). Essa ampliação evidenciou a necessidade de um diálogo mais intenso com outras áreas do conhecimento, como a Geografia, que oferece ferramentas conceituais para analisar as múltiplas dimensões da espacialidade.

A interdisciplinaridade entre a História e a Geografia é estabelecida, entre outros aspectos, através de conceitos como “espaço”, “território”, “região”, e é sobre eles que passaremos a refletir nas próximas linhas. Em uma de suas instâncias mais primárias, o *espaço* pode ser abordado como uma área indeterminada que existe previamente na materialidade física (e, neste caso, ainda não estaremos considerando as noções de ‘espaço social’, de ‘espaço imaginário’ e de ‘espaço literário’ que já foram mencionadas). Foi a partir desta noção fundadora que, na Geografia tradicional, começaram a emergir outras categorias como a de “paisagem”, de “território” e de “Região” — noções de que logo os historiadores começariam a se apropriar para seus próprios fins (Barros, 2006, p. 463).

Barros (2006) destaca, nesse sentido, a importância de distinguir “espaço”, compreendido como a realidade material preexistente; e “território”, que emerge como uma produção a partir da apropriação desse espaço por um ator social. O ato de “territorializar”, seja de forma concreta ou abstrata (como pela representação), inscreve-se sempre num campo de poder. Assim, a compreensão histórica exige não apenas situar os sujeitos e eventos na cronologia, mas também analisar como eles produzem, disputam e significam os territórios em que suas ações se desdobram.

Dentro desse debate, é possível adicionar o elemento central de análise desta pesquisa: as inscrições urbanas. Elas, enquanto produtos da relação entre construção de memória e produção de significado no espaço geográfico, mais especificamente do espaço urbano, manifestam-se, *compõem os espaços urbanos nessa contemporaneidade e fazem refletir sobre as relações entre arte, estética, intervenção, constituição de indivíduos e suas subjetivações no âmbito da experiência urbana* (Hypolito, 2017, p. 220). As inscrições também são formas de ocupação das cidades. São expressões de poder e resistência dentro do território, reconstruem a identidade do espaço vivido e introduzem novas narrativas e apropriações sociais dentro nos lugares que se manifestam.

Para além de considerar um produto de processos sócio-históricos vivenciados por seus autores, os grafites e pichações alcançam uma dimensão de função social - de veiculação de conteúdos ao ganharem os muros da cidade. Esta função social, como formulada por Vygotsky (1999a), refere-se à capacidade da obra de arte em ultrapassar a relação autoral e alcançar uma dimensão

com contribuições de historiadores como Marc Bloch, Lucien Febvre e, posteriormente, Fernand Braudel (Barros, 2006).

coletiva, de compartilhamento dos efeitos estéticos produzidos naquele que tem contato com o produto da imaginação e criação.

Uma vez nos muros, os conteúdos expressos por grafites e pichações ganham potencialidade de produzir efeitos sobre aqueles que vivenciam sua presença no cotidiano das cidades. Aquilo que mobiliza as pessoas a inscrever suas marcas, pelas vias públicas, gera uma interconexão e ocupa o espaço relacional, que também é do outro, o espaço da visão de terceiros, que são expostos aos efeitos estéticos de tais produções (Bueno; Rocha; Oliveira, 2019, p. 429).

Assim, as inscrições urbanas são analisadas não apenas como intervenções estéticas, mas como práticas que tensionam e reconstroem as dinâmicas simbólicas e afetivas da cidade. Ao se apropriar de muros, fachadas, postes e outdoors, esses registros dão visibilidade às memórias, reivindicações e identidades que, de outro modo, poderiam ser silenciadas ou marginalizadas. Elas constituem lugares de expressão política, social e cultural que podem contribuir, quando enxergadas mais atentamente, para formação de sujeitos localizados quanto ao tempo e espaço que ocupam.

1.1.1. Contraestéticas do urbano

“O direito de ocupar visualmente o espaço público é concedido pelos governos a quem?” (Vieceli, 2017, p. 105). Li essa pergunta em um dos textos que contribuíram para a construção deste trabalho e ela passou a ser central nas minhas reflexões sobre o lugar que as inscrições urbanas ocupam nos espaços da cidade. Nos últimos anos, ao transitar por qualquer avenida de João Pessoa, a cada 50 metros, há uma propaganda das chamadas *Bets*. Fachadas cegas de edifícios enormes exibem anúncios impossíveis de ignorar — seja de produtos, seja de serviços.

Quem autoriza essa estética? Por que são enxergadas com naturalidade? Criou-se o hábito de consumir essas propagandas que surgem nos trajetos sem pedir licença, tal como um anúncio em plataformas digitais. Mas, nesse caso, o botão de “pular” é, literalmente, um deslocamento físico que, em poucos segundos, levará a outra propaganda. Essa estética imposta homogeneiza o olhar para o consumo, desterritorializa, desocupa, isola e aliena o sujeito em seu mais pleno direito de *estar*.

Como reforça Vieceli (2017),

querem a todo custo nos oferecer uma cidade como um mero meio, por onde meramente se passa, se atravessa, para conquistar o sustento. E nesse espaço desapropriado que restou entre a casa e o trabalho, ainda pegam você pelas fachadas, pelos outdoors, pelas superfícies (p. 98).

Contudo, enquanto essas imagens publicitárias se impõem com legitimidade e são reiteradamente autorizadas pelos poderes públicos, as inscrições urbanas são marginalizadas, criminalizadas e apagadas. Nesse contexto, elas se apresentam como uma contraestética, desafiando as normas do visível e do aceitável na paisagem urbana. Essas inscrições emergem, muitas vezes, de sujeitos historicamente silenciados e de grupos sociais que reivindicam o *direito à cidade* (Lefebvre, 2001). Ao ocuparem muros, postes, fachadas e calçadas, inscrevem-se nos interstícios do espaço urbano como vozes dissonantes que tensionam a homogeneização promovida pela lógica mercadológica.

Como formulado por Henri Lefebvre (2001, p. 105), no conceito de “direito à cidade”, o espaço urbano não deve ser compreendido como um mero palco neutro onde a vida social se desenrola, mas sim como um campo de disputa permanente, onde diferentes forças e interesses se manifestam. Entre essas forças, podemos destacar o confronto entre os dispositivos de produção de subjetividade do capitalismo — que operam por meio da serialização, normatização e controle dos corpos e dos fluxos, organizando o espaço, as infraestruturas e as instituições urbanas — e os processos de singularização que emergem na experiência cotidiana das cidades.

Essa tensão pode ser analisada à luz da teoria de Félix Guattari (1987; 1992), que propõe a ideia de uma *revolução molecular*, ou seja, um conjunto de transformações micropolíticas que se dão na produção do desejo, na criação de novos modos de subjetivação e, consequentemente, de singularização. O direito à cidade, nesse sentido, não se resume a uma reivindicação jurídica ou institucional, mas se manifesta como prática de resistência aos modos de vida hegemônicos.

Essa perspectiva ressoa com o debate empreendido pela Internacional Situacionista (IS) nos anos 1960, especialmente com a noção de *deriva*, como proposta por Guy Debord (1997). Para os situacionistas, a cidade moderna era o epicentro da “sociedade do espetáculo”, um espaço onde o cotidiano era mediado por imagens, consumo e alienação. A deriva, então, seria como um método de subversão sensível e racional da cidade, em que o caminhar, embora aparentemente aleatório, revelaria os condicionamentos psicogeográficos do espaço urbano (Gomes, 2017, p. 146).

Priscyla Gomes (2017) amplia esse debate ao identificar na caminhada uma prática estética com reverberações contemporâneas, especialmente a partir do conceito de *estética radicante*, de Nicolas Bourriaud. Para ela, práticas artísticas baseadas no deslocamento, muitas vezes inspiradas na deriva situacionista, atualizam a crítica à normatização urbana e à

racionalidade funcionalista do espaço, reintroduzindo o corpo e o acaso como operadores da criação.

A figura do *flâneur*, central na modernidade e tematizada por Charles Baudelaire e por Walter Benjamin (1989), é frequentemente retomada como precursor dessas práticas. O *flâneur* é aquele que caminha pela cidade com atenção estética e sensível, captando seus ritmos e atmosferas. Como observa Gomes (2017, p.145), a tradição do *flâneur* se reatualiza na arte contemporânea sob a forma do artista caminhante, que incorpora o deslocamento como gesto de leitura, criação e crítica do espaço urbano.

As inscrições urbanas, nesse sentido, prolongam essa genealogia do caminhar e do observar — mas com um novo gesto: o de *inscrever*. Trata-se de marcar a cidade, criar fraturas no tecido normativo da paisagem, disputar o direito de deixar linhas de fuga e de existir no espaço comum. Entendo essas inscrições não como ruído ou desordem, mas como uma contranarrativa territorialmente localizada. Instauram, com isso, o que Guattari e Rolnik (1996) chamam de territórios existenciais, lugares que ganham sentido não pela função que exercem no plano urbano, mas pela experiência afetiva, simbólica e política que ali se inscreve.

1.1.2 Entre o grito político e a assinatura marginal

A emergência das inscrições urbanas como prática estética e política pode ser historicamente situada em diferentes contextos urbanos do século XX, ganhando visibilidade principalmente a partir da segunda metade do século. Como aponta Correa (2016, p. 30), há dois eixos fundamentais para compreender sua genealogia: por um lado, a tradição político-poética que se fortalece com o Maio de 1968 em Paris; por outro, a vertente gráfica-identitária que se afirma nos guetos de Nova Iorque na década de 1970.

Em Paris, os muros se tornaram suporte para o desejo coletivo de transformação social, especialmente durante os protestos estudantis de 1968. Frases como *A imaginação toma o poder* e *É proibido proibir* marcaram a paisagem urbana como formas de resistência simbólica à ordem instituída. O muro, nesse caso, deixou de ser apenas suporte e se tornou palco de enunciação política, onde o cotidiano foi reconfigurado pela linguagem.

Nos anos seguintes, a cidade de Nova Iorque presenciou o surgimento das *tags*⁹, assinaturas rápidas com apelidos, números e marcas pessoais, como no caso do lendário Taki 183¹⁰. Essas novas marcas representavam uma afirmação identitária territorializada, uma luta por visibilidade e pertencimento em um contexto de exclusão social e racial. Evoluindo posteriormente para os *throw-ups*¹¹ e para o grafite artístico, essas práticas consolidaram uma vertente estética focada na presença, no estilo e na competição simbólica entre autores – configurando uma gramática própria da rua (Correa, 2016).

A emergência das inscrições urbanas no Brasil, em especial a partir da segunda metade do século XX, evidencia deslocamentos importantes tanto no plano estético quanto no político-discursivo. Conforme analisa Correa (2016, p. 43), as pichações no país, em suas manifestações iniciais nas décadas de 1960 e 1970, encontra ressonância nas práticas verbais dos muros parisienses de 1968, priorizando a linguagem textual e o conteúdo político em detrimento da elaboração gráfica. Frases como “Abaixo a Ditadura!”, inscritas no espaço urbano durante a Ditadura Militar (1964-1985), constituem exemplos de inscrições de natureza essencialmente contestatória (Figura 5). Esses enunciados operaram dentro de um contexto de urgência, com tipografias simples e utilização direta do suporte físico da cidade como superfície de denúncia e resistência.

⁹ As *tags* são assinaturas rápidas e estilizadas feitas em muros e superfícies urbanas, geralmente com marcador ou spray, originadas em Nova Iorque na década de 1970. Recomendo o trabalho de Jorge Bacelar, “Notas sobre a mais velha arte do mundo” (2003), para compreensão dos vocábulos do movimento.

¹⁰ TAKI 183 é o pseudônimo de Demetrius, um jovem de origem grega residente na 183rd Street, no bairro de Washington Heights, em Nova Iorque. No final da década de 1960, inspirado por outro grafiteiro local, Demetrius começou a escrever “TAKI 183” — uma combinação de seu apelido e o número de sua rua — em diversos locais da cidade. Mais informações sobre o artista disponíveis em: <https://www.taki183.net/>. Acesso em: 24 maio 2025.

¹¹ *Throw-ups* é um estilo de grafite que apresenta letras infladas, de execução rápida, geralmente em duas cores (preenchimento e contorno), posterior à *tag*. Em seu glossário, Jorge Bacelar descreve *Throw-up* como: *Actividade do Graffiter quando este se limita a tagar paredes* (2003, p. 07).

Figura 5: Abaixo a Ditadura



Pichação “Abaixo a ditadura (1968)” Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/cultura/pichacao-abaixo-a-ditadura-1968/> Acesso em: 25 maio 2025.

Em paralelo, a partir da década de 1970, observa-se em São Paulo o surgimento da pichação, inicialmente associada à assinatura “Juneca e Pessoa”¹², e posteriormente consolidada nos anos 1990 com nomes como Tchentcho, #Di# e Xuim¹³. Embora guarde semelhanças com a lógica das *tags* nova-iorquinas — como a marcação territorial, a repetição da assinatura, a busca por reconhecimento entre pares, o interesse por suportes de difícil acesso e proibidos — a pichação brasileira adquire feições singulares (Correa, 2016, p. 47).

Como explica Correa (2016), com a difusão dessas práticas e à medida que os pichadores buscavam diferenciar suas assinaturas em um ambiente competitivo, houve um evidente aprimoramento tipográfico, apresentando alto grau de codificação visual e simbólica, caracterizando-se por uma tipografia rebuscada, verticalizada e de difícil decodificação. Esse movimento de intensificação formal não rompeu com os códigos do gênero pichação, mas

¹² Juneca (Oswaldo Júnior) e Pessoa (Antônio Pessoa) foram pioneiros da pichação em São Paulo no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Suas assinaturas, frequentemente vistas lado a lado nos muros da cidade, marcaram o início de uma nova fase na pichação paulistana, caracterizada por inscrições nominais e repetitivas. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3006200303.htm> Acesso em: 24 maio 2025.

¹³ Tchentcho, #Di# e Xuim também são nomes importantes na pichação paulistana no decorrer da década de 90. Como destaca Correa (2016), *Tchentcho, #Di# e Xuim ganhavam destaque, pois se criou uma concorrência entre os sprayers para mostrar quem pichava mais e nos lugares mais inacessíveis, o que incentivava o espalhamento das assinaturas pela cidade* (p. 47).

acentuou sua lógica de fechamento comunicativo: quanto mais elaborada se tornava a inscrição, mais ininteligível ela se tornava para o público em geral.

A partir disso, houve a consolidação do que hoje é reconhecido como Movimento Pixo, iniciado na década de 1980, na cidade de São Paulo. Corresponde a uma forma específica de inscrição urbana marcada pela elaboração tipográfica, pela organização coletiva e por um vocabulário simbólico próprio. Diferentemente da pichação política do período ditatorial, geralmente associada a frases legíveis e diretas de protesto, o pixo constitui-se como uma caligrafia de grupo, de difícil decodificação para o público não iniciado, voltada à marcação de território, à afirmação estética e à comunicação interna entre os membros da cultura (Fidelis, 2014, pp. 292 e 293).

Essa distinção não é apenas gráfica, mas epistemológica: ao escrever com “x”, os próprios pixadores reivindicam um campo semântico autônomo, recusando a aproximação com práticas anteriores e afirmando uma identidade coletiva forjada na repetição, na exclusividade do traço e na ocupação das superfícies verticais da cidade. A verticalidade da paisagem paulistana, aliás, exerceu papel central na configuração do pixo, funcionando como caderno de caligrafia urbano. A prática, conforme destaca Fidelis (2014, p. 290), está longe de ser aleatória ou puramente impulsiva: envolve códigos de conduta, hierarquias de respeito, autorizações para o uso de letreiros e grifes, e um sistema de validação interna altamente estruturado.

A combinação entre estética agressiva, organização social e transgressão territorial transforma o pixo em uma prática que tensiona os limites entre arte e infração, entre linguagem e ruído, entre anonimato e autoria. Trata-se de uma forma de escrita insurgente que, ao mesmo tempo em que interdita a leitura pública, comunica por excesso dentro de seu próprio circuito simbólico (Fidelis, 2014).

Nesse contexto, é importante destacar o papel de Otávio e Gustavo Pandolfo, conhecidos como Os Gêmeos, que, embora não sejam oriundos diretamente do Movimento Pixo, emergem na mesma paisagem urbana paulistana, a partir da década de 90, e estabelecem um diálogo com a estética das inscrições. Sua trajetória evidencia um processo de transição entre a inscrição marginalizada e a legitimação artística no circuito global do grafite. Ao incorporar elementos da cultura de rua e da visualidade do pixo em seus murais, Os Gêmeos ajudaram a expandir o campo semântico dessas práticas, reposicionando a inscrição urbana não apenas como marcação territorial ou comunicação interna, mas também como expressão estética reconhecida em galerias e museus.

Como já expressei anteriormente, a opção por privilegiar, neste trabalho, o estudo de inscrições urbanas com linguagem verbal legível — como frases de protesto, demandas sociais, denúncias ou afirmações políticas explícitas — não decorre de uma hierarquização estética entre formas de inscrição, mas de uma escolha metodológica orientada pela dimensão comunicativa e coletiva dessas inscrições. Ao contrário do pixo, cuja leitura está restrita a determinados circuitos internos de reconhecimento, as inscrições legíveis se projetam no espaço público como interpelações diretas, capazes de mobilizar diversos interlocutores. Nessas inscrições, as palavras carregam vozes que expressam demandas coletivas, discursos silenciados e experiências partilhadas que tensionam o uso normativo da cidade.

Apesar disso, não desconsidero o pixo como um meio possível de estabelecer essas conexões, até porque, é possível perceber que algumas das inscrições selecionadas estão cercadas por pixações, como é o caso do exemplo a seguir (Figura 6), que anuncia a demanda por “ABORTO LIVRE E SEGURO!” ao redor de diversas assinaturas:

Figura 6: Aborto



Fonte: Arquivo pessoal.

Local: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, em 5 de fevereiro de 2019.

Texto: ABORTO LIVRE E SEGURO!

Essa coexistência de linguagens nos muros revela a complexidade do fenômeno das inscrições urbanas. Se, por um lado, as frases legíveis, como as que privilegio nesta pesquisa, projetam-se no espaço público como convocações diretas, buscando uma comunicação

ampliada com quem circula pela cidade, por outro, práticas como o *Pixo* operam segundo lógicas próprias, muitas vezes pouco acessíveis ao olhar externo, mas igualmente densas em significado social. Uma perspectiva que contribui para compreender a profundidade dessas marcas, independentemente de sua legibilidade imediata, é a *etnoarqueologia* proposta por Andrei Isnardis (1997) em seu estudo sobre as pichações em Belo Horizonte.

Isnardis sugere tratar as inscrições urbanas contemporâneas como “pinturas rupestres urbanas”, ou seja, como vestígios arqueológicos de uma comunidade específica – no caso, os grupos de pichadores.

A semelhança pretendida entre grupos pré-históricos e as 'tribos' de pichadores se restringe ao fato de se tratarem, em ambos os casos, de coletividades que legam a um olhar arqueológico grafismos que podemos tomar como expressão de sua vida coletiva, de seus valores e normas, bem como do uso que fazem do território em que vivem (Isnardis, 1997, p. 145).

Ao analisar a distribuição espacial das assinaturas e siglas, os estilos utilizados e as sobreposições nas paredes, o autor demonstra ser possível decifrar um universo de relações sociais, normas de conduta, disputas territoriais e bens simbólicos próprios dessa comunidade. Para o autor, as paredes não são apenas suportes, mas *espaço de relações concretas* (p. 158), onde a própria disposição dos grafismos revela alianças, conflitos e hierarquias.

Essa perspectiva *etnoarqueológica* oferece uma ferramenta metodológica valiosa: convida a um olhar atento para a materialidade e a espacialidade de *toda* inscrição, reconhecendo-a como um artefato cultural complexo, um vestígio carregado de história social, mesmo quando seu código visual não é imediatamente transparente. Enxergar as inscrições, portanto, é também um ato de decifração, um esforço para compreender as múltiplas formas de “estar e ser” que se inscrevem nos territórios urbanos.

1.2 As inscrições urbanas na cidade de João Pessoa

Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre as inscrições urbanas na cidade de João Pessoa, considere relevante, diante da escassez de estudos sistematizados sobre a temática, realizar uma busca no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)¹⁴. Tive como finalidade identificar produções acadêmicas que já tivessem se debruçado sobre

¹⁴ Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/simplesearch?location=%2F&query=&rpp=10&sort_by=score&order=desc. Acesso em: 24 maio 2025.

práticas gráficas no espaço urbano da capital paraibana¹⁵. Nesse processo, encontrei duas dissertações que ampliaram o meu olhar sobre a temática: o trabalho de Paulo Sérgio dos Santos (2012), intitulado *Escritas urbanas: um estudo sobre a pixação e o graffiti na Cidade de João Pessoa - PB*¹⁶, e o de Thiago da Silveira Cunha (2019), *Entre riscos, narrativas e lembranças: esboço de uma memória coletiva da arte de rua em João Pessoa*¹⁷.

A dissertação de Paulo Santos concentra-se no campo da Sociologia. O foco da análise é sobre as inscrições como formas de comunicação urbana que se desenvolvem em um ambiente de tensões: entre arte e vandalismo, entre apropriação simbólica e controle institucional, entre estética legitimada e revolta visual. O autor destaca que os muros da cidade de João Pessoa, a partir dos anos 2000, passaram a concentrar diferentes tipos de mensagens, algumas politicamente engajadas, outras codificadas em linguagens estéticas próprias.

Santos explica que isso está diretamente ligado ao processo de urbanização de João Pessoa a partir do final dos anos 1950, que promoveu uma redistribuição espacial da população, com os grupos mais abastados se deslocando para áreas centrais e litorâneas — como Manaíra, Tambaú e Cabo Branco —, enquanto as camadas populares foram empurradas, ao longo dos anos 60, para conjuntos habitacionais periféricos, como Geisel, Mangabeira e Valentina, intensificando a segregação socioespacial (Santos, 2012, p. 17). Esse modelo de crescimento urbano, ao mesmo tempo desigual e seletivo, não apenas definiu a distribuição física dos corpos na cidade, mas também produziu um regime de visibilidade e invisibilidade que se manifestou nos próprios muros.

Nas últimas décadas, especialmente após os anos 2000, João Pessoa viu emergir novas formas de sociabilidade urbana e de apropriação simbólica do espaço por meio de práticas culturais marcadas por forte territorialidade. É nesse cenário que se consolidam os grupos juvenis urbanos, como os skatistas, anarco-punks, rappers e, sobretudo, os coletivos de pixadores e grafiteiros, cujas inscrições passam a marcar presença nos mais diversos pontos da cidade. Como destaca o autor:

¹⁵ Destaco, novamente, que fiz pesquisas em outros repositórios, como o Portal de Periódico da CAPES. Nele, baixei 16 trabalhos que tratavam sobre o espaço urbano e as inscrições urbanas, mas nenhum deles localizaram o debate na cidade de João Pessoa, PB.

¹⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7486/5/arquivototal.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

¹⁷ Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19905/1/ThiagoDaSilveiraCunha_Dissert.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

Fazendo um breve relato de minha própria experiência foi no final do ano de 1999 que me mudei para João Pessoa vindo de São Paulo e uma característica que me chamou rapidamente a atenção foi o fato de a cidade ser muito "limpa", ou seja, não via na rua e nos muros pixações e graffiti, e nestes 12 anos vi como este cenário vem se modificando, hoje é muito comum eu me deparar com alguma destas intervenções nos trajetos que faço no meu dia-a-dia. O cenário da cidade de João Pessoa vem se modificando muito, e neste processo de transformação pixadores e grafiteiros vão buscar também inserir os seus "gostos" e "pensamentos" por meio das suas intervenções se comunicando entre eles e com o restante da sociedade (Santos, 2012, p. 18).

Na dissertação de Thiago Cunha (2019), situada no campo de Letras, observa-se uma proposta complementar e sensível: registrar uma memória coletiva da arte de rua em João Pessoa a partir das narrativas dos próprios grafiteiros e pixadores. O autor, com uma escuta afetiva e crítica desses sujeitos, revela como suas práticas estão profundamente vinculadas à oralidade, à territorialidade periférica e ao desejo de permanência simbólica. Para Cunha, a arte de rua não pode ser compreendida apenas como imagem ou estilo, mas sim como gesto de memória, um ato de escrita em disputa com as narrativas oficiais da cidade, constantemente associadas à ordem e ao esquecimento.

Uma das partes que considero mais interessantes é a entrevista que o autor realiza com Giga¹⁸, pixador atuante na cidade desde os anos 1990. Seu depoimento possibilita a escuta não apenas de uma trajetória pessoal, mas também de um contexto social e territorial em que essas práticas se enraízam. Ao narrar suas primeiras experiências com o pixo, Giga fala sobre o fascínio pelo nome escrito no muro e pela presença simbólica que isso representava. Seu relato demonstra o modo como a pixação operava como estratégia de pertencimento e afirmação subjetiva em meio à invisibilidade social (Cunha, 2019, p. 102).

Apesar de ambos os trabalhos estarem concentrados em analisar o grafite e a pixação em João Pessoa, acredito que contribuem para perceber como essas inscrições ganharam territorialidade na cidade. Os autores demonstram que essas práticas não ocorreram de forma aleatória, mas se vincularam a determinados bairros, circuitos e sujeitos que tencionaram os modos hegemônicos de ocupação e significação do espaço urbano.

Associado a isso, percebo o mesmo processo de reconhecimento e pertencimento nas inscrições urbanas que venho analisando. Elas provocam o olhar público com frases que reivindicam presença, memória e direitos. Se o pixo e o grafite operam em circuitos específicos

¹⁸ Gigabrow, cujo nome real é Aginaldo Pereira, é um dos principais interlocutores da pesquisa de Thiago Cunha. Ele é uma figura chave para a dissertação por ser considerado um pioneiro e parte da "velha guarda" da arte de rua em João Pessoa. O autor inicia um diálogo direto com Giga a partir do Capítulo 1 *Entre a memória e a narração: oralidade nos depoimentos de personagens da arte de rua pessoense* (p. 15).

de validação, essas inscrições escritas tensionam a paisagem urbana com a sua clareza e recusa ao silêncio. Elas se dirigem ao outro: ao transeunte, ao vizinho, ao Estado, expondo um conflito claro nos muros da cidade.

1.2.1 Delimitações espaciais e temporais de análise

Quando comecei a fotografar as inscrições urbanas dos lugares por onde circulava na cidade de João Pessoa, ainda em 2019, meu olhar era bastante amplo e pouco recortado quanto ao que aquelas inscrições representavam. Ora, eu estava na graduação, circulando principalmente pelo campus, observando nas paredes daquele lugar as diversas pautas políticas e sociais que emergiam na sociedade. Aquele era o meu ponto de observação. Até que, em uma determinada conversa com um professor, fui questionada sobre a presença dessas inscrições em bairros com diferentes marcadores econômicos. A partir dali, precisei refinar o meu olhar e delimitar a minha pesquisa. A universidade não era a cidade.

As inscrições selecionadas aqui fazem parte, principalmente, dessa coleta inicial de 2019. Entre 2020 e 2022, a pandemia da Covid-19 impossibilitou a continuidade dos registros em maior quantidade, mas o retorno ao meio acadêmico, em 2024, contribuiu para a retomada dos debates que eu desejava estabelecer, conectando o uso dessas fotografias ao ensino de História. Reconheci, portanto, que minha análise partia de pontos de circulação específicos e limitados, mas que poderia ser ampliada por meio de um debate teórico mais consistente sobre o que essas inscrições significam no espaço urbano.

Ao baixar do Google Photos todas as fotografias de inscrições urbanas entre os anos de 2019 e 2024, coletei um total de 141 imagens. A partir disso, iniciei um processo de análise, apagando arquivos de uma mesma inscrição, mas em diferentes ângulos, fotografias que não ficaram nítidas ou que não se aplicavam aos critérios de seleção estabelecidos para a pesquisa: tema, localização e clareza do material. Inicialmente, selecionei 18 fotografias e montei uma tabela modelo (**Anexo I**) com as categorias: *fotografia*, destacando a imagem selecionada; *informações*, ou seja, qual o texto registrado na fotografia; *descrição* dos elementos da imagem, com observações tanto sobre aspectos técnicos quanto sobre o conteúdo; e *palavras-chave*, pensando em quais debates a inscrição pode suscitar.

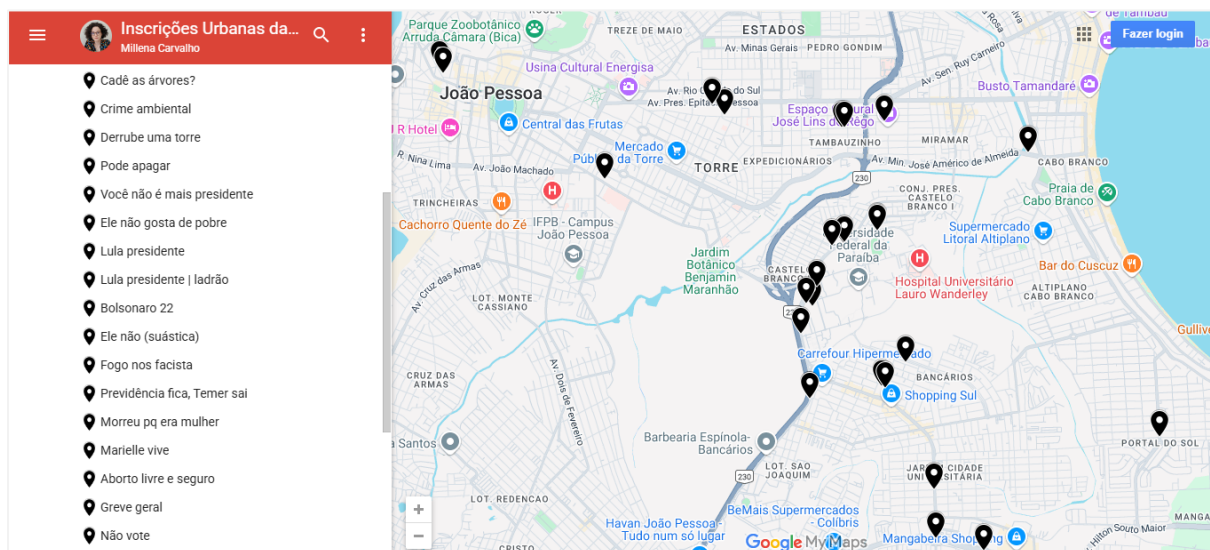
Esse exercício foi essencial para finalizar o meu primeiro ano de pesquisa, uma vez que fiz a primeira seleção geral das fotografias que gostaria de trabalhar. Certamente, na prática, fiz

outras escolhas e seleções, como mostrarei a seguir, mas a elaboração da tabela contribuiu para dar início a esse processo.

Com o objetivo de delimitar melhor o meu recorte de análise, tomei como inspiração o artigo de Renan Marques Birro (2022), intitulado *Ensino de História e patrimônios invisíveis e silenciados: um guia para a produção de mapas digitais interativos*, e organizei algumas das fotografias coletadas dentro desse intervalo de tempo no Google Maps¹⁹. O objetivo do trabalho do autor é incentivar o uso dos mapas digitais interativos como ferramenta pedagógica no ensino de História, especialmente para dar visibilidade a patrimônios culturais locais que são frequentemente negligenciados ou silenciados pelo poder público e pela sociedade. Além disso, o autor também propõe um guia metodológico prático para a construção desses mapas, com base em experiências em sala de aula e projetos de extensão.

Ao reconhecer a importância de compartilhar esse material com maior diversidade temática e informacional, optei por ampliar o número de fotografias selecionadas para 50, organizando-as em uma pasta no Google Drive²⁰. A partir dessa ampliação, organizei as imagens no mapa digital na plataforma Google Maps²¹, de modo a tornar visíveis tanto as limitações espaciais das coletas quanto as principais temáticas abordadas nas inscrições (Figura 7).

Figura 7: Mapa das inscrições



Fonte: <https://www.google.com/maps/d/u/2/edit?mid=12RXr027KiVpASxmLwRDAT7QsG-QP0o8&usp=sharing>

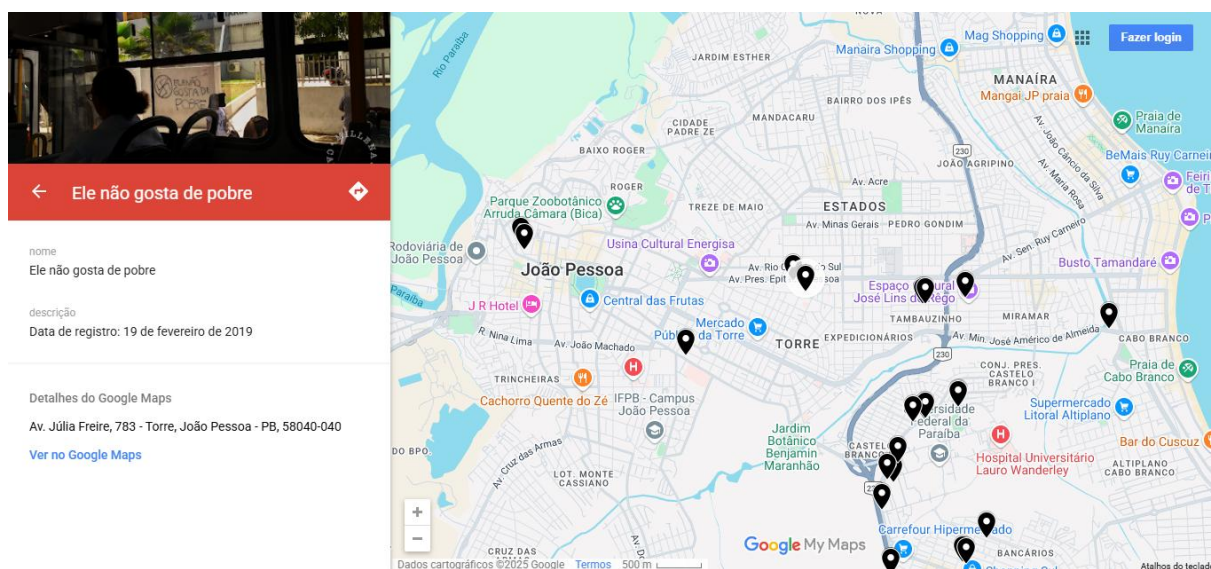
¹⁹ Plataforma disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>. Acesso em: 24 maio 2025.

²⁰ Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1v-B-mCVoWi3HaUN21NpyT_Lcqb-kj02A?usp=drive_link. Acesso em: 24 maio 2025.

²¹ Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/2/edit?mid=12RXr027KiVpASxmLwRDAT7QsG-QP0o8&usp=sharing>. Acesso em: 24 maio 2025.

Ao clicar em qualquer um dos *pins*²² pretos dispostos pelo mapa, é possível acessar a localização, a fotografia e a data do registro da inscrição (Figura 08). Na Figura 7, é possível perceber algumas das temáticas principais; optei por nomear cada marcador com um trecho do próprio texto da inscrição, facilitando a orientação de quem navega pelo mapa com base no conteúdo. Foram criados 27 pins, isso porque a maior parte das fotografias das muretas e das fachadas na Universidade Federal da Paraíba foram tiradas no mesmo dia — 24 de janeiro de 2019 —, então, para concentrar melhor as informações, criei o *pin* chamado “Muretas políticas – UFPB”, com 9 fotos e “Fachadas – UFPB”, com 10 fotos (Figura 9).

Figura 8: Modelo das inscrições no mapa



Fonte: <https://www.google.com/maps/d/u/2/edit?mid=12RXr027KiVpASxmLwRDdT7QsG-QP0o8&usp=sharing>

²² Utilizo, no processo de georreferenciamento destacado nesta seção, os *pins* para marcar os pontos específicos em que as inscrições foram fotografadas, recurso disponível na ferramenta *Google My Maps* que possibilita uma visualização mais precisa e localizada dos registros analisados. Ressalto que a ferramenta também permite o uso de *manchas* ou *áreas*, recurso que permite representar zonas de concentração ou de abrangência espacial de maneira mais ampla. Para este trabalho, porém, opto por um mapeamento objetivo, indicando apenas os muros em que as inscrições estavam ou ainda estão localizadas.

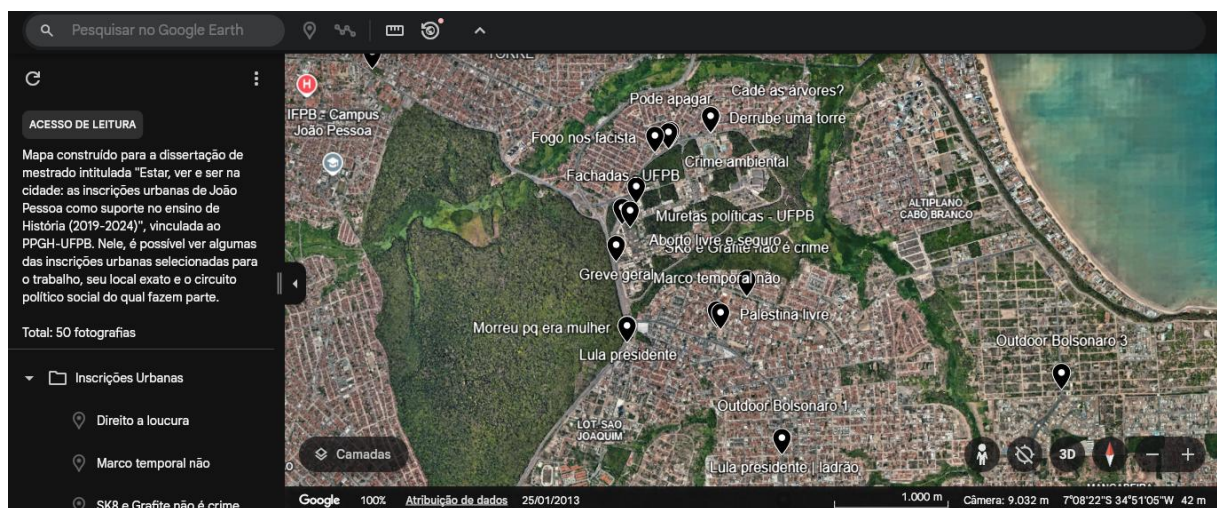
Figura 9: Pin UFPB



Fonte: <https://www.google.com/maps/d/u/2/edit?mid=12RXr027KiVpASxmLwRDatT7QsG-QP0o8&usp=sharing>

É possível também gerar uma imagem para visualizar o mapa no Google Earth, trazendo maior nitidez sobre a localização dessas inscrições urbanas (Figura 10). Como trata Birro (2022) em seu artigo, ao localizar, descrever e ilustrar o estudo no território, o mapa se transforma em uma forma de contar histórias ancoradas no espaço urbano. No caso das inscrições, para além disso, abre-se a possibilidade de discutir sobre o tempo e a velocidade desses registros no território, uma vez que não apenas ocupam fisicamente os muros, mas também circulam, desaparecem e se sobrepõem com grande rapidez. A materialidade efêmera das inscrições, portanto, contrasta com a tentativa de fixação proporcionada pelo mapa.

Figura 10: Inscrições Google Earth



Fonte: <https://www.google.com/maps/d/u/2/edit?mid=12RXr027KiVpASxmLwRDatT7QsG-QP0o8&usp=sharing>

As inscrições estão localizadas em uma rota clara entre avenidas, ou seja, lugares de circulação intensa; além dos espaços de irradiação de conhecimento — como é o caso da

Universidade Federal da Paraíba — e cultural — como é o caso das inscrições nos arredores do Espaço Cultural José Lins do Rego, em Tambauzinho. O caráter essencialmente político das inscrições evidencia o recorte temporal no qual elas foram registradas. As fotografias de 2019, por exemplo, narram a trajetória da política brasileira entre os anos de 2013 e 2018.

Esse período foi marcado por sucessivas ondas de mobilização social que se materializaram nas ruas e nos muros. As chamadas Jornadas de Junho de 2013, que foram seguidas pelo surgimento do Movimento Vem Pra Rua, em 2014. Em 2015, as manifestações contra o então presidente da Câmara, Eduardo Cunha, intensificaram os embates políticos, culminando no processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e nos protestos contra o governo Temer. Já em 2018, a prisão do ex-presidente Lula e o acirramento do processo eleitoral ampliaram a polarização e a disputa simbólica nesses muros. Todo esse contexto faz parte da narrativa fotografada e foi foco de análise no meu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado em 2022. Outras fotografias delimitam debates importantes sobre o meio ambiente, direito dos povos indígenas, violência contra a mulher, voto e justiça social.

A partir daqui a análise se volta para a leitura dessas imagens como possibilidade didática, mediadoras de debates históricos realizados na sala de aula. Ao mobilizar essas imagens como material pedagógico, o objetivo não é apenas trabalhar conteúdos curriculares de forma mais engajada, mas também aproximar os alunos às práticas sociais e aos discursos que emergem em seu entorno. Com isso, assumo uma perspectiva que entende o ensino de História também como um campo de disputas e a educação como prática que pode ser atravessada pelas experiências urbanas, pela arte, pela linguagem e pelos modos de *ver* a cidade.

2. VER A CIDADE: FOTOGRAFIA, NARRATIVA E ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, proponho deslocar o olhar do “estar” na cidade para o “ver” a cidade, com o objetivo de refletir sobre o uso da fotografia no ensino de História. A discussão parte do entendimento de que a fotografia não é um registro neutro, mas uma fonte que exige análise crítica, principalmente quando associada ao registro das inscrições urbanas. Essa postura metodológica é central para os desafios educacionais do tempo presente, alinhando-se a uma Educação Histórica focada no desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 2001).

A partir dos debates metodológicos de Boris Kossoy (2021), que alerta para as tramas da representação e a necessidade de decifrar a segunda realidade criada pela imagem, e de Ana Maria Mauad (2013), que analisa a fotografia pública como ferramenta de construção de memória e capital simbólico na esfera política; bem como das propostas pedagógicas de Natalia Gejão (2008), que concebe a fotografia como um *mediador cultural* capaz de conectar saberes prévios e novos conhecimentos, trabalharei o uso das fotografias das inscrições urbanas não apenas como registros visuais, mas como documentos-ação, capazes de ativar leituras sobre territorialidade, disputa simbólica e pertencimento.

Já no campo do ensino, Circe Bittencourt (2008) oferece caminhos metodológicos concretos para o trabalho com imagens em diferentes níveis de escolarização, enfatizando a importância de ensinar os alunos a perceber o “não dito”. Nesse sentido, investigarei como a articulação entre o registro fotográfico e as inscrições urbanas pode possibilitar a construção de um percurso investigativo em sala de aula. Trata-se, portanto, de compreender de que modo a fotografia, ao transformar o gesto efêmero da inscrição em um documento durável, abre espaço para um exercício de estranhamento do cotidiano.

Diante da dificuldade de conectar a narrativa histórica com a experiência dos discentes, a disciplina é frequentemente percebida como um conhecimento distante e desvinculado do presente, muitas vezes associada a uma memorização de datas e fatos sem sentido para a vida prática (Bittencourt, 2008).

Nesse cenário, busco estabelecer um diálogo com o conceito de *leitura de mundo* de Paulo Freire (1989) e com o diagnóstico da *crise da narração* de Byung-Chul Han (2023), para defender uma prática pedagógica que parta do território vivenciado pelo aluno. A fotografia de uma inscrição urbana emerge, assim, como um documento que transpõe a fronteira entre o saber escolar e as práticas não escolares, permitindo que o estudante inicie um questionamento histórico a partir de seu próprio lugar.

Para desenvolver essas reflexões, este capítulo será estruturado em três seções principais. Inicialmente, abordarei os desafios contemporâneos do ensino de História, com ênfase na relação entre a disciplina e o tempo presente. Em seguida, aprofundarei a discussão sobre a fotografia como fonte histórica, mobilizando as contribuições de Kossoy e Mauad para pensar a imagem como representação e construção. Por fim, focarei nas potencialidades da fotografia no ensino de História, dialogando com Gejão e Bittencourt, e articulando especificamente o uso das fotografias de inscrições urbanas como ferramentas pedagógicas.

2.1 Desafios do Ensino de História do tempo presente e no tempo presente

Qual é a primeira ideia que surge na sua cabeça ao pensar em História enquanto disciplina? Certamente, cada pessoa impactada por essa pergunta daria uma resposta diferente. Fazer esse questionamento em uma sala de aula do sexto ano do ensino fundamental II e em uma sala de aula do oitavo período do curso de História, por exemplo, seria um experimento interessante.

Pode-se, porém, pensar no senso comum construído sobre a disciplina, resumida à aula expositiva, que se concentra em datas e feitos de grandes homens — conteúdo esse que precisa ser decorado e também exaltado. Essa mentalidade é resultado de contextos históricos que definiram o próprio fazer científico no país. Na segunda metade do século XIX, observa-se o ensino de história vinculado à construção de uma “identidade nacional”. É possível perceber a influência desse movimento ao longo de todo século XX, sedimentando o ensino de história ao culto aos heróis e a um projeto de hegemonização da cultura histórica. Com a Ditadura Militar (1964-1985) instaurada no Brasil, a disciplina de História foi diluída nos chamados “Estudos Sociais”, tendo o seu conteúdo descentralizado e monitorado (Bittencourt, 2008).

Essa associação comum feita à disciplina parte, portanto, de um lugar culturalmente construído, mas que, por esse mesmo motivo, não pode ser entendida como fixa e permanente. As reflexões de ordem historiográfica, quando analisadas de maneira mais ampla, demonstram as transformações do fazer historiográfico ao longo dos anos e, consequentemente, seus impactos no ensino de História. Mudanças políticas e sociais de uma época, resultam na construção novas metodologias e currículos capazes de dialogar com o cenário estabelecido.

Nos anos 70, por exemplo, movimentos populares tiveram um papel importante no avanço de reformas educacionais, que refletiram no projeto educacional do país na década de 90. No lúcido artigo escrito por Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca, intitulado

“Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas”, os autores analisam as tradições de debate sobre o ensino de História no Brasil desde a Ditadura Militar, abordando mudanças e permanências, na história da disciplina. O estudo destaca a importância da cultura escolar, a continuidade da escola como instituição e o diálogo com formas não escolares de ensino.

Como explicam os autores, durante o período pós-ditadura, surgiram novas dificuldades relacionadas ao crescimento da indústria editorial, à expansão das escolas privadas e ao recuo de sindicatos e entidades associativas²³, impactando os debates sobre políticas educacionais para o ensino de História a partir da década de 1990. Apesar dessas adversidades, houve um avanço significativo na pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de História, valorizando a cultura escolar e as práticas educativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, representaram marcos importantes. Esses documentos estruturaram as disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental e propuseram uma organização curricular baseada em eixos temáticos, em contraste com a estrutura tradicional centrada em uma cronologia linear e eurocêntrica. As transformações nos métodos e conteúdos permitiram aos docentes a possibilidade de um trabalho voltado para a formação cidadã dos alunos.

Mais recentemente, a inclusão de temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena também foi uma mudança significativa, garantida por meio das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a LDB para incluir esses temas nos currículos escolares. Um movimento necessário, porém, é perceber como essas temáticas são trabalhadas nos livros didáticos. Como explicam Silva e Fonseca (2010, p. 28),

nas avaliações dos livros didáticos de História para os últimos anos do ensino fundamental, registradas no Guias do PNLD 2008 e 2011, que a perspectiva curricular dominante, no universo das obras didáticas aprovadas pelo MEC, legitima a concepção didática da História chamada “integrada”, pelo critério temporal, linear, com base na cronologia da História europeia, articulada, *quando possível*, à História do Brasil, da América e da África.

Essa resistência à mudança, identificada pelos autores, evidencia exatamente o que Miguel Arroyo (2013) trabalha em seu livro *Currículo, território em disputa*. Para Arroyo, o

²³ Para uma análise aprofundada de como essa expansão da indústria editorial e da lógica privada, iniciada nos anos 1990, evoluiu para mecanismos concretos de privatização dentro da rede pública, ver Sudbrack e Janke (2024). As autoras analisam os “Novos (antigos) formatos de privatização da educação básica”, especificamente a adoção de Sistemas de Ensino Apostilado (SA). O estudo demonstra como o setor privado, sob a lógica gerencialista e a justificativa de elevar os índices do IDEB, passa a incidir diretamente sobre o desenho da política educacional e a organização do trabalho docente. Esse processo, como demonstram, resulta na padronização pedagógica e na restrição da autonomia do professor.

currículo não é um espaço neutro de transmissão de saber, mas um *núcleo duro* que protege ativamente os *conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos*. Historicamente, esse “conhecimento legítimo” foi construído sobre a “ausência dos sujeitos sociais”, particularmente os coletivos populares, indígenas e negros, que não foram apenas negados em seu acesso ao saber, mas *despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar* e determinados como inexistentes.

Nessa perspectiva, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são meras inclusões de conteúdo; elas representam a pressão desses coletivos que emergem na sociedade e na escola exigindo não apenas espaço, mas um reconhecimento de suas memórias e epistemologias. O problema dos livros didáticos, que ainda tratam essas histórias como meras articulações à cronologia europeia, demonstra que o território do currículo continua em disputa: ele aceita os temas, mas resiste em reconhecer a autoria e a centralidade desses sujeitos e saberes, mantendo-os como ilegítimos ou periféricos diante da estrutura hegemônica. Esse é um cenário comum nas análises das garantias legais que, na prática, não se propõem a exercer mudança na base educacional de fato.

Paulo Freire (1996) funda o conceito de Educação na inconclusão do ser. Sou educável no momento em que me reconheço inacabado, e é nesse reconhecimento que encontro a esperança. Isso exige um estado permanente de atenção, de percepção do mundo e do lugar que se ocupa nele. Trabalhar temáticas do tempo presente na História, aproximando os discentes dos seus lugares e das problemáticas vivenciadas por eles é uma forma de evidenciar como a Educação existe no âmbito dialógico-dialético.

A escola é um espaço fundamental para a formação da consciência histórica, mas, na mesma medida, as práticas não escolares, como expressões artísticas e manifestações culturais, também contribuem para essa formação nos indivíduos. O ensino-aprendizagem pode e deve ir além dos muros da escola, buscando articular diferentes espaços e contextos em que o saber histórico pode ser mobilizado. Ao ampliar o conceito de lugar de aprendizado, é possível conectar os conteúdos da disciplina com o cotidiano dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos ativos. Por isso a defesa deste trabalho a uma Educação Histórica.

No Brasil, os debates teóricos sobre Educação Histórica vão ganhar mais espaço a partir da década de 80. Essa corrente teórico-prática busca entender o sentido atribuído pelas crianças, jovens e adultos a determinados conceitos históricos (Schmidt; Garcia, 2006 *apud* Germinari; Barbosa, 2014). A Educação Histórica está preocupada com a formação da consciência histórica

dos discentes, isso significa que o processo de construção do conhecimento histórico não é construído sobre verdades absolutas, fatos e narrativas únicas.

A aprendizagem acontece quando o aluno é entendido como ponto de partida, tendo a sua experiência enquanto sujeito político e social levada em consideração. A partir disso, são incorporados os métodos, conteúdos, temas, técnicas e procedimentos utilizados pelo historiador para que seja possível desenvolver o *pensar historicamente* (Lee, 2006).

Dentro desse processo, o diálogo com a realidade é central e contribui com a formação do pensamento histórico, caminho possível através da consciência histórica, uma vez que ela compreende *as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo)* (Rüsen, 2001, p. 54). Para a realização desta análise, adota-se a tríade conceitual proposta por Rüsen, focando na dialogicidade entre Consciência Histórica, Narrativa Histórica e Cultura Histórica, conforme a proposta didática de síntese que articula esses elementos de modo interdependente (Barom, 2017).

A precisão da explicação do conceito de *Consciência Histórica*, escrita por Estevão de Rezende Martins, no *Dicionário de Ensino de História* (2019) é esclarecedora quanto à articulação conceitual que esse debate proporciona, segundo o autor a

Consciência Histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo. A constituição da CH é um momento lógico da operação do pensamento histórico e está imersa no ambiente abrangente da cultura histórica. Cultura histórica é o “acervo” dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo. **A consciência histórica precisa da memória — individual e coletiva** — como referência dos conteúdos.

A CH inclui a consciência da **historicidade** intrínseca a toda existência humana, inserida no conjunto da cultura, das instituições e das ações das pessoas. A historicidade é um pressuposto fundamental da condição existencial de todo ser humano (Martins, 2019, p. 54, grifos meus).

Esse trecho apresenta a relação entre os conceitos de cultura histórica e consciência histórica. Ele permite compreender a cultura histórica como o “ambiente abrangente” e o “acervo” dos sentidos que circulam em uma sociedade ao longo do tempo. É dentro dessa cultura — composta por narrativas, memórias, monumentos e também pela produção acadêmica — que a consciência histórica opera. Assim, o conceito de consciência histórica articula temas essenciais para a compreensão da História e do tempo, como a *memória*

(individual e coletiva) e a *historicidade*, sendo fundamental para o desenvolvimento de um sujeito crítico e localizado em sua própria temporalidade.

Ricoeur (2007), ao tratar da memória coletiva e individual, afirma que ao praticar o ato de recordar e até mesmo de reconhecer, esbarramos com a memória dos outros, ou seja, uma parte do “eu” pertencente ao “grupo”. Nesse contexto, as primeiras lembranças são as lembranças comuns, é ela que possibilita dizer que “nunca estamos sozinhos”. Em diálogo com o debate proposto aqui, o processo de ensino-aprendizagem e de construção da consciência histórica parte, também, de experiências compartilhadas ou pontos de referência comuns, a partir dos quais é possível estabelecer conexões entre as vivências individuais e coletivas e construir sentidos históricos compartilhados.

Em consonância, não se pode ignorar o tempo compartilhado dentro dessa construção. A historicidade, entendida por Hartog (2013) como *formas da experiência do tempo, aqui e lá, hoje e ontem* designa o homem presente a si mesmo enquanto história (p. 29). Essa relação condiciona a existência humana e a sua condição histórica. Esses elementos são norteadores para a compreensão do que a Educação Histórica se propõe enquanto corrente teórico-prática. Entender a complexidade desses conceitos e o que eles proporcionam, principalmente quando aplicados de maneira consciente no processo de ensino-aprendizagem, é emancipar as estruturas cognitivas dos indivíduos.

Proponho, a partir dessas reflexões, promover debates ético-políticos associados à construção da consciência histórica, através do uso de inscrições urbanas no ensino de História. Isso exige que os discentes estejam situados no lugar que ocupam, entendendo a cidade como um espaço de produção histórica, assim como os sujeitos que nela estão. Esse exercício de olhar mais de perto, de enxergar o que o cotidiano apaga e exclui, é uma maneira de compreender como o tempo age sobre a vida, sobre a existência e, principalmente, sobre a História.

Adotarei como exemplo a fotografia a seguir (Figura 11). Essa inscrição foi fotografada em uma praça próxima à Universidade Federal da Paraíba, a Praça da Paz. Ela está localizada em uma rua principal do bairro Bancários, espaço de muita circulação tanto de carros quanto de pedestres. A inscrição está em um dos brinquedos da praça e pode ser lida de maneira clara, tendo em vista que a escolha estética foi a letra cursiva. Diferente de outras fotografias que veremos, há um trabalho mais cuidadoso com a caligrafia, o que pode indicar que não houve pressa na produção da inscrição e os textos com letra maiúscula são igualmente legíveis e trabalhados. Ao fundo, outros brinquedos estão pichados, como o que parecem ser assinaturas.

O que interessa, porém, é observar o conteúdo da inscrição: “Marco temporal não”; “BRASIL É TERRA INDÍGENA”; “PELA JUSTIÇA CLIMÁTICA”; “PELAS VIDAS INDÍGENAS”; “PELO POVO PUYANAWA”.

Figura 11: Marco Temporal não



Fonte: Arquivo pessoal

Local: Praça da Paz, João Pessoa – PB, em 23 de setembro de 2023.

Texto: “Marco temporal não”; “BRASIL É TERRA INDÍGENA”; “PELA JUSTIÇA CLIMÁTICA”; “PELAS VIDAS INDÍGENAS”; “PELO POVO PUYANAWA”.

Em setembro de 2023, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, por ampla maioria, rejeitar a tese do marco temporal. O tribunal reconheceu que os direitos territoriais dos povos indígenas não estão condicionados à ocupação em 1988, mas sim à relação tradicional e contínua com a terra, conforme previsto na Constituição. Apesar disso, o Congresso Nacional, especialmente por meio da Câmara dos Deputados, passou a discutir projetos de lei para consolidar o marco temporal na legislação, gerando tensões entre as esferas de poder e os movimentos sociais, além de questionamentos sobre os impactos ambientais e sociais dessa possível mudança legislativa.

A fotografia, também de setembro de 2023, demonstra a velocidade da manifestação pública em relação aos temas políticos do tempo vivido. Mas qual é a importância dessa evidência? Quais perguntas pode-se fazer ao texto da inscrição? Será que ela pode ser mobilizadora de debates na sala de aula? Em quais conteúdos e a partir de quais metodologias? Será que poderia ser utilizada apenas em uma aula de História? Essas questões vão de encontro

com o que uma educação crítica e histórica se propõe a fazer no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, ao refletir sobre a importância da educação histórica e da consciência histórica, reafirma-se a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça e valorize a complexidade do processo histórico e a diversidade das experiências humanas. Isso não só estrutura o ensino de História, mas também solidifica a formação de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade, reconhecendo a importância da prática cidadã.

Nessa perspectiva, outro desafio que se coloca para o ensino de História é aquilo que Byung-Chul Han (2023) denomina de “crise da narração”. Para o filósofo, o presente é marcado pela fragmentação das experiências e pelo excesso de informação, o que compromete a possibilidade de construção de narrativas compartilhadas. A narração, compreendida como uma forma de organizar o tempo e de transmitir experiências entre gerações, cede lugar a fluxos descontínuos de dados e vivências imediatas, dificultando a elaboração de sentidos mais amplos sobre a realidade.

Essa crise incide de maneira particularmente complexa sobre o campo da História. A disciplina não se limita à acumulação de fatos ou informações desconexas: sua especificidade epistemológica está justamente na capacidade de tecer narrativas que articulem passado, presente e futuro. Quando a narração entra em crise, não se fragiliza apenas um recurso didático, mas o próprio fundamento da consciência histórica, que depende da mediação narrativa para conferir sentido às experiências humanas no tempo.

É por meio do entrelaçamento narrativo que os acontecimentos se organizam em histórias, possibilitando memória, identidade e transmissão. Rüsen (2001) sublinha que a consciência histórica é inseparável da narrativa, já que só pela narração o tempo vivido pode ser compreendido como história. Nesse cenário, a fragmentação informacional apontada por Byung-Chul Han (2023) evidencia um processo de desencantamento, no qual se perde progressivamente *a paciência para estar à escuta e a paciência de narrar*” (p. 15). Isso afeta diretamente o nosso *olhar* sobre o mundo, uma vez que não conseguimos narrar o que não enxergamos ou sentimos.

Associar o debate posposto pelo autor ao ensino de História é uma maneira de provocar uma reação nos processos de mediação de aprendizagem. É necessário criar condições para que os estudantes possam reaprender a narrar e a escutar, resgatando a dimensão da experiência compartilhada em meio ao ruído informacional. Não se trata de rejeitar os novos modos de

circulação de dados, mas de problematizá-los, oferecendo mediações que transformem fragmentos em narrativas significativas.

2.2 A fotografia como fonte: desmontando a imagem

Da mesma forma que os documentos escritos eram tomados como verdades absolutas de um passado, o uso da fotografia na história esteve associado à captura do instante real, sendo ele um espelho fiel da realidade. Além disso, a fotografia foi — e ainda é, principalmente nos livros didáticos escolares — usada como ferramenta meramente ilustrativa de acontecimentos históricos. O uso dessa fonte como suporte atravessa debates metodológicos importantes, mas a compreensão da fotografia como *produto cultural* revela um amadurecimento teórico sobre a sua função enquanto fonte.

O fotógrafo, teórico e historiador da fotografia, Boris Kossoy, aborda em seu texto *Fotografia e História: as tramas da representação fotográfica*²⁴ as realidades e ficções presentes nas representações fotográficas. O autor destaca o potencial das imagens como fontes históricas e explora as *máscaras da representação*, ou seja, os artifícios para criar realidades e ficções, como instrumentos para manipular informações escritas e visuais. Interessa compreender nesse trabalho, o debate histórico desenvolvido pelo autor.

Kossoy inicia o trabalho com algumas de suas inquietações sobre o seu campo de estudo, ainda na década de 70. Essas inquietações abordam a natureza e o papel das fotografias na documentação e interpretação da História, questões que permaneceram sem resposta por muito tempo devido ao escasso número de estudos sobre o uso das fotografias como fonte histórica. Até então, as fotografias eram frequentemente usadas apenas como adornos, sem uma análise aprofundada.

Com a introdução da fotografia digital, nos anos 80 e 90, ocorreu uma ruptura significativa nos meios de produção de imagens fotográficas. Esse avanço afetou diretamente os materiais utilizados na produção das fotografias analógicas, criando um universo ainda mais complexo de informação e desinformação. Esse fenômeno de massa rompeu fronteiras geográficas, influenciando as sociedades de maneira ética, social e cultural, impulsionado, também, pela globalização.

²⁴ É interessante como Kossoy, um autor que publica desde a década de 70 sobre fotografia consegue manter trabalhos tão relevantes e atualizados sobre o campo. O texto citado em questão é de 2021 e nele, o autor também apresenta questionamentos importantes sobre a cultural visual em tempos de inteligência artificial.

A partir disso, os debates críticos sobre os usos da fotografia também ganharam novos destaques. Até porque, todo registro fotográfico acontece em um determinado contexto social, político, econômico e cultural. Esse registro gera um elo entre a realidade imediata (primeira realidade) e a representação (segunda realidade) (Kossoy, 2021, p. 21). Há uma fragmentação do espaço-tempo e um congelamento de uma realidade, o que Kossoy chama de *o instante eterno, o retângulo eterno* (p. 19). O registro fotográfico²⁵ carrega a visão de mundo do fotógrafo, seu repertório e sua ideologia. Não há neutralidade nesse processo. Irei fazer esse exercício metodológico com a fotografia destacada a seguir (Figura 12):

Figura 12: Ele não gosta de pobre



Fonte: Arquivo pessoal

Local: Av. Júlia Freire, 783. Torre, João Pessoa – PB, em 19 de fevereiro de 2019.

Texto: “ELE NÃO GOSTA DE POBRE”.

Como ponto de partida a *primeira realidade*, alguns fatos sobre a fotografia podem ser definidos: o registro foi feito por mim, quando então estudante de graduação de História, já com o objetivo de transformar as inscrições urbanas, mais especificamente as inscrições políticas, em objeto de estudo; no momento do registro estava saindo do Centro da cidade para a minha

²⁵ Kossoy define a imagem fotográfica como *um registro visual, expressivo, de um tema qualquer registrado pelo fotógrafo (filtro cultural), viabilizado segundo um Sistema de Representação Visual (SRV) e materializado ou tornado visível por meio de uma tecnologia fotográfica específica, seja físico-química ou eletrônica* (Kossoy, 2021, p. 17). Ou seja, a imagem fotográfica é um registro criado por alguém, a partir de um Sistema de Representação Visual, que se torna visível a todos por meio de alguma tecnologia.

casa, utilizando o transporte público de João Pessoa; nesse dia, não saí de casa com o objetivo de fotografar para a minha pesquisa; apesar de bem posicionada, não foi uma foto previamente planejada, inclusive, tive apenas alguns segundos para pegar o celular, enquanto o ônibus estava parado em um ponto para descida de passageiros. O foco da imagem está na inscrição *ele não gosta de pobre* e uma suástica nazista cortada diagonalmente, pichadas no muro do prédio público da Vigilância Sanitária Municipal da cidade, localizado no bairro da Torre, próximo ao Centro, e vista através da janela de um ônibus.

Em relação a decifração das camadas de significação dos elementos representados na imagem, a *segunda realidade*, destaco o contexto que se insere a imagem. Em setembro de 2018, a página do Facebook *Mulheres Unidas Contra Bolsonaro* criou o movimento *Ele Não*, reunindo manifestações contra o então candidato à presidência. A *hashtag* “#elenão” circulou por todas redes sociais até mesmo após o período eleitoral, com a vitória do candidato. Assim, ao questionar, “quem não gosta de pobre?”, encontramos o sujeito mencionado.

A perspectiva no registro fotográfico, dentro de um ônibus público, potencializa o impacto da mensagem da afirmativa presente na inscrição, uma vez que o transporte público é utilizado principalmente pelas camadas populares, público-alvo da mensagem inscrita. Outro elemento a ser destacado é a presença da suástica nazista no muro. Ela não aparece de qualquer maneira, uma vez que se assemelha a uma placa de trânsito que indica bloqueio ou interrupção.

Não é possível saber quem pichou a inscrição ou quando ela foi feita. Não se pode também garantir a permanência do registro do muro, seja devido às ações da natureza ou à “limpeza” do prédio público. Com a foto, identifica-se uma resposta civil, através de uma ação considerada marginal, sobre um contexto político. A aproximação do ex-presidente Bolsonaro ao nazismo, indica uma apropriação simbólica de um evento histórico violento, marcado por opressão, autoritarismo e cerceamento de direitos.

Para Kossoy, o historiador deve ser capaz de desmontar as construções e camadas criadas pela realidade da representação na fotografia, desarticulando esses processos para descobrir as finalidades da produção fotográfica de maneira clara. Ele deve buscar a decifração do aparente, o visível da representação, encontrando o oculto, o invisível aos olhos. Assim, como reforça o historiador Ivo Canabarro,

o historiador está sendo testado a trabalhar com as representações imagéticas que configuram uma forma muito específica de entendimento da realidade. As imagens são todas representações, uma forma de se expor no mundo e também uma possibilidade de expressão de diferentes segmentos sociais. Sendo, todas,

objetos da História Cultural, pois são expressões de uma cultura vivida em diferentes formas. (Canabarro, 2015, p. 24).

Nesse fluxo de compreensão da realidade e bagagem social do espectador, é possível pensar os usos, de maneira mais específica, das fotografias no ensino de história e na pesquisa histórica como uma possibilidade de descortinamento de representações que podem tanto estar presentes em eventos históricos há décadas atrás, mas também das imagens construídas cotidianamente nas vivências do tempo presente.

O desenvolvimento de metodologias críticas para esse processo pode contribuir cada vez mais com o trabalho dessa fonte histórica. Kossoy, ainda no texto apresentado anteriormente, propõe a metodologia de *análise iconográfica*, que consiste na descrição da imagem em nível técnico e iconográfico, e da *interpretação iconológica*, que consiste em destacar os elementos constitutivos e as coordenadas de situação da imagem (2021, p. 27). Esse caminho de análise está diretamente conectado ao treinamento do olhar e das sensibilidades dos sujeitos.

Assim, Kossoy não apenas revela a complexidade e a riqueza da fotografia e das imagens como fontes históricas, mas também convida os historiadores a desenvolverem um olhar mais crítico e apurado sobre as imagens, reconhecendo-as como construções culturais que carregam consigo símbolos e significados. Esse enfoque permite uma compreensão mais abrangente e crítica da história, na qual a fotografia não é apenas um registro passivo de fatos, mas um elemento ativo na construção e interpretação das realidades em diferentes contextos.

Essas reflexões evidenciam que a fotografia vai além do simples registro de eventos: ela constrói sentidos, representa ideologias e atua como mediadora entre a realidade e sua interpretação. Compreender suas camadas de significação e o contexto social, político e cultural em que é produzida é fundamental para analisar não apenas imagens individuais, mas também práticas visuais que circulam publicamente e influenciam percepções, narrativas e memórias coletivas.

Dentro dessa proposta, a professora e pesquisadora Ana Maria Mauad (2013), em seu texto *Fotografia pública e cultura do visual, em perspectiva histórica*, discute a presença da fotografia na pesquisa histórica brasileira desde a década de 1990, destacando sua evolução de uma fonte meramente empírica para um objeto de estudo teórico-metodológico que molda os sentidos da história. Mauad analisa como a cultura política e a cultura visual se manifestam na produção da fotografia pública, enfatizando o poder simbólico e a construção de narrativas visuais por diferentes agentes.

A fotografia pública tem uma função política, seja para dar visibilidade a estratégias de poder ou às disputas em torno dele. Ela é produzida por agências que desempenham um papel na formação da opinião pública, como a imprensa ou o próprio Estado e funciona como suporte para a construção de uma memória pública que registra e projeta uma determinada versão dos acontecimentos no tempo.

A autora, apoiando-se em teóricos como Pierre Bourdieu, argumenta que a legitimação do poder nunca se dá exclusivamente pela força. É necessária a criação de um capital simbólico, composto por imagens e símbolos, que seja aceito pelos governados. A fotografia pública é uma ferramenta primordial na construção desse capital, porque o poder simbólico se baseia na crença e no reconhecimento que lhe são creditados. Assim, as escolhas na composição de uma imagem oficial — desde a vestimenta até a organização das pessoas em cena — passam pelo crivo de uma ideologia que estrutura a comunicação do poder.

Esse processo reforça a ideia de Kossoy de que é preciso desmontar as camadas da representação, porque a fotografia não é uma janela para a realidade, mas uma mensagem construída, uma escolha dentro de um universo de possibilidades. Desenvolver um olhar crítico para o trabalho com essa fonte é essencial para a pesquisa histórica e para a compreensão de como as imagens participam da construção das memórias coletivas e da percepção social do poder.

2.3 A fotografia no ensino de história: olhe mais perto

De maneira complementar às discussões anteriores, a pesquisadora Natalia Germano Gejão (2008) aproxima o debate ao ensino de História no seu texto *Fotografia e ensino de história: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico*, definindo fotografia como um mediador cultural no ensino de História, que atua na interação entre conhecimentos prévios e novos de forma dialógica para a construção de um novo conhecimento. Ela afirma que a fotografia, como linguagem imagética, media a percepção do mundo e a construção do conhecimento sobre ele.

Enquanto Mauad oferece uma análise macro sobre a produção e circulação da imagem fotográfica na esfera política, Gejão propõe uma metodologia micro para a recepção e ressignificação dessas mesmas imagens em sala de aula. Gejão defende que professor e alunos devem assumir uma postura investigativa, semelhante a do historiador, questionando a produção e a intencionalidade das imagens. Para ela, a fotografia é um recurso privilegiado para

despertar e desenvolver a consciência histórica dos alunos, uma vez que permite relacionar passado, presente e futuro a partir de vestígios visuais. Isso coloca o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, em diálogo com os mediadores culturais e com os contextos em que as imagens circulam. Essa perspectiva fortalece o papel da escola como espaço de formação crítica, no qual o trabalho com fontes não se restringe à transmissão de informações, mas visa orientar os alunos no tempo e capacitá-los a agir no mundo.

Essa abordagem encontra um profundo eco no pensamento de Paulo Freire. Para o educador, a prática educativa deve superar a *educação bancária* — na qual o professor apenas “deposita” conteúdos no aluno — em favor de uma educação libertadora e problematizadora. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) defende que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção* (p. 12). Nesse sentido, a proposta de Gejão de usar a fotografia não como ilustração, mas como um problema a ser decifrado, alinha-se perfeitamente à pedagogia freiriana.

A imagem deixa de ser um “pacote” de informações a ser consumido e se torna um texto visual que convida os alunos à *leitura de mundo*, conectando a análise da fonte histórica com suas próprias vivências e saberes prévios. Por isso, no seu texto *A importância do ato de ler* (1989), apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em 1981, Freire reforça que a leitura vai muito além da simples decodificação de palavras, sendo, fundamentalmente, um ato de compreensão do mundo. Para ele *a leitura do mundo precede a leitura da palavra* (p. 9), nessa perspectiva, a compreensão de um texto só é alcançada criticamente quando se percebem as relações dinâmicas entre o texto e o seu contexto.

Ao pensar metodologicamente nesse assunto, é impossível não citar o trabalho de Circe Bittencourt (2008), *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Esse livro, que funciona como um manual para minha prática docente desde quando o conheci durante a graduação, apresenta propostas pedagógicas para o uso da fotografia no ensino de História. Bittencourt parte do princípio de que a fotografia contemporânea se tornou um objeto de estudo para múltiplos campos, inclusive para a História. Para ela, o uso pedagógico da imagem exige um tratamento metodológico que vá além do senso comum.

A autora estrutura suas propostas de acordo com o nível de escolarização dos alunos. Para os anos iniciais do ensino fundamental, Bittencourt sugere que a fotografia seja um recurso para que os alunos entrem em contato com a história da família e do bairro, favorecendo a construção de noções de identidade e pertencimento. A prática pedagógica pode se concentrar no estudo comparativo de imagens de um mesmo local em épocas distintas, permitindo aos

alunos identificar as mudanças e permanências no espaço e, assim, desenvolver a noção de tempo histórico.

Já para os alunos mais velhos, ela propõe um trabalho mais complexo, que facilite a aprendizagem da própria disciplina. Citando uma análise de Luiza Tucci Carneiro sobre as fotografias da Revolução de 1930, Bittencourt destaca como as imagens raramente apresentavam Getúlio Vargas em trajes militares. Essa observação, quando confrontada com os textos e legendas da época, revela uma narrativa construída que buscava consolidar a imagem de um novo governo, e não a de uma ruptura violenta. O objetivo dessa abordagem é ensinar os alunos a visualizar o “não dito” nas fontes, superando a leitura literal e compreendendo a fotografia como uma construção intencional da história.

A abordagem de Bittencourt, portanto, reforça a necessidade de o professor atuar como um historiador em sala de aula, selecionando as imagens de forma criteriosa e criando as condições para que os alunos as investiguem como documentos, articulando-as com outras fontes e desvendando as narrativas nelas contidas. A compreensão do uso das fotografias na pesquisa histórica não estão, de forma alguma, desassociada ao uso dessas fontes.

Fica evidente, portanto, que a escolha metodológica detalhada por Gejão (2008) e estruturada por Bittencourt (2008) — a de tratar a fotografia como um documento a ser investigado, e não como mera ilustração — é, essencialmente, uma postura política. Ela se alinha a Paulo Freire (1996), porque é a recusa prática da *educação bancária*; o professor não está depositando uma verdade visual, mas criando as condições para que o aluno a construa.

2.3.1 Inscrições urbanas, fotografia e ensino de História

As inscrições urbanas, quando articuladas ao uso da fotografia, abrem uma possibilidade singular para o ensino e a pesquisa em História. A fotografia, conforme defendem as autoras Gejão (2008) e Bittencourt (2008), atua como um poderoso mediador cultural que, com a prática pedagógica em torno dela, permite criar as condições para o desenvolvimento da consciência histórica. Isso ocorre na medida em que o aluno é retirado da posição de receptor passivo e colocado como investigador da fonte. Ao ser estimulado a questionar as intencionalidades da imagem e a colocá-la em diálogo com seus saberes prévios, o estudante exercita ativamente a capacidade de se orientar no tempo e de compreender a história como uma construção. O seu encontro com as inscrições nos muros da cidade potencializa ainda mais esse processo de construção do conhecimento.

A natureza transitória das inscrições impõe um desafio fundamental ao historiador: como estudar um vestígio que tende a desaparecer? É nesse ponto que a fotografia se torna uma ferramenta metodológica indispensável. O ato fotográfico cumpre, em um primeiro momento, uma função de preservação. Ele captura e congela a inscrição, transformando o gesto efêmero em um documento durável, que pode ser arquivado, revisitado e analisado. Trata-se de fontes que compartilham características fundamentais: ambas são linguagens visuais, carregam intencionalidades e emergem de contextos sociais concretos, produzindo discursos sobre o tempo presente.

Contudo, a relação entre a inscrição e a fotografia vai muito além da documentação. Como discutido a partir de Boris Kossoy, a fotografia não é um espelho neutro da realidade, mas uma segunda realidade, uma representação carregada de intencionalidade. O pesquisador, ao escolher o que fotografar, o ângulo, o enquadramento, a luz e o momento do clique, atua como um “filtro cultural”, adicionando uma nova camada de significação ao objeto registrado. A fotografia de uma inscrição urbana é, portanto, uma segunda inscrição: não apenas mostra o que estava no muro, mas também como aquilo foi visto e interpretado pelo fotógrafo. Para o ensino de História, essa dupla camada de significação é imensamente rica.

Assim como a crise da narração, discutida por Byung-Chul Han (2023), Milton Santos (2006), em sua obra *A natureza do espaço*, já tratava dos impactos da globalização no *estar e ver* o lugar,

O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender. Talvez, por isso mesmo, possamos repetir com Edgar Morin (1990, p. 44) que “hoje cada um de nós é como o ponto singular de um holograma que, em certa medida, contém o todo planetário que o contém” (p. 212).

Essa relação estabelecida entre lugar e cotidiano permite compreender as inscrições urbanas como marcas que dão materialidade a experiências coletivas e individuais, inserindo na paisagem fragmentos de memória e identidade. Se, como afirma Milton Santos (2006), o lugar é o espaço em que se entrecruzam as dimensões globais e locais, as inscrições podem ser vistas como narrativas contra-hegemônicas que devolvem ao espaço urbano sua dimensão vivida, particular e resistente. Existem forças contrárias nesse *lugar*, ele é tanto:

o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação

comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (Santos, 2006, p. 218).

Dessa forma, as inscrições urbanas, registradas por meio da fotografia, condensam tensões entre o efêmero e o permanente, entre o global e o local, entre o vivido e o representado. Elas não apenas revelam discursos políticos e sociais inscritos no espaço público, mas também tornam visíveis experiências cotidianas que, de outro modo, permaneceriam invisíveis ou esquecidas. Ao mobilizar esse material no ensino de História, é possível reconhecer formas de narrar o tempo presente e de interrogar criticamente o lugar ocupado na cidade. É nesse horizonte que se insere a análise das fotografias reunidas nesta pesquisa, compreendidas como documentos que carregam, simultaneamente, a marca da inscrição e a marca do olhar que a registrou.

Trabalhar com a observação e captação de intervenções urbanas — como é o caso das inscrições —, trata, também, de temáticas complementares ao processo de existir nesse espaço urbano, como: deslocamento, efemeridade, fragmento, experiência e percepção. São conceitos explorados por autores que fundamentam este trabalho. O deslocamento e a percepção atenta ao fragmento são centrais na figura do *flâneur* de Walter Benjamin (1989). A captura desse fragmento é a própria experiência subjetiva da percepção do fotógrafo, que Kossoy (2021) define como o *filtro cultural*. Por sua vez, a efemeridade dessa experiência é resultado direto da *vertigem da velocidade* e da *crise da narração* que Milton Santos (2006) e Byung-Chul Han (2023) identificam no tempo presente. Esses elementos marcam não apenas o espectador das intervenções, mas também os seus autores. Utilizar isso na sala de aula é reconhecer o aluno, antes, enquanto sujeito além dos muros da escola.

Nessa discussão, as *juventudes* ocupam um lugar central, atuando tanto como as principais autoras das marcas nos espaços públicos — entendidas aqui como formas de expressão de suas subjetividades — quanto como o público-alvo do projeto pedagógico aqui proposto, que visa construir um olhar crítico a partir delas.

Essa compreensão das inscrições urbanas como expressões de subjetividades é aprofundada por estudos no campo da Psicologia Social, como o de Luciano Domingues Bueno, Maria Laura Barros da Rocha e Adélia Souto Oliveira (2019), já aqui citado. No artigo *Vivências de juventudes em espaços urbanos: grafite e pichação como expressões de subjetividade*, os autores analisam 326 inscrições na cidade de Maceió, Alagoas, a partir de um extenso registro fotográfico. O estudo parte da premissa de que os grafites e pichações são recursos privilegiados de aproximação entre os processos psicossociais que constituem as

juventudes e os movimentos sociais (p. 426). Dessa forma, as inscrições funcionam como uma via alternativa aos canais hegemônicos de comunicação.

No ambiente escolar, o reconhecimento dessas juventudes deve partir do respeito aos saberes dos educandos, da curiosidade e da experiência que eles trazem de seu cotidiano (Freire, 1996). Isso é fundamental para exercitar o olhar crítico que se busca desenvolver no processo de percepção do seu lugar, interconectando os debates que estão sendo feitos no espaço urbano e dentro da sala de aula.

Para sintetizar as discussões que tenho apresentado, analisarei a fotografia a seguir. Ela é um registro da pista de skate da Praça da Paz, na cidade de João Pessoa, mesmo lugar da Figura 11, que tratou do Marco Temporal. Mais uma vez, a fotografia tem a função de aprofundar a discussão sobre o uso de inscrições urbanas como catalisadoras de debates sobre o tempo presente. A inscrição “PALESTINA LIVRE!”, acompanhada de um desenho da bandeira palestina, está posicionada em um espaço de convivência majoritariamente associado às juventudes (Figura 13). O lugar, conforme Milton Santos (2006), constitui-se como ponto de encontro entre o global e o local, a partir de práticas concretas do cotidiano.

Figura 13: Palestina livre!



Fonte: Arquivo pessoal

Local: Praça da Paz, João Pessoa – PB, em 25 de maio de 2024.

Texto: “PALESTINA LIVRE!”.

Para o ensino de História, essa fotografia abre caminho para um duplo exercício. De um lado, permite discutir o conflito israelo-palestino em sua historicidade e nas suas reverberações internacionais; de outro, evidencia como sujeitos comuns se apropriam do espaço urbano para marcar solidariedade²⁶ e indignação. Nesse movimento, o estudante é convidado a perceber a cidade como um território de narrativas sobrepostas. A fotografia, nesse caso, atua como o mediador cultural que transforma o muro em documento e o aluno em investigador, capacitando-o a fazer a *leitura de mundo* que antecede e amplia a leitura da palavra, conforme defende Paulo Freire (1996).

No capítulo seguinte, ampliarei metodologicamente as possibilidades de uso das inscrições urbanas no ensino de História, tomando como referência a BNCC do Ensino Médio e apresentando propostas pedagógicas que possam ser aplicadas em diferentes contextos escolares.

²⁶ A expressão “Palestina Livre” remete à luta do povo palestino pela autodeterminação desde a Nakba de 1948, quando centenas de milhares de palestinos foram expulsos de suas terras com a criação do Estado de Israel. O lema ganhou força com a fundação da Organização para a Libertação da Palestina (1964) e com as intifadas (1987; 2000), sendo hoje amplamente utilizado em diferentes partes do mundo como símbolo de solidariedade e resistência frente à ocupação israelense.

3. SER NA CIDADE: PERTENCIMENTO, APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO

Neste capítulo, apresento o desdobramento pedagógico da pesquisa, no qual as reflexões construídas ao longo dos capítulos anteriores se transformam em propostas de ensino. Se, no primeiro movimento, foi necessário *estar* na cidade, percorrendo suas ruas, observando as inscrições e reconhecendo nelas as marcas do tempo e das disputas simbólicas; e, no segundo, *ver* a cidade, analisando as imagens e compreendendo a fotografia como linguagem histórica e instrumento de leitura do espaço urbano, agora proponho *ser* na cidade, assumindo o lugar da professora que cria e media experiências de aprendizagem a partir desse material.

O capítulo se organiza em torno da elaboração de três planos de aula que utilizam as inscrições urbanas e as fotografias produzidas durante o percurso da pesquisa como fontes para o ensino de História. Cada plano nasce do encontro entre uma imagem e uma questão histórica, estabelecendo pontes entre a cidade vivida e os conteúdos curriculares. Neles, o foco recai sobre o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível dos estudantes, capaz de perceber as relações entre espaço, memória e poder. Mais uma vez, recorro a Circe Bittencourt (2008), Paulo Freire (1996), Natalia Gejão (2008) e Jörn Rüsen (2001) para estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a articulação entre o ensino de História, a consciência histórica e as experiências urbanas.

Por fim, o capítulo apresenta uma reflexão sobre a docência como ato de criação e pertencimento, apresentando três propostas de mediação de aprendizagem possíveis de serem realizadas em diferentes conteúdos vistos em sala de aula e em diferentes contextos escolares, ressaltando que ensinar História a partir da cidade é também habitar seus conflitos e contradições. Assim, as práticas apresentadas não se pretendem modelos, mas caminhos possíveis para pensar um ensino comprometido com a realidade dos alunos, em que a cidade se converte em sala de aula e os muros, em textos a serem lidos, interpretados e transformados.

Devido ao pouco tempo de execução do mestrado, não foi possível aplicar esses planos e propostas na sala de aula. Apesar disso, estar trabalhando como professora de História da rede pública no Ensino Médio, ao longo do ano de escrita desta pesquisa, possibilitou traçar caminhos bastante conscientes sobre a prática das ideias aqui estruturadas.

O uso de recursos visuais, principalmente de gravuras, fotografias e pinturas, fazem parte das minhas escolhas de recursos para planejamento das aulas; e as metodologias adotadas para esse trabalho reforçam a importância de não tratar essas fontes como meras ilustrações, mas sim, como parte integrante da própria cultura material e visual de uma época. Elas são,

portanto, documentos históricos que exigem análise, interpretação e contextualização, permitindo que o aluno desenvolva um olhar crítico sobre o contexto analisado.

3.1 Apropriar-se do espaço urbano como ato político: contramapeando a cidade

Estão lembrados da Figura 1? Aquela que, nos muros da UFPB, registrava a insatisfação com corte de árvores, a Energisa e o prefeito da cidade? Logo na introdução expressei como acompanhar o debate naquele muro foi importante para consolidar a pergunta da minha pesquisa, assim como os meus objetivos com ela. A curiosidade sobre o que aquilo significava serviu de incentivo para pesquisar mais sobre o que acontecia na Universidade.

Encontrei notícias no próprio site da UFPB, publicadas em 2022²⁷ e 2024²⁸, sobre a construção de uma subestação de energia elétrica, por trás dos muros que foram repetidamente pichados e pintados. A subestação de 69kV foi inaugurada em novembro de 2024 e foi resultado de um investimento de aproximadamente R\$ 15 milhões, financiado principalmente por emendas parlamentares da bancada federal paraibana. O objetivo é gerar uma economia de até R\$ 400 mil por mês e autonomia no gerenciamento do fornecimento de energia na Universidade. O projeto incluiu também a modernização da rede interna, com religadores automáticos e setorização do sistema, para reduzir riscos de apagões em atividades acadêmicas e administrativas.

Para o funcionamento da subestação, foi criada uma linha de transmissão a 4 quilômetros da UFPB, na Avenida Pedro II. Também encontrei uma notícia publicada em um portal de notícias independente relatando que a área foi interditada para as obras²⁹. Lembro de ter visto, nos muros da Avenida, pichações que questionavam o corte de árvores, mas não fotografei na época e nem fiz a associação de que se tratava da mesma construção. Durante a pesquisa, não encontrei nenhuma matéria falando sobre impactos ambientais ou criticando a execução do projeto. As notícias mais completas estavam no site oficial da Universidade e as críticas, bem, estavam nos muros do campus e imediações, uma voz que emanava das ruas.

Em pesquisas mais gerais sobre o funcionamento de subestações elétricas, compreendi que obras dessa natureza frequentemente envolvem supressão de vegetação, alterações na

²⁷ Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-da-prosseguimento-a-licitacao-para-obra-da-subestacao-eletrica-no-campus-i-em-joao-pessoa>. Acesso em: 27 set. 2025.

²⁸ Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-inaugura-subestacao-de-energia-de-69kv-no-campus-de-joao-pessoa>. Acesso em: 27 set. 2025.

²⁹ Disponível em:

https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=1100231515438878&id=100063561191088&_rdr Acesso em: 27 set. 2025.

paisagem e riscos associados à poluição durante a construção, além da necessidade de manejo adequado de resíduos e materiais potencialmente contaminantes. Não tenho como saber o nível de conhecimento sobre a temática da pessoa ou das pessoas que realizaram as inscrições, mas a denúncia partiu da compreensão do que estava acontecendo no espaço físico da cidade e as suas alterações, para além das vantagens publicadas nos sites oficiais.

No dia 01 de outubro de 2024, fotografei a inscrição a seguir em uma das torres instaladas próximo à subestação (Figura 14):

Figura 14: Derrube uma torre



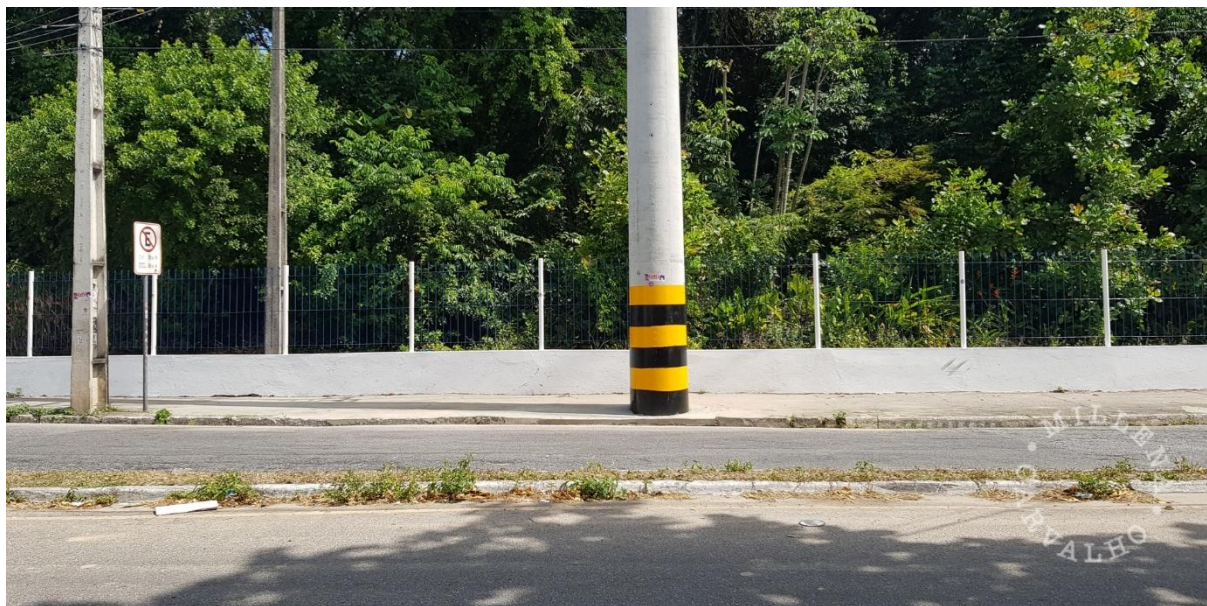
Fonte: Arquivo pessoal

Local: R. José Dionísio da Silva - Castelo Branco, João Pessoa – PB, em 01 de outubro de 2024.

Texto: “DERRUBE UMA TORRE”.

No dia 16 de outubro, passando pelo mesmo local, pude constatar a velocidade dessa disputa pelo espaço urbano. Em apenas quinze dias, a inscrição já havia sido sobreposta. O protesto textual, que desafiava a estrutura física da torre, foi silenciado pela pintura de segurança padrão.

Figura 15: Pintura da torre



Fonte: Arquivo pessoal

Local: R. José Dionísio da Silva - Castelo Branco, João Pessoa – PB, em 16 de outubro de 2024.

No último dia do ano de 2024, dia que estabeleci como a última data possível para registrar as inscrições que poderiam fazer parte deste trabalho, fotografei mais uma inscrição desafiando o apagamento dos muros. Essa, em específico, ainda está no muro até o momento da escrita desse texto — em outubro de 2025.

Figura 16: Pode apagar



Fonte: Arquivo pessoal

Local: R. Ver. João Freire - Castelo Branco III, João Pessoa – PB, em 31 de dezembro de 2024.

Texto: “PODE APAGAR, AINDA É CRIME AMBIENTAL”.

Precisei estar na cidade, circulando e percorrendo trajetos, para ver essas inscrições e ser impactada por informações que só se tornaram visíveis, de fato, quando decidi investigar seus significados. Utilizo a narrativa desse contexto para mostrar como as inscrições urbanas mediam sentidos sobre a cidade: constato o que está posto, registro o que pode desaparecer rapidamente e, a partir disso, construo reflexões que, nesse caso específico, revelaram uma informação antes desconhecida para mim.

As apropriações do espaço urbano passam por esse processo, seja enquanto autor, seja enquanto observador das suas modificações. Não basta, portanto, caminhar por essas inscrições na cidade, é necessário enxergá-las, percebê-las como uma rede de comunicação em que o receptor da mensagem pode ser você. Essa transição do mero transeunte para um leitor ativo do espaço ecoa a experiência do “errante urbano” proposta por Celma Paese (2017), no seu artigo *Errando te leio: A experiência do contramapeamento da cidade contemporânea*, publicado no primeiro volume da Revista PIXO. Nessa perspectiva, o caminhar se torna um ato de entrega, um “ritual de exploração geográfico-afetiva” em que o sujeito se permite ser atravessado pelas múltiplas linguagens da cidade.

É nesse movimento que ocorre o que a autora chama de “parar o passo” uma suspensão no ritmo automático do deslocamento que abre espaço para uma atenção mais profunda, um momento em que as hierarquias do espaço se desfazem e o observador acolhe o que emerge (Paese, 2017, p. 140). As inscrições urbanas podem funcionar como um gatilho para essa pausa reflexiva, podem ser um convite a iniciar o processo que a autora chama de *contramapeamento*: a construção de uma cartografia subjetiva e afetiva que desafia as representações convencionais e oficiais da cidade.

O sujeito deixa de apenas seguir um trajeto para compor um mapa próprio, tecido a partir das conexões que estabelece entre os signos, os lugares e as suas próprias inquietações. Assim, o que antes eram fragmentos visuais isolados passaram a integrar uma narrativa coerente, em um movimento de *des-fragmentação* (p. 142) que revela as paisagens psicossociais e as disputas simbólicas vivas no território urbano.

Atrelado ao debate proposto do Paese, é possível retomar a figura do *flâneur* (Benjamin, 1989), discutida no primeiro capítulo desta dissertação. Enquanto o *flâneur* clássico era o *observador passional* (Baudelaire, 2010, p. 09, apud Pereira; Souto, 2021, p. 78) que, em estado de *convalescença* capturava a percepção fugidia da modernidade, o *errante urbano* de Paese (2017) dá um passo adiante: ele não apenas observa, mas intervém. Essa intervenção, embora

não necessariamente física como o ato de pichar, é um ato político-perceptivo: o errante *cria a sua representação subjetiva* (Paese, 2017, p. 138), desafiando a leitura oficial do espaço.

Essa pausa reflexiva, portanto, ultrapassa a *exploração geográfico-afetiva* (Paese, 2017) e se revela como um caminho que orienta para a construção da consciência histórica, como definida por Jörn Rüsen (2001). Para ele, a função do pensamento histórico é orientar a vida prática no tempo e isso ocorre, fundamentalmente, através da construção de narrativas. Foi esse processo que vivi ao acompanhar as inscrições próximas à subestação de energia elétrica da UFPB: atribuí significado às experiências vividas para entender a realidade atual e, com base nessa compreensão, pude estar consciente para agir e planejar perspectivas futuras. É esse percurso que defendo ser possível desenvolver nos espaços escolares como uma proposta pedagógica.

3.2 Uso didático das inscrições urbanas

Ao longo do trabalho, apresentei, de maneira contextualizada aos debates teóricos, algumas das fotografias que constituem o conjunto de fontes dessa pesquisa. Esta seção representa o desdobramento prático dessa investigação, na qual detalho três propostas de planos de aula para o Ensino Médio.

Para garantir a ampla aplicabilidade dessa proposta didática, elaborei os planos de aula tendo como referencial a BNCC, documento que norteia os currículos estaduais. A partir dela, selecionei Habilidades das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, articulando-as diretamente aos conteúdos de História.

Para a seleção do material, parti do acervo de 50 fotografias³⁰ que compõem essa pesquisa. Desse conjunto, escolhi três imagens que, por sua temática, dialogam com conteúdos abordados nos três anos do Ensino Médio. Dessa forma, os planos de aula que detalho aqui não apenas exemplificam o uso dessas três fotografias, mas funcionam como um modelo metodológico replicável, incentivando docentes e discentes a utilizarem tanto o acervo disponível quanto seus próprios registros como fonte para a investigação histórica.

Estruturo o plano de aula da seguinte forma (Quadro 1):

³⁰ Disponível para acesso e download no Google Drive: https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1v-B-mCVoWi3HaUN21NpyT_LcqB-kj02A?usp=drive_link. Acesso em 11 de out. de 2025.

Quadro 1: Plano de aula

Componente curricular: disciplina central para a qual o plano de aula foi concebido. Embora o foco da pesquisa seja História, essa seção também pode indicar possibilidades de diálogo interdisciplinar, como com a Sociologia, a Filosofia ou a Geografia, reforçando o caráter integrado das Ciências Humanas.	Série: série do Ensino Médio para o qual a atividade é mais adequada. A escolha se baseia na complexidade dos temas abordados e na maturidade intelectual esperada dos discentes, alinhando o conteúdo e as habilidades propostas aos marcos curriculares de cada série.
Competência específica: competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a BNCC. Esta seção estabelece o objetivo geral e mais amplo da aula, ou seja, o que se espera que o estudante seja capaz de fazer em um nível mais complexo ao final do processo de aprendizagem, articulando saberes, habilidades e valores.	
Habilidades: habilidades específicas da BNCC que serão mobilizadas durante a aula. Diferentemente das competências, as habilidades são mais pontuais e descrevem as ações e os processos cognitivos que os alunos deverão desenvolver, como analisar, comparar, contextualizar ou argumentar.	
Estratégias metodológicas: percurso pedagógico da aula, detalhando o sequenciamento das atividades. Nessa seção, é apresentado o “como fazer”: desde as perguntas disparadoras e a análise das fontes até as propostas de debate e produção discente.	
Recursos: materiais e ferramentas necessários para a execução do plano de aula. Isso inclui desde os recursos tecnológicos, como projetores e computadores, até as fontes primárias (as fotografias das inscrições) e os materiais de apoio, como textos, vídeos e ferramentas digitais.	
Avaliação: critérios e os instrumentos para avaliar a aprendizagem dos estudantes. A proposta aqui defendida prioriza uma avaliação processual e formativa, que considera não apenas o resultado final, mas o engajamento no debate, a capacidade de argumentação, a análise crítica das fontes e a evolução do olhar do discente ao longo das atividades propostas.	

Fonte: Material elaborado pela autora.

O primeiro plano de aula foi elaborado a partir da fotografia que registra a inscrição “NÃO VOTE!”, direcionada à 1ª série do Ensino Médio. A atividade busca aprofundar o debate sobre cidadania, as múltiplas formas de participação política e o sistema de representação democrático, temas de grande relevância para estudantes que se aproximam da idade eleitoral.

Na disciplina de História, os conteúdos de Antiguidade Clássica são estudados na 1ª série, sendo possível introduzir esses conhecimentos a partir do debate sobre a inscrição. O interessante da proposta é ressaltar a negativa da ação — não vote — e o símbolo do Anarquismo que, apesar de ser um conteúdo apenas da 3ª série, pode contribuir para reflexões sobre organizações políticas e sociais para além da formação de um Estado hierarquizado.

Ao questionar a validade do voto, a inscrição abre uma oportunidade pedagógica para se discutir as origens da própria democracia. O debate pode partir da comparação: como a participação política se dava na democracia direta ateniense — e para quem ela era de fato um direito — em contraste com o modelo de democracia representativa que a inscrição critica. Assim, a análise da fotografia torna o estudo da Antiguidade menos distante, conectando-o a um debate vivo e presente nos muros da cidade sobre os vários significados de cidadania e participação. Essa aproximação torna visível que as formas de organização política não são naturais ou permanentes, mas resultado de disputas históricas. Proponho, com isso, que a fotografia abaixo seja o suporte para mobilizar esse assunto.

Figura 17: Não vote



Fonte: Arquivo pessoal

Local: Av. Pres. Epitácio Pessoa, João Pessoa – PB, em 19 de fevereiro de 2019.

Texto: “NÃO VOTE!”.

Quadro 2: Plano de aula Primeira Série

Componente curricular: História	Ano: 1ª série do Ensino Médio
Competência específica: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	

Habilidade: (EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
Estratégias metodológicas: Análise da fonte: iniciar a aula com a projeção da fotografia “NÃO VOTE!”. Conduzir uma análise coletiva, questionando: • O que a mensagem diz? • Onde está escrita? • Quem poderia ter escrito e por quê? Contextualização histórica: apresentar os conceitos de cidadania e democracia na Grécia Antiga (Athenas), destacando quem era considerado cidadão e como a participação política ocorria. Contrastar esse modelo com a nossa democracia representativa atual, baseada no voto. Contraposição da inscrição: explicar brevemente o que é o anarquismo como corrente de pensamento que critica a existência do Estado, conectar essa ideia à inscrição no muro. Mural de conceitos: propor a construção de um mural no próprio quadro branco ou em uma cartolina. Dividir em três seções, cada uma com um conceito-chave da aula: • Democracia Ateniense; • Democracia Representativa (contexto brasileiro); • Crítica Anarquista. A turma deve ser convidada a preencher o mural. Os alunos devem escrever palavras-chave, frases curtas, símbolos ou desenhos que representem cada conceito, com base no que foi discutido.
Recursos: • Projetor multimídia; • Fotografia da inscrição “NÃO VOTE!”; • Quadro branco ou cartolina; • Lápis de quadro.
Avaliação: A avaliação será processual, observando a participação dos alunos na análise inicial da imagem e nos debates. Será avaliado também o quadro comparativo produzido, verificando a capacidade de sintetizar e diferenciar os conceitos históricos e políticos apresentados.

Fonte: Material elaborado pela autora.

A análise proposta (Quadro 2) apoia-se na compreensão de que a fotografia é uma construção cultural e não uma representação neutra da realidade. Kossoy (2021) lembra que toda imagem fotográfica opera como segunda realidade, resultado das escolhas de quem fotografa, como o ponto de vista, posicionamento no espaço, enquadramento e interesses. Assim, observar a fotografia “Não vote” significa considerar também o meu olhar, enquanto fotógrafo, as condições do momento em que a imagem foi produzida e a minha busca por inscrições políticas naquele momento. Já a inscrição urbana, enquanto primeira realidade, convoca outra camada interpretativa: nela, encontram-se intencionalidades políticas, disputas de sentido e silenciamentos, aspectos que demandam, como aponta Bittencourt (2008), a investigação do *não dito* nos documentos.

Ao mobilizar os saberes prévios dos estudantes sobre cidade, democracia e voto, a aula opera na chave freiriana de leitura de mundo. Para Freire (1996), conhecer é relacionar experiência e reflexão, sendo por meio dessa articulação que se formam sujeitos críticos. É nesse cenário que a fotografia se torna um mediador cultural no sentido proposto por Gejão (2008), ela não apenas representa o espaço urbano, mas o ativa como campo de significação e pertencimento. Ao problematizar se a inscrição “Não vote” expressa desengajamento ou uma outra forma de participação política, a aula se aproxima da perspectiva de Young (2014), discutida no primeiro capítulo do trabalho, que entende a ação política para além das instituições formais, valorizando práticas coletivas, insurgentes e cotidianas de reivindicação do espaço público. Assim, a leitura da fotografia torna-se um exercício de raciocínio histórico situado, articulando estética, ética e ação na cidade.

É importante que o debate inicial do professor, utilizando a fotografia da inscrição, seja capaz de mobilizar reflexões e fomentar a participação dos discentes. O que significa exclamar que o receptor da mensagem não deve votar? Qual a função do símbolo anarquista na composição? O que as assinaturas ao redor significam? A fotografia captura um pedaço de um muro grafitado? Como essas escritas urbanas dialogam?

O segundo plano de aula (Quadro 3) foi construído a partir da fotografia da inscrição “Não ao marco temporal. Brasil terra Indígena”. Na 2ª série do Ensino Médio, os alunos estudam sobre o Brasil Colônia, período fundamental para a compreensão das raízes históricas da questão indígena no país. É nesse contexto que se estabelecem as primeiras formas de esbulho territorial e se consolida a violência contra os povos originários, um processo cuja continuidade reverbera diretamente no debate contemporâneo sobre a demarcação de terras.

Dessa vez, utilizo a fotografia com a inscrição sobre a temática como um catalisador para uma metodologia mais ativa, o júri simulado. A intenção é levar os estudantes a se aprofundarem na pesquisa histórica e a personificarem os diferentes agentes sociais envolvidos no debate sobre os direitos territoriais indígenas no Brasil.

Figura 18: Não ao Marco Temporal



Fonte: Arquivo pessoal

Local: Praça da Paz, João Pessoa – PB, em 23 de setembro de 2023.

Texto: “Não ao marco temporal. Brasil terra Indígena”.

Quadro 3: Plano de aula Segunda Série

Componente curricular: História	Série: 2ª série do Ensino Médio
Competência específica: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	
Habilidade: (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	
Estratégias metodológicas:	

Aula 1: A tese do Marco Temporal em julgamento

Preparação: apresentar a fotografia como a evidência inicial que motiva o julgamento. Analisar a inscrição e introduzir a questão central: “A tese do Marco Temporal é uma interpretação justa e historicamente válida dos direitos indígenas no Brasil?”.

Dividir a turma em 4 grupos com papéis definidos:

Grupo 1 (defensores dos direitos indígenas): argumentarão *contra* a validade do Marco Temporal, utilizando a Constituição de 1988, o conceito de direitos originários e a história de esbulho territorial.

Grupo 2 (defensores do marco temporal): argumentarão *a favor* da tese, utilizando conceitos como segurança jurídica, direitos de propriedade e os interesses do agronegócio e da mineração.

Grupo 3 (comissão de peritos históricos e jurídicos): atuarão como especialistas neutros. Pesquisarão fatos, leis (como o Estatuto do Índio, de 1973) e dados sobre conflitos de terra para serem consultados durante o julgamento por ambos os lados e pelo júri.

Grupo 4 (corpo de jurados): ouvirão todos os argumentos, podendo fazer perguntas aos peritos, e terão a responsabilidade de dar um veredito final sobre a questão central.

Iniciar a pesquisa orientada em sala, com o professor fornecendo fontes iniciais para cada grupo.

Aula 2: O Julgamento

Organizar a sala como um tribunal ou uma audiência pública.

- **Argumentação inicial:** os grupos 1 e 2 apresentam seus argumentos iniciais.
- **Fase de averiguação:** os grupos podem fazer perguntas uns aos outros e à Comissão de Peritos para fortalecer ou questionar os argumentos.
- **Considerações finais:** cada lado apresenta sua conclusão, tentando convencer o júri.
- **Deliberação e veredito:** o Júri delibera e apresenta seu veredito, explicando os motivos históricos, sociais e jurídicos que fundamentaram sua decisão.

O professor encerra, contextualizando o julgamento simulado com o debate real que ocorre na sociedade brasileira e reforça como a História é um campo de disputas de narrativas.

Recursos:

- Projetor multimídia;
- Fotografia da inscrição “Não ao marco temporal. Brasil terra Indígena”;
- Acesso à internet para pesquisa;

Avaliação:

A avaliação será baseada na performance durante o Júri Simulado, considerando:

- A qualidade da pesquisa e a profundidade dos argumentos históricos apresentados por cada grupo;
- A capacidade de articulação, argumentação e contra-argumentação durante o debate;
- O desempenho da comissão de peritos em fornecer informações precisas;
- A clareza e a fundamentação do veredito apresentado pelo júri.

Fonte: Material elaborado pela autora.

Quando o aluno *para o passo* (Paese, 2017) diante de uma inscrição como “Não ao Marco Temporal” (Figura 18), ele é confrontado por uma experiência estética e ética no presente. A inscrição quebra a paisagem cotidiana, dimensão estética, e o questiona sobre uma injustiça, dimensão ética. Para dar sentido a ela, ele precisa mobilizar interpretações do passado — o contexto da luta indígena, o debate legislativo, a história do esbulho territorial. Ao fotografar, localizar no mapa e analisar essa fonte, o aluno está ativamente construindo uma narrativa que conecta esses tempos. Ele deixa de ser um mero consumidor de história e se torna um sujeito que usa o passado para se orientar criticamente no presente, exercitando, assim, a sua consciência histórica em sua forma mais prática e política.

Ao tomar a fotografia como ponto de partida, trata-se de reconhecer que ela produz um debate público no espaço urbano. A inscrição não apenas diz “Não ao marco temporal”, ela ocupa um lugar de circulação coletiva (um brinquedo de praça), deslocando a questão territorial para o cotidiano e para o corpo da cidade. Esse deslocamento torna visível que os direitos territoriais indígenas não pertencem ao passado, mas estão sendo contestados no presente. Nesse sentido, a leitura da imagem envolve perceber que ela é resultado de escolhas — um gesto que busca ser visto, como enfatiza Kossoy (2021) — e que seu sentido não se esgota no que está escrito, mas no que faz lembrar e disputar. Ao final, quando os estudantes realizam o Júri Simulado, eles mobilizam narrativas sobre o passado (processos de invasão, catequização e demarcação), interpretam conflitos presentes (o marco temporal como política de Estado) e projetam futuros possíveis.

Por fim, para a terceira proposta de plano de aula (Quadro 4), utilizo a fotografia da inscrição “FOGO NOS *FACISTA*” (Figura 19). A intenção é guiar os estudantes para além da reação imediata à mensagem, propondo que atuem como historiadores ao construírem um dossiê sobre as características do fascismo, conteúdo que estudam nesta série. A proposta é aprofundar essa investigação por meio de um diálogo interdisciplinar, articulando a fonte visual a uma fonte sonora de grande potência poética e política: a canção “Pedrada”, do compositor paraibano Chico César³¹.

A canção não só contém a frase vista no muro, mas também amplia o leque de interpretações, retratando o fascismo por meio de metáforas e inserindo a batalha contra o fascismo no cenário social brasileiro atual. Ao colocar essas duas manifestações — a anônima,

³¹ “Pedrada” foi composta pelo cantor paraibano Chico César, a música foi lançada como single em 2019 e integra o álbum *O Amor É um Ato Revolucionário*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8TPgr3HBq1M> Acesso em 04 de outubro de 2025.

no muro, e a autoral, na canção — em diálogo, é possível promover uma análise comparada, capacitando os estudantes a investigarem como um mesmo discurso de resistência se expressa em diferentes linguagens e suportes culturais. Além, é claro, de evidenciar a função política da arte.

Figura 19: Fogo nos facista



Fonte: Arquivo pessoal

Local: R. José Serrano Navarro, João Pessoa – PB, em 24 de janeiro de 2019.

Texto: “FOGO NOS *FACISTA*”.

Quadro 4: Plano de aula Terceira Série

Componente curricular: História	Série: 3ª série do Ensino Médio
Competência específica: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	
Habilidades: (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.	
Estratégias metodológicas: Leitura e problematização: apresentar a fotografia da inscrição “FOGO NOS <i>FACISTA</i> !”. Conduzir uma leitura coletiva, solicitando aos alunos que descrevam elementos visuais, o	

contexto possível e as intenções do autor. Lançar a pergunta disparadora: “O que essa inscrição denuncia e contra quem ela se dirige?”. Em seguida, introduzir a canção “Pedrada”, de Chico César, para ampliar o debate sobre resistência e discurso político na arte.

Contextualização: propor a formação de grupos de pesquisa para compor um Dossiê Coletivo sobre o Fascismo, dividido em três eixos:

- Origens histórica: o fascismo na Europa do século XX;
- Fascismo e autoritarismo no Brasil: Estado Novo, Ditadura Militar e manifestações contemporâneas;
- Antifascismo e resistência cultural: manifestações artísticas, urbanas e musicais.

Sistematização: solicitar que os grupos apresentem os resultados de suas pesquisas, articulando-os à inscrição urbana e à música “Pedrada”. Mediar a discussão, relacionando as diferentes interpretações do fascismo e suas expressões simbólicas.

Produção: propor a elaboração de uma página do dossiê coletivo (digital ou físico), integrando texto, imagem e análise crítica. Expor o material final na sala ou em mural temático: “*Vozes e muros contra o fascismo*”, com o objetivo de reconhecer a potência política da arte e da palavra na disputa pelos sentidos da História.

Recursos:

- Projetor multimídia;
- Fotografia da inscrição;
- Música “Pedrada”;
- Caixa de som;
- Ferramentas para criação dos painéis (digitais ou físicos).

Avaliação:

A avaliação será processual e focada na produção final. Serão observados:

- A qualidade da pesquisa e da síntese para o dossiê;
- A capacidade de articular as fontes (inscrição e música) com o contexto histórico durante o debate;
- A profundidade da análise crítica apresentada na página final do dossiê coletivo.

Fonte: Material elaborado pela autora.

A leitura da fotografia envolve reconhecer que há uma ética e uma estética dessa ação: a escolha de um muro cercado, a ortografia marcada pela urgência, o traço firme e direto, tudo isso compõe uma linguagem que, como lembra Freire (1989), nasce da experiência e produz uma tomada de posição no mundo. Ao *desmontar a imagem* (Kossoy, 2021), os estudantes podem perceber que fascismo não é apenas um conceito histórico distante, mas um termo que retorna no presente para nomear relações de poder, formas de violência e modos de organizar a vida coletiva. A comparação com a música de Chico César amplia essa discussão ao mostrar

que a resistência se expressa em diferentes registros sensíveis — alguns metafóricos, outros diretos — e que esses registros não apenas dizem algo, mas fazem algo no mundo. Assim, o plano promove um exercício de leitura histórica que articula linguagem, ação e memória, compreendendo a inscrição como parte de uma história viva de enfrentamentos.

O objetivo com esses planos é demonstrar como as inscrições podem ser mobilizadas como fontes versáteis, capazes de se conectar a diferentes temas curriculares e metodologias. A cidade, enquanto arquivo a céu aberto, oferece um material didático rico e adaptável às necessidades de cada etapa da formação discente. Ao partirem de uma fonte visual do seu próprio cotidiano, os alunos são convidados a se posicionarem como investigadores, transitando da observação para a problematização, a pesquisa e, finalmente, a produção de conhecimento.

O percurso metodológico desloca o estudante da condição de receptor passivo para a de sujeito ativo, que lê, interpreta e disputa os sentidos da sua própria realidade. Essa proposta está diretamente alinhada à pedagogia freiriana já debatida anteriormente. Um signo vivo retirado do cotidiano dos estudantes funciona como o mundo a ser lido antes dos conceitos formais, abrindo caminhos para a formação de sujeitos capazes de ler, questionar e reescrever a sua própria realidade.

3.3 Propostas para mediações de aprendizagem

Como demonstrado anteriormente, o uso das inscrições urbanas na sala de aula pode estar alinhado aos próprios componentes curriculares. Essa articulação vai além da simples correspondência temática; ela potencializa o desenvolvimento de habilidades essenciais previstas na BNCC, como a análise crítica de fontes e a compreensão das relações entre sujeito, tempo e espaço.

Embora a ênfase da pesquisa recaia sobre o Ensino de História, o potencial pedagógico das inscrições urbanas alcança outros campos do saber. O objeto de estudo possui um caráter intrinsecamente interdisciplinar, dialogando diretamente com as disciplinas de Filosofia, ao levantar questões sobre estética e ética no espaço público; com a Sociologia, ao materializar conflitos e movimentos sociais; e com a Geografia, ao funcionar como demarcador de territorialidades e de disputas pela paisagem urbana.

A partir do exposto, detalho a seguir algumas propostas de mediação de aprendizagem. Elas podem ser desenvolvidas como projetos interdisciplinares ou funcionar como atividades avaliativas para os planos de aula apresentados anteriormente. O objetivo é oferecer caminhos

práticos para que os estudantes apliquem as habilidades de análise desenvolvidas, consolidando o olhar atento e crítico sobre o espaço urbano que fundamenta essa pesquisa.

É interessante que o professor mediador prepare a turma para a realização dessas atividades, uma vez que elas têm um caráter de culminância de projetos ou aulas sobre temáticas como as expostas na seção anterior. Para isso, é possível realizar duas aulas introdutórias que pensem tanto a fotografia enquanto fonte como o desenvolvimento de um olhar atento e sensível para o exercício de fotografar.

A aula pode ser estruturada em três momentos complementares. O primeiro deve funcionar como uma introdução aos fundamentos da fotografia como linguagem e como documento histórico, discutindo com a turma como toda imagem é resultado de uma escolha. Nesse momento, podem ser analisadas imagens do acervo do projeto, de jornais locais ou de registros dos próprios alunos, a fim de discutir os sentidos sociais e políticos do olhar.

Em um segundo momento, é interessante propor um exercício em que o aluno se torne o “errante urbano”. Caso não seja possível levar a sala de aula para fazer um percurso em pontos de grande circulação na cidade, como avenidas, centros de irradiação cultural, praças ou até mesmo o centro da cidade, ou seja, locais que costumam ter mais intervenções urbanas; os alunos, dentro de um prazo definido pelo professor e em seus próprios trajetos, devem caminhar, atentos às narrativas que podem surgir no território. A caminhada deve ser compreendida como um exercício de leitura histórica, um “ver com intenção”, para que seja possível capturar aquilo que lhes chame mais atenção.

Assim, as fotografias registradas retornam à sala de aula como fontes. Algumas perguntas podem orientar as análises, como: que histórias esses lugares contam? Que vozes estão presentes e quais estão ausentes? O que as marcas, pichações e inscrições revelam sobre as disputas e resistências na cidade? Por que você escolheu tirar essa fotografia? Realizar a análise coletiva das imagens e incentivar a problematização das relações entre passado e presente inscritas na paisagem urbana pode contribuir para estimular a criação de outros projetos, como os que serão indicados a seguir.

A primeira proposta parte de algo já apresentado anteriormente. No Capítulo 1, disponibilizei o Google Maps³² com todas as fotografias selecionadas para essa pesquisa. Lá,

³² As duas propostas que serão apresentadas a seguir usam recursos tecnológicos como suporte. Tanto o Google Maps quanto o Artsteps, que ainda será apresentado, são ferramentas que exigem acesso à internet e dispositivos eletrônicos. Caso o professor deseje se aprofundar as reflexões acerca do uso de tecnologias no ensino de História recomendo o livro organizado pelos professores Priscilla Gontijo Leite, Cláudia Cristina do Lago Borges e Arnaldo Martin Szlachta Junior, intitulado “Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares. Nesse mesmo livro, está o artigo de Renan Marques Birro, que inspirou a

indiquei a data e a localização de 50 fotografias, demonstrando na cartografia de João Pessoa os percursos feitos por mim na coleta das inscrições³³. Essa atividade pode ser facilmente realizada em diversos contextos escolares e cidades. Chamarei essa proposta de **Mapa digital de inscrições**.

Para construção do mapa, basta ter uma conta do Google e acessar o link do *My Maps* (Google, 2025). Ao acessar a plataforma, clique em “Criar um novo mapa” e adicione os *pins* como demonstro nas imagens a seguir (Figuras 20 e 21).

Figura 20: Criar mapa



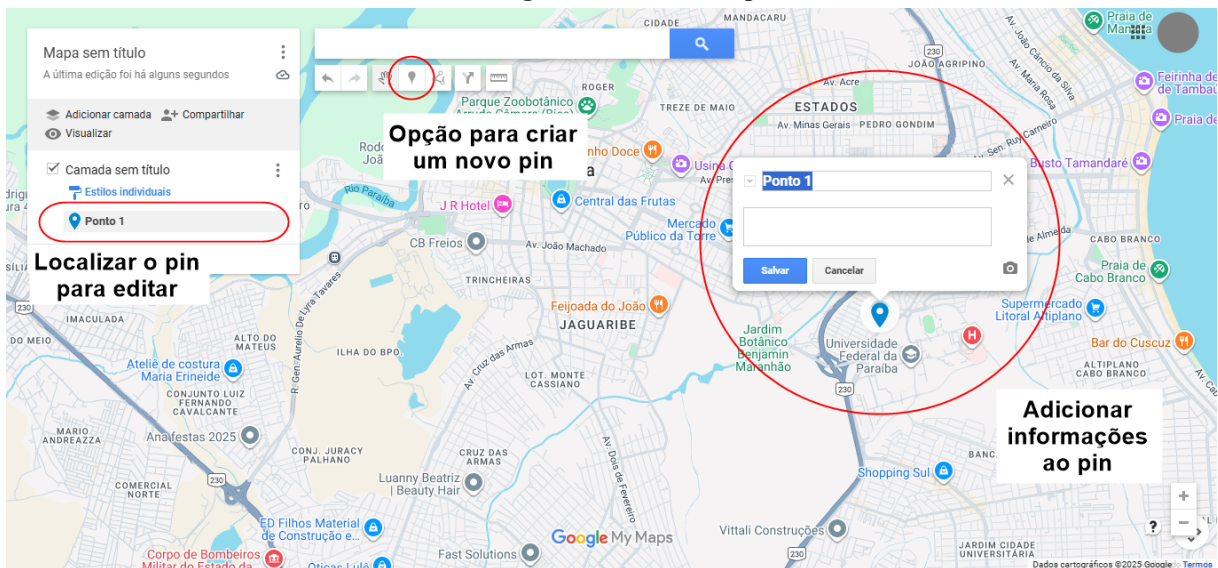
Fonte: <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>

atividade com o Google Maps. O volume completo está disponível gratuitamente, basta acessar: https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/historia/ensino-de-historia-tecnologias-e-metodologias-ativas-novas-experiencias-e-saberes-escolares/v-1_tecnologias-e-metodologias-ativas.pdf.

³³ Disponível para acesso em:

<https://www.google.com/maps/d/u/2/edit?mid=12RXr027KiVpASxmLwRDdT7QsG-QP0o8&usp=sharing>

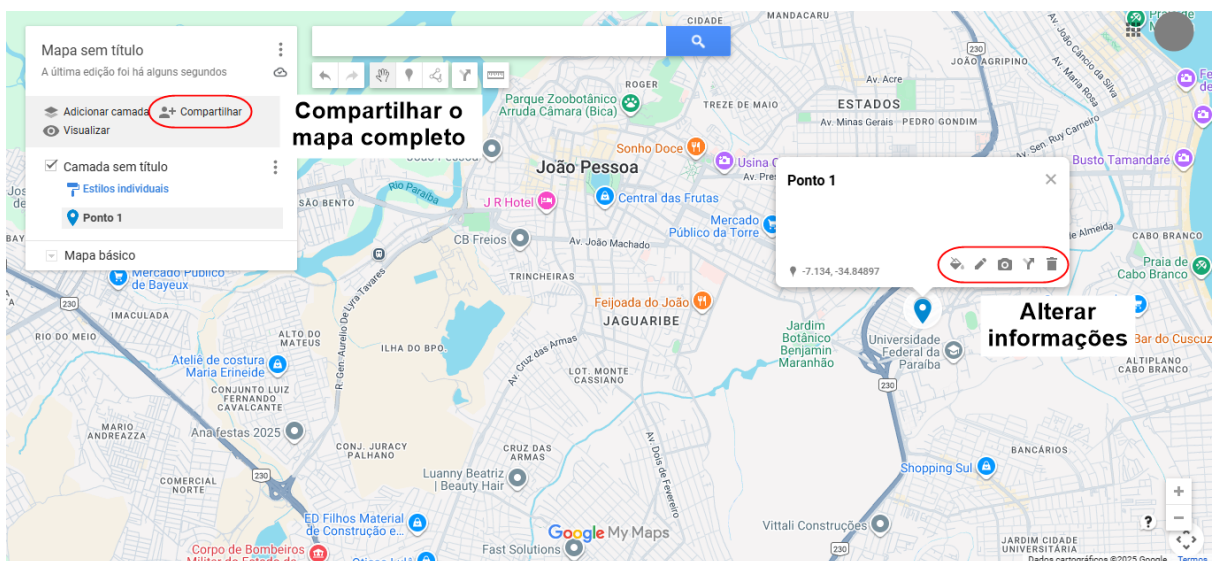
Figura 21: Adicionar pin



Fonte: <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>

É possível personalizar cada *pin* adicionando as informações desejadas, como fotografias, legendas e diferentes cores de destaque. Na lateral esquerda da tela, cada marcação ficará listada, sendo possível receber edições sempre que necessário. O compartilhamento do mapa pode ser apenas para visualização — recomendado para quando for divulgado para um público mais amplo — ou pode ser compartilhado com outras contas para ser editado e construído coletivamente (Figura 22).

Figura 22: Editar e compartilhar mapa



Fonte: <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>

Essa atividade, em uma abordagem individual, pode incentivar o discente a criar sua própria cartografia afetiva, assim como defende Paese (2017) em um contramapeamento da cidade. Ao fotografar as inscrições de seus trajetos cotidianos, o aluno constrói um mapa que reflete seu percurso e seu olhar particular sobre a cidade, materializando também a experiência de leitura do mundo em um produto autoral. Essa proposta pode estar vinculada a temáticas geradoras como Direito à cidade e disputas pelo espaço público; “Pertencimento e reconhecimento do espaço urbano”, entre outras.

Já como uma proposta coletiva, a construção do mapa se transforma em um exercício colaborativo. Cada estudante pode contribuir com registros fotográficos que o impactaram, e o mapa se converte em um painel compartilhado das narrativas que emergem no espaço urbano. Essa abordagem não só enriquece o acervo de fontes, mas também promove o diálogo, permitindo que a turma identifique padrões, temas recorrentes e as tensões visuais que configuram a paisagem que habitam em comum.

É fundamental, também, que o professor tenha um papel para além da simples instrução técnica da atividade³⁴. Nesta proposta, o docente deve atuar como mediador. Sua função é problematizar os achados dos alunos: Por que certas temáticas aparecem em bairros específicos? Qual a relação entre a efemeridade de uma inscrição e o poder da sua mensagem? No mapa coletivo, deve ajudar a turma a conectar os pontos, transformando um aglomerado de registros individuais em uma análise coletiva e complexa da cidade.

Por fim, a atividade deve permitir trabalhar com a ausência como um dado histórico relevante. Caso um aluno percorra seus trajetos e não encontre inscrições, essa “falta” torna-se, em si, uma fonte para a análise. Isso pode gerar discussões sobre espaços urbanos higienizados, o controle sobre a paisagem, a gentrificação ou a predominância do discurso publicitário sobre o político. O objetivo é despertar um olhar atento e localizado do aluno, diante de tudo aquilo o que lhe cerca.

Uma outra ferramenta digital que pode ser usada em sala de aula é o site Artsteps (Dataverse, 2025). Nesse site é possível criar uma exposição fotográfica totalmente online. Apesar de ter ferramentas que são pagas, as opções básicas e gratuitas já permitem construir uma galeria completa. Para isso, é necessário criar um login no site, vinculando a conta ao e-mail. Após iniciar o acesso, a exposição ficará pronta em cinco passos: (1) Definição do espaço;

³⁴ Vale destacar que, caso não seja possível ter acesso à ferramenta digital, o professor pode imprimir o mapa da cidade, assim como as fotografias e, com ajuda de barbante e pins, traçar coletivamente os percursos dos alunos, indicando as suas respectivas fotografias no mapa.

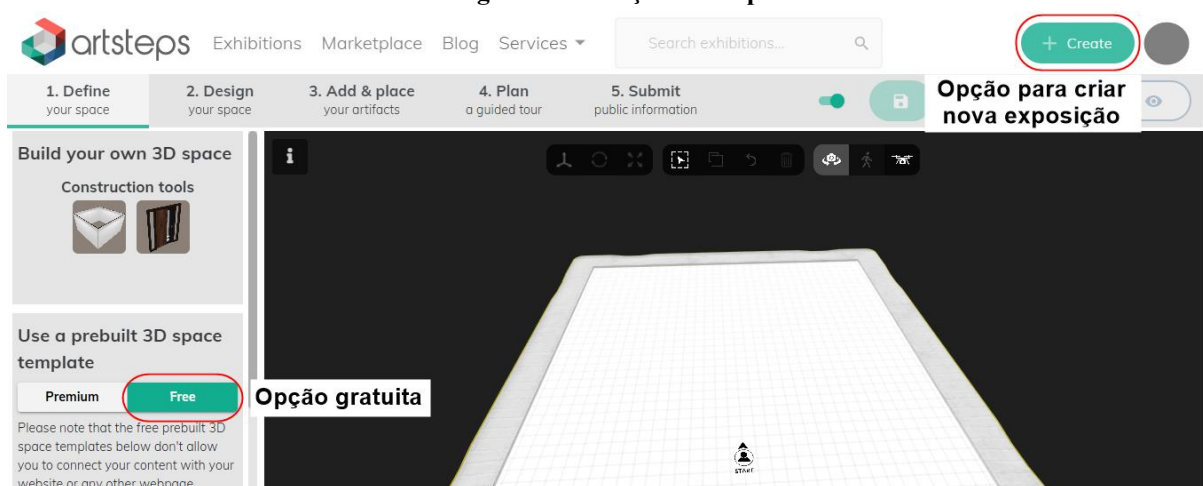
(2) Design do espaço³⁵; (3) Adicionar e posicionar os itens; (4) Planejar um tour guiado; e (5) Submeter a exposição para o público. Chamarei essa segunda proposta **Exposição online de inscrições**.

Para simular uma exposição dentro de temáticas possíveis do meu acervo de 50 fotografias, selecionei a temática “Brasil 2018”, em que as fotos das inscrições narram o contexto eleitoral do Brasil nas eleições de 2018, marcado pela forte oposição dos eleitores dos dois candidatos principais: Lula e Bolsonaro. Nesse ano, Lula foi preso em decorrência das investigações da Operação Lava Jato, o que o tornou inelegível e resultou em sua substituição pelo candidato Fernando Haddad, do mesmo partido.

Esse evento intensificou o já acirrado cenário político do país, que se materializou de forma explícita nos muros das cidades. De um lado, manifestações com a palavra de ordem “Ele Não” expressavam a rejeição à candidatura de Jair Bolsonaro; de outro, surgiam mensagens de apoio à prisão de Lula. As inscrições urbanas desse período, portanto, não são apenas registros isolados, mas funcionam como um termômetro da disputa de narrativas e da radicalização do debate público que definiram aquele momento histórico.

A seguir, demonstro como é possível construir uma exposição no site Artsteps a partir dessa temática (Figura 23), mas reforço as infinitas possibilidades que o uso dessa ferramenta pode ter em sala de aula, com propostas individuais e coletivas que transformam o aluno em curador de sua própria realidade.

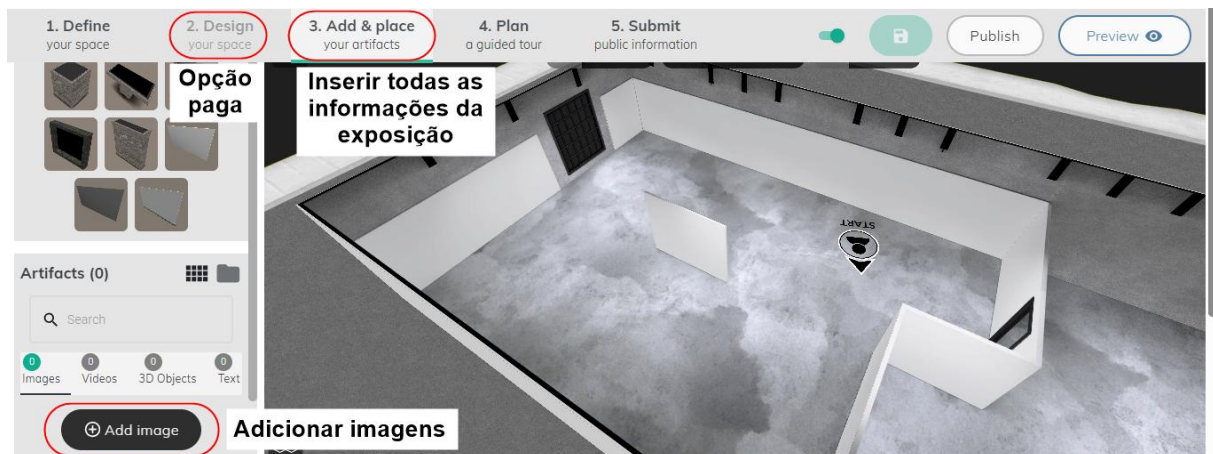
Figura 23: Criação do mapa



Fonte: <https://www.artsteps.com/>

³⁵ Essa opção está disponível apenas para a versão paga do site. Nela, é possível ter acesso a diferentes opções de cenário e customização da exposição.

Figura 24: Adicionar fontes

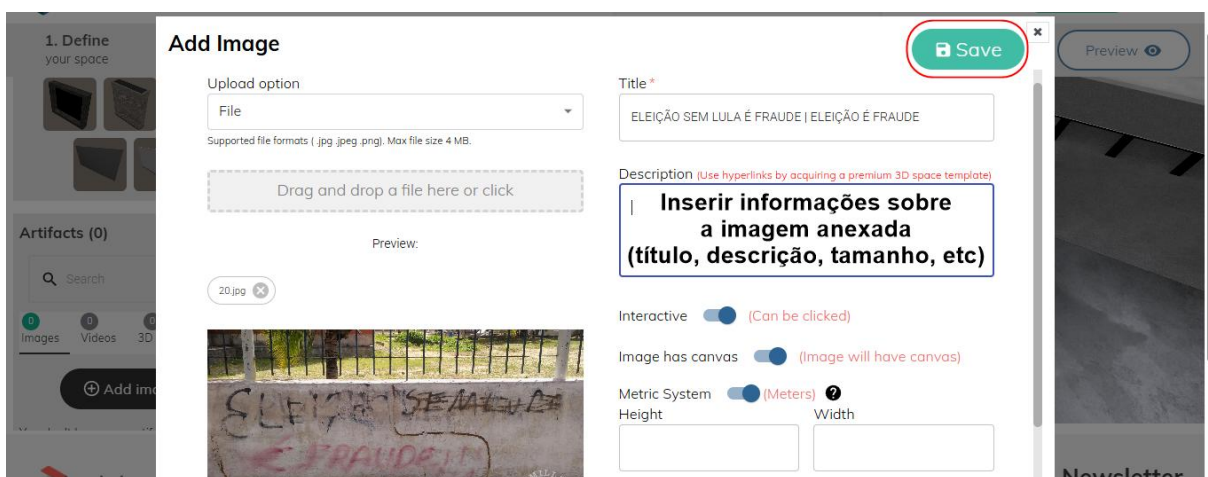


Fonte: <https://www.artsteps.com/>

Ao clicar em *create* o espaço da exposição já é definido. Na versão gratuita é possível usar apenas o modelo em destaque na Figura 24, um espaço amplo e retangular com paredes brancas que funciona bem para a proposta. Como a etapa seguinte está restrita à versão paga, o usuário avança diretamente para o passo 3, “Adicionar e posicionar os itens”, que é o núcleo da curadoria. Nessa fase, é possível fazer o upload das fotografias a partir do computador e, em seguida, arrastá-las para as paredes da galeria virtual.

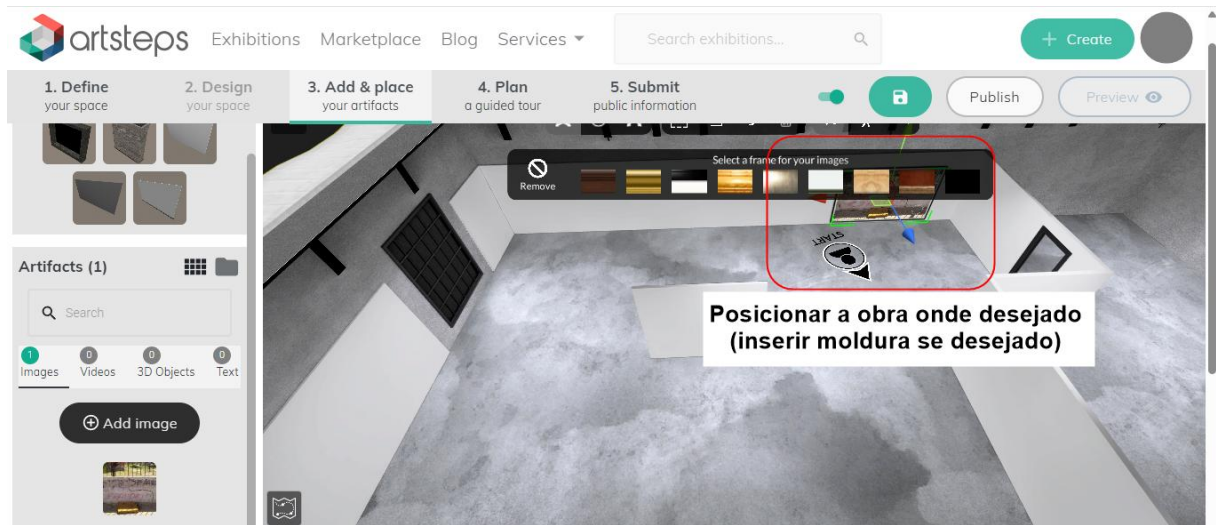
Um recurso essencial para o objetivo pedagógico é a possibilidade de inserir informações em cada obra: pode-se adicionar um título e um texto descritivo – espaço fundamental para a contextualização histórica e a análise da fonte. A plataforma permite ajustar o tamanho e a posição de cada fotografia, oferecendo total liberdade para a composição da narrativa visual da exposição (Figuras 25 e 26).

Figura 25: Informações das fontes



Fonte: <https://www.artsteps.com/>

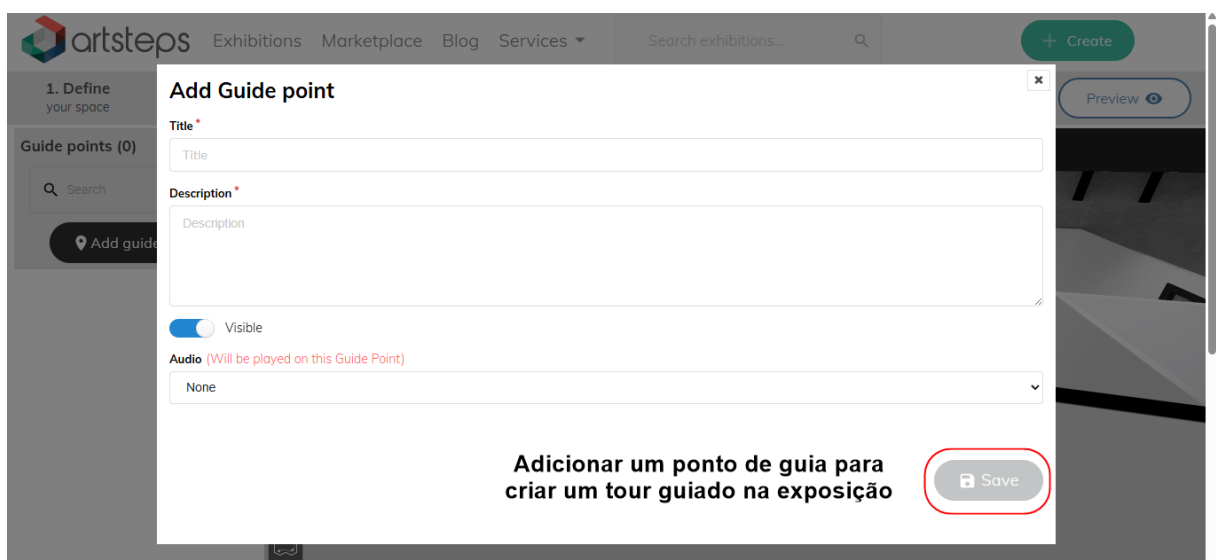
Figura 26: Posicionamento das fontes



Fonte: <https://www.artsteps.com/>

Concluída a etapa de curadoria e posicionamento das obras, a plataforma oferece o passo 4, “Planejar um tour guiado”. Essa funcionalidade é pedagogicamente muito interessante, porque permite ao criador definir um percurso narrativo para os visitantes da exposição. É possível adicionar pontos de interesse sequenciais no espaço virtual, garantindo que o público siga uma trajetória predefinida. Dessa forma, o estudante-curador pode construir uma narrativa visual coesa, guiando o olhar do espectador e reforçando a linha argumentativa que conecta as diferentes fotografias da exposição (Figura 27).

Figura 27: Tour guiado



Fonte: <https://www.artsteps.com/>

Figura 28: Informações para compartilhar

The screenshot shows the 'Public information' form on the Artsteps website. The form is titled 'Adicionar informações gerais que ficarão públicas na exposição (título, descrição, categoria, etc)'. It includes fields for 'Title' (filled with 'Brasil 2018'), 'Description' (filled with 'Esta exposição retrata a disputa política das eleições do Brasil, em 2018, nos muros da cidade de João Pessoa'), 'Categories' (with 'Photography' selected), 'Audio' (set to 'None'), and 'Tags' (empty). The form is overlaid on a sidebar with navigation options like '1. Define your space', 'Public information', and 'Share and Embed'. A 'Preview' button is visible on the right.

Fonte: <https://www.artsteps.com/>

Finalmente, o passo 5 consiste em “Submeter a exposição para o público”. Nessa última etapa, o criador preenche informações essenciais como o título e a descrição da galeria, além de poder adicionar palavras-chave que facilitem sua localização (Figura 28). Após a publicação³⁶, a plataforma gera um link compartilhável que torna a exposição acessível a qualquer pessoa com acesso à internet.

O professor, como proposta para realização da atividade, pode desafiar os estudantes a realizarem um exercício prático para um “olhar mais de perto”: uma expedição fotográfica em seus trajetos diários para a escola, com o objetivo de registrar as inscrições que podem aparecer no caminho. Nessa primeira etapa, cada aluno atua de maneira individual, tornando-se um cartógrafo de seu próprio cotidiano e construindo um acervo pessoal que reflete seu percurso e seu olhar subjetivo.

Num segundo momento, a sala de aula se converte em um laboratório de curadoria coletiva. As fotografias individuais são compartilhadas e o grupo, mediado pelo professor, passa a analisar o conjunto das imagens. O desafio é encontrar conexões, identificar temas recorrentes — como pautas políticas, manifestações poéticas, críticas sociais — e organizar esse material em uma narrativa coesa para a exposição virtual. Os próprios alunos podem escrever os textos descritivos que acompanharão cada obra, debatendo os significados e os contextos de cada inscrição.

³⁶ Acesse a exposição “Brasil 2018” completa no link:
<https://www.artsteps.com/view/68efbde44f296788306fa768>

Em contextos em que o acesso ao digital seja mais difícil, a atividade pode ser inteiramente física. Como última proposta, que chamarei de **Exposição física de inscrições**, o professor pode montar, em espaços de socialização da escola, uma exposição fotográfica construída pelos alunos. Nesta proposta, o processo se inicia de forma análoga à atividade digital: com a expedição fotográfica dos discentes por seus territórios. Contudo, a materialização do conhecimento ocorre de maneira física.

As fotografias selecionadas devem ser impressas e, sob a mediação do professor, a turma deve analisar o conjunto de imagens, debater as possíveis narrativas e definir um eixo narrativo, que pode ser temático, geográfico ou temporal. A etapa seguinte deve ser produzir os textos de apoio, pequenas legendas analíticas que contextualizam cada inscrição, transformando uma simples imagem em uma fonte histórica interpretada. Após essa organização, a exposição deve ser montada em espaços de grande circulação da escola, como o pátio, os corredores ou a biblioteca, cumprindo um papel fundamental: romper os limites da sala de aula e socializar a investigação com toda a comunidade escolar.

Encerrar esse capítulo é reconhecer que as propostas aqui apresentadas não pretendem oferecer um modelo fechado de aplicação pedagógica, mas sim um convite à experimentação e à escuta da cidade como espaço de aprendizagem. As inscrições mobilizadas durante o processo não apenas ilustram um conteúdo, mas instauram experiências de leitura e escrita do espaço urbano. Ser na cidade, portanto, é também se deixar atravessar por ela — compreender que o conhecimento histórico se constrói na relação entre o olhar, o território e as práticas cotidianas que produzem sentido. Ao propor o uso das inscrições urbanas no ensino de História, reafirmo a importância de uma docência que se inscreve no presente, sensível às disputas de memória e às vozes que ecoam nos muros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta dissertação, parti de uma inquietação cotidiana, um “desafio de enxergar além do concreto”, que tomou forma em uma experiência vivida diante dos muros da Universidade Federal da Paraíba durante a construção da subestação elétrica na instituição. O protesto efêmero ali registrado (Figura 1), rapidamente encoberto por uma camada de cimento (Figura 3), sintetizava as provocações que moveram este trabalho: o que significa estar na cidade? Como aprender a vê-la criticamente? E qual é o papel de cada sujeito na disputa pelos seus sentidos?

Essas inquietações consolidaram-se na questão central que orientou todo o percurso da pesquisa: de que forma as inscrições urbanas, enquanto práticas de intervenção cotidiana, tensionam as narrativas históricas e podem ser mobilizadas como recurso didático no ensino de História? O objetivo geral, portanto, foi investigar o potencial dessas inscrições presentes na cidade de João Pessoa, fotografadas entre 2019 e 2024, como fontes para o ensino de História, propondo a fotografia como suporte metodológico fundamental para essa abordagem. Ressalto que o processo de coleta das inscrições esteve diretamente relacionado aos meus trajetos cotidianos ao longo do recorte temporal definido. Dessa forma, reconheço as subjetividades e delimitações inerentes às fontes selecionadas.

Sustentei como hipótese que esses registros efêmeros, frequentemente classificados como pichação ou vandalismo, constituem um amplo e potente arquivo de disputas sociais, políticas e de memória. Além disso, defendi que a fotografia, tomada não como ilustração, mas como ferramenta metodológica de análise crítica, é indispensável para capturar e interpretar essas fontes, abrindo a possibilidade de mobilizá-las em sala de aula para o desenvolvimento da consciência histórica.

No primeiro capítulo, *Estar na cidade*, o debate teórico baseado em Milton Santos (2006) e Henri Lefebvre (2001) possibilitou compreender a cidade como um espaço não neutro, produzido por ações humanas, projetos, conflitos e negociações. As inscrições urbanas analisadas surgem como marcas dessa disputa pelo sentido do espaço. Elas confrontam a cidade planejada, limpa e monumental, que busca ocultar desigualdades sob fachadas padronizadas e superfícies regulares.

A partir de Vieceli (2017), articulei a noção de *contraestética*: as inscrições rompem com a paisagem consumível e revelam outras possibilidades de narrar e habitar a cidade. Nesse movimento, em vez de tratá-las como “ruído visual”, este trabalho afirmou sua legitimidade como documentos de ação política e formas de reivindicação de cidadania, como propõem

Young (2014) e Borba (2012). Se a cidade fala, as inscrições são sua forma de grito. Os estudos de Paulo Santos (2012) e Thiago Cunha (2019) reforçaram que essas marcas não são aleatórias, mas atos de escrita e gestos de memória que territorializam experiências de grupos jovens e periféricos, disputando a narrativa oficial da cidade.

No segundo capítulo, *Ver a cidade*, apresentei a fotografia como instrumento metodológico e político. A natureza efêmera das inscrições — que podem ser apagadas, sobrepostas ou reconfiguradas — torna a fotografia essencial para registrá-las. Contudo, fotografar significa escolher como olhar, assumindo que nenhuma imagem é neutra. Com base em Kossoy (2021), compreendi a fotografia como “segunda realidade”: construção visual atravessada pela posição e intenção de quem fotografa. A Figura 12 (“Ele não gosta de pobre”), capturada de dentro do transporte público, expressa essa implicação do olhar na própria cena.

Nesse mesmo sentido, o conceito de “fotografia pública” de Ana Maria Mauad (2013) foi central. Mesmo que minha coleta não tenha caráter institucional, ela se alinha ao “olhar engajado”: ao registrar disputas de poder no espaço público, a câmera atua como suporte de construção de memória social. A fotografia da inscrição “FOGO NOS FACISTA!” (Figura 19), ao incluir o arame farpado no enquadramento, não apenas registra o protesto, mas o interpreta, adicionando um sentido relacionado à opressão e à violência.

Pedagogicamente, este capítulo mostrou o afastamento da educação bancária (Freire, 1996). A fotografia de uma inscrição não funciona como depósito de informação, mas como *mediador cultural* (Gejão, 2008) que convoca o aluno à leitura de mundo (Freire, 1989). Em um tempo marcado pela crise da narração (Han, 2023), no qual a fragmentação informacional se intensifica, a inscrição urbana fotografada oferece um ponto de ancoragem que permite construir narrativas históricas articuladas.

A partir da sistematização proposta por Barom (2017), fundamentada na teoria da história de Jörn Rüsen, torno possível compreender a aprendizagem histórica como um processo que ultrapassa os limites do espaço escolar e se manifesta nas práticas culturais do cotidiano. Nesse sentido, diante das propostas pedagógicas apresentadas neste trabalho, a cidade pode ser entendida como um espaço privilegiado de produção de consciência histórica, uma vez que nela circulam narrativas, disputas de sentido, experiências e expectativas que estão registradas nas inscrições urbanas, contribuindo para a orientação dos sujeitos no tempo.

O terceiro capítulo, *Ser na cidade*, apresentou os resultados concretos da pesquisa, respondendo à segunda parte da questão proposta — *como mobilizar esse material*. Com base em Paese (2017), desenvolvi a ideia de *contramapeamento*, compreendida como gesto

pedagógico que interrompe o automatismo do caminhar e convoca o sujeito a se reconhecer no espaço. Essa pausa reflexiva, mediada pela análise fotográfica, mobiliza a consciência histórica nos termos de Rüsen (2001): compreender o presente à luz do passado, orientando ações futuras. Ao realizar atividades de análise fotográfica, Júri Simulado e produção de Dossiê Coletivo, os estudantes são deslocados da condição de espectadores para a de autores de narrativas sobre a cidade.

Os planos de aula elaborados com as imagens “NÃO VOTE!”, “NÃO AO MARCO TEMPORAL” e “FOGO NOS FACISTA!” não se restringem a atividades didáticas, mas configuram práticas formativas. Eles mostram que o ensino de História pode ser um espaço de criação e posicionamento, no qual fotografia, música, debate e escrita se articulam para produzir reflexão crítica. Nessas experiências, a cidade deixa de ser pano de fundo e se torna campo de pensamento.

No plano da 1ª série (Figura 17, “Não vote!”), parte-se da desmontagem da imagem, considerando as condições materiais da inscrição — o papelão improvisado no ponto de ônibus, o espaço de circulação cotidiana — para problematizar diferentes concepções de cidadania e participação política. Esse procedimento permite tensionar o voto como prática democrática, mobilizando, em diálogo com Young (2014), debates acerca de quem participa, como participa e quem é autorizado a falar no espaço público.

No plano da 2ª série (Figura 18, “Não ao marco temporal”), a metodologia do Júri Simulado permite que os estudantes não apenas recebam informações sobre direitos indígenas, mas construam argumentações, formulem hipóteses e sustentem posições, exercitando o raciocínio histórico. Nesse contexto, evidencia-se que disputas por terra, memória e pertencimento são também disputas por narrativas.

No plano da 3ª série (Figura 19, “Fogo nos *facista!*”), a integração da fotografia com a canção *Pedrada*, de Chico César, permite a produção de um Dossiê Coletivo com articulação de diferentes fontes. A proposta evidencia que a resistência antifascista se manifesta não apenas em discursos explícitos, mas também em gestos, entonações, traços gráficos, ritmos e linguagens que atravessam a cidade e a cultura.

As propostas de mediação (Mapa Digital no Google Maps e exposição online no Artsteps) consolidam o percurso. Elas transformam os alunos de leitores de inscrições em curadores de suas próprias cartografias, possibilitando-lhes ser na cidade de forma autoral.

Esta pesquisa não encerra o tema; ao contrário, abre novas questões. Como explicitado na metodologia, a coleta privilegiou inscrições textuais e legíveis, alinhadas a pautas políticas

claras. Surge, assim, a necessidade de investigar o pixo como linguagem própria, cuja leitura é interna ao grupo, como discutem Isnardis (1997) e Fidelis (2014). A Figura 6, onde a inscrição “Aborto livre e seguro!” aparece cercada por pixos, evidencia um campo fértil de tensões e coexistências discursivas.

Além disso, como indicado no Capítulo 3, os planos de aula não foram aplicados. Um desdobramento futuro, possivelmente em nível de doutorado, é a implementação dessa proposta pedagógica em um estudo de caso, analisando empiricamente seu impacto no desenvolvimento da consciência histórica de estudantes do Ensino Médio.

As inscrições urbanas tensionam narrativas históricas oficiais ao inscreverem no espaço público vozes, memórias e demandas de sujeitos historicamente silenciados. Elas podem ser mobilizadas no ensino de História por meio de uma metodologia que articula fotografia e espaço vivido como ponto de partida. O resultado desse processo, como evidenciado nos planos de aula, é o desenvolvimento da consciência histórica e da Educação Histórica.

A trajetória “Estar, Ver e Ser” se conclui como ciclo de *práxis*: o professor, ao reconhecer o potencial histórico do muro, convida o aluno a ver criticamente o seu entorno. E o aluno, ao reconhecer o seu entorno como História, torna-se capaz de nele intervir, consciente de seu lugar no tempo e na disputa pelas narrativas da cidade.

REFERÊNCIAS

“**ABAIXO a ditadura**” (1968). Disponível em:

<https://memoriasdaditadura.org.br/cultura/pichacao-abaixo-a-ditadura-1968/> Acesso em: 25 maio 2025.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACELAR, J. Notas sobre a mais velha arte do mundo. In: CORREIA, J. C.; FIDALGO, A.; SERRA, J. P. (Org.). **Informação e comunicação online** (Vol. III): mundo online da vida e da cidadania. Covilha, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2003.

BAROM, Wiliam Carlos Cipriani. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. **Albuquerque: Revista de História**, v. 9, n. 18, p. 160-192, jul.-dez. 2017.

BARROS, José D'Assunção. História, Espaço e Tempo: interações necessárias. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36, p. 460-476, Jul/Dez 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, volume 3**: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BIRRO, Renan Marques. Ensino de História e patrimônios invisíveis e silenciados: um guia para a produção de mapas digitais interativos. In: LEITE, Priscilla Gontijo; BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin (org.). **Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares**. João Pessoa: Editora CCTA, 2022. p. 153–178.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORBA, Julian. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, nº 2, Maio/Agosto 2012, pp. 263-288.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dar às comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra o status de hora-atividade, entre outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

BUENO, L. D.; ROCHA, M. L. B. da; OLIVEIRA, A. S. Vivências de juventudes em espaços urbanos: grafite e pichação como expressões de subjetividade. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 3, jul./set. 2019, pp. 425-435.

CANABARRO, Ivo. Fotografia & História Cultural: Uma janela aberta para o mundo **MOUSEION**, Canoas, n.21, ago. 2015, p. 17-34.

CARMO, Millena Luzia Carvalho do. **Os muros da representação política brasileira.** 2022. 49 f. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, João Pessoa, 2022. Orientador: Martinho Guedes dos Santos Neto.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político.** São Paulo: Contexto, 2013.

CORREA, Thiago Moreira. **Inscrições urbanas:** abordagem semiótica. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Orientador: Antonio Vicente Seraphim Pietroforte.

CUNHA, Marcelo Perini Peralta. **O pixo como ato político.** 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura – Projeto e Cidade) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Orientador: Pedro Dutra Britto.

CUNHA, Thiago da Silveira. **Entre riscos, narrativas e lembranças:** esboço de uma memória coletiva da arte de rua em João Pessoa. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Orientadora: Ana Cristina Marinho Lúcio.

DATAVERSE, Ltd. **Artsteps.** Disponível em: <https://www.artsteps.com>. Acesso em: 4 out. 2025.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

EDITORA MODERNA (org.) **Araribá Mais:** Geografia, 6º ano, Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

FIDELIS, Karen Christye. Movimento Pixo: a cultura da pixação paulista e sua influência no Triângulo Mineiro. **X Encontro de História da Arte**, 2014.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa, jan./jun., 2007, pp. 83-102.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEJÃO, Natalia Germano. Fotografia e Ensino de História: Mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. In: **VII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, Londrina, 2008.

GERMINARI, Geyso D.; BARBOSA, Marcos Roberto. Educação histórica e consciência histórica: fundamentos e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, p. 21-32, jan./abr. 2014.

GOMES, Priscyla. Por uma estética radicante: deslocamento, experiência e cidade. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 91, p. 143–156, 2017.

GOOGLE, Inc. **My Maps**. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>. Acesso em: 4 out. 2025.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1992a.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992b.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: política e subjetividade na era pós-moderna. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAN, Byung-Chul. **A Crise da Narração**. Tradução de Daniel Peluso Guilhermino. Petrópolis: Editora Vozes, 1. ed., 2023.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HYPOLITO, Bárbara. Escritas urbanas, corpo e cidade contemporânea: pelo enriquecimento da experiência urbana. **Revista Thésis**, vol. 2, nº. 3, 2017, pp. 217-240.

IBGE. Coordenação de Geografia. **Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

- ISNARDIS, Andrei. Pinturas rupestres urbanas: uma etnoarqueologia das pichações em Belo Horizonte. **Revista de Arqueologia**, v. 10, p. 143-161, 1997.
- KOSSOY, Boris. Fotografia e História: as tramas da representação fotográfica. **Projeto História**, São Paulo, v. 70, Jan.-Abr., 2021, pp. 9-35.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, n. esp., p. 131-150, 2006.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência Histórica. In: SILVA, Marcos A. da (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 53-56.
- MAUAD, Ana Maria. Fotografia pública e cultura do visual, em perspectiva histórica. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2013.
- MAZETTI, Henrique Moreira. Intervenção urbana. Representação e subjetivação na cidade. In: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Brasília, 2006.
- NASCIMENTO, Luiz Henrique Pereira. **Pixação: a arte em cima do muro**. Cachoeira do Sul: Editora Monstro dos Mares, 2015.
- NOGUEIRA, J.C. Inscrições urbanas: a cidade como suporte de outras escritas contemporâneas. In: **XV Congresso Internacional ABRALIC**, Rio de Janeiro, 2017.
- PAESE, Celma. Errando te leio: a experiência do contramapeamento da cidade contemporânea. In: **Pixo: Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 138-149, outono 2017.
- PAULA, Marcelo Moraes; PINESSO, Denise Cristina Christov; RAMA, Maria Angela Gomez. **Geografia espaço & interação: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**, Manual do Professor, 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens Urbanas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- PEDRADA. Intérprete: Chico César. Compositor: Francisco César Gonçalves. In: **O AMOR é um Ato Revolucionário**. Intérprete: Chico César. [S. l.: s. n.], 2019. faixa 12 (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8TPgr3HBq1M>. Acesso em: 4 out. 2025.
- PEREIRA, Diana Patrícia Medina; SOUTO, Virginia Tiradentes. Flanar, deambular ou derivar? A rua como espaço da experimentação artística. **Ephemera Journal**, v. 4, n. 9, p. 77-88, 2021.
- PIONEIRO, Juneca atua hoje como grafiteiro. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 jun. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3006200303.htm>. Acesso em: 24 maio 2025.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Paulo Sérgio dos. **Escritas urbanas: um estudo sobre a pixação e o graffiti na cidade de João Pessoa** – PB. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Orientadora: Tereza Correia da Nóbrega Queiroz.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SUDBRACK, Edite Maria; JANKE, Raqueline Rigo. Novos (antigos) formatos de privatização da educação básica: o sistema apostilado. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 27, n. 52, p. 1-23, mai./ago. 2024.

TRECHO da Av Pedro II no sentido Centro de João Pessoa é bloqueado para obras. Disponível em:

https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=1100231515438878&id=100063561191088&_rdr. Acesso em: 27 out. 2025.

UFPB inaugura subestação de energia de 69kV no Campus de João Pessoa. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-inaugura-subestacao-de-energia-de-69kv-no-campus-de-joao-pessoa>. Acesso em: 27 set. 2025.

UFPB dá prosseguimento à licitação para obra da subestação elétrica no campus I, em João Pessoa. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-da-prosseguimento-a-licitacao-para-obra-da-subestacao-eletrica-no-campus-i-em-joao-pessoa>. Acesso em: 27 set. 2025.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. Sentidos da educação cidadã no Brasil. **Educar**, n. 34, Curitiba, pp. 231-240, 2009.

VIECELI, Ana Paula. Nubiferações urbanas. In: **Pixo: Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 94-113, outono 2017.

YOUNG, Iris Marion. Desafios ativistas à democracia deliberativa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.13. Brasília, pp. 187-212, janeiro - abril de 2014.

ANEXO

FOTOGRAFIA	INFORMAÇÕES	DESCRIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
	Texto: “NÃO VOTE!” Símbolos: ícone do anarquismo, assinaturas “pixo”. Local: Av. Pres. Epitácio Pessoa. Data: 19 de fevereiro de 2019.	Inscrição presente na estrutura de um ponto de ônibus da Avenida. O muro contém uma outra inscrição, provavelmente uma <i>tag</i>. Um papelão desgastado está estre a estrutura do ponto e o muro.	Voto; Eleições; Democracia; Anarquismo; Revolução Industrial.
	Texto: “-JUROS +Educação”. Símbolos: desenho de um peixe e assinatura. Local: Universidade Federal da Paraíba. Data: 24 de janeiro de 2019.	Inscrição feita em um local com menor visibilidade e já está desgastada pelo tempo. Compartilha o muro com outras manifestações, lateralmente tem um grafite que preenche todo o muro.	Capitalismo; Direitos sociais; Educação no Brasil.



Texto: “Marco temporal não”; “BRASIL É TERRA INDÍGENA”; “PELA JUSTIÇA CLIMÁTICA”; “PELAS VIDAS INDÍGENAS”; “PELO POVO PUYANAWA”.

Local: Praça da Paz.

Data: 23 de setembro de 2023.

Inscrições com uma grafia mais cuidadosa, provavelmente não foi realizada com velocidade. Uma das poucas fotografadas em que o texto não está em letra maiúscula. Esse mesmo brinquedo foi fotografado em 2024 já pintado novamente.

Marco Temporal;
Direitos dos povos indígenas;
Povos indígenas (Puyanawa – Acre);
Justiça ambiental.



Texto: “PREVIDÊNCIA FICA, TEMER SAI”; “FORA CUNHA”; “PASSE LIVRE” (2 fotos chamaremos de A e B)

Símbolos: Assinaturas “pixo”, ícone do anarquismo, lambes (divulgação e político “O Brasil Vai parar Contra o Golpe”).

Local: R. da Areia, 495 – Centro.

Data: 6 de outubro de 2019.

Fotografias tiradas em movimento, não foi possível fotografar o conjunto completo de inscrições. Variações entre inscrições políticas, assinaturas, lambes. A fachada tem escritas de diferentes períodos e sujeitos. Apresenta grande variedade de informações.

Política brasileira (2016-2018);
Assistência social;
Trabalho;
Sindicalização.



Texto: “Morreu pq era mulher”;
MORREU PQ GRITOU
DEMAIS”; “FEMINISMO É
AMOR”
Símbolos: ícone gênero
feminino e desenho que aparenta
ser um ônibus e uma placa.
Local: R. Diógenes Chianca,
Jardim São Paulo.
Data: 24 de janeiro de 2019.

Inscrição já desgastada pelo
tempo. Muito ao fundo, já
passada uma mão de tinta,
tem o texto “FEMINISMO É
AMOR”. As cores e a escrita
diferentes indicam a ação de
mais de um sujeito.

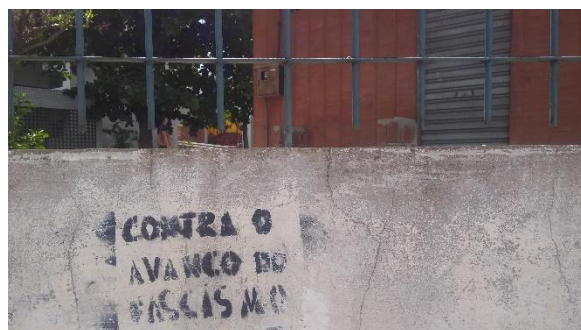
Feminicídio;
Feminismo;
Direitos das mulheres;
Gênero.



Texto: “MARIELE
PRESENTE!”: “PM MZR!!!”.
Local: Universidade Federal da
Paraíba.
Data: 24 de janeiro de 2019.

Inscrição presente no interior
da Universidade, visível para
o lado externo da Avenida.
Fotografia com alto contraste,
apesar da aparente velocidade
da inscrição, os textos
apresentam cores diferentes.
Foram feitos pela mesma
pessoa? No mesmo
momento?

Política brasileira (2018);
Crimes políticos;
Direitos Humanos;
Violência policial;
Mulheres negras na
política.



Texto: “CONTRA O AVANÇO
DO FASCISMO”.
Local: Via Expressa Padre Zé.
Data: 24 de janeiro de 2019.

Inscrição feita através da
técnica de estêncil.

Fascismo;
Política brasileira;
Política antifascista.



Texto: “ELE NÃO GOSTA DE POBRE”

Símbolo: ícone suástica nazista cortada na diagonal.

Local: Av. Júlia Freire, 783, Torre.

Data: 19 de fevereiro de 2019.

Fotografia com uma composição diferente das demais. Registro feito dentro de um ônibus parado em um ponto. Está presente na fachada de um prédio público e contém uma suástica nazista como uma placa de proibido.

Política brasileira (2018-2022);
Associação nazista no tempo presente;
Movimento “Ele Não” (2018).



Texto: “PALESTINA LIVRE”

Símbolo: bandeira da Palestina

Local: Praça da Paz

Data: 25 de maio de 2024.

Inscrição feita na pista de skate da praça, tem letra maiúscula e um cuidado ao pintar a bandeira da Palestina. Associação ao *movimento do pixo* com o SK8.

Contexto internacional (2021-);
Israel e Palestina;
Território e Poder.



Texto: “DIREITO A LOUCURA”.

Local: R. Arquiteto Hermenegildo Di Lascio.

Data: 24 de julho de 2023.

Adesivo que utiliza um poste como suporte. Traz uma mensagem que pode ter diferentes sentidos, como a luta antimanicomial e o direito à felicidade. Artista da cidade, conhecido por essas intervenções, @artevagal.

Luta antimanicomial;
Dignidade humana;
Saúde mental;
Direitos sociais;
Assistência social.



Texto: 1. Nenhuma intervenção;
2. Tinta vermelha – sangue (?);
3. Associação a Hitler “POR 18 MESES SEM INVESTIGAÇÃO”; “PUTO”. (3 fotos no conjunto, chamaremos de A, B e C)
Local: 1. Rua Walfredo Macedo Brandão - Jardim Cidade Universitária; 2. Av. Hilton Souto Maior – Mangabeira; 3. Av. Gov. Antônio da Silva Mariz - Portal do Sol.
Data: 14 de agosto de 2020.

Conjunto de 3 fotografias de outdoors com mensagem do então presidente Bolsonaro de políticas adotadas na pandemia da COVID-19 (A e B) e mensagem presidencial (C). Fotografias tiradas em diferentes bairros, em um mesmo dia. A intervenção é pouco textual, porém bastante simbólica.

Política brasileira (2018-2022);
Propaganda política;
Representações políticas;
COVID-19;
Auxílio emergencial;
Assistência social;
Popularidade governamental.



Texto: “A RUA GRITA...”.
Local: Rua da Areia, Varadouro.
Data: 10 de dezembro de 2019.

Fotografia tirada em uma aula de campo no Centro Histórico de João Pessoa. A presença das reticências no texto sugere que a mensagem deve ser completada, da mesma maneira que afirma que a rua grita algo.

Espaço urbano;
Rua;
Manifestação política, social e cultural.



Texto: “USINA ENERGIZA ASSASSINA!”; “CÍCERO INIMIGO DA NATUREZA!!!”; “CADÊ ÀS ARVORES?”;
(2 fotos, chamaremos de *A* e *B*)
Local: R. José Dionísio da Silva - Castelo Branco
Data: 01 de outubro de 2024 e 16 de outubro de 2024.

As inscrições referem-se à construção de uma subestação elétrica dentro da Universidade Federal da Paraíba, Campus I. Uso de letras maiúsculas e a manifestação foi feita no lugar alvo da crítica.

Obs.: Nesse mesmo período, tem acontecido obras públicas no bairro Castelo Branco (próximo à universidade), que aumentaram relatos sobre o corte de árvores. Informações sobre o desmatamento de João Pessoa no mandato de Cícero Lucena se espalharam pelas redes sociais no período eleitoral. As informações manifestadas não estão claras.

Desmatamento;
Políticas de infraestrutura;
Urbanização.