

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE BELAS ARTES
COMUNICAÇÃO VISUAL DESIGN

Amanda Magno de Assis

FORMA E PALAVRA: Uma aventura pela poesia concreta. Possível contribuição do
design para o ensino das séries iniciais no Brasil

Rio de Janeiro
2022

CIP - Catalogação na Publicação

d848f de Assis, Amanda Magno
FORMA E PALAVRA: Uma aventura pela poesia
concreta. Possível contribuição do design para o
ensino das séries iniciais no Brasil / Amanda Magno
de Assis. -- Rio de Janeiro, 2022.
48 f.

Orientador: Julie Pires.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de
Belas Artes, Bacharel em Comunicação Visual Design,
2022.

1. Design. 2. Educação. 3. Arte-Educação. 4. Livro
Objeto. I. Pires, Julie, orient. II. Título.

Amanda Magno de Assis

FORMA E PALAVRA: Uma aventura pela poesia concreta. Possível contribuição do
design para o ensino das séries iniciais no Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de bacharel em Comunicação Visual Design.

Orientador: Julie Pires

Rio de Janeiro
2022

AMANDA MAGNO DE ASSIS

Forma e Palavra: Uma aventura pela poesia concreta. Possível contribuição do design para o ensino das séries iniciais no Brasil

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Bacharel em Comunicação Visual Design.

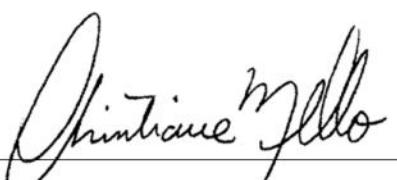
Aprovado em: 14 de setembro de 2022.

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIE DE ARAUJO PIRES
Data: 16/02/2023 14:55:19-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Julie Pires (orientador)
CVD/EBA/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Documento assinado digitalmente
gov.br RAQUEL FERREIRA DA PONTE
Data: 28/02/2023 09:22:12-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Raquel Ferreira da Ponte
CVD/EBA/Universidade Federal do Rio de Janeiro



Christiane Mello Guimarães de Oliveira
Designer | Estúdio Versalete

*A todas as pessoas que me
fizeram amar a vida.*

AGRADECIMENTOS

À minha família por ter acreditado em mim desde o começo e por não ter me deixado desistir. Principalmente à minha avó e à minha mãe por terem desistido dos seus sonhos para que os meus se tornassem realidade, amo vocês. Às minhas irmãs, Alessandra e Ana Claudia, por serem por dentro e por fora melhores do que eu e, por isso, terem me feito uma pessoa melhor. E também agradeço ao meu tio João (*Jonny*), por ter me feito acreditar em um mundo melhor durante sua passagem por aqui.

Aos meus amigos, Lucas, por ter trilhado um caminho comigo e por ter me segurado sempre que me senti incapacitada de prosseguir. Luiza, Juliana, Iásio e Pedro pelo apoio e por essa trajetória acadêmica linda. Kesia, minha *hermana* querida por ter me feito ver com outros olhos a vida, obrigada por me deixar compartilhar minhas inseguranças e indagações com você, e mesmo nos momentos em que eu estava errada, não me julgar. Ludmila, por ter me mostrado que há muito que se aprender olhando para dentro de si mesmo, retirando as coisas boas de lá e compartilhando. Obrigada por me fazer perceber que o mundo é um reflexo de você mesma. Rachel, minha amiga-irmã querida, por ter compartilhado seu conhecimento e experiência para que esse projeto pudesse ser realizado. E Nathali, minha segurança nos dias tempestuosos, obrigada por existir, por entender minhas limitações e por não ter desistido mesmo quando eu me tornei *blasé*. Diante da minha incapacidade de me expressar da maneira que vocês merecem, termino essa parte dos agradecimentos com um trecho de uma música que remete muito ao que vocês significam para mim.

Eu ouvi dizer,
que as pessoas entram em nossas vidas por uma razão.
Trazendo algo que devemos aprender.
E somos levados
para aqueles que ajudam-nos a crescer mais
se permitimos
e ajudá-los em troca.
Bem, eu não sei se eu acredito que seja verdade,
mas eu sei que sou quem eu sou hoje
Porque eu conheci vocês.

Trecho da música *For Good* retirada do musical da Broadway, *The Wicked*. (2003)

Gostaria de agradecer também a minha orientadora do grupo de pesquisa da UERJ, Prof^a. Dr^a. Jacqueline dos Santos Moraes por ter me feito compreender que a faculdade é feita de trocas de experiências e saberes. Descanse em paz.

À minha orientadora e mestre, Julie Pires, por ter compartilhado seu tempo, sua experiência e sua sabedoria comigo. Aos professores do curso de Comunicação Visual Design da Escola de Belas Artes da UFRJ por ter acrescentado tanto na vida acadêmica e pessoal.

Agradeço também a Deus por ter me acompanhado e não ter desistido de mim mesmo quando passei por períodos difíceis nos quais comecei a questionar minha fé.

*Sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar
fazem parte do universo infantil e acompanha o ser
humano por toda a sua vida.*

(Ferraz e Fusari)

RESUMO

O presente projeto de conclusão de curso tem como objetivo a elaboração de um kit educativo inspirado na poesia concreta para crianças do ensino fundamental, a fim de auxiliar no desenvolvimento cognitivo educacional, nas aulas de artes. Pretende-se compreender como o design pode auxiliar na formação educacional das séries iniciais, tendo como principal objetivo propor um diálogo entre design e arte-educação. Além disso, pretende-se refletir também como a interdisciplinaridade está relacionada ao papel social do design. A fim de que possa ser compreendido com maior clareza o contexto atual do ensino de arte foi abordado nesse trabalho o papel da arte-educação no Ensino Básico, a lei que assegura a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação brasileira (a LDB), perpassando pela Escola Nova, como também foi feita uma correlação entre a arte-educação e design destacando as características que permeiam a imersão desse campo no ensino do 1º a 5º ano do ensino fundamental e suas contribuições.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-Educação, Design, Poesia Concreta, Livro-Objeto

ABSTRACT

The present course conclusion project aims to develop an educational kit inspired by concrete poetry for elementary school children, in order to assist in educational cognitive development in art classes. It is intended to understand how design can help in the educational formation of the initial series, with the main objective of proposing a dialogue between design and art education. In addition, it is also intended to reflect on how interdisciplinarity is related to the social role of design. In order to understand more clearly the current context of art education, this work addresses the role of art education in Basic Education, the law that ensures the mandatory teaching of Art in Brazilian education (the LDB), passing through by Escola Nova, as well as a correlation between art education and design, highlighting the characteristics that permeate the immersion of this field in the teaching of the 1st to 5th year of elementary school and its contributions.

KEYWORDS: Art-Education, Design, Concrete Poetry, Object-Book

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ARTE-EDUCAÇÃO	13
2.1	A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NOVA	13
2.2	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	16
2.3	O ENSINO DE ARTES SEGUNDO A LDB E OS PCN'S DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	20
2.4	O UNIVERSO IMAGÉTICO NA ESCOLA.....	22
3	DESIGN NA EDUCAÇÃO.....	26
3.1	PORQUE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO DESIGN	26
3.2	A INTERDISCIPLINARIDADE	27
3.3	A CONTRIBUIÇÃO DO DESIGN NO ENSINO DA POESIA CONCRETA	30
4	O PROJETO	32
4.1	QUANDO AS EXPERIÊNCIAS SE TORNAM LÓCUS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES	32
4.2	BRINCAR É COISA SÉRIA.....	33
4.3	UM LIVRO-OBJETO.....	35
4.4	O TANGRAM	37
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
6	REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

Em geral uma ponte serve para uma travessia que nos permite alcançar o outro lado. Tendo esta ideia em mente, resolvi utilizar esta construção para voltar ao meu passado como graduanda de pedagogia e tentar resgatá-lo, trazendo aspectos importantes para o presente. O conselho de Bosi me ajuda nesta viagem, pois, segundo o autor: “Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.” (BOSI, 1994, p.55) Percebo que durante esta travessia alguns momentos foram perdidos no meio do caminho e precisei de ajuda para reencontrá-los e tentar utilizá-los da melhor forma possível no presente. Como de praxe, sempre definimos objetivos a serem alcançados durante uma viagem, nesta quis resgatar o que estava há muito guardado, arquivado, mas sempre pronto para consulta. Sempre imaginei minha trajetória acadêmica unificada, como de fato se mostrou. O conhecimento compartilhado comigo nas graduações de Pedagogia e de Comunicação Visual Design, serviram como eixo principal para esse trabalho de conclusão de curso e poder interligá-los é de uma imensa satisfação. O aprendizado que tenho hoje somado aos do passado me deram motivação para fazer esse projeto. Além dessa motivação pessoal, outros pontos foram importantes para o desenvolvimento desse projeto.

Antes da invenção da escrita, nossos ancestrais sentiram uma necessidade de se comunicar com os seus semelhantes, começando assim a rabiscar pequenos esboços nas cavernas a fim de expressar suas ideias e/ou indagações, as pinturas rupestres. Como elucida Blau, “antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte. A caverna com sua umidade rochosa foi o ateliê do homem pré-histórico”. (BLAU apud MARTINS, 1998, p.35).

Em consequência disso outras maneiras de criação e formas de comunicação foram sendo desenvolvidas pelo homem, como o desenho da escrita, que surge a partir da “habilidade para usar símbolos que possibilitam uma das mais importantes conquistas da raça humana: a linguagem”. (MARTINS, 1990, p.62).

Para Laís Souza, Gláucia Trinchão e Eudaldo dos Santos:

A trajetória conceitual, formal, estilística e tecnológica do desenho da escrita tem início com a grafia do homem, que iniciou-se com a transmissão de mensagens nas paredes das cavernas, através de desenhos e sinais, há cerca de 17 mil anos, que ficou guardada nas paredes das cavernas até os dias atuais. Então, no Paleolítico Superior, ainda não havia acontecido a invenção da escrita, mas o homem já sentia a necessidade de se expressar de uma forma gráfica. (SOUZA, FILHO E TRINCHÃO, 2015, p.525).

Devemos considerar assim, que o desenho “é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal” (PIAGET, 1971). Como salienta Maria Inês Felippe:

Não é difícil perceber como a arte ocupou função indispensável desde os primórdios da civilização e continua presente no cotidiano das pessoas. Conhecer arte hoje é participar melhor da vida. É buscar a qualidade de vida do ponto de vista emocional, mental aumentando sua cultura e sensibilidade. Pinturas, desenhos, esculturas e todas as modalidades de arte são formas expressivas que dizem sem falar, contam histórias sem palavras, pois utilizam outros códigos, outra sintaxe. (FELIPPE, 2010, p.98).

Desde o início da história da humanidade, as imagens possibilitaram a comunicação, mesmo antes do surgimento da escrita sistematizada, como podemos comprovar com as pinturas rupestres. Com o passar do tempo, as sociedades, apesar do uso da escrita, não abandonaram as imagens como meio de comunicação. Tanto que para alguns autores: “O século XXI é chamado de “civilização da imagem”, isto porque a maioria das informações que recebemos é através das imagens [...] pela imprensa, pela TV, pelo vídeo e pelos anúncios e internet”. (SCHEREMETA, 2013, p.6).

Com essa evolução na disseminação das imagens, as mudanças comportamentais na sociedade também foram sendo moldadas, a forma como se expressam, se comunicam e lidam com o mundo. Nesse sentido, é indispensável preparar os alunos para se tornarem leitores críticos da propagação em massa dessas imagens que estão consumindo cada dia mais.

Usar estrategicamente no desenvolvimento educacional essa “alfabetização visual” para o aprimoramento do ensino-aprendizagem pode ser um divisor para formar sujeitos mais críticos-reflexivos.

Pensando nessa direção, o design pode ser um grande colaborador na missão de fazer o aluno entender o universo visual que o cerca visando uma compreensão mais apurada das narrativas

visuais criadas pelo homem. Fazendo o uso da imagem no ensino se tornar mais atraente, estimulando a atenção e a imaginação.

Ao tentarmos diminuir o abismo entre o design e a educação, buscamos construir, de certa forma, uma perspectiva social e de relações cooperativas, com o propósito de que o design possa contribuir com as práticas educacionais e vice-versa. Uma vez que o designer “observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipótese, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses e constrói o conteúdo dos conceitos iniciais” (ROCKWELL, 1986, p.50), o designer trabalha na resolução dos problemas encontrados. E um não pode ficar distante do outro. No âmbito dos estudos das necessidades humanas em relação ao design, destacamos que o designer não está sozinho. Ele encontra-se em um dado contexto social mais abrangente e articulável por meio de diversos domínios (LOPES, 2009, p.16). O meu interesse, portanto, é o de analisar de que forma o design pode influenciar na educação de modo mais atuante para além do deixar “visualmente harmonioso”.

O design social exige do designer novas qualidades e conhecimentos é um campo de grande desafio para os profissionais da área. O trabalho do designer deve valorizar os aspectos sociais, culturais e ambientais da população e desenvolver produtos que satisfaçam as necessidades reais. Respeitar as características das comunidades, das populações marginalizadas, sua cultura, para assim desenvolver produtos que a representem de fato, que sejam adequados a essa realidade, e que satisfaçam as suas necessidades reais. (FERRABOLI, 2007, p.05)

Como dito anteriormente, o designer não está isolado, ele está incluso em um contexto, assim como a escola, e sendo esta uma instituição inserida numa sociedade, o estudo da linguagem imagética não fica de fora.

Há muito se vem discutindo a importância da educação visual e da arte no desenvolvimento da criança. Podemos dizer que a educação imagética é, sobretudo, uma forma de comunicação e por isso é trabalhada de maneira muito intensa com a criança durante o período de educação infantil (período em que se dá muito valor às manifestações visuais das crianças, considerando-as como uma maneira de comunicação/representação de objetos e locais em que vivem) através principalmente de desenhos. No entanto, quando a criança passa a ser alfabetizada com a escrita, pressupõe-se que ela deve deixar o desenvolvimento “artístico” de lado, tratando erroneamente a escrita como uma linguagem não visual. O

desenho assim como outras manifestações artísticas compartilha o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo. Desse modo, com esse trabalho, será proposta uma reflexão acerca das formas de ensino da linguagem visual através de união entre escrita e design, mais precisamente entre design e poesia concreta, perpassando assim a arte-educação. Pretende-se caracterizar o design como processo ativo de aprendizado, através do desenvolvimento, de um kit educacional desenvolvido conjuntamente com a professora, a fim de partilhar conhecimentos em prol do aprendizado. Além disso, pretende-se identificar o potencial pedagógico da atividade, do pensamento e da metodologia do design, como ferramentas para o ensino e para a aprendizagem.

A pesquisa tem a intenção de identificar a existência ou não de experiências na história da educação brasileira, similares ou que de alguma maneira se aproximem dos objetivos do apoio do design na educação brasileira.

Para iniciar este trabalho, partimos de algumas indagações. Quando usamos o design como processo inovador, criativo e de solução de problemas, quando o utilizamos como uma atividade auxiliar para a educação estética, fazendo uso de suas ferramentas, dos seus fundamentos, das suas metodologias de trabalho, do seu característico sentido estético enquanto atividade projetual ele pode se tornar um instrumento de grande potencial colaborativo? Como o Design pode contribuirativamente no desenvolvimento educacional na formação de alunos das séries primárias? Quais as suas contribuições crítico-sociais? Quais os acréscimos educativos a interdisciplinaridade traz?

Traremos para a discussão algumas considerações teóricas acerca do ensino e desenvolvimento da arte-educação no Brasil através dos anos, principalmente no ensino fundamental, foco principal desse trabalho de pesquisa.

Analisaremos e refletiremos também acerca das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que tange a educação artística, visando entender como se dá o estudo das imagens no Brasil, passando pelas décadas de 1950, 1960 e 1970, com a Lei 5.692/71 até a LDB nº 9.394 que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da educação artística em todos os níveis da educação básica. E também discutiremos sobre o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), na parte que trata

sobre o ensino das artes no ensino fundamental. Pensando em como essas leis se aplicam no cotidiano escolar.

Pretende-se compreender como o design pode contribuir na formação educacional das séries iniciais que consiste do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a partir da implementação de um kit para auxiliar o ensino sobre poesia concreta. Buscando assim, a interdisciplinaridade entre arte, literatura e design. Pretende-se refletir também como a interdisciplinaridade recai diretamente nas discussões em relação ao papel social do design.

Tomamos ciência de que este trabalho de conclusão de curso não tem a pretensão de se aprofundar na grave problemática que envolve a educação no país, mas sim contribuir, pela óptica do design, para o estreitamento dos campos interdisciplinares, incitando um debate sobre como um pode contribuir com o outro.

Dito isso, antes de nos aprofundarmos nas discussões sobre o design como colaborador da educação, faremos uma breve contextualização sobre a arte-educação no Brasil.

2 ARTE-EDUCAÇÃO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NOVA

No século XIX, a Escola Nova chegou a afirmar-se como um movimento mundial juntamente com a consolidação da democracia liberal, entendida esta, como “vitória dos países democráticos sobre as monarquias autoritárias e conservadoras” (ARRUDA, 1988, p. 286). Anísio Teixeira, até então Inspetor Geral de Ensino na Bahia, realiza uma viagem à Europa em 1925 e duas viagens aos Estados Unidos dois anos depois, tendo a chance de observar diversos sistemas escolares. Por exemplo, Inglaterra e França, onde os sistemas de ensino foram unificados a fim de favorecer os alunos de menor renda. Nos Estados Unidos, ele tem a oportunidade de conhecer as ideias de John Dewey e quando volta ao Brasil publica a primeira tradução de dois ensaios de Dewey que, reunidos, receberam o nome de Vida e educação (1930).

Em 1932, Anísio junto com outros intelectuais assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (a Escola Nova) que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país.

O movimento de renovação pedagógica da Escola Nova impulsionou transformações no campo educativo em diversas partes do mundo, por considerar em suas metodologias a individualidade dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, deslocando a figura central do professor para o aluno. A metodologia da Escola Nova ganhou força tendo como principal característica a aprendizagem ativa, de modo que o aluno pudesse aprender pela experiência e pela prática, estimulando assim as reformas educacionais com o objetivo de democratização da sociedade. Consequentemente, pensando na conjuntura do sistema educacional brasileiro da época, despertaram-se preocupações em adaptar modelos estrangeiros às condições nacionais. No que concerne ao ensino da arte nesse período, muito se deve ao impacto da semana de arte moderna que proporcionou um novo modo de pensar e ver a Arte na esfera nacional.

[...] por meio de Anita Malfati, que apoiada nas ideias de livre expressão passou a orientar classes de arte em São Paulo. Mario de Andrade, professor na Universidade do Rio de Janeiro, passou a postular no seu curso de História da Arte, enfaticamente, a arte infantil como expressão espontânea e que deveria ser estimulada como tal. Ele desenvolveu programas semelhantes às classes de Cizek e pesquisou sobre expressão infantil na Biblioteca de São Paulo e escreveu artigos em jornais sobre a temática. (BACARIN, 2005, p.04).

Nesse sentido, podemos dizer que o movimento de arte-educação organizou-se fora da educação escolar e que a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da repercussão da semana de arte moderna, é incorporado ao modelo educacional brasileiro.

Entre os anos de 1935 a 1948, durante o governo Vargas, o grupo da Escola Nova foi afastado do Ministério da Educação e a arte-educação brasileira sofreu grandes perdas nos currículos das escolas elementares e secundárias, promovendo a valorização de estereótipos fortemente estimulada nas salas de aula, como a relação de poder entre aluno-professor tendo o professor como figura central do ensino.

Posteriormente, já na fase de redemocratização do país, alguns princípios do movimento da Escola Nova voltaram à pauta, mas a educação já estava dominada por interesses políticos e não por uma preocupação científica, como diz (BARBOSA, 2001).

Criou-se então uma postura, na qual tudo em arte-educação era permitido em nome da livre-expressão e a efetivação do movimento da arte-educação vinculou-se às novas exigências educacionais da industrialização, fazendo com que a demanda escolar só se desenvolvesse nas áreas onde se intensificaram as relações de produção capitalista. Durante este período também foram criadas escolinhas de arte no Brasil, porém como atividade extracurricular e, até mesmo extraescolar, assim como também ocorreu a criação do “Sistema S”, como eram chamados; SENAC, SENAI e SESI (BARBOSA, 2001), que serviam para a “educação de massas”.

Entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960 foi sancionada por lei federal a organização de classes empíricas, o que permitiu o desenvolvimento da experimentação em artes nas escolas comuns. Esse período, com fortes influências das concepções de Paulo Freire sobre educação, foi decisivo para a emancipação da arte-educação, visto que as tendências culturais aliadas à abertura política e social do país promoveram mudanças significativas.

Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), decretada em 1961, que permitia algumas experiências em arte-educação nas escolas públicas e particulares, foi criada a Universidade de Brasília, que com uma visão mais humanista sobre o ensino, instigava inúmeros debates acerca do papel e da natureza da universidade sobre o ensino, rejeitando a tecnocracia e a quantificação e promovendo discussões substanciais sobre educação (BARBOSA, 2001).

Entretanto, durante a ditadura militar de 1964, muitos professores foram demitidos ou renunciaram diante a pressão do governo, o que acarretou o encerramento do primeiro momento da Universidade de Brasília. Da mesma forma, o movimento de emancipação educacional influenciado pela proposta de Paulo Freire sofre ruptura como todos os outros setores da sociedade. Segundo Barbosa (2001), instala-se a partir desse momento um modelo tecnocrata predominado pela quantificação, e o Estado assume o papel de “administrador e fiscalizador” de escolas.

Após essa síntese sobre o início da arte-educação no Brasil, será importante entender melhor como se aplicaram as leis no ensino-aprendizagem com os PCN’s e a LDB.

2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Durante as décadas de 1950 e 1960 a educação artística servia basicamente para a formação de mão de obra industrial, como vimos no capítulo anterior, e a escola era a instituição incumbida de exercer esse papel de dominação. No Brasil “estes problemas têm raízes que remontam às influências liberais e positivistas do século XX, chegando ao tecnicismo” (FRANZ, 2007, p.3). Isso ocorria pelo avanço científico e tecnológico que acabou “relegando as artes à margem dos currículos e da sociedade” (CARY, 1998, p. 40). A educação artística, como era chamada, (termo que só vai mudar depois da Lei de 1996, passando a se chamar ensino da arte.), era lecionada como um reflexo do que a sociedade estava passando na época, as transformações tecnológicas serviam de cenário para essa educação tecnicista. Certamente, ensinar algo que não refletia os fatores sociais do período em que vivemos é impensável. Levar em consideração o que acontece na sociedade para a sala de aula é um dos assuntos mais discutidos na atualidade, em várias disciplinas que tangem a educação, inclusive o ensino da arte, (análise que levantaremos mais adiante), porém o grande problema é “o risco de uma aplicação mecânica, sem uma maior compreensão de seus pressupostos ou sem que se leve em conta as peculiaridades de cada situação pedagógica” (PENNA, p.95, 1998).

Essas reflexões sobre a forma de ensinar tecnicista foram precursoras de uma nova maneira de ver a educação. Entre 1961-1964 Paulo Freire desenvolveu um modo novo de praticar a educação no Brasil, com um ensino visando a troca de saberes.

Voltado para o diálogo educador-educando e visando a consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não-formal. Retomado a partir de 1971, é considerado nos dias de hoje como uma ‘Pedagogia Libertadora’, em uma perspectiva de consciência crítica da sociedade (FERRAZ e FUZARI, p.33,1993).

Com isso novas propostas e estratégias foram pensadas para ensinar a arte no Brasil e “Inspirados nos ideais de Paulo Freire, aos poucos, alguns arte-educadores passam a rever suas práticas, apostando no papel da escola e da educação como agentes de transformação sociocultural”. (FERRAZ e FUZARI, p.33,1993).

Em 1971, educadores norte-americanos repensaram o modo de ensino no Brasil e como consequência foi sancionada uma lei que modificaria o currículo educacional nacional e seus métodos na educação brasileira, incluindo o ensino de arte.

Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil (...). Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação". (BARBOSA, p. 170)¹

A Lei 5.692/71 estabeleceu “uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária complementarmente profissionalizante.” (BARBOSA, p. 170) Antes dessa nova lei, o ensino era focado mais nos desenhos, na sua maioria centrada na geometria, que era uma forma de praticarem trabalho manual, ou na música. “Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983” (BARBOSA, p. 170). Contudo com a obrigatoriedade da Lei 5.692/71, parágrafo 7, no qual fica como “obrigatória a inclusão” do ensino de artes “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus”, o ensino de outras formas de manifestação artística ganha espaço, como as artes plásticas, artes cênicas e a música. “No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo.” (BARBOSA, p. 170) Porém, mesmo com essa nova óptica em relação à arte, os modos de ensino voltados para a mão-de-obra barata continuavam de alguma forma, como podemos observar nesse relato de Ana Mae Barbosa em uma pesquisa feita em 1975.

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973 (BARBOSA, 1975, p.86-7).

¹ Relato encomendado pela UNESCO à INSEA. O documento integral organizado por Elliot Eisner teve a colaboração de Graham Graeme Chalmers, do Canadá; Rachel Mason, da Inglaterra; Marie Françoise Chavanne, da França; Edwin Ziegfeld, dos Estados Unidos; e Ana Mae Barbosa, do Brasil. Este servirá de base para o “Congress on Quality on Art Teaching”, da UNESCO.

Nesse sentido, a educação artística se tornou antagônica, por um lado existia a obrigatoriedade do ensino ser voltado para o desenvolvimento social e por outro lado, o de exercer a função de mero formador de “trabalhadores manuais”.

Ana Mae, no seu livro *Arte-Educação no Brasil* (1989), através de uma pesquisa constatou que os métodos e conteúdos usados no ensino de arte no Brasil do século XIX ainda se mantinham fortes no inicio de século XX.

Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia da identificação do ensino da arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com concepções liberais e positivas dominantes naquele período (século XIX), ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística [...] (BARBOSA, 1978, p. 12).

Percebemos nessas duas pesquisas que mesmo com a lei aprovada no ano de 1971 os princípios ideológicos incumbidos ao ensino de artes nos anos 1950 e 1960 continuavam praticamente intactos.

É importante ressaltar também que nas décadas de 1950 e 1960 não existiam cursos superiores para formar profissionais capacitados em ensino de artes nas escolas, existia um curso preparatório de professores de desenho, principalmente o geométrico. E somente depois da Lei federal que obrigava o ensino de artes nas escolas foi que o governo decidiu incluir os cursos de arte-educação nas universidades, no ano de 1973.

Com a Lei sancionada em 1996, Lei 9.394, as formas do ensino de arte nas escolas começaram a levar em consideração aspectos culturais, já que o artigo 10 dessa lei aponta que o Estado tem como dever “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”, e estabeleceu “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º)

Mesmo com essa “melhoria” no modo de pensar e ver a arte, muitos especialistas se mostravam preocupados. Podemos perceber isso no argumento de Magalhães

Muitas são as questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas no campo do ensino-aprendizagem em Arte: a inexistência de recursos humanos, a inexperiência pedagógica e a consequente falta de questionamentos, são as causas apontadas pelo Parecer nº540/77, [...]. Faz-se necessário repensar o papel da Arte na educação escolar frente às reformas

curriculares advindas da LDB atual (Lei 9.394/96) e a consequente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, elaborados pelo MEC [...] que ratificam a presença das diversas linguagens artísticas nas escolas – música, teatro, dança e artes visuais e a Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC. Em vista disso, urge a necessidade de re-significar os currículos escolares de maneira geral, principalmente, a formação do professor de Arte frente à rapidez das mudanças deste final de milênio. Como os cursos de Licenciatura em Artes estão preparando o professor para um posicionamento crítico frente às novas perspectivas teórico-metodológicas. (MAGALHÃES, 2002, p. 164-165).

Esta argumentação da autora nos permite refletir sobre a qualidade do ensino de Educação Artística apresentada atualmente no ensino fundamental das escolas públicas. Principalmente no que tange a formação de professores capacitados e o reconhecimento do mesmo como um importante aliado na educação assim como todos os outros professores que lecionam outras disciplinas.

Mesmo que não foquemos nessa parte de todos os âmbitos de ensino da arte nesse trabalho de conclusão de curso, é importante ressaltar em nível de informação sobre as leis que modificam o ensino artístico. A Lei nº. 9.394 foi alterada pela Lei nº. 2.732 de 2008 (BRASIL, 2008), aprovada em 21 de maio deste mesmo ano, e que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. O Artigo 26 da Lei de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008

Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas 587

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

§ 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

Nesse sentido vemos que fica cada vez mais precária a situação dos professores, pois ele se tornaria um “faz-tudo”. E tudo isso sem ter uma formação tão abrangente.

Se esta formação já era precária na década de setenta, quando a arte foi instituída na escola como disciplina nas quatro últimas séries do então chamado 1º grau (hoje ensino fundamental), onde a docência em Arte se baseava em desenvolver meras atividades artísticas, hoje, quando o ensino de Arte se direciona para a valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem, aumenta a exigência da presença do professor especialista em cada uma dessas linguagens citadas nos PCNs - Arte. (FRANZ, 2007, p. 01)

2.3 O ENSINO DE ARTES SEGUNDO A LDB E OS PCN'S DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Logo no inicio, na sua apresentação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica de educação artística falam sobre como a arte sendo precursora do desenvolvimento e que através desta também deve se dar sentido às experiências.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCN)

Nesse sentido podemos observar como as formas de pensar a educação se desenvolveram juntamente com a sociedade. Com os estudos voltados para a diversidade e também com a nova forma de pensar a escola, que passou a ter a atenção centrada nos alunos, - suas experiências e vivências -, a nova Lei de 96 foi feita exatamente para tentar se adaptar a essa transformação social que ocorria no país. Começamos a ver “o conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como intermediário entre arte e público” (BARBOSA, 1991, p.17).

Além disso, o PCN descreve a educação artística como um modo de desenvolvimento crítico/social do aluno. Como ressalta Célia Justiniano:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (JUSTINIANO, 2012, p.01)

No campo de ensino das artes, novas áreas foram criadas visando à diversificação no ensino.
Foram propostas

[...] quatro modalidades artísticas para todo o ensino fundamental: Artes Visuais (não mais apenas voltado para as Artes Plásticas, mas também para as demandas da cultura visual em geral: publicidade, cinema, Televisão, Histórias em Quadrinhos,

fotografia, artes gráficas, produções com novas tecnologias,...); Música; Teatro e Dança. Esta mudança traz novas demandas em relação à formação de professores nas diversas linguagens citadas. (FRANZ, 2007, p.02)

Mesmo com as tentativas de trazer as experiências dos alunos para a sala de aula, tem sido muito complicado lidar com as transformações que vem ocorrendo rápido demais. Nesse sentido,

Apesar do “avanço” desta Lei, a escola e o sistema educativo atual têm enfrentado desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino. As políticas educacionais da atualidade necessitam adequar-se às questões sociais que estão refletidas na escola pública, como o desemprego, a violência e a marginalização, que se acentuaram como possíveis reflexos da globalização da economia, da política e da cultura. (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p.585)

A realidade é que os problemas sociais vão além da capacidade de um instituto educacional de realizar as tarefas designadas na lei. Por esse motivo, ainda encontramos uma educação artística voltada para o desenho, muitas vezes tecnicista, como ocorria na década de 70, reduzindo assim, as manifestações visuais ao desenho.

Podemos observar que nos PCNs, o design não é citado em nenhum momento e não se cogita a possibilidade de se aprender e ensinar através destas atividades.

Vale lembrar que tomamos aqui o recorte da arte e educação e design, sem pretender abordar as discussões entre design e arte, apenas abordando o que se refere aos conteúdos específicos, as áreas de conhecimentos, definidas nos PCN's, neste caso, o que mais se aproxima da proposta da educação através do *design*, seria educação da arte e das ciências naturais. Isto não significa dizer que nas outras áreas não abordem, de uma maneira ou de outra, algum tópico relacionado ao design. Mesmo considerado aqui nesse recorte como arte, no sentido de desenvolvimento visual, a poesia concreta também pode abranger o ensino da literatura.

2.4 O UNIVERSO IMAGÉTICO NA ESCOLA

Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população. (BARBOSA, 1994)

Como vimos anteriormente, na década de 1970, o ensino da educação artística começou a ser levada em consideração através do Parecer nº 895/71, nessa lei especificava que o educador deveria oportunizar e propiciar a aprendizagem de todas as disciplinas, incluindo as artes, por meios de experimentos em sala de aula, trabalhando simultaneamente com as técnicas, a criatividade, o pensamento, e a estética, tornando-se dessa forma uma escola tecnicista que teria como objetivo preparar os alunos desde a Educação Infantil para o mercado de trabalho.

Vimos também que somente na década de 1990 a arte-educação toma um novo rumo na educação básica, a partir da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96, “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (art. 26, § 2º). O ensino de arte passa então a englobar tanto à educação estética que completa a formação artística, quanto à Proposta Triangular, metodologia de ensino e aprendizagem, que contextualiza o fazer artístico na época vigente.

Esta abordagem do ensino da arte foi concebida na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos anos 60, por professores de arte como Richard Hamilton (Newcastle University, Inglaterra), Manuel Barkan (Universidade de Stanford, EUA). Sua sistematização ocorreu a partir de 1982, com o surgimento do Getty Center for Education in the Arts, quando a concepção foi adotada pela equipe de pesquisadores da instituição, constituída, entre outros eminentes arte-educadores americanos, por Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson”. (PILLAR; VIEIRA, 1992, p.03).

Nesse sentido, o educador precisava trabalhar com diversas linguagens de artísticas, e como na época não havia um curso superior de formação artística, foi então criado o curso de graduação em Educação Artística para atender às necessidades exigidas por lei.

Antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade. [...] A arte não tem importância para o homem somente como

instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos. (BARBOSA, 1975, p. 90).

Através da obrigatoriedade do ensino, várias mudanças foram sendo feitas para valorizar mais expressivamente o ensino voltado para a reflexão e autonomia dos alunos. Porém, mesmo com a lei em vigor, na prática as coisas não ocorreram assim. A pesquisadora Sílvia Pillotto (2005), observou que nas escolas visitada por ela eram encontrados, comumente, docentes em artes que não tem habilitação específica. Cabendo aos outros educadores a tarefa de ensinar a disciplina de artes. Principalmente nas séries primárias.

A educação artística, por muitas vezes, não estava entre as disciplinas consideradas “importantes” e que esta, servia mais como “válvula de escape”. Para Junior, “todos nós que passamos por uma escola tivemos a oportunidade (ou obrigação) de frequentar ‘aulas de arte’. De uma ou de outra forma, aquelas aulas estavam lá: espremidas entre disciplinas que em geral eram consideradas “mais sérias”, ou ‘mais importantes’ para nossa vida futura”. (JUNIOR, 1985, p. 11). Com esse relato, observamos que a valorização da disciplina foi e continua sendo ínfima, mesmo com várias mudanças nas leis.

Em muitas escolas, os alunos eram obrigados a fazer desenhos de acordo com datas comemorativas como dia do Índio, Independência, etc.

Num relato de Ana Mae Barbosa podemos averiguar que essa prática de ensino voltada para desenhos feitos para comemorações é bem mais comum do que imaginamos.

Em minha experiência tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão.²

Do ponto de vista crítico-reflexivo, é importante que o aluno seja incitado a socializar suas experiências, a atuarem como sujeitos, participando, opinando, discutindo, produzindo conhecimentos e não apenas como executantes de algo pronto. Só assim teremos sucesso no

² Artigo feito para a internet, não contém o ano. Este artigo está disponível em: www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat5.pdf/at.../file. Acesso em: 09/06/202.

processo de aprendizado, de crescimento emancipatório individual e, principalmente, coletivo. “pensar é um ato, sentir é um fato” (LISPECTOR, 1998, p.11) e nesse sentido, podemos dizer que um não existe um sem o outro. Sentir, pensar e refletir são atos conectados. Como sofrer experiência com apenas reproduções informativas? A informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma *antiexperiência*. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados: a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência, o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o seu tempo buscando informação “[...] cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”) o que consegue é que nada lhe aconteça”. (LARROSA, 2002, p.21-22).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

Com esse pensamento de Larrosa (2002) podemos compreender que raciocinar reflexivamente está ligado à ação de sentir, deixar suas emoções se manifestarem, pois desse modo o raciocínio se tornará reflexão e logo experiência. Para Lacerda:

Através da experimentação dos sentimentos e das emoções, a arte auxilia no encontro da identidade pessoal no mundo em que se vive. Durante este processo, o indivíduo não apenas entra em contato com o mundo sensorial, mas simultaneamente desenvolve e educa seus sentimentos através da prática dos símbolos artísticos”. (LACERDA, 2009, p.01).

Sendo assim podemos perceber que a arte não só nos faz refletir muito, ao contrário do que o mundo atualmente pensa, como dá autonomia aos indivíduos.

A Arte é a expressão da vida que, associada ao processo de criação, transforma-se na capacidade de exercer plenamente a condição de ser humano. A Arte favorece o desenvolvimento integral do indivíduo, possibilitando a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolvendo seu raciocínio com criatividade e imaginação. Criando, o indivíduo torna-se mais seguro dos seus potenciais e consciente dos seus limites; torna-se mais autêntico e livre para fazer suas escolhas. (LACERDA, 2009, p.01).

Muito se vêm discutindo a importância de levar as vivências dos alunos para dentro das instituições escolares. Como é fundamental aos alunos reconhecerem a si próprio e a sociedade na qual estão inseridos para melhor compreensão e reflexão, assim como também o professor deve se reconhecer como um ser que faz parte desta vivência. É importante perceber que os alunos trazem uma bagagem com eles e cabe à escola se adequar as realidades sociais e culturais desses alunos.

Ninguém entra na escola como um livro em branco pronto para ser escrito da maneira mais adequada. “A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar ‘virgem’”, (FREIRE, 1996, p.23) temos que ter consciência que “o homem não nasce animal e depois adquire cultura [...]. O homem é um animal cultural e desde sempre elaborou e conquistou sua sobrevivência no planeta através de “respostas” que criou diante dos desafios que enfrentou”. (CHISTÉ, 2000, p.01).

Nesse sentido, podemos dizer que todos nós somos produtores de culturas, temos nossas vivências e, por isso, é necessário respeitar a singularidade de cada um. “É preciso que possamos garantir nossa condição como seres criadores, e nada melhor do que as artes para contribuir para que esse processo de ressignificação individual e coletiva, pois ela “é produto do trabalho do homem e por suas particularidades é capaz de suscitar no receptor, momentos de reflexão que o fazem pensar sobre sua vida, sobre o mundo e sobre o outro”. (CHISTÉ, 2000, p.01).

A instituição de ensino tem um papel muito significativo no que diz respeito à valorização da cultura local e social, porque esta se encontra dentro desse contexto e cabe à escola dar condições para que os indivíduos se apropriem das produções científicas e artísticas elaboradas pelo homem. “É função da escola proporcionar momentos em que os indivíduos possam se apropriar dessas produções, para se reconhecerem como integrantes do gênero humano, capazes de transformar suas realidades sociais, históricas e culturais.” (CHISTÉ, 2000, p.02).

É indispensável se adaptar ao contexto social em que a instituição de ensino está

inserida, “oportunizar estudos e vivências sobre a Cultura em sua diversidade aos estudantes nas várias realidades educativas, poderia significar o desenvolvimento de potencialidades individuais que possam ser determinantes e significativas à sociedade”. (LIMA, 2006, p.01). Para que a escola tenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno sobre si mesmo, de modo que o faça enxergar o mundo de forma mais reflexiva.

Cada escola inserida numa determinada comunidade possui sua própria realidade social que difere das realidades de outras escolas localizadas em comunidades, bairros ou cidades diferentes. Este fato interfere diretamente na maneira pela qual o docente irá selecionar os conteúdos a serem aplicados, pois isso dependerá não somente dos recursos de que a escola possa dispor, mas também dos alunos para quem se dirige a ação pedagógica. (GOMES e NOGUEIRA, 2008, p.584).

Após essas breves considerações, podemos observar que o universo imagético encontrado nas escolas, muitas vezes, é descontextualizado da vida social dos alunos, ignorando o fato do forte repertório visual para além da escola que poderiam ser aproveitados dentro da instituição. Por isso, a importância de sempre trabalhar em conjunto.

3 DESIGN NA EDUCAÇÃO

3.1 PORQUE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO DESIGN

Se pensarmos que o design oferece ferramentas, como os fundamentos, metodologias, concepções e estruturas de projetos e estratégias de ensino, se pode dizer que o design torna-se, no seu sentido mais amplo, um instrumento com um forte potencial para participar e colaborar ativamente na educação formal e informal das crianças. A Educação através do design pode ser caracterizada como uma proposta pedagógica capaz de interferir ativa e positivamente na formação dos alunos.

A ação institucional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e outros produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. (FILATRO, 2008, p.03).

Num sistema educacional, o ensino por intermédio do design possibilita a integração de conteúdos e a viabilização de vivências projetuais que auxiliem no aprendizado dos educandos. O design pode contribuir no processo de construção de conhecimentos e na realização de aprendizagens significativas dos alunos cooperando ativamente no ensino das línguas e comunicação, geografia, matemática, etc. de maneira lúdica. Tendo sempre em mente que o mais importante além de ensinar os conteúdos, é desenvolver as condições necessárias à aprendizagem, a apropriação do conhecimento, a capacidade do aluno de solucionar problemas, questionar e assim reter o que lhe foi ensinado. (FONTOURA, 2002).

Pode-se dizer que a educação através do design possibilita a preparação do sujeito, proporcionando o desenvolvimento de capacidades, cognitiva, estética, de relação interpessoal e de inserção social, levando em consideração as especificidades do contexto sociocultural.

Através das atividades do designer usando o design, como instrumento em sala de aula, é possível desenvolver nos alunos a capacidade crítica e de criação, além de fazer entender com maior clareza o meio em que estamos inseridos, desenvolvendo a habilidade de tomar decisões e resolver problemas de modo funcional em meio aos desafios propostos por uma sociedade em transformação. Neste sentido, novos caminhos serão explorados para o ensino da arte, ou qualquer outra disciplina, e novos valores serão agregados aos mesmos.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

A constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar, permite, muito bem, criar a troca, a cooperação e a policompetência. Edgar Morin (1999)

Entender a interdisciplinaridade como uma prática social necessária na produção do conhecimento fundamenta-se no diálogo que possibilite a união, a integração e a diversidade de forma intersubjetiva (FRIGOTTO, 2012). Por interdisciplinaridade entende-se o intercâmbio de comunicação existente entre duas ou mais disciplinas que pode acontecer por meio da troca de informações relacionadas aos conceitos epistemológicos e por meio da organização do

conhecimento e dos processos metodológicos e pedagógicos relativos ao ensino (FONTOURA, 2011).

Dito isso, pensar em uma educação integrada exige um esforço crítico-reflexivo sobre a concepção reducionista do ensino, que priorizam alguns conhecimentos em detrimento de outros.

A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos políticoadministrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas, sem dúvida, entre as causas principais estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas, as quais não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimento novos (PAVIANI, 2008, p.14).

Ao tratarmos o conhecimento de modo hierárquico, o fracionando em categorias de diferentes especialidades, estamos diretamente o empobrecendo. Como salienta Morin, essa supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas “impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade”. (MORIN, 2000, p.14)

Restringir o diálogo entre as diferentes disciplinas e/ou áreas de atuação pedagógicas/sociais é aprisionar o conhecimento, o transformando em uma mera reprodução de informação. O que falta, na maioria das vezes, aos educadores é vivenciar algo que os faça refletir, que lhes proporcione o prazer da experiência. Porém devido a urgência exigida na sociedade, se torna cada dia mais raro, perdendo seu lugar para a informação, “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LAROSSA, 2002, p. 22). É necessário que o ensino então centralize seus esforços nos meios que permitam ao aluno a apropriação do conhecimento e acima de tudo, a sua construção.

No que concerne o design, se o considerarmos como uma área que dispõe do caráter de unificar áreas distintas perpassando “disciplinas presentes nos diversos estratos do conhecimento, tais como antropologia, psicologia, semiótica, ergonomia, tipografia, engenharia, tecnologia, artes etc.” (GUIMARÃES, 2016, p.47). Podemos dizer que a interdisciplinaridade ocorre diretamente na atuação do profissional de design, pois ele tem a habilidade de se comunicar através da criação de projetos, focando seu trabalho nas

necessidades de resolução de terceiros. Segundo (CARDOSO, 2013) o design é um campo de possibilidades imensas no mundo complexo em que vivemos. Por ser uma área voltada, historicamente, para o planejamento de interfaces e para a otimização de interstícios, ela tende a se ampliar à medida que o sistema se torna mais complexo e à medida que aumenta, por conseguinte, o número de instâncias de inter-relação entre suas partes. O design tende ao infinito – ou seja, a dialogar em algum nível com quase todos os outros campos de conhecimento.

O design é um amplo campo que envolve e para o qual convergem diferentes disciplinas. Ele pode ser visto como uma atividade, como um processo ou entendido em termos dos seus resultados tangíveis. Ele pode ser visto como uma função de gestão de projetos, como atividade projetual, como atividade conceitual, ou ainda como um fenômeno cultural. É tido como um meio para adicionar valor às coisas produzidas pelo homem e também como um veículo para as mudanças sociais e políticas.” (FONTOURA, 2002, p.68).

Precisamos urgentemente considerar a interdisciplinaridade como uma opção para uma reorganização. É importante lembrar que a interdisciplinaridade não é a falta de disciplina, mas sim parte da disciplinaridade e busca estabelecer uma nova ordem. Ensinar e pesquisar são indissociáveis, significam nessa perspectiva, a busca da construção coletiva de um novo saber, em que este não é privilégio de apenas alguns. Realizar uma prática interdisciplinar no ensino é um desafio aos docentes e às instituições, mas é também uma maneira de propiciar a formação mais integral do ser humano e do cidadão – elemento ciente da sua importância e condição no mundo. A interdisciplinaridade associada, aos princípios do ensino ativo e dos fundamentos do construtivismo, apresenta-se como a postura mais adequada a ser adotada numa proposta de design e educação.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e [...] significados (BRASIL, 1999 apud BONATTO et al., 2012, p. 03)

Nesse sentido, podemos considerar o design, um amplo campo para o qual convergem

diferentes disciplinas. Ele pode ser visto como uma atividade, como um processo ou entendido em termos dos seus resultados tangíveis. Pode ser visto também como uma função de gestão de projetos, como atividade projetual, como já foi dito acima, como atividade conceitual, e/ou cultural. Ele pode adicionar valor às coisas produzidas pelo homem e também como um veículo para as mudanças sociais e políticas.

O design e a arte-educação são áreas coincidentes, ou seja, estão relacionadas de alguma forma, mas raramente as discussões acerca dessas temáticas ocorrem concomitantemente. Uma das principais indagações no ensino em relação a contribuição do design é a de analisar de que maneiras as metodologias advindas do design podem ser pensadas dentro do conteúdo programático do ensino, para que assim exista uma interligação entre as áreas, desde a educação básica.

Sobre essa questão, podemos dizer que o designer tem a habilidade de lidar criativamente com problemas normalmente mal estruturados, tendo assim, a capacidade de analisar de modo inovador tais problemas, buscando soluções imediatas. Essa contribuição pragmática e criativa faz com que se torne fundamental a participação do design na educação, principalmente na educação básica, que podemos considerar o alicerce na formação do indivíduo.

Após essas breves considerações, perpassando o design, educação e arte, o ponto central que permeia esse trabalho é entender maneiras nas quais o design pode ser pensado dentro do conteúdo programático do ensino da arte (aqui o design se fará presente pelo uso das poesias), para que dessa forma exista um diálogo entre essas áreas do conhecimento.

Acho importante discorrer brevemente, no sentido de dar um contexto mais minucioso ao trabalho, um pouco sobre a Poesia Concreta antes de entrarmos no desenvolvimento do projeto.

3.3 A CONTRIBUIÇÃO DO DESIGN NO ENSINO DA POESIA CONCRETA

O Poeta é o designer da linguagem
(Décio Pignatari, 1998)

Começo essa síntese sobre a poesia concreta com a frase de Décio Pignatari, um dos precursores da poesia concreta no Brasil, pois era assim que ele gostava de ser reconhecido.

"Quero ser lembrado como aquele que pensou a linguagem verbal e não-verbal enquanto designer [...] Quero dizer e experimentar coisas"³ responde Pignatari (1998) em entrevista a Folha de São Paulo. A relação entre poesia concreta, arte-educação e design é evidente, a poesia enquanto peça visual pode beneficiar-se dos mesmos elementos básicos de qualquer outro projeto de design em seu processo de criação e configuração. Mas antes de entrarmos na discussão design e poesia concreta, vamos fazer um breve levantamento histórico.

A Poesia Concreta surgiu no Brasil em meados de 1950, caracteriza-se pela mudança da lógica estrutural de seus poemas, a partir de experimentações inspirados na Exposição de Arte Concreta no MAM, em 1956. Os poetas paulistas tiveram contato com artistas plásticos que estavam fazendo experimentações e isso os incentivou a testar novas estruturas poéticas. Como destaca Aguilar: "Os poetas paulistas se aproximaram dos artistas plásticos e se valeram de suas posições e conceitos para deslegitimar seus antecessores e, [...] nas bienais uma autorização simbólica para a ruptura". (AGUILAR, 2005, p. 167).

Décio Pignatari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos, principais poetas do concretismo, organizaram-se autonomamente para compilar em uma revista, à qual deram o nome de *Noigandres*. Essa revista foi uma alternativa em conjunto para a publicação dos poemas dos poetas concretos.

A poesia concreta deu novo sentido à leitura poética, explorando todas as potencialidades da palavra em suas instâncias verbal, sonora e visual, conferindo-a a categoria de imagem, capaz de comunicar-se de forma verbal e não-verbal simultaneamente. Para isso, a poesia fez uso das cores, da tipografia, dos espaços em branco da página, do suporte gráfico e de inúmeros jogos de palavras como elementos visuais significantes. Com essa nova articulação sobre o espaço gráfico, rompeu com a estrutura imóvel do verso e da linguagem linear/discursiva. Trazendo essas considerações para o campo do design, podemos citar a exploração de diversas linguagens na sua criação e produção, a diagramação, ilustração, tipografia, fotografia, animação, enfim, o emprego de recursos visuais. A inserção destes elementos enriquece a mensagem tanto na poesia, no design quanto na educação.

³ Trecho da entrevista dada ao jornal Folha de São Paulo ao completar 86 anos. 1998. Disponível em : <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq27059803.htm>. Acesso em: 08/08/2022.

4 O PROJETO

4.1 QUANDO AS EXPERIÊNCIAS SE TORNAM LÓCUS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

Neste ponto, peço permissão para comentar rapidamente sobre meu caminho acadêmico, somente para contextualizar um pouco melhor a construção do projeto. No decorrer da minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade de compartilhar saberes e experiências com pedagogas, que conheci ainda na graduação, através de discussões em grupos de formação continuada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro ou até mesmo em encontros sociais, que mesmo não sendo uma reunião para tratar diretamente sobre pautas relacionadas às experiências profissionais e acadêmicas, era impossível que em algum momento não nos encontrássemos narrando sobre novos estudos no âmbito da educação e do design (esse partindo da minha parte), ou no caso delas, sobre suas vivências em sala de aula. Sempre tivemos a ciência que a narração das experiências sofridas era imprescindível para a construção de uma formação continuada emancipatória e que a socialização dos saberes vai muito além de um simples diálogo, ela compreende uma reflexão em comunhão, possibilitando assim tanto o crescimento individual, quanto o crescimento coletivo, como salienta Freire, quando nos diz “que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 47).

Pensando por esse caminho, desde que comecei minha graduação em design, sabia que queria dialogar esses novos conhecimentos com minha primeira graduação, conectando o design e a educação.

Em uma dessas conversas informais discorrendo sobre práticas pedagógicas, fui convidada por uma amiga pedagoga, a professora Rachel Oliveira, educadora que leciona em um Centro Integrado de Educação Pública, conhecido também como CIEP a criar um projeto que pudesse mudar o modo de ensino e aprendizagem nos horários destinados a educação artística, nos quais ela é incumbida de orientar uma vez por semana para alunos entre 5 a 11 anos. O convite, segundo me relatou, se devia ao fato de que, como professora há seis anos na escola, ela observou o desinteresse e o baixo nível de aprendizagem dos alunos nos conteúdos relacionados à arte, necessitando de uma investigação e produção de novos métodos e

materiais que auxiliem como recurso didático facilitador para a aprendizagem. Visando principalmente manter o ambiente escolar interessante e motivador para os alunos, ela propôs uma parceria que tivesse como objetivo a integração design e educação, em prol de um ensino mais dinâmico.

Pensando nesse sentido mais amplo entre as relações entre design e arte-educação, na formação humana, foi proposto um projeto que auxiliasse no ensino de poesia concreta para alunos das séries iniciais, mas antes de chegarmos a essa parte em si, pretendo discorrer sobre a relação entre criança e brincadeira, propostas principalmente por Piaget e Vygotsky para contextualizarmos melhor a ideia do projeto.

4.2 BRINCAR É COISA SÉRIA

Ao longo de seus estudos, (PIAGET, 1974) investigou como os jogos podem influenciar no desenvolvimento intelectual e social infantil. Como esses chamados “passatempos”, eram, na verdade um meio de enriquecimento cognitivo, afetivos, físicomotores, morais, linguísticos e sociais através de atividades em forma de brincadeira.

Este processo de desenvolvimento se dá a partir do qual a criança vai conhecendo o mundo e agindo sobre ele. Nessa interação sujeito e objeto, a criança vai assimilando determinadas informações, segundo o seu estágio de desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 97), a brincadeira gera na criança, o que ele vai chamar de “Zona de desenvolvimento proximal”, que seria a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de outra pessoa.

Corroborada pelas ideias de Vygotsky, Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) aponta a importância da brincadeira na experiência de aprendizagem das crianças, enfatizando a importância do jogo e priorizando as brincadeiras e os jogos em interações com professores como intermediadores nesse processo.

são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao

observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2017).

Como elucidado, brincar é uma prática importante, pois quando a criança está brincando, ela pode explorar, pular, andar, falar e desenvolver diversas atividades. A aprendizagem e o desenvolvimento estão estreitamente relacionados. Segundo Velasco (1996), o desenvolvimento apoiado no aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e ainda colabora para uma boa saúde mental.

Podemos dizer, então, que o ato de brincar permite que a criança levante hipóteses, resolva problemas, atribua significados na interação com o objeto. Permite pensar e sentir sobre o seu mundo e o mundo mais amplo. Por isso, podemos dizer que brincar é coisa séria.

Partindo dessa concepção de que brincadeira também carrega uma seriedade no que concerne o progresso infantil e como a colaboração é importante no desenvolvimento de qualquer projeto para terceiros, o plano inicial era de criar em conjunto com os alunos e com a professora em sala de aula, um kit que pudesse auxiliar no ensino-aprendizagem da Poesia Concreta. Infelizmente, essa metodologia não foi possível devido a pandemia de Covid-19, o que impossibilitou o acompanhamento nas aulas presenciais já que foi preciso ficar em quarentena e aulas foram suspensas.

Devido a essa adversidade, a criação do kit foi feita apenas com auxílio da professora, em reuniões on-line, nas quais discutíamos, pelo menos uma vez ao mês, os melhores caminhos a serem tomados, partindo de sua experiência prática com os alunos em aula.

Sendo assim, foi proposta a criação de um livro-objeto, com a intenção de criar uma peça lúdica, que associado à educação, apresentasse a possibilidade prática de utilizarmos uma linguagem clara para criança, possibilitando ações que permitissem (re) significar as relações educativas, utilizando esta ferramenta para motivar o uso e a aprendizagem de habilidades e competências que adquirimos ao longo da vida e que seriam de difícil prática em atividades cotidianas, ao manipular e interagir com o livro, visto que a experiência da primeira infância se dá através da consciência tátil.

Após a ideia da criação do livro objeto, foi apontada pela professora Rachel uma necessidade de fazer com que as crianças manipulassem a forma a fim de que pudessem entender a tipografia também como imagem, como desenho, assim como na construção de

uma poesia concreta. Após algumas ponderações, foi então decidido incluir um tangram, um quebra-cabeça chinês muito simples, composto de apenas sete peças: cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo. Dispostas de uma única forma, um quadrado (SOUZA, DINIZ; PAULO; OCHI, 2003). A partir do quebra cabeça chinês, foram criadas imagens em *cards*, com as formas do alfabeto e algumas imagens de objetos do cotidiano com as formas do tangram, para que o aluno tenha compreensão na montagem das figuras, e comece a entender a forma ao manipulá-la.

4.3 UM LIVRO-OBJETO

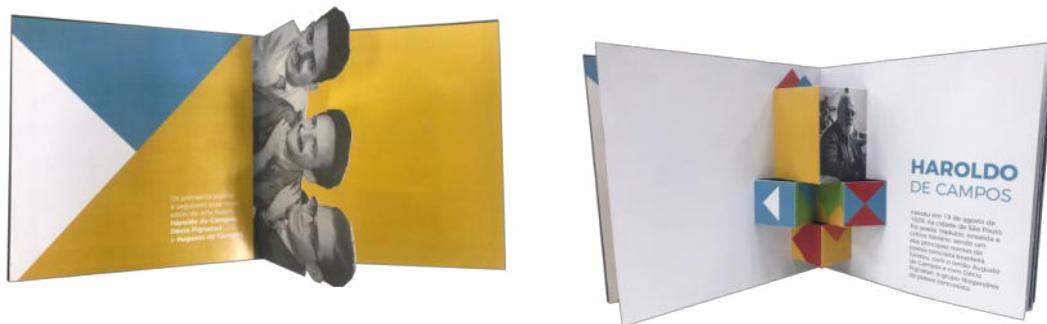
A proposta para a criação do material partiu então das seguintes questões norteadoras para o desenvolvimento: que o material gráfico traduza a abordagem interdisciplinar do currículo; que a apresentação do conteúdo convide ao uso; que a organização formal dos conteúdos contribua para a precisão da mensagem; e, que o uso contribua para a autonomia do educador. Pensando nisso foi idealizado o livro-objeto, por se tratar de uma produção artística que se firmou no contexto brasileiro após o manifesto neoconcreto, e por conter uma narrativa mais lúdica devido a interação obtida no seu manuseio. Além de possibilitar as experiências e as perspectivas do imaginário facilitando e deixando a leitura mais envolvente.

Este livro-objeto é projetado para o pequeno leitor, por isso é composto por uma capa mais maleável em cartão, o que garante também sua rigidez. O formato do livro-objeto, 15x15cm, também garante melhor o manuseio por ser em formato menor o que diminui o peso e facilita a manipulação.



Pensando também que será destinado a crianças entre 5 e 11 anos, que estão em períodos

diferentes de alfabetização, pretendeu-se explorar um livro com poucos textos e ricos em detalhes visuais e mecanismos lúdicos, como o *pop up*, a fim de torná-lo uma extensão do conteúdo ensinado pela professora em aula.

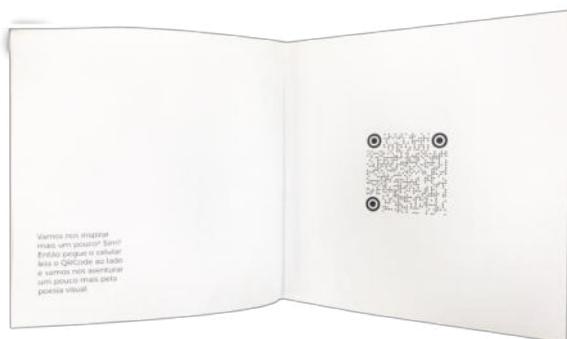


As cores dos livros são inspiradas no objeto do tangram, cujo também faz parte do kit, criando assim uma unidade. Foi projetado com diferentes texturas e brilhos, empregando a tridimensionalidade do objeto visando explorar a sensação tátil por meio dos materiais. Nesse sentido também foram utilizadas transparências com poesias de alguns autores do movimento concretista, na intenção de ter uma quebra na sequência narrativa pelo ritmo das imagens e pelo formato da folha, criando dimensões, visto que a experiência do contato físico é recomendada para crianças que ainda não acumularam tantas referências.



Na última página de interação, foi colocado um *QRCode*, esse proposto pela professora no sentido de ampliar as referências de poesia visual dos alunos. O *QRCode* leva a uma página

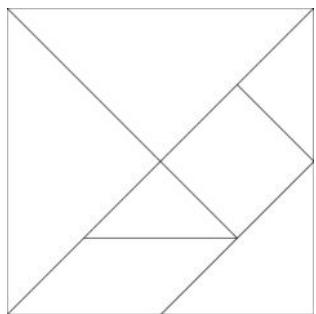
na qual estão inseridas algumas poesias visuais em forma de vídeos animados, criadas por alunos de outras escolas estaduais. Esses vídeos fazem parte de um projeto do governo a fim de divulgar trabalhos de alunos sobre o tema.



Pretende-se com esse livro-objeto, o desenvolvimento da criatividade e a percepção visual do leitor. Além disso, espera-se que ele possa servir no auxílio no processo de ensino-aprendizagem de maneira mais dinâmica, possibilitando o progresso de habilidades cognitivas.

4.4 O TANGRAM

A partir das reflexões de Piaget como as de outros estudiosos, vimos que conceber um processo educativo na sua dimensão lúdica é fator essencial e indispensável dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a fim de buscar opções para a metodologia de ensino, foi proposta a integração de um tangram (quebra cabeça já utilizado pela professora para ensino de matemática) no kit a fim de contribuir no entendimento da forma. O tangram é composto a partir da decomposição de um quadrado segundo determinadas condições, permitindo depois a obtenção de novas figuras através de recombinações das peças obtidas. O tangram foi produzido com madeira mdf 3mm para maior duração já que será muito manipulado.



Sabemos que os jogos didáticos desempenham um papel relevante e representam um coadjuvante precioso no ensino. O tangram é um desses jogos que pode e deve ser utilizado para atingir o objetivo de cativar e motivar os alunos. Além de ser excepcionalmente enriquecedor, podendo ser utilizado com diversos intuições, como exercício de observação, agilidade mental e organização espacial. Juntamente com o tangram foi proposta a criação de cards que pudessem auxiliar no manuseio do tangram no que tange a montagem de imagens relacionadas ao alfabeto e figuras conhecidas.



Vale ressaltar que convém ao docente conhecer um pouco mais em pormenor a ferramenta que pensa utilizar. E como o tangram já é conhecido pelos educandos e da educadora o uso dele facilitará a compreensão do conteúdo apresentado. Utilizando o Tangram, pode-se abordar o conhecimento de uma forma reflexiva e crítica, através da manipulação das figuras planas que estão no jogo, auxiliando na realização das atividades

Pretende-se assim que esse kit contribua com a aprendizagem, fazendo com que os alunos

possam ser inseridos em mundos construtivistas, que possa estimular a cooperação e que contribua no desenvolvimento de habilidades e competências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um levantamento teórico sobre a arte-educação nas escolas e com o relato da professora Rachel contribuinte para esse projeto, podemos verificar que ainda existem muitos problemas de reconhecimento e interesse quanto a disciplina de arte. A falta de recursos e desvalorização dessas aulas são fatores agravantes, refletindo no modo de ensinar.

A condição básica para que a escola sirva aos interesses sociais é que ela garanta a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos curriculares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é uma das mediações pela qual o aluno - pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa - passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada, a uma visão organizada e unificada.

O desenvolvimento desta proposta de projeto, por meio de um diálogo interdisciplinar entre design e educação, buscou apresentar de que maneira a atividade do design poderia participar dos processos de ensino-aprendizagem e da configuração de materiais pedagógicos, potencializando o processo de aquisição de conhecimento através da configuração de artefatos. Assim sendo, cada solução de design representa a busca de equilíbrio entre interesses e necessidades do professor e do aluno como também das instituições educacionais.

A proposta do material de apoio didático para os educadores das séries iniciais é o resultado de um trabalho interdisciplinar, uma possibilidade de diálogo entre o design e a arte- educação não somente pelo resultado formal, mas também pela possibilidade do sistema de informação se tornar um elemento importante na formação dos educandos. O uso e a aplicação constantes desse sistema poder levar a autonomia no planejamento das atividades diárias e proporcionar a integração na escola.

Enfatiza-se aqui que a inserção do design na educação devido a sua vocação interdisciplinar e por intermédio de parceria, um importante aliado no ensino-aprendizagem. Na contemporaneidade, devemos encaminhar o design em direção a questões sociais,

principalmente na educação, não se restringindo somente aos conteúdos da estética, mas fazendo uso de suas metodologias e concepções voltados para a aprendizagem, uma vez que a ênfase do paradigma atual da educação está na aprendizagem e não no ensino, está na construção de conhecimento e não na instrução. Cabe destacar a importância de se desenvolver projetos que contribuam para a construção de uma nova concepção de educação nas escolas. É imprescindível que os alunos tenham contato com materiais que os instiguem a conhecer, explorar, que possam os tornar sujeitos críticos-reflexivos.

A experiência de realizar um projeto para necessidades sociais revelou-se muito gratificante, uma atividade de aprendizado, pois se encaram particularidades que não são previstas ou trabalhadas nos habituais de projetos acadêmicos, a destacar a pertinência das ideias desenvolvidas, pode-se considerar as experiências descritas como um laboratório, uma experiência somada ao repertório dos envolvidos, que assim, como todo projeto, profissional ou acadêmico, é suscetível a sucessos e falhas, exatamente o que torna a experiência rica.

As dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto foram principalmente devido a pandemia da Covid-19 que impossibilitou a experiência programada, que era desenvolver junto com os alunos e com a professora o projeto. Além das questões de tempo para a aplicação e análise posteriores a partir da prática. Porém acredita-se que, continuar desenvolvendo tais projetos, de cunho social, não é somente uma oportunidade de aprendizagem, mas uma missão que devemos cumprir e continuar aprimorando para assim, desenvolvê-la melhor.

6 REFERÊNCIAS

AGUILAR, Gonzalo. **Poesia concreta brasileira:** As vanguardas na encruzilhada modernista. São Paulo: Edusp, 2005.

ARRUDA, J. J. de A. **História moderna e contemporânea.** São Paulo: Ática, 1988.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **História do movimento de arte-educação no Brasil.** 2005. (Apresentação de Trabalho/Simpósio).

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal.** Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil:** realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av., São Paulo , v. 3, n. 7, p. 170-182. Dec. 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I.** Magia e técnica, artes e política. São Paulo : Brasiliense, 1985.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária.** Trad. Grupo Casa. Bauru, SP:

BONSIEPE, Gui. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COUTINHO, Solange Galvão. FREIRE, Verônica Emilia Campos. **Design para educação:** uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. Em ROCHA, Cleomar (org.). Arte: limites e contaminações. Vol. II. Salvador: Anpap/Unifacs, vol. II, 2007, p. 245-254.

COUTO, R. e RIBEIRO, F.N. 2001. **Design em Parceria no ensino de projeto.** Mimeo EDUSC, 2003.

FELIPPE, Maria Inês, **Arte e expressão desenvolvendo competências pessoais.** Disponível em< <http://www.artigos.biz/arte-e-expressao-desenvolvendo-competencias-pessoais/>> Acesso em 13 de Julho de 2022.

FERRABOLI, Carolize Maria Manfé. **Uma reflexão sobre Design** I International Symposium on Sustainable Design | I Simpósio Brasileiro de Design Sustentável Curitiba, 4-6 de setembro de 2007 |

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática.** São Paulo: Pearson, 2008.

FONTOURA, Antônio Martiniano. **A interdisciplinaridade e o ensino do design.** Projética Revista Científica de Design. Universidade Estadual de Londrina. v.2, n.2, dezembro, 2011. Disponível em: Acesso em 24 de mar. 2022

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In: Maria Ciavatta. (Org.). Gaudêncio Frigotto - Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 1, p. 141-158.

GREIMAS, **Ensaios de Semiótica Poética.** São Paulo: Cultrix, 1972.

GUIMARÃES, Célia Joaquim. **A eficácia da arte no ensino aprendizagem.**

WEBARTIGOS, v. 1, p. 11-16, 2012. Disponível em <
<https://www.webartigos.com/artigos/a-eficacia-da-arte-no-ensino-aprendizagem/98906/>>. Acesso em 19 de março de 2022.

JUSTINIANO, Juliana; SILVA, Sérgio. **Design e Educação: uma estratégia para a escrita manual cursiva na era dos nativos digitais.** PROJETICA, v. 8, p. 45-58, 2017.

INEP. Data Escola Brasil. Disponível em
<<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em 19 de maio de 2022.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, 2002, nº19.

MATTOS, Sérgio. **Comunicação Plural.** 3. ed. EDUFBA:Salvador, 2007.

MELO E CASTRO, E. M. de. **O fim visual do século XX e outros textos críticos.** São Paulo: Edusp, 1993.

MORIN. Edgar. **Os sete saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Cortez, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão escolar democrática.** In: PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: editora Ática, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PIAGET, J. **Sobre Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética.** In: Piaget. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 426p. (Os Pensadores)

PIAGET, Jean William Fritz. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica.** Rio de Janeiro; Freitas Bastos, 1974.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte.** Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.

SCHEREMETA, Marli. **A linguagem visual como recurso da promoção do ensino e aprendizagem de geografia.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR. V.11. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_geo_pdp_marli_scheremeta.pdf>. Acesso em 06/04/2022.

SOUZA, E. R.; DINIZ, M. I. S. V.; PAULO, R. M.; OCHI, F. H. **A Matemática das Sete Peças do Tangram.** 3. Ed. São Paulo: (s.n.), 2003. Mancala: Lenda do Tangram. Disponível em . Acesso em: 26/06/2022.

SOUZA, Laís Andrade ; TRINCHAO, Gláucia Maria Costa ; SANTOS FILHO, E. F. . **Cronologia Visual da Tipografia:** do surgimento da escrita à Idade Média. In: XI Seminário da Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade: Traços do Desenho, 2015, Feira de Santana. Anais do XI Seminário da Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade: Traços do Desenho. Feira de Santana: Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade - UEFS, 2015. v. 1.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LE BOULCH J. Educação psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LE BOULCH J. **Educação psicomotora.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. VYGOTSKY, L.S. Formação Social da Mente. SP: Martins Fontes, 1989.

ZANIRATO, Silvia Helena. **A fotografia de imprensa:** Modos de ler. In: Pelegrini, Sandra de C. A; Zanirato, Silvia H. (Org.). As dimensões da imagem: abordagens teóricas e metodológicas. Maringá: Eduem, 2005.