

Narrativas ilustradas: uma proposta de leitura aplicada ao design

Illustrated narratives: a proposal of learning to read applied to design

Joseane Rucker¹

RESUMO: A pesquisa propõe traçar percursos de leitura a partir da análise de produções verbais e visuais elaboradas por estudantes da graduação. Para isso, sequências didáticas são criadas, embasadas nos percursos identificados, a fim de experimentar caminhos que atinjam níveis mais elaborados de compreensão. O conjunto de proposições dessa investigação oferece ao professor estratégias que materializam uma proposta inter e transdisciplinar, associando as linguagens visual e verbal, amparadas na Semiótica de origem francesa.

Palavras-chave: Leitura, semiótica, aprendizagem, design.

ABSTRACT: The purpose of this research is to build reading routes from the analysis of verbal and visual productions developed by undergraduate students. For this goal, learning sequences are created, based in the identified routes so as to try to reach more elaborate comprehension levels. The set of propositions of this research offers the teacher strategies that embody an inter- and trans- disciplinary proposal by relating visual and verbal languages, supported by the French-based Semiotics.

Keywords: Reading, semiotics, learning, design.

LETRAMENTO E AUTORIA

Não raro deparamo-nos com semblantes ora fatigados, ora desiludidos, saudosos de um estudante autônomo, herdeiro de um tempo talvez nunca experienciado. Inquietos diante da dificuldade de cognição dos estudantes, os docentes – tanto dos níveis médio escolar quanto superior – mostram-se insatisfeitos com a falta de motivação de seus alunos. Esse processo, para ser revertido ou amenizado, exige o aprimoramento e a criação de propostas mais participativas e colaborativas no ambiente pedagógico.

O desenvolvimento cognitivo não é a soma de aprendizagens pontuais, mas o resultado de um contínuo processo de assimilação e acomodação. O produto dessa reinterpretação do mundo cria novos sistemas cognitivos e repensa os anteriores em função dos assimilados. Nessa interação de conhecimentos, há conceitos que servem como base para novos significados à medida que o estudante estabelece relações e lança-se a níveis mais

¹ Doutora em Letras UFRGS/Sorbonne - Paris 3 em estágio de pós-doutorado em Ensino de Artes Visuais na UDESC. E-mail: joseanerucker@gmail.com

exigentes de leitura, construindo “uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados” (BARTHES, 1992, p. 39). Em percurso metonímico, o estudante analisa a rede de sentidos constituintes de elementos formais cujas partes não são autônomas, todavia dependem das teias intratextuais, associa-a as suas experiências e generaliza e amplia suas descobertas. A atuação do professor-mediador está atrelada à prática dessa reconciliação cognitiva que recombina elementos e promove conceitos mais abrangentes, fundadas no objeto de leitura. Para evitar que o estudante encalhe na linguagem e conforte-se com a superfície em vez de enfrentar a desconforto, essa pesquisa constrói-se como resultado da reflexão acerca da práxis pedagógica experienciada no segundo semestre do curso de Design – Comunicação Visual e Moda – sobre o ensino de leitura, produção textual, criação e construção da autonomia a fim de que os estudantes possam descobrir, segundo Teresa Colomer (2009, p. 69), “prazeres que exigem mais elaboração”, guiados por docentes responsáveis e interessados pela formação dos jovens.

Ensinar a descrever, analisar e interpretar o mundo que o cerca exige do estudante a prática da descrição e criação de redes de conhecimento. Não se trata de um exercício de meditação, cujo objetivo é afastar-se do mundo e experimentar estados de relaxamento, mas de desafiar-se a dar significado à realidade circundante. Para ler um espetáculo de dança, um poema ou uma tabela de dados, reconhecem-se, em primeira instância, os elementos formadores, estabelecem-se funções e promovem-se sintaxes, tramando constelações semânticas; contudo, seja pela pressa de nossas obrigações diárias, seja pela falta de frequência, os jovens recém-saídos da escola ingressam no Ensino Superior com sérias deficiências que os impedem de posicionar-se como sujeitos de suas produções. Essa investigação amplia o horizonte de expectativa do estudante, contextualiza o objeto de análise, evidencia as características peculiares da linguagem em foco, traça relações entre linguagens e estimula o pensamento autônomo e criativo, proporcionando um aprendizado vivenciado, compartilhado e mediado pelo docente. Para isso, foram idealizadas estratégias pedagógicas ativas e centradas no estudante e em suas motivações individuais amparadas nos estudos sobre os planos de expressão e conteúdo, desenvolvidos por Louis Hjelmslev, em *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, criando vínculos de natureza material, sintática e semântica. A corrente semiótica contemporânea estrutural ou gerativa, herdeira de Saussure, foi uma das principais fontes da semiologia de Algirdas J. Greimas – linguista lituano de origem russa cuja teoria da semiótica propõe que o plano da expressão faz-se objeto de estudo

quando uma categoria do significante se relaciona com uma categoria do significado (PIETROFORTE, 2012, p. 8).

Ao correlacionar um conteúdo a uma cadeia de expressão, entrelaçam-se conhecimentos, e a leitura faz-se eficiente. Se, entretanto, o leitor não é competente na apreensão dos aspectos formais de dada linguagem, seja essa verbal, visual, audiovisual ou sincrética, a comunicação (que traz em sua origem a ação de tornar comum um conteúdo) apresenta ruídos, e a teia se desmancha. Nesse contexto, o professor assume o papel de oferecer caminhos aos alunos que promovam tanto trajetórias individuais quanto coletivas, desenvolvendo o senso crítico e a atitude sensível. O escandaloso desprestígio da fruição estética e a crescente valorização do ensino técnico transforma o profissional em um analista incógnito de problemas. Esse quadro de instabilidade exige ainda mais o posicionamento de professores autorizados que aceitem que a sala de aula não é a antonímia do passado, mas a configuração de um porvir que precisa ser remodelado com seriedade, aspirando à promoção, no Ensino Superior, da discussão de ações reflexivas e não da repercussão incessante de vozes desalinhadas que nada dizem para o sujeito que faz uso do aparelho fonador sem auxílio do intelecto. A graduação deve oferecer ao estudante a oportunidade de manifestar-se e expandir suas escolhas em nível requintado e aprofundado de criação. Se o aluno mostra-se incapaz de refletir sobre o processo em que está inserido, não estabelece parâmetros de comparação ao formular problemas, não se apropria dos conhecimentos adquiridos e dificilmente reconhece os elementos formais da linguagem, seja ela artística, estética ou quaisquer outras linguagens figuradas, mostrando-se incapaz de interagir com o meio onde vive.

O letramento estético é um exercício de reflexão sobre o objeto artístico e de refinamento da percepção sensível. Para que se possa desenvolver a autonomia, é preciso pensar uma educação para a arte que vise traçar relações com as novas tecnologias e outras linguagens como a do Design, a da Moda e da Comunicação Social. Segundo Jorge Coli (1981, p. 109), “o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia”. Trata-se de sistemas que “acionam várias linguagens de manifestação” (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 426); no caso da produção artística, um conjunto de elementos que, entrelaçados, provocam o desvio do sentido denotativo e a ascensão da qualidade estilística e do espírito sensível. Esses sistemas apresentam níveis distintos de complexidade e são coordenados, conforme Omar Calabrese (2008), por meios expressivos diferentes.

OBJETIVOS CONTEXTUALIZADOS

São múltiplas as possibilidades de aplicação da Semiótica Discursiva como suporte para a construção de sequências didáticas que, ancoradas no estudo dos planos e nos níveis de significação, oferecem critérios de aproximação entre linguagens. Uma vez que a eficiência da leitura dá-se quando o aluno demonstra a competência de conjugar, em um texto, o plano do conteúdo ao da expressão em seus diferentes níveis, o resultado pode evidenciar, inclusive, habilidades que materializam a passagem do entendimento à performance discursiva ou visual. Se, por um lado, o ritmo acelerado das novas tecnologias gera jovens multitarefas, efêmeros, imediatistas e com forte tendência ao consumo; por outro, o acesso exagerado às informações vem reproduzindo pontos de vista e retardando o exercício comparatista. Torna-se, pois, urgente a construção e aplicação de percursos orientados à melhoria dos níveis de leitura de jovens acadêmicos.

Nessa primeira etapa de investigação, foram identificados problemas de apreciação e análise, produto da ineficaz exploração dos recursos plurissignificativos dos textos. Com muita frequência, a leitura elaborada pelos estudantes aponta para a generalização, fundada em experiências de mundo, e ignora ou desconhece a prática de um percurso gerativo de sentido, fundado na descrição – consequência, segundo OSAKABE; FREDERICO (2004, p. 62-63), da substituição da leitura *difícil* por uma *genérica*, da simplificação amparada em informações externas às obras e aos textos, tecidas por outros, e da prática que substitui o texto original por resumos e paráfrases. Após os primeiros exercícios, constatou-se que os estudantes, diante de um conjunto composto por um gráfico, um texto literário, dois trechos de artigos críticos, uma pintura e uma fotografia, ao serem solicitados a estabelecer relações entre os objetos de análise, comumente não os desvelavam e amparavam-se em informações extratextuais, embasadas na experiência de mundo e na generalização. Esse foi um dos primeiros instrumentos que apontou a dificuldade dos jovens de observar, descrever, criar hipóteses e engendrar analogias e sínteses fundadas na apreciação de textos – eis a tarefa do professor especializado. Quando se faz uso desse adjetivo, almeja-se destacar a importância dos docentes das áreas específicas refletirem sobre as competências envolvidas em suas áreas de conhecimento. Cabe ao professor, portanto, propiciar condições que viabilizem a passagem para níveis de leitura mais complexos, amparadas em abordagens teórico-metodológicas que possibilitem a interpretação dos componentes estéticos, associando, no contexto educacional, razão e sensibilidade.

Identificadas as primeiras dificuldades de apropriação, elencaram-se as ações mentais levantadas pelos estudantes para atender as exigências do exercício. A apreciação de textos artísticos, sejam esses verbais, visuais ou sincréticos, é a capacidade de discernir e fundamentar a experiência sensível. A escolha pelo tema *tempo* deve-se à necessidade de provocar os estudantes a materializar, no discurso, a leitura e a análise dos textos. Os jovens eram orientados a relacionar, pelo menos, dois textos, mostrando-se capazes de traçar analogias – princípio das isotopias temáticas. A ferramenta metodológica foi elaborada a partir das ações mentais recorrentes nas produções. Nesse primeiro exercício foi possível comprovar que os educandos saltam ou ignoram etapas de análise e, em sua maioria, descrevem e analisam parcialmente os componentes e o programa narrativo, apresentando dificuldade em reconhecer as peculiaridades de cada linguagem. Percebeu-se também inabilidade para contextualizar e associar objetos. Com pouca frequência, eles fundamentam argumentos combinando referências e são facilmente inclinados à generalização e à extrapolação da moldura.

Motivada pelas descobertas da Semiótica Discursiva de *Da imperfeição* – seja porque há, nesse texto, a preocupação com o artístico, seja porque há um diálogo com as peculiaridades do literário, trabalhou-se, em sala de aula, a concepção de narrativa para desenvolver mecanismos de produção do sentido, com ênfase na subjetividade enunciativa como realidade linguística material no plano da expressão, associando-o e integrando-o ao do conteúdo em busca da superação de um modelo de leitura horizontal e binário. Dividido em duas partes, “Fraturas” e “Escapatórias”, o livro propõe uma reinvenção dos estudos semióticos e revela novos parâmetros de reflexão acerca da apropriação do sentido, pois amplia o processo de significação do texto seja literatura, seja artes visuais. Essa possibilidade de imersão na intimidade da palavra permitiu a interação de um sistema de signos com outros processos semióticos. Sob esse aspecto, tornou-se perceptível como uma linguagem pode completar outra e provocar novas formas de expressão. Sabemos que “a semiótica, inspirada na fenomenologia, interessa-se pelo ‘parecer do sentido’ que se apreende por que se apreende por meio das formas de linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam” (MATTE; LARA, 2009, p. 340). Trata-se de uma abordagem que se instala nas tramas do discurso e no processo de significação capaz de gerá-lo. Um dos objetivos centrais do projeto semiótico de Greimas é “estudar o discurso com base na ideia de que uma estrutura narrativa se manifesta em qualquer tipo de texto” (RAMALHO, 2009, p. 46).

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 experiência, 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 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 o entendimento da figurativização. Conforme o autor, o que denominamos autoria pode ser, conforme o efeito produzido no texto, compreendido como individualidade, originalidade, singularidade ou temperamento. Por sua vez, a figurativização é a habilidade de criar imagens exemplificativas que ilustrem, portanto concretizem, segundo Fiorin em *A noção de texto na semiótica* (1995, p. 171), termos ou concepções abstratas. O produto final dessa atividade baseia-se na concepção e criação de narrativas ilustradas, porque é preciso investir na habilidade de explorar os planos de cada linguagem individualmente e em conjunto, visto que um dos principais objetivos dessa pesquisa é promover modos de interação que incitem não a tradução, mas a composição de novas articulações. Se a semiose é o processo de produção de significados, o sentido mostra-se como produto do entendimento de um significado que emerge da estrutura textual da qual participa.

A semiótica de origem francesa permite-nos compreender a significação pelos mecanismos de construção do texto e pelo uso que essa faz dos sistemas de linguagem (RAMALHO, 2009, p. 11). Para recusar-se à sonolência e à automatização, é preciso contemplar para lançar um olhar mais enriquecido sobre o entorno. O professor de inglês, John Keating, no filme *A sociedade dos poetas mortos*, do diretor Peter Weir, ao propor aos jovens que subissem nas mesas, provoca-lhes a renunciar ao senso comum, tão presentes nas produções acadêmicas, e entregar-se ao desafio de questionar, relativizar e tencionar o que, muitas vezes, “não era o certo, o exato, mas que era mentira por verdade” (ROSA, 2009, p. 422). No início do século XX, quando Marcel Duchamp nomeia de *ready made* a estratégia de transportar o objeto industrial ao ambiente canonizado do museu, não só o estatuto da arte é posto em evidência, mas todo o *status* da arte. Jovens estudantes podem olhar facilmente para uma das propostas de Duchamp ou de artistas contemporâneos e afirmar que não estão diante de um objeto artístico; todavia, se essa leitura for contextualizada, o estudante compreenderá como os *ready makes* eram composições que promoviam uma tensão às preferências formais

da arte do período. Para alcançar a autonomia, é preciso compreender as peculiaridades dos planos em diferentes linguagens. O entendimento da tensão gerada pela aproximação dos planos, evocada por A. J. Greimas e discutida por Jean Marie Floch e Jacques Fontanille pode esclarecer o estudo das figuras de expressão: unidades oriundas das combinações de formantes que ainda não são signos. No plano do conteúdo, essas figuras constituem categorias que ilustram uma constelação semântica resultante de um conjunto de tensões que, imbricadas, promovem a textualidade da produção, resultante da semiose – associação, segundo L. Hjelmslev, do plano da expressão e do conteúdo. Quando há a participação efetiva do sujeito na produção, o aluno evita relações superficiais que simplifiquem a linguagem artística e mobiliza a competência leitora visando à promoção da criticidade ou performance discursiva.

O objetivo geral dessa investigação é criar sequências de didáticas que visem promover a autoria nas produções textuais a partir de ferramentas de leitura e construção de interfaces amparadas na Semiótica Discursiva. Na primeira etapa do trabalho, foram explorados a narratividade e a formação dos planos; na segunda, ainda não concluída, os elementos constitutivos e os procedimentos relacionais e, no nível discursivo, o conceito de tensão e figurativização como manifestação expressiva da autoria. Conforme Darcilia Simões (2004, p. 127), há uma necessidade urgente da aplicação da semiótica como recurso importante à produção textual: “a inclusão de subsídios semióticos nos currículos escolares e de disciplinas de semiótica nos cursos de graduação documenta a necessidade de preparação de recursos humanos especializados em estudos semióticos”. Isto também se justifica pela necessidade de inserção de modelos de análise semiótica (sincrética ou não) nos espaços de leitura e produção textual (verbais e não verbais).

O estudo atento das dificuldades de compreensão do objeto estético “afirma a necessidade de se fundamentar um método de leitura” (JOUVE, 2002, p. 89) que vise “construir uma análise do texto e, conseqüentemente, entender um sentido essencialmente fugaz” (JOUVE, 2002, p. 89), permitindo a elaboração das múltiplas dimensões da obra, tal qual num movimento centrífugo, e não centrípeto e unitário, dos signos. Sujeitos atuantes são aqueles capazes de mobilizar os conhecimentos sem receio de experimentar vivências desestabilizantes que se contrapõem à “confirmação daquilo em que eles acreditam, daquilo que sabem e esperam” (JOUVE, 2002, p. 129). Essa tensão que desestabiliza o sujeito amplia o horizonte de expectativas do jovem e promove a autoria quando esse retorna à ordem e ressignifica as suas vivências.

Descrição das atividades realizadas e apresentação dos resultados preliminares

Essa pesquisa sistematiza e organiza o modus operandi pedagógico, dividindo-se em três módulos. No primeiro, denominado *fundamentos da leitura*, desenvolveram-se atividades que compreenderam a prática da descrição, análise e relação de textos verbal e visual, destacando-se a leitura dos planos, a relação e a tradução de e entre linguagens e as ações mentais eleitas pelos estudantes. Foram estudados também os conceitos de imagem, tradução intersemiótica, transcrição, adaptação e intertextualidade. Para isso, explorou-se a noção de signo linguístico e a de signo artístico no percurso semiótico. A narratividade nas artes visuais e na literatura deu contorno à discussão sobre o texto ilustrado – função, intenção, tradução e adaptação, assimetria do público-alvo. O estudo da invenção plástica e dos modos de representação deu-se a partir da análise de soluções visuais e verbais associadas às especificidades de cada linguagem. Para ilustrar o conjunto de atividades que buscaram conhecimento ou reconhecimento de níveis de significação, sustentados na produção da narrativa ilustrada, foram escolhidas as atividades que compuseram o repertório de exercícios propostos no primeiro bimestre – os desafios e o diário de produção.

No segundo módulo, *processos criativos e estudo de casos*, dá-se destaque à concepção e criação do livro ilustrado. O módulo de *aplicações educacionais* será finalizado na próxima etapa de pesquisa, ainda em andamento, após a verificação das possibilidades de associação das artes visuais à literatura para organização de caderno digital com sequências didáticas. Essa etapa desenvolver-se-á com a colaboração dos alunos da UDESC na disciplina de *Leitura, semiótica e ensino* da pós-graduação a ser ministrada pela pesquisadora em estágio de pós-doutorado – níveis mestrado e doutorado. Se é objetivo de uma concepção epistemológica construtivista a participação ativa do sujeito e a interação e as trocas sociais, optou-se por uma metodologia por desafios visando sistematizar as etapas de aprendizado em ações cognitivas, pois, “na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da ação, e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades, cujas interações elementares consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou equilíbrio” (PIAGET, 1973, p.33).

São diversas as ferramentas de aprendizagem que podem ser exploradas em plataformas virtuais. Entre as opções, utiliza-se para a aplicação dos desafios os *fóruns* – ambientes de interação que propiciam que estudantes possam interagir com o professor e colegas. A cada semana, lança-se ao estudante um novo problema que exija a participação

ativa do estudante em sala de aula, construindo-se, assim, um percurso acumulativo de conhecimento. Além disso, como os desafios são visíveis a todos da turma, pode-se realizá-los individualmente ou em dupla, provocando diversas possibilidades de interação. Não raro, os jovens comentam e discutem o que foi postado pelos demais sempre mediado pela professora que lê, analisa e tece comentários, direcionando trajetórias individuais e coletivas de aprendizagem. Na figura a seguir, a professora faz uso de três níveis de leitura embasados na *Image Watching*, técnica de leitura elaborada em cinco etapas – descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar – que aspira organizar o processo de leitura de imagens estáticas ou em movimento ou não, idealizada por Robert Willian Ott, professor da Universidade da Pensilvânia para perceber, interpretar e conceituar obras de arte em museus. Essa estratégia de aprendizagem foi explorada pela pesquisadora ao frequentar o curso de especialização em arte, ensino e novas tecnologias da UNB. No módulo 7, os professores Sheila Campello e Antonio Biancho Filho apresentam diversas abordagens interpretativas para o ensino das artes (CAMPELLO; BIANCHO, 2013, p. 21-22).

A estratégia por desafios ajuda o docente a acompanhar o nível de aproveitamento da turma e previne baixos rendimentos, permitindo a avaliação contínua e exigindo a corresponsabilidade do professor. O *feedback* processual pode ser positivo (desafio cumprido) ou vir a solicitar a refeitura (caso haja compreensão equivocada da proposta), permitindo ajustes e a autoavaliação contínua do estudante. Avaliar *o tempo todo* combina vários recursos e permite o acompanhamento *em tempo real* do percurso de ensino, permitindo a reelaboração ou correção de estratégias. Para exercitar o envolvimento e o comprometimento ativo do estudante com o seu percurso individual de aprendizagem, não foram aceitos desafios com atrasos. Vale esclarecer que se optou pela denominação *desafios*, porque pareceu mais instigante à pesquisadora que *problemas* – nominalização melhor aplicada à área das exatas. A Aprendizagem Baseados em Problemas foi desenvolvida pretendendo-se amparar práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a constituição da aprendizagem no paradigma de rede. Ainda que haja indícios dessa metodologia, segundo Stanic e Kilpatrick (1989), nos manuscritos egípcios de 160 a.C., foi na passagem do século XIX ao XX que as ideias de John Dewey foram implantadas. No Brasil, a partir dos anos de 1990, muitas instituições de ensino vêm resgatando essa proposta. Para a Pedagogia baseada em Problemas, “buscar a informação em si não basta. É apenas parte do processo para desenvolver um aspecto dos talentos necessários ao cidadão. Os alunos precisam estabelecer relações entre as informações e gerar conhecimento” (FAGUNDES, MAÇADA e SATO, 1999 p. 24).

Outra ferramenta explorada foi o *diário de aprendizagem*. Na primeira versão, optou-se por uma versão impressa que possibilitou, inclusive, a estilização dos diários, materializando o vínculo do estudante com a produção. Diferente do fórum, a segunda foi digital, oportunizando a experimentação de outra ferramenta do *blackboard* e a interação mais efetiva da docente. O diário é uma das facetas mais antigas da narrativa de introspecção. Ele é, em geral, uma experiência da subjetividade, gera a avaliação a partir do autorreflexão. A estrutura do diário pode ser fragmentada, pois se trata de um gênero mais próximo da fala e das sensações e percepções do sujeito em processo de formação. Além disso, essa narrativa íntima simula um espaço de solidão e ensimesmamento cada vez menos propiciado em nosso cotidiano. Atualizado semanalmente pelos estudantes, essa ferramenta informa sobre o que há nos bastidores da sala de aula e nem sempre é levado à tona pelos alunos – desde as dificuldades surgidas no contexto de aprendizagem quanto aquelas que abrangem conjunturas mais complexas além das paredes brancas de tijolo e cimento. No relato a seguir, o estudante descreve como entende a proposta da semana e, no trecho, comprova como essa ferramenta é uma opção para o docente sensível melhor compreender o processo individual dos jovens, revelando-se, inclusive, uma abertura à comunicação entre o estudante e o docente.

O *diário* é uma ferramenta de ensino processual que propõe a narração detalhada das etapas de pesquisa e produção da narrativa ilustrada e a concepção dos desenhos que compõem a *storyboard*, propiciando ao estudante projetar a criação, a produção e a finalização de um trabalho em dez semanas. Essa estratégia favorece a construção da autonomia e da autodisciplina e posiciona o aluno no centro de seu próprio conhecimento. Segundo Garibaldi (2004, p.16), “os projetos são sugeridos como alternativa viável, cuja função é a de transformar a aprendizagem em algo contextualizado, significativo, mais dinâmico e motivador”. Os projetos fazem parte do currículo de estudantes do design desde o primeiro semestre. O diário materializa o exercício de projetar e cria uma disposição no estudante para aprender, dando significado a cada nova experiência, propiciando-lhe filtrar o que foi ou não importante.

Entre os desafios propostos, serão analisadas duas sequências didáticas – conjunto de atividades de três semanas ligadas entre si e planejadas em etapas processuais associadas por um tema ou um objetivo geral, segundo o objetivo que se deseja alcançar em cada fase. Seguindo novamente uma herança francesa de conhecimento, essa investigação alimenta-se frequentemente das descobertas do grupo de Genebra (BRONCKART; PLAZAOLLA GIGER, 1998), que, segundo Ana Machado e Vera Cristovão, entende a atividade humana

constituída por três polos: um sujeito que age sobre os objetos ou situações, utilizando-se de ferramentas que determinam o seu comportamento (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 550-551). As sequências didáticas foram utilizadas nessa investigação para evitar a descompartmentalização dos conhecimentos. Ana Machado e Vera Cristovão explicam que, em 1996, as sequências foram assumidas oficialmente na França a fim de unificar e englobar as práticas de leitura e escrita. As razões para se trabalhar com esse procedimento didático são: trabalho global e integrado, objetivos fixados e etapas de produção, atividades e suportes variados, facilidade de construção continuada de programas e aumento significativo da motivação dos estudantes devido à explicitação da proposta (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 555).

O memorial descritivo foi a primeira atividade a ser desenvolvida. Trata-se de uma narrativa de formação que descreve, analisa e qualifica cada etapa de experiência do sujeito. Usado para ingresso em cargos públicos e cursos de pós-graduação, esse gênero oferece ao professor o conhecimento individual e o mapeamento do grupo de trabalho. Vale destacar que “ na escrita de um memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor, narrador e personagem da sua história, produzida a partir do campo da educação” (PRADO e SOLIGO, 2007, p.58-59). Nessa atividade, as orientações oferecidas aos alunos sugeriam que, a partir da discussão feita com o grupo, os estudantes criassem imagens verbais em seus relatos para concretizar e materializar o percurso e dar intimidade à escrita do memorial. “Não há história de leitura sem imagens, é preciso ilustrar o texto”, destacou-se, a fim de motivá-los a revisitar as suas lembranças tanto para assumirem uma posição mais ativa de aprendizagem quanto para se projetarem crianças – exigência para quem elabora uma narrativa ilustrada nessa etapa do projeto. Na primeira parte dessa sequência, foram apresentados a proposta e os objetivos do projeto e as etapas de produção do livro infantil. No primeiro texto a seguir, a aluna demonstra inicialmente certo receio diante dos desafios do semestre, mas afirma, no final do relato, *gostei da proposta, mas ainda falta coragem*. Essa jovem de cabelos cacheados e vestido godê, desde então, participou ativamente das aulas, postou os desafios nos prazos e atualizou semanalmente o diário sempre com muito empenho. Percebeu-se que a primeira reação dos estudantes é um misto de curiosidade e desconforto, porque se sentem desconfortáveis quando se veem responsáveis por seus aprendizados. Essa desestabilização é um bom indício de que o ensino se fará efetivo – quiçá impactante – em suas formações. A segunda imagem é uma lista de postagens remetidas pelos estudantes. Entre os tópicos, é visível que, embora a pesquisadora não tenha solicitado um título para as atividades, as

escolhas dos títulos claramente demonstraram que os jovens iniciavam percursos individuais (“A enriquecedora diversidade na faculdade”, “Conhecendo quem está ao nosso redor”, “Memórias compartilhadas”, “Refletindo sobre o outro”), revelando-se e conhecendo aqueles com quem convivem.

Para emoldurar a proposta, iniciamos os exercícios com a leitura do curta-metragem *Os fantásticos livros do Sr. Morris Lessmore*, dirigido por William Joyce e Brandon Oldenburg de 2011, com trilha sonora de John Hunter. A obra é uma rica narrativa audiovisual, sem diálogos, sobre o poder transformador da leitura. Sr. Lessmore, sentado na varanda de sua casa, é arremessado por um vendaval para um outro mundo cujos habitantes são livros animados. Nos anos em que mora na casa em estilo neoclássico aconchegante como o *Petit Trianon* de Maria Antonieta, o Sr. Lessmore dedica-se a cuidar das pequenas obras, difundir conhecimento e, à noite, escreve sobre suas experiências. A obra de Joyce é um elogio à ficção e ao papel da fantasia como formação social do homem (CANDIDO, 1972).

Uma vez que o objetivo dessa sequência é dar início à escrita das histórias e aos exercícios de ilustração, foi apresentado aos estudantes um panorama da narrativa infantil no mundo e no Brasil, partindo-se de *O sítio do Pica-pau amarelo*, de Monteiro Lobato – cuja criança e sua curiosidade protagonizam as peripécias de Emília, em oposição a um ponto de vista adulto que julga e aconselha a criança – e a coletânea portuguesa elaborada por Niels Fischer de *Os contos*, de Hans Christian Andersen. Ao traçar um percurso sobre os problemas relacionados à tradução de obras infanto-juvenis, Renata Mundt (2008) elenca quatro características desse gênero que merecem especial atenção: público, assimetria, função e ilustração.

A produção dos livros infantis, em uma disciplina do curso de design, exercita a criatividade e a autoria, pois, embora sob roupagens aparentemente fantasiosas, há um jovem adulto que se disponibiliza a pensar o entorno e traduzir em arte e literatura seu posicionamento. Essa proposta de ensino dá a oportunidade aos estudantes de desenvolverem a inventividade tão necessária como competência de quem se mostra apto a refletir sobre as coisas do mundo, contrapondo-se a uma cadeia de vozes que difunde o já dito e legitimado. Oferecer-lhes essa experiência de fruição oportuniza-lhes experimentar novos prazeres e novas habilidades. “O que eu mais gostei no projeto é que ele me fez descobrir que era capaz de desenvolver habilidades que eu desconhecia” – revelou um estudante ao entregar sua produção satisfeito com o resultado. Se o ser criativo é aquele que pratica a leitura e, por isso, estabelece relações mais rápidas, é preciso oferecer-lhes espaços de criação e reflexão. Os

PCNs e as matrizes de competências reiteram a posição ativa, intervencionista e solidária dos estudantes, logo essa proposta de ensino não só compartilha e materializa uma abordagem sistêmica e processual de leitura, mas consolida uma arquitetura de valores que possibilita o desvelamento do mundo e dos que os cercam, tornando-se pessoas mais sensíveis, críticas e criativas (BALDI, 2009, p. 8).

Um dos primeiros exercícios dessa sequência foi dividido em duas dinâmicas: leitura em duplas e individual. A primeira deteve-se no conto *A pequena vendedora de fósforos*, de H. C. Andersen, escolhido pela professora, segundo uma abordagem triangular: 1. descrição (elementos da narração e programa narrativo), 2. análise (decomposição de uma cena e organização em duas colunas de aspectos do plano da expressão e do conteúdo) e interpretação (criação de hipóteses baseadas nas leituras anteriores e ao estudo do contexto). Após a discussão dos resultados dessa etapa, os alunos assistiram ao curta dirigido por Roger Allers, indicado a Oscar em 2007, baseado na obra de Andersen, e um outro exercício foi sugerido para correferir as narrativas e as linguagens. Em *A vendedora de fósforos*, conto publicado em 1845, uma criança, vendedora de fósforos, morre solitária, na noite de Natal, projetando ambientes calorosos onde se alimenta com fartura e é protegida por entes queridos. Os recursos de linguagem envolvem pontuação requintada – para suspender a atenção do leitor e dar emotividade ao relato – e ilustração de cenas ricas em detalhes para dar intimidade e realismo à aflição da jovem

O segundo exercício solicitou aos estudantes que escolhessem um outro conto do autor – e optou-se pelo mesmo escritor para aprofundar a análise e traçar relações entre ambos, sobretudo ao que se refere ao segundo nível de reflexão. Os alunos prepararam a leitura em casa e, em sala, desenvolveram as produções conforme as orientações sugeridas. Foram avaliados os critérios de leitura em *totalmente*, *parcialmente* e *não atende* à competência exigida. Percebeu-se, com frequência, dificuldade em decompor o objeto de análise e deslocar o plano do conteúdo para outros contextos ou linguagens. No primeiro exemplo, um infográfico ilustrativo dos resultados da aplicação do instrumento de leitura; no segundo, uma produção que atende às competências de cada nível formulado. No nível da descrição, todos os alunos demonstraram-se capazes de descrever, mesmo que parcialmente, os componentes e o programa narrativo; no da análise, 15% mostrou atingir totalmente os objetivos propostos; nos da contextualização e da generalização, os dados apontam que mais de 60% atende total ou parcialmente à competência; e no da relação entre linguagens, mais de 70% demonstra dificuldade para associar textos.

Na terceira parte dessa sequência, iniciamos a redação das histórias; contudo, para isso, foi sugerido aos estudantes que, após o *storyboard* – sequência de desenhos que ilustram uma sequência narrativa –, criassem um *script*, fazendo uso de recursos das artes dramáticas e/ou do cinema: apresentação do ambiente e das personagens e rubrica com descrição das imagens. O *script* é um roteiro que explora e organiza tanto as informações verbais quanto visuais e traça um projeto de produção – definitivo para vincular as duas linguagens – podendo ser usado na execução de projetos de animação e games.

Uma das principais preocupações da proposta era não traduzir uma linguagem na outra, mas traçar uma equivalência complementar no plano do conteúdo. Trata-se de uma tradução intersemiótica ou transmutação que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de signos não verbais” (JAKOBSON, 2007, p. 64-65). Para elucidar essa correlação dos planos do conteúdo, exemplificou-se com os pontos de contato que unem os contos populares à literatura infantil, traçados por Ricardo Azevedo (1999, p. 7-8): recorrência do cômico, uso livre de personificações, histórias de caráter iniciático, exploração livre da fantasia, entre outros.

As duas ilustrações a seguir compõem a narrativa ilustrada do estudante Gabriel Pagnusatti – aluno do segundo semestre do curso de design. A história conta a trajetória de uma jovem que se opõe ao entorno em busca de identidade. Para isso, a menina de cabelos cor de fogo desalinhados como as dúvidas e a urgência da idade sente-se fora do lugar e procura na leitura e no exercício de ficção a possibilidade para manifestar-se livremente. Na primeira ilustração, Gabriel soluciona visualmente a sensação de desconforto da criança com a inserção dos pés de pato e da máscara de mergulho; na segunda, faz releitura de *Morning Sun*, de Hopper, apropriando-se do mesmo enquadramento proposto pelo americano.

Ilustração 1 – recorte de livro de aluno



Seus pais e amigos o tentavam compreender.

Ilustração 2 – recorte de livro de aluno



Dentro da sua cabeça tudo tinha muito mais beleza.

PERCURSOS DE APRENDIZAGEM

Os resultados parciais dessa pesquisa confirmam a necessidade de métodos de análise que sistematizem e articulem informações e linguagens. O estudante, sobretudo de instituição de ensino superior particular, ingressa muito cedo na faculdade e precisa ser estimulado a desenvolver a autonomia e o pensamento crítico. Para isso, constatou-se que a Semiótica oferece caminhos consistentes de análise (estudo de planos e narratividade) tanto para o docente quanto para o estudante se associados a metodologias ativas de aprendizagem (o estudante é responsável por seu percurso de conhecimento), à aprendizagem baseada em problemas (desafios contextualizados) e à avaliação processual (pedagogia por projetos e sequências didáticas). Percebeu-se, na execução da proposta, avanço nos níveis de leitura e expressão dos estudantes e aumento da motivação para aprender – produto da participação ativa em seus percursos de aprendizagem e criação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1999.

ANDERSEN, Hans Christian; FISCHER, Niels (org.). *Os contos de Hans Christian Andersen*. Portugal: Lisboa, 2012. Versão somente em ebook.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões de infância e certos traços populares. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, nº 27 - mai/ jun 1999.

BALDI, Elizabeth. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BARTHES, Roland. *Aula*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagem, códigos e novas tecnologias*. Brasília: MECSEF, 2000.

CALABRESE, Omar. "Lo strano caso dell'equivalenza imperfetta". In: CALABRESE, Omar (org.). *Fra parola e immagine: metodologie ed esempi di analisi*. Milano: Mondadori, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CAMPELLO, Sheila; BIANCHO, Antônio. *Módulo 7 Arteduca: Abordagens interpretativas para o ensino das artes*. Brasília: UNB, 2013.

- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Laura Sandroni (Trad.). São Paulo: Global, 2003.
- _____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Laura Sandroni (Trad.). São Paulo: Global, 2007.
- ECO, Umberto. *Os limites da Interpretação*. Rio de Janeiro: Difel, 2004.
- FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!*. Brasília: MEC, 1999.
- FIORIN, José Luís, SAVIOLI, Francisco Platão. *Enunciação e semiótica*. *Revista da pós-graduação em letras da UFSM*, 2007, p. 69 – p. 97.
- FLOCH, Jean Marie. *Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit. Pour une sémiotique plastique*. Paris: Hadès, 1985.
- _____. *Identités visuelles*. Paris: PUF, 2010.
- FONTANILLE, Jacques. *Sémiotique et littérature*. Paris: PUF, 1999.
- _____. *Sémiotique du discours*. Paris: Presses Universitaires de Limoges, 2000.
- _____. *Tension et signification*. Paris: Mardaga, 1998.
- GARIBALDI, A.B. *Interação em Projetos Colaborativos em Rede em Ambientes de Inglês como LE*. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2004.
- GREIMAS, A. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker, 2002.
- _____.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. J. “Sémiotique figurative et sémiotique plastique”. *Actes semiotique. Groupe de recherches semio-linguistiques EHESS*, v. 60, 1984.
- _____. *Du sens 2. Essai sémiotique*. Paris: Éditions du Seuil, 2012.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- JOLY, Martine. *A imagem e sua interpretação*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- JOUBE, Vicent *A leitura*. Brigitte Hervot (Trad.) São Paulo: Unesp, 2002.
- LARA, Gláucia; MATTE, Ana Cristina. *Ensaio de semiótica: aprendendo o contexto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAINGENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MUNDT, Renata de Souza. A adaptação na tradução de literatura infanto-juvenil: necessidade ou manipulação? In: *XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, interações e convergências*. São Paulo: USP, 2008, p. 1-10.

OLIVEIRA, Sara. *Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido*. *Linguagem e Ensino*, vol. 9, n. 1, 2006, p. 15-39.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho. *Imagem também se lê*. São Paulo: Rosari, 2009.

_____. *Moda também se lê*. São Paulo: Rosari, 2009.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. *Literatura*. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004.

PIAGET, J. *A psicologia*. 2. Ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO R. Memorial de formação – quando memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Org.) *Porque escrever é fazer história – revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. ROSA, Guimarães. *Grande sertão veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SIMÕES, Darcília. *Semiótica, leitura e produção textual: alternativas metodológicas*. In: *Caderno Seminal Digital*. Rio de Janeiro: RJ, vol. 1, n. 2, julh.-dez., 2004.

STANIC, G. M. A. & KILPATRICK, J. Historical perspectives on problem solving mathematics curricula. In: CHARLES, R. I. & SILVER, E. A. (Eds.) *The Teaching and Assessment of Mathematical Problem Solving*. Reston, VA: NCTM e Lawrence Erlbaum, 1989.

VILCHES, Lorenzo. *La lectura de la imagen*. Prensa, cine, televisión. Barcelona: Paidós, 1984.

ZANOTTO, M. A. do C. & DE ROSE, T. M. S. *Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua*. *Educ. Pesquisa*, 29(1): 45-54, jan.- jun., 2003.

Data de recebimento: 29/09/2014

Data de aprovação: 10/12/2014