



MURALISMO ECOLÓGICO E CULTURA VISUAL NA ESCOLA – EXPERIÊNCIAS COM GRAFITE EM STENCIL NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

ECOLOGICAL MURALISM AND VISUAL CULTURE AT SCHOOL – EXPERIENCES WITH STENCIL GRAFFITI IN VISUAL ARTS EDUCATION

Vagner Ovídio da Silva¹

Mestrando ProfArtes – IFG Aparecida de Goiânia

Alexandre José Guimarães²

Professor Doutor – IFG Aparecida de Goiânia

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvida com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Dona Sanita, localizada em Guapó-GO. A proposta articulou arte urbana e educação ambiental, por meio da técnica do grafite em stencil, no contexto do componente curricular Arte Visual. A abordagem metodológica fundamentou-se na pesquisa-ação e na educação pela cultura visual, compreendendo as imagens como produções simbólicas e críticas. O projeto envolveu oito encontros com atividades de fruição, mapeamento simbólico, desenho, recorte e pintura coletiva, culminando na produção de um mural ecológico. Os alunos foram incentivados a observar o território escolar, expressar suas percepções ambientais e refletir sobre sua atuação cidadã por meio da criação artística. Os resultados apontam para o fortalecimento da sensibilidade estética, do pertencimento e da consciência ambiental. O grafite, nesse contexto, configurou-se como linguagem potente de intervenção simbólica, escuta e protagonismo infantojuvenil, reafirmando o ensino da arte como campo de produção de sentidos e transformação social.

Palavras-chave: arte urbana; cultura visual; grafite em stencil; ensino de artes; educação ambiental.

Abstract: This article presents an account of a pedagogical experience developed with a 3rd grade elementary school class at Escola Municipal Dona Sanita, in Guapó, Goiás. The proposal combined urban art and environmental education through the stencil graffiti technique, within the context of the "Art and Visual Culture" curricular component. The

¹ Professor/pesquisador Mestrando do Programa Mestrado Profissional - ProfArtes (2024) no Instituto Federal de Aparecida de Goiânia. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Guapó (2020). Licenciado em Ciências Biológicas (2021) - Universidade Estadual de Goiás, e em Pedagogia (2019) pela Faculdade São Marcus. Pós-Graduado em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira, em Ensino de Artes: Técnicas e Procedimentos - Faculdade Iguaçu. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3156742793950757>

² Professor/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes, Rede PROFARTES. Docente das áreas de Artes Visuais e Design no Instituto Federal de Goiás - IFG, Dedicção Exclusiva. Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Mestre em Cultura Visual pela UFG, com período sanduíche no College of Design, Architecture, Art and Planning - DAAP, Master in Art Education, em Cincinnati - Ohio, EUA. Bacharel em Artes Visuais, com habilitação em Design Gráfico, UFG. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7394897517329183>.



methodology was based on action research and education through visual culture, understanding images as symbolic and critical productions. The project consisted of eight meetings with activities involving image appreciation, symbolic mapping, drawing, stencil cutting, and a final collective mural. Students were encouraged to observe the school territory, express their environmental perceptions, and reflect on their civic engagement through artistic creation. The results highlight the strengthening of aesthetic sensitivity, belonging, and environmental awareness. In this context, graffiti emerged as a powerful language for symbolic intervention, listening, and youth protagonism, reaffirming art education as a space for meaning-making and social transformation.

Keywords: urban art; visual culture; stencil graffiti; art education; environmental education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica desenvolvida no contexto da educação básica, articulando arte urbana, cultura visual e educação ambiental com alunos do 3º ano do ensino fundamental. A proposta, intitulada 'Muralismo ecológico e cultura visual na escola', foi realizada na Escola Municipal Dona Sanita, localizada em Guapó-GO, e integrou os estudos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes).

A escolha do grafite em stencil como linguagem artística e pedagógica foi motivada pela sua potência expressiva, acessibilidade técnica e relação direta com o espaço urbano e com os modos de ver e habitar o território escolar. O projeto teve como eixo norteador a escuta das crianças, a valorização de suas percepções sobre o meio ambiente e a mobilização da imagem como instrumento de reflexão crítica e ação coletiva. A proposta se insere em um contexto de vulnerabilidade social e simbólica, no qual a arte assume um papel fundamental como prática de pertencimento, visibilidade e mediação cultural.

Do ponto de vista teórico, este trabalho dialoga com os pressupostos da educação pela cultura visual, conforme proposto por Hernández (2006), compreendendo as imagens como dispositivos pedagógicos e culturais que produzem sentidos e que, ao mesmo tempo, são ressignificadas pelos sujeitos em suas experiências cotidianas. Dialoga ainda com as contribuições de Barbosa (2020), que defende um ensino da arte contextualizado, crítico e emancipador, ancorado na produção, fruição e leitura de imagens. A proposta também se inspira nas ideias de



Morin (2003), ao reconhecer a arte como componente essencial de uma formação complexa e sensível.

O projeto teve como objetivos principais: promover a expressão estética dos estudantes a partir da linguagem do grafite; fomentar a consciência ambiental por meio de vivências estéticas e simbólicas; e desenvolver práticas pedagógicas que integrem os domínios técnico, afetivo, social e ético do ensino das artes visuais. A experiência buscou, sobretudo, valorizar o protagonismo infantojuvenil na produção de imagens que dialogam com seus territórios, afetos e modos de ver o mundo.

Metodologicamente, a proposta fundamentou-se na pesquisa-ação, compreendida como processo reflexivo e colaborativo entre o professor-pesquisador e os alunos (THIOLLENT, 2022). Também se baseou na abordagem da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2006), que reconhece os alunos como produtores e intérpretes de imagens, capazes de elaborar discursos visuais críticos sobre suas realidades. A metodologia envolveu momentos de sensibilização estética, apreciação de obras, mapeamento simbólico do território escolar, produção de imagens, confecção de moldes e criação coletiva de um mural ecológico.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta de trabalho com o grafite em stencil, no contexto escolar, está inserida em uma abordagem que compreende o ensino da arte como prática de produção de sentidos e construção de subjetividades. Para fundamentar tal abordagem, recorreremos aos conceitos de cartografia, mapeamento simbólico, território, cultura visual e experiência estética, que sustentam uma prática pedagógica centrada na escuta, na criação coletiva e na ressignificação dos espaços escolares.

O conceito de cartografia na educação não se refere à representação objetiva de espaços físicos, mas sim à produção de sentidos sobre o espaço vivido e experienciado. Deleuze e Guattari (2011) propõem uma cartografia rizomática, em que o conhecimento é construído por conexões múltiplas, instáveis e processuais.



Aplicada à arte e à educação, essa perspectiva permite compreender o território escolar como um campo em constante transformação, onde as experiências e afetos dos alunos podem ser registrados, mapeados e significados por meio de práticas visuais. A cartografia, nesse contexto, torna-se uma metodologia sensível para reconhecer e visualizar modos de ser, habitar e sentir o mundo. Como afirmam os autores, “mapear é conectar, é fazer rizoma, é abrir possibilidades de invenção e experimentação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23).

O mapeamento simbólico é entendido como um processo de tradução visual das experiências subjetivas dos alunos em relação ao espaço escolar e ao entorno. Ao desenharem os lugares que consideram importantes, bonitos ou problemáticos na escola, os estudantes atribuem significados simbólicos ao território, expressando sentimentos de pertencimento, crítica ou desejo de transformação. Tais práticas estão alinhadas à ideia de “mapas afetivos” discutida por Rolnik (1989), que propõe uma escuta dos desejos e percepções dos sujeitos para além da racionalidade técnica. O mapa, assim, não representa apenas um espaço, mas uma experiência vivida e significada.

O conceito de território é central para pensar as relações entre arte, escola e comunidade. Para Santos (2002), o território é mais que um espaço físico delimitado — é uma construção social e cultural marcada por relações de poder, memória, identidade e afeto. No ambiente escolar, o território não se limita às paredes da sala de aula: ele é expandido pelos percursos dos alunos, pelas imagens que produzem, pelas histórias que compartilham e pelas intervenções que realizam. Quando os estudantes se apropriam do território por meio do grafite, passam a produzir novas narrativas visuais que questionam, ressignificam e reinventam o espaço escolar como lugar de expressão (SANTOS, 2002).

A cultura visual oferece uma base epistemológica para compreender como os sujeitos se relacionam com as imagens no cotidiano. Segundo Hernández (2006), educar pela cultura visual significa reconhecer os alunos como produtores e intérpretes de imagens que carregam marcas sociais, culturais e ideológicas. A escola, nesse contexto, deve proporcionar experiências que permitam aos estudantes ler criticamente as imagens que os cercam, bem como criar suas próprias



visualidades. “A cultura visual não se limita à arte, mas abrange todas as formas pelas quais as pessoas produzem, consomem e interpretam imagens no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2006, p. 17). Trabalhar com o grafite, portanto, implica colocar os alunos em diálogo com a cidade, com os muros, com os símbolos e com os discursos que circulam nas visualidades urbanas.

A experiência estética, nesse processo, assume papel fundamental como espaço de sensibilidade, invenção e reflexão. Para Dewey (2010), a arte é uma experiência que envolve o corpo, a emoção e o pensamento, permitindo ao sujeito um encontro significativo com o mundo. Ele afirma que “a experiência é o ponto de partida, o ponto de referência e o ponto de retorno de toda reflexão educativa” (DEWEY, 2010, p. 51), defendendo que a estética não está restrita à fruição de obras consagradas, mas se realiza nas vivências cotidianas, nos processos criativos e nas interações sensíveis com o ambiente. Nesse sentido, o grafite em stencil, por sua dimensão coletiva, urbana e crítica, potencializa experiências estéticas capazes de integrar razão e emoção, técnica e expressão, sensibilidade e consciência social.

Ao unir cartografia, cultura visual e experiência estética, o projeto com o grafite não apenas amplia as possibilidades expressivas no ensino das artes visuais, mas também se configura como uma pedagogia do sensível, comprometida com a formação integral dos estudantes. A escola torna-se, assim, um território educativo onde se produz arte, pertencimento e cidadania.

2.2 RELATO DOS ENCONTROS

A proposta pedagógica foi desenvolvida ao longo de oito encontros com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, articulando a linguagem do grafite em stencil ao debate ambiental, no contexto do componente Arte Visual. Inspirado pela metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2022) e pela abordagem da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2006), o projeto teve como eixo a escuta ativa das percepções dos estudantes sobre seu território escolar e os problemas ambientais do entorno.

O primeiro encontro teve como foco a sensibilização estética por meio da fruição de imagens de grafites urbanos com temáticas ambientais. A partir da



observação e da roda de conversa, os alunos compartilharam percepções sobre queimadas, lixo nas ruas e poluição dos rios. A atividade foi complementada com um jogo ambiental, promovendo a construção coletiva de conhecimentos sobre sustentabilidade, consumo consciente e preservação da natureza. Conforme aponta Hernández (2006, p. 31), “a imagem não apenas ilustra, ela ensina, interroga, convoca e provoca o pensamento”, sendo justamente esse o movimento provocado pelas obras apreciadas.

No segundo encontro, exploramos a linguagem da fotografia como dispositivo de registro e interpretação do território. A partir da exibição de vídeos e de uma saída pedagógica até a praça ao lado da escola, os estudantes produziram imagens que expressavam tanto a beleza natural quanto o descaso ambiental do espaço público. Essas fotografias foram analisadas coletivamente, revelando a capacidade crítica das crianças em identificar elementos de tensão entre natureza e degradação. Para Barbosa (2020, p. 87), “é necessário transformar a imagem em lugar de questionamento e tomada de consciência”, o que se concretizou nesse exercício sensível.

O terceiro encontro consistiu em um mapeamento simbólico da escola. Após uma caminhada pelos espaços internos da instituição, os alunos realizaram desenhos representando aspectos positivos e negativos do ambiente escolar. Os trabalhos foram expostos nos corredores da escola, configurando uma instalação visual que mobilizou olhares e discussões entre toda a comunidade escolar. Essa etapa reforçou o vínculo afetivo com o espaço escolar e ampliou a compreensão de pertencimento e responsabilidade coletiva. Como afirma Morin (2003, p. 48), “a percepção sensível deve ser reintegrada à cognição para que o conhecimento não se separe da vida”.

No quarto encontro, realizou-se uma experiência de observação sensível da escola. Com lápis e papel em mãos, os alunos registraram graficamente texturas, sombras, vegetação e objetos encontrados no pátio. Em sala, os desenhos foram compartilhados e comentados entre os pares, fortalecendo a escuta estética e afetiva. Hernández (2006, p. 19) nos lembra que “é fundamental que os alunos sejam convidados a se ver, a ver os outros e a ver o mundo”, o que orientou a escuta e a curadoria participativa das imagens que seriam transformadas em stencil.

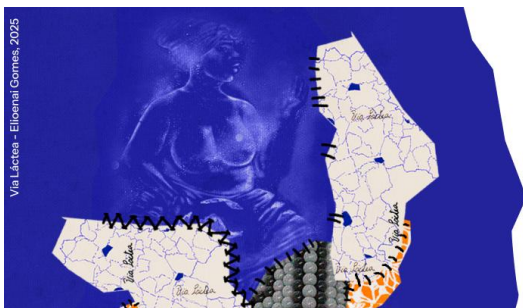


O quinto encontro foi dedicado à ampliação dos desenhos escolhidos, adequando-os à técnica do stencil. Os estudantes aprenderam sobre áreas negativas, contornos e simplificação das formas para facilitar o corte. Ao redesenharem suas imagens, puderam experimentar decisões formais e visuais importantes. Barbosa (2020, p. 94) destaca que “ensinar arte é ensinar a pensar visualmente, a tomar decisões e a justificar escolhas”, reforçando o valor formativo da etapa.

No sexto encontro, os moldes foram recortados e aplicados com tinta guache sobre papel, em ensaios técnicos que antecederam o mural final. Após a impressão, os trabalhos foram pendurados em varais na sala de aula e apreciados coletivamente. O processo de análise e partilha fortaleceu a autoria e a escuta sensível dos colegas. Como diz Hernández (2006, p. 24), “a prática estética precisa de tempo e de espaço para que a experiência aconteça”, e foi nesse tempo do fazer que as crianças vivenciaram o grafite como linguagem significativa.

O sétimo encontro envolveu o planejamento coletivo da composição visual do mural. Em roda de conversa, discutiu-se o que se pretendia comunicar com a obra, e os moldes foram organizados no chão, simulando a disposição final. Esse momento de negociação e escuta ativa reafirmou o protagonismo infantojuvenil no projeto. Rancière (2024, p. 27) afirma que “a partilha do sensível é o que permite aos sujeitos ocupar um lugar na comunidade”, o que se manifestou na construção compartilhada dos sentidos do mural.

O oitavo e último encontro culminou na produção do mural coletivo, utilizando moldes recortados em papel pardo e tinta guache sobre um grande painel de TNT branco, posteriormente afixado em um dos muros internos da escola. A impossibilidade de utilizar o muro externo, por falta de autorização, foi ressignificada como exercício de adaptação e criatividade, reafirmando a potência do fazer artístico mesmo diante das limitações institucionais. Assim, os alunos se revezaram nas funções de organização, fixação dos moldes e aplicação da tinta. Ao final, expressaram orgulho pela obra criada, reconhecendo-se como autores de um trabalho coletivo que reverberava suas vozes, afetos e preocupações. O grafite, nesse contexto, consolidou-se como prática de escuta e cidadania. Como sintetiza Barbosa, “a arte é um espaço de significação, de invenção de si e do outro” (2020, p. 12).



Durante toda a experiência, os alunos demonstraram envolvimento, autonomia e entusiasmo. As atividades favoreceram o desenvolvimento da leitura crítica de imagens, da consciência ambiental, da cooperação em grupo e da expressão estética. Como aponta Barbosa (2020), o ensino da arte na escola deve fomentar experiências sensíveis e críticas que promovam a emancipação dos sujeitos e o reconhecimento de suas culturas visuais.

O grafite, nesse contexto, não foi apenas uma técnica, mas uma linguagem de intervenção simbólica e de visibilidade das infâncias. A prática artística se consolidou como meio de expressão das subjetividades e de reconfiguração do espaço escolar. Assim, a escola tornou-se também um espaço de escuta e partilha do sensível, como propõe Rancière (2024), ao defender a arte como forma de redistribuição das percepções e narrativas no espaço público.

Figura 1 – Muralismo ecológico



Fonte: Vagner.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática pedagógica desenvolvida evidenciou uma série de resultados significativos tanto no aspecto formativo dos alunos quanto na ampliação das concepções de ensino de arte na escola. A abordagem baseada na cultura visual e na pesquisa-ação permitiu que os estudantes se tornassem sujeitos ativos do



processo educativo, protagonizando ações de leitura crítica, criação coletiva e intervenção estética no espaço escolar. Esse protagonismo emergiu não apenas no momento da produção artística, mas ao longo de todo o percurso formativo, manifestando-se na escuta, na tomada de decisões e na construção de significados visuais.

O primeiro resultado relevante foi a ampliação da leitura crítica de imagens pelos alunos. Ao serem convidados a observar grafites urbanos, fotografar o entorno escolar e mapear simbolicamente os espaços que habitam, os estudantes demonstraram habilidades perceptivas e interpretativas sensíveis, conectando suas vivências ao discurso visual. Conforme apontado por Campos (2013), a cultura visual envolve a “interpretação crítica das imagens que permeiam o cotidiano”, revelando relações de poder e construções ideológicas. Nesse sentido, os alunos passaram a identificar elementos de degradação ambiental, negligência do poder público e ausência de espaços coletivos de convivência, além de valorizarem os aspectos naturais e afetivos de seu território.

Outro aspecto observado foi a valorização do pertencimento e da afetividade no espaço escolar. A proposta do mural coletivo, construída a partir da escuta dos alunos e da expressão de suas subjetividades, colaborou para a reconfiguração simbólica da escola como um lugar de partilha e visibilidade das infâncias. A exposição dos desenhos, a curadoria participativa e a execução do mural permitiram que os estudantes se vissem como produtores de cultura e narradores de suas próprias histórias. Isso está em consonância com o que afirma Hall (2006), ao tratar da construção da identidade cultural como um processo contínuo de negociação social, no qual o sujeito precisa ser reconhecido e legitimado em seus modos de existir.

O grafite em stencil, por sua vez, revelou-se uma linguagem potente para trabalhar com questões de identidade, pertencimento e crítica social. Sua simplicidade técnica e seu vínculo com a arte urbana facilitaram a apropriação pelos estudantes, que encontraram na prática do stencil uma forma acessível de comunicar suas ideias e afetos. Além disso, o caráter coletivo da técnica — que exige colaboração, planejamento visual e coordenação — fortaleceu a dimensão ética e estética da atividade, favorecendo o trabalho em grupo, o respeito ao outro e o diálogo entre



diferentes visões. Como aponta Barbosa (2020), o ensino da arte deve promover experiências emancipatórias, que integrem produção, fruição e reflexão crítica.

Durante o processo, os alunos demonstraram crescente envolvimento e autonomia. Houve melhora na escuta ativa, na capacidade de argumentação visual e na apropriação do espaço escolar como lugar de criação e intervenção. Observou-se que crianças inicialmente tímidas passaram a se posicionar com mais segurança, tanto nos momentos de fala quanto nas etapas práticas. Isso corrobora a ideia de que práticas artísticas colaborativas promovem não apenas o desenvolvimento técnico e estético, mas também a autoestima, a identidade e o reconhecimento social — aspectos enfatizados por Camozzato e Ignácio (2023), ao tratarem da arte como espaço de resistência e transformação.

A adaptação da proposta, inicialmente prevista para um muro externo, para o uso do TNT como suporte, também revelou a potência da criatividade pedagógica frente aos limites institucionais. A ressignificação desse obstáculo em oportunidade reforça o papel da arte como experiência processual e resiliente. O grafite, mais do que uma técnica, tornou-se linguagem de escuta, mediação simbólica e cidadania, reafirmando o que defende Dewey (2010), ao afirmar que a arte é uma experiência transformadora quando conecta a sensibilidade à ação concreta no mundo.

Por fim, o processo de ensino-aprendizagem construído neste projeto demonstrou que, ao integrar práticas culturais às vivências escolares, é possível ampliar os sentidos da educação artística, transformando-a em espaço de emancipação, construção identitária e crítica social. Os alunos deixaram de ser meros receptores de conteúdo para se tornarem agentes estéticos, produtores de imagens e narrativas que ressoam suas realidades. A escola, nesse processo, se reinventa como território de criação, pertencimento e partilha — reafirmando a potência do ensino das artes visuais como prática educativa, ética e política.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste artigo demonstrou o potencial do grafite em stencil como linguagem artística, educativa e política, capaz de promover o engajamento estético, crítico e afetivo dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Ao aproximar os estudantes das práticas



da arte urbana, articuladas a questões ambientais e ao reconhecimento de seus territórios, o projeto proporcionou uma vivência educativa ancorada na escuta, na criação e na expressão das subjetividades.

Os encontros possibilitaram o desenvolvimento de uma sensibilidade estética voltada à leitura crítica das imagens e dos espaços, bem como a ressignificação da escola como lugar de produção simbólica e intervenção visual. Os alunos não apenas aprenderam uma técnica artística, mas foram convidados a se verem como sujeitos culturais ativos, capazes de interagir e transformar seu meio. Como defende Hernández (2006), ao serem envolvidos na criação de imagens com sentido, os estudantes constroem conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

A utilização da abordagem da cultura visual e da metodologia da pesquisa-ação permitiu uma práxis educativa que uniu reflexão e prática, autoria e escuta, técnica e poética. Nesse contexto, o ensino das artes visuais ultrapassou os limites da reprodução formal para assumir uma função social e cultural transformadora, alinhada ao que propõe Ana Mae Barbosa (2020), ao afirmar que ensinar arte é proporcionar experiências que emancipem os sujeitos por meio da produção, fruição e leitura crítica da imagem.

O grafite, especialmente em sua vertente stencil, revelou-se uma linguagem potente para a educação básica, sobretudo por sua simplicidade técnica, sua força comunicativa e sua vinculação com o espaço público. Ao inseri-lo no currículo escolar, ampliamos os repertórios culturais dos alunos e criamos oportunidades para que manifestem suas identidades, suas inquietações e seus desejos de mudança.

A culminância do projeto com a produção do mural coletivo não simbolizou um ponto de chegada, mas um marco de continuidade para novas experiências pedagógicas que integrem arte, território, memória e cidadania. A escola, ao abrir espaço para essas práticas, reafirma-se como lugar de criação, pertencimento e partilha do sensível — como nos lembra Rancière (2024), um espaço onde todos têm direito à palavra, à imagem e à ação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia. **Pedagogias fora e dentro da escola**. Pimenta Cultural, 2023.
- CAMPOS, Ricardo. **Introdução à cultura visual: abordagens e metodologias em ciências sociais**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2013.



- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia 2. vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2002.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2022.