

METODOLOGIAS ATIVAS, SEMIÓTICA E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DESIGN

ACTIVE METHODOLOGIES, SEMIOTICS AND LEARNING PROCESSES IN DESIGN

Joseane Rucker¹



Vol.10 Número 20

jul./dez .2015

p. 771 - 781

RESUMO: A pesquisa propõe traçar percursos de leitura a partir da aplicação de duas operações semânticas (quadrado semiótico e sistema actancial) associadas à aprendizagem baseada em problemas. Para isso, fichas e sequências didáticas foram criadas, embasadas nos objetivos pedagógicos identificados, a fim de alcançar níveis mais elaborados de desenvolvimento cognitivo – referente sobretudo à figurativização. O conjunto de proposições dessa investigação, amparado no trabalho com narrativas, oferece ao docente estratégias que mobilizam a autonomia e a autoria dos estudantes de Comunicação Visual.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas, Semiótica, Aprendizagem

ABSTRACT: This research proposes reading paths from the application of two semantic operations (semiotic square and actantial system) associated with problem-based learning. For this purpose, forms and didactic sequences were created, based in the pedagogical goals identified in order to achieve more elaborate levels of cognitive development - especially regarding the figurativization. The set of propositions of this research finds support in the work with narratives, and provides teachers with strategies that mobilize the autonomy and authorship of Visual Communication students.

KEYWORDS: Active methodologies, Semiotics, Learning

(...) nas circunstâncias atuais - que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico - deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo. (ILARI, Rodolfo)

¹ Doutora em Letras UFRGS/Sorbonne - Paris 3 em estágio de pós-doutorado em Ensino de Artes Visuais na UDESC. Coordenadora da Pós-graduação Teoria e Práticas de Ensino da ESPM-Sul.

A ruptura da dimensão cotidiana

“Pois sob o caos aparente, entre o tempo e o espaço, na ilusão das coisas que se engendram e se criam, um entre os outros, um como os outros, distinto dos outros, semelhante aos outros, um igual e um a mais, do infinito das possíveis existências, surjo eu” (DUJARDIN, 2005, p. 19). Nesse trecho de o autor de *Os loureiros estão cortados*, primeiro exercício formal de monólogo interior, inspirador de *Ulisses*, de James Joyce, experimentamos o momento em que o sujeito percebe-se como tal em comparação com o universo que o cerca. O percurso em destaque assume uma roupagem figurativa da identidade e cria uma fratura na dimensão cotidiana (GREIMAS, 2002). A experiência sensível alarga o olhar (STRAUSS, 1983) e provoca a experiência estética entre sujeito e objeto.

Tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido (FIORIN; SAVIOLI, 1997) basilares para quem estuda semiótica plástica, semântica estrutural ou se interessa por discursos que desafiem o ser e estar no mundo. Tanto a figurativização quanto a tematização manifestam os valores do enunciador e materializam o sujeito e sua experiência sensível – resultado de uma íntima conjunção carnal e espiritual (GREIMAS, 2002, p. 74). Ao transfigurar-se em discurso, o homem dota a linguagem de seus contornos e edifica-se em oposição ao outro, delineando e materializando-se sujeito de suas vontades. Não há consciência de si mesmo se não experimentada por contraste (BENVENISTE, 2006, p. 286). A literatura do início do século XX, tal qual William Faulkner, James Joyce, Virginia Woolf, experimentam formas discursivas que figurativizam a sensibilidade das cidades perpassadas pelo eu. A experiência estética expande o olhar do sujeito e enriquece a realidade, questionando valores vigentes e reorganizando estruturas aparentemente consolidadas.

Em colaboração com Greimas, Fontanille, autor de *Tensão e significação*, projetou as bases de uma semiótica da paixão cuja tensão elabora-se como elemento da identidade do sujeito enunciativo. Nessa perspectiva, a entrada do sujeito só é possível pelo arrebatamento da paixão que provoca a fusão entre sujeito e objeto. Entendida como efeito da linguagem em discurso, a paixão não é apenas o êxtase dos sentidos, mas a perturbação do discurso, a fratura do sentido que atravessa a coerência e a linearidade. Em *Sémiotique et littérature*, Fontanille propõe uma tipologia de valores da identidade textual segundo a intensidade, que serão entendidos como rastros ou marcas importantes de autoria no discurso para a experiência da figurativização. Segundo o autor, o que denominamos autoria pode ser, conforme o efeito produzido no texto, compreendido como individualidade, originalidade, singularidade ou temperamento. A figurativização é a habilidade de criar imagens exemplificativas que ilustrem termos ou concepções temáticas ou abstratas (FIORIN, 1997). A habilidade de fazer uso da figurativização é um indício significativo de autoria, de competência leitora e da materialização das práticas sociais que compõem valores, ideologias, costumes e crenças do sujeito situado.

A presença situada do sujeito e a experimentação de si mesmo como outro (OLIVEIRA, 2006, p. 11) configura a presença do eu no mundo e multiplica os modos de ser socialmente. Entre as formas de experimentação e enquadramento desse sujeito na vida social, a partir da consagração do objeto como meio estruturante da personalidade, a moda, por exemplo, e sua cobertura naturalmente figurativa, postula índices de pertencimento social, intelectual e sexual. Seguir tendências é adotar figurativamente uma rede de significações combinada e posta em discurso por um enunciador pelo seu ato de construir ou reconstruir os modos de ser do sujeito (CASTILHO, 2006, p. 90) em estados ininterruptos. O presente contínuo como eixo temporal da experiência humana faz da mudança regra permanente e cria paradoxos. Almeja-se a autonomia e a individualidade, mas exige-se a legitimação constante do grupo. O produto do design corrobora essa concepção do você é o

que você tem e torna-se mediador das intenções do sujeito no mundo. O *quê, por que e, principalmente, como* comunicar e criar vínculos entre objeto, sujeito e mundo.

Pela complexidade de relações estruturantes que definem a moda como um sistema, uma linguagem, cabe ainda acrescentar que a manifestação da estrutura vestimentária da decoração corpórea é regida por uma marcação rítmica variável no tempo, pois ela tem instalada na sua definição a ruptura e a descontinuidade, assim como a sua curta duração, visto que a cada época (ou estação) surge uma nova estrutura de figurativização e de tematização do vestuário (CASTILHO, 2006, p. 83).

O processo de figurativização ou representação é percurso complexo, pois não trata especialmente da correlação direta com a realidade, mas evoca a imagem que o sujeito faz de si e dos outros. Na origem do termo *design* em latim (*designare* = inventar, determinar, figurar), há, por trás do propósito de se comunicar, o designio ou objetivo de associar uma prática a uma poética, de figurar e transformar desejos em projetos. Conforme Moura (2005, p. 74), o ponto de encontro entre o trabalho do designer e o público é a dimensão sensível (o real que se conjuga ao humano), especialmente se levarmos em conta que está, na intenção primeira de qualquer designer, a percepção sensível de invenção e recepção. Um objeto de design não é um artefato exclusivamente utilitário, mas uma materialização de valores subjetivos.

Ao que se refere especialmente à formação do profissional da área de comunicação visual – um curso essencialmente técnico e prático – detectamos dificuldades de seleção e análise de informações, compreensão de linguagem figurada e criação de narrativas entre discentes de segundo semestre. Ao analisarmos a portaria número 151 do Inep (BRASIL, 2012) e seus objetivos, destacamos o objetivo VII (domínio da linguagem da área de conhecimento) e as competências I (lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade); IV (valorizar a estética como componente do artefato); XXII (identificar, formular e resolver problemas no âmbito do design); XXXI (considerar os fatores humanos no equacionamento de solução de problemas). Conquanto a feição utilitária seja dominante, o objetivo VII e as competências mencionadas apontam para a pesquisa e a construção de conhecimento como resultado de um processo reflexivo que almeja à problematização da atuação do designer em diálogo, inclusive, com diversas áreas do conhecimento.

Na proposta revisitada da Taxonomia de Benjamin Bloom revisada por Anderson e Krathwol (FERRAZ; BELHOT, 2010), que visa estruturar e direcionar os objetivos de aprendizagem, a competência *criar*, tão almejada no futuro profissional, ocupa a sexta posição, antecedida de *lembrar, entender, aplicar, analisar e avaliar*. O exercício de autonomia e autoria valoriza a construção de projetos criativos como etapa final de um proposta que demanda planejamento, generalização e invenção de novas perspectivas. Nesse contexto, interdisciplinaridade recebe destaque e configura-se como alternativa eficaz para a desfragmentação do conhecimento e a integração de disciplinas em dimensões variadas. Não se busca uma unidade, mas um fio condutor, inicialmente temático ou posteriormente figurativo, que emergja do coletivo e promova a *superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir* uma melhora da compreensão da realidade (LÜCK, 1994, p. 60). A interdisciplinaridade pode configurar-se como uma ação possível, mas não imprescindível, embora a busca por uma unidade temática ou modular possa ser o início de uma proposta que vise desenvolver um trabalho permanente por uma sequência de habilidades e competências:

apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os

temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002, p. 16).

Criar projetos cujo objetivo é promover soluções educacionais, validadas por abordagens pedagógicas – do Behaviorismo, a taxonomia de aprendizagem; do Cognitivismo, a reorganização constante das estruturas cognitivas e a importância da motivação e da aplicação de estratégias de planejamento como identificação dos objetivos de aprendizagem e da ilustração de esquemas mentais; do Construtivismo, a mediação e a construção ativa; e das Teorias Pós-Modernas, a integração e a articulação de saberes – é o ponto de partida para quem pensa o *design* como resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e intenções claramente definidos (FILATRO, 2008, p. 3), sobretudo se associado à instrução como atividade de ensino que se utiliza da comunicação (verbal, visual ou sincrética) para facilitar a aprendizagem (FILATRO, 2008, p. 3).

Entrecruzamentos semióticos

A linguagem estrutura e organiza a vida social do homem e ilustra costumes, receios e inclinações do sujeito em disjunção ou em conjunção com os valores vigentes. É, sem dúvida, a forma criativa mais antiga a que se tem acesso como tentativa de conceber e construir uma visão de mundo. Especialmente ao que se refere ao contexto da visualidade, por vezes discutida como registro contemporâneo, uma vez que estamos frequentemente expostos ao visual, a articulação entre níveis e planos de significação desempenha um papel estruturante para quem se interessa pelo ensino de linguagens estéticas ou artísticas. Nessa perspectiva, a relação de solidariedade entre o sujeito e o mundo é sustentada por uma dimensão sensível cuja modulação não equaciona implicações pré-definidas, mas redes e percursos de conhecimento.

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente. (HERNANDEZ, 2000, p. 52).

A semiótica francesa, de herança epistemológica saussuriana e hjemesleviana, é uma teoria da significação (estrutural e generalista) sustentada pela correlação de sistemas complexos cujo processo gerativo de sentido é passível de ser explorado por níveis mais ou menos profundos, aproximações, comparações e construção de modelos suscetíveis a ordenação de discursos visando à leitura das qualidades visíveis dos objetos estudados (FLOCH, 1985, p. 13). Em Émile Benveniste, a enunciação é uma instância de mediação que assegura a passagem da competência à performance (GREIMAS; COURTÉS, 2008), das estruturas virtuais à textualidade discursiva – diferente da proposta de Chomsky que se detinha ao domínio da frase. A validação das competências leitoras se dá na internalização das correlações entre planos e níveis de significação (expressão e conteúdo) em uma metalinguagem descritiva que almeja à desconstrução do objeto em unidades mínimas de significação (formantes) pertencentes a uma cadeia expressiva (expressão) que corresponda à uma semântica (conteúdo) (FLOCH, 1985, p. 45). É importante destacar que o objeto de investigação da semiótica não são os objetos, mas as relações entre as partes que o constituem, porque o sentido só é percebido em um sistema estruturado (termos – relação entre termos – operação de sentidos).

Julien Greimas (1917-1992), linguista e semioticista lituano fundador da semântica estrutural e da primeira École sémiotique de Paris, profundamente influenciado pela análise

da narrativa popular proposta por Vladimir Propp, faz da lógica a sua ferramenta de base ao aplicar a significação a estruturas elementares de conjunção e disjunção formalizadas no quadrado semiótico (PIETROFORTE, 2007, p. 13). Esse modelo mental binário multidisciplinar legatário de Jakobson e Lévi-Strauss emprega a oposição como primeira etapa relacional de apreciação dos componentes de um objeto. Propp, por sua vez, detém-se a determinar e analisar o conto maravilhoso, *A morfologia do conto* (1928) e *As raízes históricas do conto* (1946), em torno de um núcleo gerador. Para defini-lo, estabelece a diferenciação a partir da definição de fábula e parábola. A primeira, de objetivo instrutivo, configura-se com protagonistas animais, vegetais ou mineiras; a segunda, de caráter sobretudo moralista, oferece sentido simbólico. Um dos expoentes do estruturalismo, Propp busca os elementos mais simples que distinguem o gênero e suas partes. O método de Propp propunha compreender a participação dos personagens nas narrativas populares em sete funções (herói, agressor, mandante, destinatário, auxiliar, impostor e príncipe ou rei. Greimas, por sua vez, sintetizou esses papéis em três categorias de actantes: destinador, destinatário, adjuvante, opositor, sujeito e objeto. Eis os pressupostos do sistema actancial.

Para compreender o sistema actancial, um das implicações dessa pesquisa, é preciso definir narrativa como representação de um evento ou de situação cujo personagem sofre uma transformação aceitando ou rompendo um contrato. A dinâmica constrói-se, em uma sequência de narração, dominada pela prerrogativa de que o sujeito deseja alcançar algum valor em uma estrutura sintética. No sistema actancial, o destinador e o destinatário determinam a intenção da comunicação. O adjuvante, aquele que auxilia o sujeito a alcançar o seu feito, e o opositor, o que dificulta a aquisição do objeto de desejo, engendram a ação. Esse composto discursivo pode ser preenchido, salvo o sujeito, por valores, costumes e quaisquer objetos materiais que figurativizem a mobilização do protagonista. Essas transformações formalizam, em um modelo teórico, o nível narrativo da história, ou seja, conforme PIETROFORTE (2012, p. 15), “o segundo nível do percurso gerativo de sentido”.

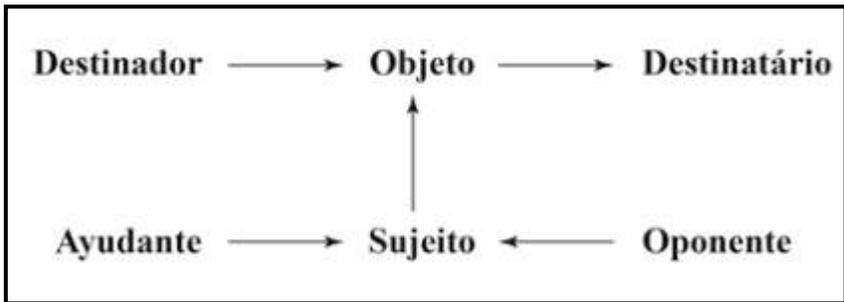


Figura 1 – Sistema Actancial (CONTTO, 2011, p. 51)

No nível fundamental, alcança-se o estrato mais abstrato e geral, porque se orienta guiado por uma oposição semântica mínima. Entre os semiotistas, é comum a exemplificação a partir dos termos *vida* versus *morte*. Essa articulação pode ser representada visualmente por relações entre termos contrários, contraditórios e complementares, configurando o nível mais profundo e substancial da rede discursiva. Nas duas posições na linha horizontal superior do quadrado, inserem-se os termos contrários; no inferior, os contraditórios e, nas diagonais, as contradições. O quadrado semiótico é constituído por, pelo menos, quatro termos que podem associar textos distintos para representar valores vigentes – como masculino versus feminino (CASTILHO, 2008; HÉBERT, 2006) – com a intenção de valorar o que está sendo indiciado como positivo ou negativo. Para a análise da

narrativa, o quadrado pode ilustrar as etapas de transformação de um personagem que passa de um status a outro. A título exemplificativo, lembremos de João Romão, o protagonista de *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, romance brasileiro comumente explorado em âmbito escolar. No início da narrativa, João Romão vive na pobreza; para transformar o seu cotidiano e passar para um novo status, ele explora seus empregados e furta para construir as casas do cortiço (não-pobreza). Com o auxílio da negra Bertoleza e já dono do cortiço, da taverna e de uma pedreira, João Romão alcança uma substancial riqueza, contudo essa precisa ser legitimada pelo grupo a que João Romão almeja pertencer (não-riqueza). Com um aspecto mais organizado, o cortiço passa a Vila Romão, e João Romão, então barão, casa-se com a filha de Miranda, representante da aristocracia da região (riqueza).

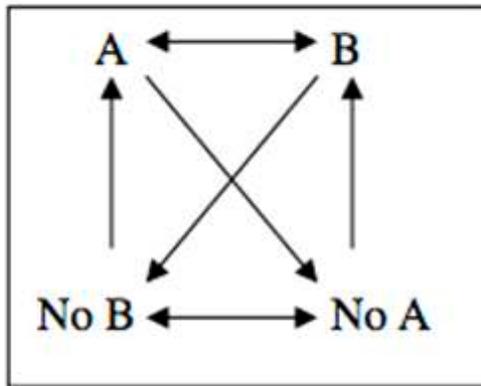


Figura 2 (CONTTO, 2011, p.36)

No nível discursivo, por sua vez, as categorias de sujeito, tempo e espaço recebem coberturas temáticas ou figurativas. Nessa etapa, o conteúdo precisa ser compreendido em uma rede textualizada de correspondências. Se o discurso temático explica e ordena o mundo e estabelece relações abstratas que geram reflexões e interpretam a posição do sujeito; o figurativo materializa um tema, um problema, um valor e produz um efeito de realidade – é desenhar uma casa com chaminé e associá-la a conforto ou aconchego. As figuras, *elementos do discurso que criam a ilusão de um mundo possível por produzir uma referencialização ao mundo natural* (PIETROFORTE, 2012, p. 19), compõem a figuratividade. Construída pelo enunciativo para obter uma figura mimética à do mundo natural, a iconicidade produz no enunciativo um parecer ser mesmo uma figura do próprio mundo o que ele vê na figurativização fotográfica, o que a torna um efeito de sentido como tantos outros, uma relação intersemiótica entre o que é externo e interno à linguagem (FLOCH, 1986). No processo de criação, a leitura e análise do nível discursivo revela que tanto a tematização quanto a figurativização manifestam os valores do sujeito (FIORIN, 2007) e estão relacionadas à instância da enunciação. No domínio do conteúdo, os três patamares (fundamental, narrativo e discursivo) constituem o percurso gerativo de sentido.

Percursos de aprendizagem

Os *approches* semióticos apresentados e assim concebidos porque tratam a teoria como uma ferramenta de análise diretamente aplicável a um programa de uso (HEBERT, 2014, p. 29) serão associados a metodologias ativas de aprendizagem – estratégias que visam

à ação participativa do sujeito em um contexto de problematização em *etapas distintas e encadeadas* (BERBEL, 1998). Centrada no estudante, as metodologias ativas – especialmente a aprendizagem baseada em problemas (ABP) – têm seus fundamentos em teorias pedagógicas (Piaget, Bruner, Vigotsky, Rogers e Freire) que enfatizam a *participação do aprendiz no processo de construção do conhecimento* (GIL, 2009, p. 177) e a mudança do papel do docente de transmissor para facilitador ou intermediador. Para isso, será exposta uma atividade desenvolvida com estudantes do 2º semestre do curso de Design, disciplina de Linguagem 2.

Para iniciarmos qualquer trabalho a que aspire estruturar o processo de aprendizagem e criar sistemas de assistência ao estudante, construímos seqüências pedagógicas em módulos de três aulas de 4h. Para cada aula foi elaborada uma ficha didática apresentada aos estudantes no início de cada novo encontro. São muitas as possibilidades a ser exploradas na confecção segundo os objetivos da disciplina, no entanto um conjunto de perguntas anterior à formulação da ficha didática são essenciais para o direcionamento do professor. Essas fichas fazem parte também do diário de bordado pesquisador e serão indispensáveis para compor a avaliação dos estudantes. A ficha didática a seguir, segunda lição de um módulo de três, sintetiza os principais objetivos da aula:

(EM ANEXO) Figura 3– Sequência Didática ilustrada pelo pesquisador.

Visando desenvolver a competência leitora dos estudantes de design e produzir textos coesos, coerentes, reflexivos e explorar as linguagens como sistemas criativos e autônomos, a disciplina de Linguagem 2 desenvolve-se em 18 encontros e, atualmente, organiza-se em quatro seqüências didáticas ou módulos de três aulas (início, meio e fim). O projeto nortador da disciplina envolve a criação de uma narrativa ilustrada confeccionada em oito semanas. Para isso, o estudante é instigado a refletir sobre sua história de leitura (memorial descritivo); pesquisar sobre as peculiaridades estilísticas do gênero – normalmente infanto-juvenil – e isso inclui leitura, análises de narrativas ilustradas e visitas de campo a livrarias; comparar texto original e versões ou adaptações para outras linguagens e traçar relações intersemióticas que descontroem o objeto de análise a fim de elucidar processos criativos e aguçar a autonomia.

Esse projeto é desenvolvido há um ano e meio, articulado ao CNPq, e recebe apoio financeiro da instituição acadêmica. No terceiro semestre de aplicação, após o conhecimento das metodologias ativas, e articuladas à semiótica como *approche* de pesquisa, empregamos o sistema actancial para elaborar historietas com um núcleo problematizador. Constatamos que, nas primeiras versões do projeto, alguns estudantes produziam narrativas lineares cuja motivação da personagem era praticamente ausente ou nula, logo não mobilizavam nem provocam interesse ou expectativa no leitor. No ambiente profissional, como provocar a audiência, em uma palestra ou apresentação de um produto, a criar vínculo afetivo com o personagem e implorar pela finalização de uma história e definitivamente sorrir como prova de engajamento e simpatia? A teoria por trás disso é bem simples e faz parte da vivência humana desde sempre: ouvimos e escrevemos histórias para contextualizar a experiência sensível e desenvolver habilidades, projetar sonhos, satisfazer desejos, dominar nossas fraquezas e experienciar dilemas morais – porque *todos nós temos dilemas morais* (MCSILL, 2013). Eis o desafio proposto aos estudantes em forma de ABP e ilustrado como projeto de gamificação:

Problema

Uma editora brasileira, em busca de jovens talentos na área da Comunicação Visual, abriu um edital para apoiar novos projetos. A chamada pública exige, na primeira

etapa de execução, que você seja capaz de escrever uma narrativa ficcional de um parágrafo articulada ao tema: **a infância na sociedade contemporânea**.

(Dinâmica de grupo. Tempo de duração: 50 min.)

1) Selecione informações dos textos trabalhados nas aulas anteriores, eleja temas que mereçam problematização na contemporaneidade e justifique suas preferências (mínimo 5 e máximo 10 temas);

(Dinâmica de grupo. Tempo de duração: 50 min.)

2) Escolha cinco temas e, em parágrafos de 8 a 12 linhas, articulados em tópico frasal, desenvolvimento da tese e retomada ou reiteração de posicionamento, produza cinco unidades textuais mínimas;

(Dinâmica de grupo. Tempo de duração: 30 min.)

3) Ilustre um quadrado semiótico de cada parágrafo a fim de evidenciar as contradições e oposições dos temas desenvolvidos;

(Dinâmica de grupo. Tempo de duração: 20 min.)

4) Eleja um representante para cada grupo, escolha dois quadrados e compartilhe os resultados com a turma;

(Dinâmica individual. Tempo de duração: 50 min.)

5) Invente uma história em um parágrafo que figurativize um dos temas explorados pelo grupo. Após a finalização dessa etapa, desenhe a trajetória do seu personagem em um sistema actancial e poste no fórum de discussão para que os colegas possam conhecer a sua proposta.

(EM anexo) Figura 4 – Percurso de Aprendizagem elaborado pelo pesquisador.

Conhecimentos partilhados

A construção da narrativa é esboçada neste primeiro encontro e desenvolvida semanalmente a partir do *diário de aprendizagem*. O *feedback* aos estudantes se dá através de comentários quinzenais do professor na plataforma a fim de gerenciar desempenhos, estimular performances e reconduzir ações quando necessário. O estudo e a criação da narrativa é um impulso para uma combinação variada de atividades de leitura e produção textual atreladas à área da Comunicação Visual. Uma amostra do potencial inventivo dos estudantes, se estimulados a exercer a autonomia e, por consequência, a autoria em sala de aula, pode ser exemplificado por um grupo que, na primeira seção, elaborou as teses:

- 1) a vida agitada das grandes metrópoles dificultam o diálogo entre pais e filhos;
- 2) os educadores não podem ser responsáveis por educar, mas sim por ensinar;
- 3) as crianças devem ser estimuladas para desenvolver suas habilidades criativas;
- 4) a obesidade infantil é um problema grave de saúde e está condicionada aos meios de comunicação;
- 5) os meios de comunicação precisam intervir para motivar práticas mais saudáveis entre os jovens.

Na terceira etapa, após a exploração dos tópicos-síntese e sustentação das teses, uma das escolhas do grupo para a construção do quadrado semiótico foi *as crianças devem ser estimuladas para desenvolver suas habilidades criativas*. Para isso, a equipe elegeu como basilares os valores *criatividade versus automação*. Essa reflexão também foi escolhida por outros times e motivou os estudantes da área. No estágio ou fase individual, uma estudante selecionou o mesmo item 3 para desenvolver o exercício de figuratividade nomeado posteriormente pela estudante *Imaginar é divertido*:

Rebeca é uma jovem que adora assistir à televisão, contudo, em uma tarde de férias, falta luz na casa da garotinha. Inicialmente, a menina fica inquieta, entediada e desestimulada, mas seu pai explica-lhe que é possível divertir-se sem o uso de entretenimentos eletrônicos. Estimulada pelo pai, Rebeca questiona-se como seria o mundo se ele instalado na barriga de um urso? E se Rebeca fosse uma guerreira na era dos dinossauros? E se todo chuva tivesse por trás um elefante espirrando? A história termina, e o leitor é convidado a participar da ação criativa desenhando as últimas cenas da narrativa.

(EMANEXO) Figuras 5 e 6: Imagem do arquivo do pesquisador.

Resultados previstos e alcançados

Ao final da seqüência didática, implicações prévias sobre o uso de sistemas semióticos, associado a metodologias ativas, no desenvolvimento da competência leitora e criativa dos estudantes, apontam caminhos bem-sucedidos. O primeiro indicador é a *mobilização dos jovens*, porque, diferente da aula expositiva cujo diálogo obviamente não se constrói com todos – há sempre aqueles que, seja por timidez ou falta de interesse, não são acompanhados pelo docente – com as metodologias ativas, a dinâmica da atividade impossibilita uma posição passiva no ambiente acadêmico – e aí se começa a desenvolver a autonomia.

O segundo é a melhora na sistematização de informações articulada ao uso do quadrado e do sistema actancial; com frequência, os estudantes afirmavam: *nossa que sistema interessante! Devíamos ter visto isso antes? Com ele, tudo faz sentido!* Essas afirmações provocaram-nos surpresa e profundo entusiasmo, porque um artifício teórico essencialmente complexo fez-se aplicado e coerente aos objetivos da disciplina. O terceiro está associado à melhora significativa dos níveis de leitura – especialmente ao que se refere à passagem dos temas em figuras. A criação de percursos bem definidos de aprendizagem sustentados por sistemas de análise e estratégias de resolução de problemas mostraram-se metodologias produtivas e eficientes de aprimoramento da competência leitora e das capacidades criativas dos estudantes. Alguns dados já foram compartilhados no artigo *Narrativas ilustradas: uma proposta de leitura aplicada ao design* (RÜCKER, 2014), e novos estão sendo analisados na próxima etapa de investigação que se completa no segundo semestre de 2015.

Nas práticas sociais contemporâneas, portanto, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas é mais que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social. Cabe ao futuro professor de leitura e produção textual explorar como as linguagens se estruturam, as normas (códigos) são partilhadas e negociadas, e os múltiplos códigos entrecruzados em complexas semioses que ultrapassam o ato comunicativo superficial. Para construir e reconstruir a relação professor-aluno, é preciso investir em teorias que conversem e possibilitem ao docente a criação de parâmetros cuidadosamente alicerçados, mas flexíveis e readaptáveis, levando-se em conta o pluralismo a multiplicidade do atual contexto de sala de aula.

Notas

²Um diário de bordo registra e elabora semanalmente (se os encontros se derem com frequência) os objetivos de aprendizagem – em educação, decidir e definir, de forma consciente e estruturada, o processo de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 421). Além disso, o diário materializa o projeto docente e, a partir do exercício contínuo de seleção, organização, hierarquização e interpretação de informações, situa o professor em sua prática pedagógica – é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito (BENVENISTE, 2006,

p. 286). Para facilitar o registro de anotações, é possível recorrer a vários aplicativos hoje acessados tanto no computador quanto no telefone celular, como o *Evernote*, por exemplo, ou a um caderno, de preferência sem pauta, para fazer as anotações. Independente da preferência, sugere-se que sejam criados itens que determinem e delimitem os aspectos da subjetividade – qualidade relativa do sujeito que manifesta suas ideias e preferências. Eis uma sugestão: 1) validando objetivos de aprendizagem – o professor analisa se os objetivos da aula foram alcançados e cria uma escala de avaliação; 2) sentindo-se desafiado – o professor descreve detalhadamente as dificuldades que foram encontradas e lança estratégias de intervenção; 3) despertando curiosidades e interesses – o professor registra interesses e perguntas não previstas em sua programação; 4) momentos para relembrar – o professor, de forma afetiva, anota falas ou situações que inspiraram sua prática e 5) criando síntese visual – o professor desenha as principais reflexões desenvolvidas.

³ Ferramenta da plataforma *online* da instituição gerenciada pelo professor e elaborada pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Pontes: Campinas, 2006.
- BARTHES, R. **O Sistema da Moda**. Trad. Maria de Santa Cruz. São Paulo: Edições 70, 1967.
- BERBEL, N. “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v.2, n.2, 1998.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Ciências Humanas e suas tecnologias. / – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. **Secretaria de educação profissional e tecnológica**. Portaria nº12, de 20 de junho de 2012. Brasília: Diário Oficial da União.
- CONTTO, J. D. G. **Manual de Semiótica: Semiótica narrativa, con aplicaciones de análisis en comunicaciones**. Lima: Universidad de Lima, 2011.
- CASTILHO, K. **Moda e Linguagem**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2006.
- DUJARDIN, É.. **Os loureiros estão cortados**. Porto Alegre: Brejo, 2005.
- FERRAZ, A. P.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.** São Carlos, v. 17, n. 2, 2010, p. 421-431.
- FILATRO, A. **Design Instrucional**. São Paulo: Person, 2009.
- FIORIN, J. L. & SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. “Enunciação e semiótica”. **Revista da Pós-Graduação em Letras**. Santa Maria: UFSM, 2007.
- FLOCH, J. M. **Petites mytologies de l'oeil et de l'esprit. Pour une sémiotique plastique**. Paris: Hadès, 1985.
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GREIMAS, A. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.
- _____; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Ática, 2008.
- HEBERT, L. Le carré sémiotique In *Signo – Site Internet de théories sémiotique*. Disponível em <http://www.signosemio.com/greimas/carre-semiotique.asp>. Acessado em janeiro de 2015.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Le regard éloigné**. Paris: 1983.
- LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MCSILL, J. **5 lições de storytelling**. Brasil: DVS, 2013.
- MOURA, C. O desígnio do design. In: **Anais do 4o Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação - 4o SOPCOM**. Aveiro: 2005.

OLIVEIRA, A. C. M. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. In **Educação e Realidade**. Jul/dez – 2005 (107-122)

_____. Entre as plásticas da moda e do corpo, o sujeito In **Moda e Linguagem**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2006.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2012.

RÜCKER, J. Narrativas ilustradas: uma proposta de leitura aplicada ao design In **Revista Línguas e Letras**, 2014, vol. 15, p. 1 a 17.

Recebido em: 27/01/2015

Aprovado para publicação em: 03/08/2015