

Estratégias de trabalho docente no ensino de criação publicitária: a atividade de orientação como situação de aprendizagem¹

Fábio Hansen

Doutor; Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil
fabiohansen@yahoo.com

Juliana Petermann

Doutora; Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
jupetermann@yahoo.com.br

Rodrigo Stéfani Correa

Doutor; Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil
rodrigocorrea.ufpe@gmail.com

Resumo

Em uma investigação apoiada pelo MCTI/CNPq, realizada em parceria interinstitucional entre a UFPE, a UFSM e a UFPR, buscamos examinar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes que atuam em disciplinas cuja finalidade é o ensino de criação publicitária. Atenção especial recai ao processo de orientação - estratégia de ensino em que o professor acompanha os estudantes de forma sistemática e colabora na superação de dificuldades. Observamos, a partir do trabalho de campo ancorado em gravações de aulas em áudio e vídeo, que o professor publicitário necessita de contínua formação para converter a atividade de orientação em um instante estratégico de troca de conhecimento, interação e produção de sentido, a fim de favorecer a mediação e a formação de um ambiente adequado para aprendizagem em que o estudante queira se lançar nos desafios do querer aprender criatividade.

Palavras-chave

Ensino. Criação publicitária. Processo de orientação. Formação publicitária. Trabalho docente.

¹ Versão atualizada e ampliada de trabalho apresentado no GP Publicidade e Propaganda do XIV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

1 Introdução e Procedimentos de investigação

Refletir acerca das práticas docentes no ensino de criação publicitária parece ser um desafio inesgotável visto tratar-se de uma problemática complexa e escorregadia. Para tanto, buscamos guarida na interface entre os campos da comunicação e da educação, concomitante as formações socioculturais. Do entrecruzamento de tais diálogos teóricos com nossas inquietações comuns frente ao objeto destacado - o ensino de criação publicitária - emerge o desejo de sinergia motivado pela articulação interinstitucional que integra os interesses científicos envolvendo os Departamentos de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Departamento de Comunicação Social e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCom) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Diante de fronteiras fluidas e movediças no campo da comunicação, dissipando-se sempre que há alguma aproximação efetiva dos pesquisadores com seu objeto investigado, nós, publicitários de formação e docentes de profissão, necessitamos da ciência para encontrar nas relações cotidianas e experiências socioculturais indícios que nos apontem alternativas e possibilidades didáticas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem de criação publicitária.

Em linhas gerais, o centro das proposições expressas neste artigo assume uma perspectiva teórico-empírica. Na primeira etapa desta pesquisa² interinstitucional investigamos o que está sendo feito em sala de aula, permitindo apontamentos sobre o processo de orientação como estratégia de ensino de criação publicitária. Vale ressaltar que ao se debruçar sobre as práticas docentes adotadas no ensino de criação publicitária não miramos exclusivamente a atuação isolada do professor. Almejamos uma reflexão crítica da pedagogia no sentido de querer compreender os fatores socioculturais e institucionais que atuam nos processos de transformação dos sujeitos, além das condições em que esses sujeitos - professor e estudante - possam, respectivamente, ensinar-aprender melhor.

Diante da complexidade do campo, projetamos a necessidade de descortinar o olhar do publicitário professor, que antemão não foi preparado formalmente para discutir a pedagogia em seu referencial crítico. A esse respeito é fundamental transcender ao imaginário comum de que todos os professores são iguais e, por extensão, que adotam os mesmos pro-

² Este trabalho é parte da pesquisa intitulada "O Ensino de criação publicitária", apoiada pelo MCTI/CNPq por meio do Edital 14/2014 (Chamada Universal).

cedimentos didáticos. Embora o processo de ensino-aprendizagem seja um processo culturalizado e social (OROZCO GÓMEZ, 2014), é também um processo próprio a cada sujeito docente e discente, repleto de componentes, pois “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Assim, pensamos que um caminho de superação pedagógica está em revisar a forma de ensinar baseada em um modelo hegemônico em que, aos olhos de Martín-Barbero (2014, p. 80), o saber não escapa “[...] ao controle e à reprodução que imperam em seus lugares legitimados de circulação.”; em repensar, selecionar e organizar cuidadosamente as situações de aprendizagem. Naturalmente, isso exige uma mudança da participação dos professores, do planejamento das atividades didáticas, dos espaços e tempos. Embora a nossa investigação esteja em andamento, identificamos estratégias de trabalho docente para criar ambientes de aprendizagem relevantes aos estudantes. Além da aula expositiva dialogada, a orientação - estratégia de ensino em que o professor acompanha os estudantes de forma sistemática e colabora na superação de dificuldades - é uma prática recorrente no cotidiano das salas de aula que ensinam criação publicitária. Contudo, ela traz inquietações que merecem ser analisadas, em especial o conflito do professor em exercer o papel de mediação sem ferir a autonomia do estudante, conforme defende Freire (1996), e ainda com o desafio de não se ausentar do processo criativo e de orientação.

As disciplinas da área de criação publicitária foram escolhidas dentre aquelas que constam nas grades curriculares da graduação em Publicidade e Propaganda, como Criação, Redação Publicitária, Direção de Arte. A escolha das disciplinas e respectivas turmas foram atreladas à disponibilidade e consentimento da gravação das aulas por parte da direção dos cursos, dos professores das disciplinas requisitadas e dos estudantes. Para não gerar imprecisão, é prudente que se esclareça como foi realizada a coleta, metodologicamente.

Foram gravadas, em áudio e vídeo, aulas expositivas e, no mínimo, uma atividade prática na disciplina, com os seus momentos: a) passagem das instruções da atividade prática (trabalho) por parte do professor; b) orientações individuais ou coletivas do professor aos estudantes; c) defesa/apresentação do trabalho por parte dos estudantes aos seus colegas de turma e ao professor.

Quanto ao *corpus* utilizado para fins de análise nesse artigo³, constituímos a montagem do material a partir do registro das produções de professores e estudantes de disciplinas da área de criação publicitária na UFPE, na UFSM e na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM Sul). Ou seja, examinamos o processo de ensino de criação publicitária por meio dos diálogos internos da sala de aula, assistindo e decupando as aulas gravadas. Portanto, é no cotidiano da sala de aula que a investigação encontra seu espaço primordial de observação das práticas dos professores. No nosso entendimento seria um erro metodológico retirar o docente do seu espaço natural para dele saber sobre suas estratégias de trabalho.

Cabe destacar que o espaço de aula como local de observação, e a aula em si, é pautada pela subjetividade. O rumo da aula assumiu, em muitos casos, diversos sentidos no seu desenvolvimento. Em síntese, ao examinarmos o que acontece em sala de aula por intermédio da gravação de aulas em áudio e vídeo não nos apegamos às entrevistas em profundidade ou as observações participantes, nem aos depoimentos ou relatos. À medida que faltam dados sobre a ação educativa em sala de aula, passamos a considerá-la um espaço a ser mais explorado por pesquisadores, tornando-a peça-chave da investigação e do campo empírico. Acreditamos que o fazer do professor deve estar em permanente debate. Por isso nos interessa penetrar neste espaço “sagrado”, não (ou pouco) observado, sem querer espionar o professor ou julgá-lo e avaliá-lo, mas oferecer um diagnóstico para auxiliá-lo a refletir sobre suas práticas para aprimorá-las.

2 Perspectivas e análises conjunturais das estratégias de trabalho docente

São recorrentes as enunciações sobre a redução da noção de educação a uma dimensão funcional. Para ilustrar, vale conferir o que dizem dois renomados pesquisadores, um do campo da comunicação, outro do campo da educação. Sodré (2012) afirma que a forma mais recente de educação é de viés instrumental e utilitarista. Essa educação, segundo ele, “[...] distribui conhecimentos da mesma forma que uma fábrica instala componentes na linha de montagem.” (SODRE, 2012, p. 8). “A escola continua fomentando a aprendizagem mecânica, o modelo clássico [...]”, indica Moreira (2012, p. 54). Na universidade, de acordo com o autor,

³ A formulação deste texto está atrelada ao desenvolvimento de uma investigação mais larga que envolve pesquisa empírica em oito Instituições de Ensino Superior brasileiras (UFPE, UFSM, UFPR, USP, ESPM, Unisc, UP e Anhanguera/Uniderp), seus cursos de graduação em Publicidade e Propaganda e as disciplinas da área de criação publicitária.

o funcionamento é o mesmo – “[...] copiar, memorizar, reproduzir e esquecer [...]”. Talvez com uma diferença: “[...] mais exigente na memorização mecânica e na reprodução[...]”.

A teoria da aprendizagem significativa é sugerida por Moreira (2012) para avançarmos da aprendizagem mecânica em direção à aprendizagem significativa. Moreira (2012) lembra que a aprendizagem significativa não é coisa nova. A teoria, de David Ausubel, é dos anos sessenta, mas Moreira (2012) apresenta-a como relevante às inquietações atuais. E nós concordamos. Tanto que iremos associá-la a situação de aprendizagem da qual estamos tratando: a orientação.

Naturalmente, não seremos apocalípticos. Ou seja, aderir à teoria da aprendizagem significativa não equivale a abolir a aula expositiva clássica, e muito menos deixar de reconhecer que ela pode facilitar a aprendizagem significativa, embora o “[...] ensino expositivo tradicional normalmente promove a aprendizagem mecânica.” (MOREIRA, 2012, p. 52). Na verdade, acreditamos que determinadas estratégias de ensino e procedimentos didáticos possuem maior potencial facilitador da aprendizagem significativa. É o caso do processo de orientação.

No trabalho de campo na UFPE, na UFSM e na ESPM identificamos duas situações: a primeira denominamos de “professor ausente”. Equivale àquilo que Tavares (2010) classifica, no ensino de criação publicitária, como uma caricatura, representada por um professor que, para o autor, normalmente divide os estudantes da turma em poucos grandes grupos, para ter menos trabalho e dissolver a responsabilidade da criação publicitária, e ainda ausenta-se do processo criativo e aguarda a chegada de peças clichês e sua defesa. Na prática, é o professor que não interage com os estudantes, não interfere no processo criativo. Em vez de trabalhar em parceria com os estudantes para envolvê-los, discutindo ideias e encontrando maneiras de resolver os problemas de comunicação expostos em um *briefing*, o professor pouco orienta e intervém. A prática cotidiana é disponibilizar o *briefing* ou passar as instruções da atividade prática e ficar esperando o resultado, para proceder a avaliação. Não nos cabe aqui julgar, tampouco criticar a postura do professor que se ausenta do processo de orientação. O que nos interessa - para ser abordado em artigo futuro - é compreender tal prática pedagógica e, por extensão, o comportamento docente.

Para tal empreendimento diversos aspectos precisarão ser levados em conta acerca do professor, desde o seu perfil profissional, seu relacionamento com o trabalho docente, a sua escolha profissional, sua formação inicial e sua formação continuada, seu contexto sociocultural. Nóvoa (1992, p. 16) afirma que “[...] a resposta à questão: por que é que fazemos

o que fazemos na sala de aula? obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores.”.

A segunda situação, da qual nos ocuparemos de imediato, diz respeito ao “professor presente”. Estamos nos referindo ao professor mentor, aquele que guia e orienta o estudante ao longo do seu desenvolvimento, sem se limitar ao papel único e exclusivo de transmitir conteúdo. É o mediador mencionado por Moreira (2010) a partir das ideias de Don Finkel (2008, p. 44). Este último autor estimula a busca de maneiras alternativas de ensinar ao propor o modelo “dar aula de boca fechada” em contraponto ao clássico modelo “dar aula narrando”, “[...] em que o professor ensina, básica e fundamentalmente falando, dizendo aos estudantes o que se supõe que devam saber [...]”. Poderíamos dizer, juntamente com Martín-Barbero (2014, p. 26), que a “[...] maior carga de injustiça está onde o direito à escola é identificado com o direito à palavra e onde esse direito continua sendo desfrutado por poucos. A cultura escolar prolonga a cultura do silêncio [...]” no estudante.

Demo (2011) reforça a tese da mudança drástica do conceito de docência: não é mais apenas falar. A reinvenção da docência, em sua visão, passa por não ficar falando o tempo todo como autoridade indiscutível, ignorando as motivações próprias das novas gerações. Ao tratar das reconfigurações comunicativas do saber e do narrar, Martín-Barbero (2014, p. 77) aponta que

[...] o desordenamento dos saberes e as mudanças nos modos de narrar estão produzindo uma forte explosão nos moldes escolares da sensibilidade, da reflexividade e criatividade, colocando em lugar estratégico o alargamento dos modos de sentir e de pensar, assim como a articulação entre lógica e intuição.

Em contrapartida, é o próprio Martín-Barbero (2014, p. 131) quem conta que a escola ainda exige do sujeito da aprendizagem que não leve a sensibilidade para a sala de aula, porque as emoções estudantis “[...] desestabilizam a autoridade dos professores. Daí que o mundo onde o sujeito jovem habita seja menos o da escola [...]”.

Na visão de Moran (2012), os ajustes necessários nos modelos educacionais são profundos: estudante ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor; “[...] reordenando e desmontando velhas e resistentes formas de intermediação e autoridade que configuravam até pouco tempo o estatuto e poder social da escola.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 65).

Uma das maneiras de transformar os modos como circula o saber é centrar o ensino no estudante, tendo o professor na mediação. E no nosso ponto de vista a orientação se configura em uma situação de aprendizagem que, dependendo da condução dada pelo docente e da receptividade do aprendiz, torna a aula participativa e possibilita ao estudante falar, ao realizar atividades e exercícios, e negociar significados com os seus colegas de classe, porque qualquer relação de troca requer ouvir e falar, e nesses “[...] momentos se trocam impressões e significados [...]” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 67). Moreira (2010, p. 4) coaduna com essa ideia ao dizer que “[...] o abandono da narrativa implica a busca de maneiras de ensinar, nas quais, metaforicamente, o professor fale menos, narre menos, e o aluno fale mais, participe criticamente de sua aprendizagem.”. Assim sendo, o contraponto ao “dar aula narrando” é estimular narrativas nos/dos estudantes.

3 O processo de orientação como estratégia de ensino de criação publicitária

Em episódios educativos observados nas instituições de ensino pesquisadas detectamos sempre alguma forma de diálogo, característica incitada pelo processo de orientação, pois nele o professor não ficava falando sozinho, enquanto o estudante apenas ouvia e anotava ou sequer prestava atenção. Pelo contrário. Encontramos professores que deixavam o estudante falar; escutavam com atenção as suas intervenções; estimulavam o estudante a procurar os caminhos e descobrir as respostas, significando, dessignificando ou ressignificando os campos de sentidos (OROZCO GÓMEZ, 2014). Assim, em vez de oferecer respostas prontas, os professores guiam o estudante por diversas alternativas durante o processo criativo, aceitando e valorizando as suas ideias. Estamos abordando aqui um processo de orientação movido pela curiosidade e igualmente por ser um facilitador de descobertas, pois conforme Shirky (2011, p. 134) “[...] a educação superior [...] tem menos a ver com encontrar a resposta certa e mais com aprender as técnicas corretas.”.

Nesse sentido, a rotina em sala de aula demonstrou a importância do trato dos professores com os estudantes, a interação e a troca a fim de tornar o professor conhecedor das particularidades de aprendizado dos estudantes, acompanhando de perto a evolução do aprendizado. Dito de outra forma, o processo de orientação aproxima professor e estudante e permite aos professores assumirem a função que muitos deles sempre quiseram e fazem com maestria: envolver as mentes dos estudantes para trabalhar em parceria com eles, dis-

cutindo ideias complexas e desafios, encontrando maneiras de resolvê-los; em conjunto, sem, no entanto, ferir a autonomia do estudante.

Diante da constatação – valorizada também por autores reconhecidos como Paulo Freire (1996) – da necessidade da interação social, atestamos que o uso da estratégia de orientação permite que estudante e professor dialoguem, tornando-se corresponsáveis pela aprendizagem. Neste contexto, o professor deixa de ser o protagonista do conhecimento, transcendendo para um papel de mentor. Desse modo, o estudante se torna o interlocutor com quem o professor se relaciona. É o outro necessariamente presente no discurso pedagógico.

Entendemos que a tarefa de quem ensina não é repassar ou entregar a esse outro aquilo que já está assimilado, mas desafiá-lo e provocá-lo. Como “agente mediador” (OROZCO GÓMEZ, 1997) o professor pode assumir um papel ainda mais ativo. Estamos convictos que o processo de orientação faculta ao educador encontrar a ponte motivadora para que o estudante desperte e saia do estado passivo de espectador. Por meio da sua presença e mediação, o professor pode despertar nos acadêmicos a capacidade de produzir angústias e questionamentos, cumprindo seu papel de propositor, parte chave do processo educacional. Orozco Gómez (1997) enfatiza a necessidade de jogar o “jogo da mediação”, onde os sentidos são negociados. Sendo “jogado” em sala de aula permite que sejam (re)construídos significados sobre determinados fatos, além da apropriação de conteúdos novos, que antes eram desconhecidos e sobre os quais se podem avançar.

Insistimos em destacar o processo de orientação enquanto estratégia de ensino de criação publicitária por compreender que o acompanhamento do professor, durante as atividades aplicadas em sala de aula, pode desenvolver uma tensão criativa, uma espécie de adrenalina propícia para encorajar os discentes a experimentar, arriscar, vivenciar e consolidar o que está sendo aprendido. No ponto de vista de Sodré (2012), seria desenvolver a vivacidade, a capacidade de improvisação, de cooperação e colaboração, com abertura para interatividade, inventividade e criatividade. Nas palavras de Orozco Gómez (2014, p. 33), “[...] se antes foi fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas.”

Porém, para que isso se efetive, Moreira (2010, p. 7) sustenta que é insuficiente “[...] somente a relação dialógica, interacionista social, professor-aluno [...]”. É preciso “[...] também a interação aluno-aluno.”. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser planejadas “[...] de modo a prover situações que os alunos devem resolver colaborativamente, em pequenos

grupos.”. São justamente os pequenos grupos – compostos por dois ou três estudantes - que identificamos com frequência nos registros das disciplinas de Criação, Direção de Arte, Direção de Criação e Redação Publicitária na ESPM. O diálogo se efetiva de modo intenso nas orientações aos pequenos grupos, configurando uma relação conjunta do professor e do grupo de alunos no ato comum do conhecimento. Os exercícios raramente são individuais, reforçando o caráter interacional entre os colegas de turma nos pequenos grupos de trabalho, com quem interagem e constroem o conhecimento.

Por outro lado, outra sentença de Moreira (2010, p. 7) não é adotada como prática permanente nas mesmas disciplinas: “[...] o resultado dessas atividades colaborativas deve ser apresentado ao grande grupo. Nessa ocasião, os integrantes do pequeno grupo submetem-se à crítica dos demais colegas.”. Não é o que notamos no trabalho de campo na ESPM. Os trabalhos criados são apresentados oralmente apenas eventualmente. Logo, o compartilhamento com a turma dos resultados e das avaliações ocorre apenas quando os trabalhos propostos são mais complexos e extensos, envolvendo inclusive mais de uma disciplina, em projetos interdisciplinares. Sendo assim, detectamos que, em média, um ou dois trabalhos por semestre são apresentados perante o grande grupo e para o professor.

Já a submissão à crítica dos colegas de turma não acontece. Não há essa abertura. Esse espaço não é concedido. Nem sequer o professor se permite interferir no momento ou em seguida à apresentação. No entanto, na UFPE, na disciplina de Redação Publicitária, o momento dispensado à crítica se concretiza, haja vista que o professor costuma ir dando devolutivas mais extensas em meio⁴ à apresentação do produto final de cada trabalho, além de abrir terreno à participação dos estudantes na crítica e autocrítica a fim de encorajar a troca e o compartilhamento. Naturalmente, submeter determinado trabalho à crítica dos colegas de turma traz à tona uma variável comportamental, pois a crítica construtiva depende do amadurecimento e do discernimento de cada estudante, seja para fazê-la e/ou para recebê-la e aceitá-la, separando e distinguindo uma relação de amizade e coleguismo de uma prática pedagógica, a fim de evitar corporativismo.

Em síntese, a orientação, enquanto estratégia de ensino de criação publicitária, parece-nos um caminho viável para levar o estudante a falar mais, isto é, a verbalizar para o professor os significados que está captando, além de auxiliar na transformação do estudante de espectador em protagonista do seu próprio aprendizado, pois ele vai desvendando ora individualmente, ora com o acompanhamento dos colegas do grupo de trabalho e ora com a su-

⁴ Em um texto futuro podemos questionar os efeitos da interrupção da apresentação.

pervisão do professor. Todavia, não seremos míopes. Evidentemente, o processo de orientação é vivo, bem como professor e estudante são vivos e a aprendizagem também é viva. Por conseguinte, gera conflitos no professor, no estudante e, por atacado, na relação entre ambos, à medida que “[...] mesmo o mais simples esforço grupal [...] pode ser marcado por tensões entre os indivíduos participantes; e entre esses indivíduos e o restante do grupo.” (SHIRKY, 2011, p. 118).

No universo estudado na UFSM, abrangendo as disciplinas de Produção Gráfica, Agência Experimental, Redação Publicitária em Meios Audiovisuais e Redação para Rádio, percebemos que a arquitetura de formação de grupos tem uma característica mais elástica, visto o que foi demonstrado nas outras instituições, de forma que a base mínima de integrantes que formam as equipes é de três alunos se estendendo até grupos com cinco alunos. Em trabalhos mais complexos, como o desenvolvido na disciplina de agência experimental, que envolvia a criação de campanhas para a Feira do Livro de Santa Maria, exigindo a criação de muitas peças, este número parece-nos que foi adequado, ainda que, em alguns momentos, tenhamos percebido integrantes dos grupos se ausentando em determinados momentos, sobrecarregando os colegas que mais se dedicavam. Nestes casos, os professores conseguiram interferir pouco. Além disso, a nota final foi composta por uma média entre a nota individual e a nota do grupo, o que acabava por aumentar a média daqueles que haviam se dedicado menos ao trabalho. Essa operação de reequilíbrio do trabalho individual e grupal é o que fazem, em média, os professores. A nossa sugestão é que o professor explicita aos estudantes quais modos de participação⁵ e compartilhamento são aceitáveis e quais não são no grupo, determinando efetivo equilíbrio entre o individual e o grupal a partir da produção de limites no contexto das capacidades estudantis.

Nesse contexto, torna-se importante ressaltar que o trabalho de mediação, como sugere a pedagogia de Paulo Freire (1996), assume contornos diferentes na medida em que as equipes de trabalhos são formadas. O diálogo em grupo, especialmente nas circunstâncias de equipes menores, possibilita uma articulação mútua, permitindo a troca de ideias e exposição de opiniões contrárias tão importantes para a formação do conhecimento. Na perspectiva dialógica, a comunicação é circular. A educação, por meio do processo de ensino, não está no professor, na universidade ou exclusivamente no estudante. É nas relações e na reciprocidade da convivência entre sujeitos e conhecimento que ela se constitui. Como expres-

⁵ “Se comunicar é compartilhar a significação, participar é compartilhar a ação. A educação seria, então, o lugar decisivo de seu entrecruzamento.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 78).

são desta densa relação entre os dois campos – comunicação e educação, Martín-Barbero (2014, p. 29) recorda da contribuição de Paulo Freire: “[...] a porta para a comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente para a sua estrutura dialógica. Pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em horizonte de reciprocidade [...]” da interlocução.

Entretanto, quando os grupos são formados por mais de três integrantes, o modo de entender e agir gera problemas no processo interacional de mediação. Com a elevação do número de componentes nos grupos, aumentam proporcionalmente os ruídos e a dispersão, interferindo no trabalho cooperado, fazendo, portanto, com que parte dos integrantes se esconda nas atuações de outros sujeitos. Prejudica-se, diante disso, o diálogo, concebido por Martín-Barbero (2014, p. 33) como “[...] arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro.”. O ato criativo prevê exatamente a diversidade, o olhar por diferentes pontos de vista e, por extensão a divergência (CAPOTE FILHO, 2014), mesmo que mais tarde, por fim e ao cabo, haja uma etapa convergente na qual as ideias são selecionadas, avaliadas, agrupadas, aprovadas ou vetadas segundo um sentido dominante (HANSEN, 2013a).

Em tom crítico, Shirky (2011, p. 133) diz que “[...] em grandes grupos é mais fácil fazer figuração [...]”, estar presente nominalmente sem participar e sem oferecer muito em troca, tirando proveito do processo de criação compartilhada. De fato, no ensino de criação publicitária se é tolerante “[...] com quem pega carona de graça [...]” (SHIRKY, 2011, p. 133), porque existe “[...] um grupo menor e muito comprometido [...]” (SHIRKY, 2011, p. 133) de estudantes que efetivamente se empenham, trabalham, produzem e criam para que um grupo muito maior tire proveito. “Esses sistemas tolerantes aos caronas [...] são muitas vezes um péssimo parâmetro para a educação.” (SHIRKY, 2011, p. 133). Depreendemos que ora temos o “professor ausente” e ora temos o “aprendiz ausente”.

Os elementos condicionantes deste processo revelam que no ensino de criação publicitária a formação de equipes é uma prática tradicional no processo pedagógico e o professor deve ter um papel metodológico distinto diante da formação das equipes de trabalho. O modo de entender e agir sobre o comportamento individual ou em equipe é o que possibilita o professor assumir verdadeiramente sua condição de mediador nesse processo, não deixando se abater pela adversidade. Talvez, um dos problemas de mediação do professor na área de criação publicitária é a maneira tradicional como ele conduz as atividades práti-

cas, de característica mais comum, às vezes não se importando como serão executados os exercícios de aprendizagem.

Tal constatação deriva da seguinte percepção de Martín-Barbero (2014, p. 25): “[...] a escola continua consagrando uma linguagem retórica e distante da vida [...]”. Para o referido autor, o prazer pela criatividade, o gosto de descobrir está dissociado dos repetitivos exercícios de tarefas e deveres. Se para Martín-Barbero (2014, p. 81), a escola se entrincheira “[...] em seu próprio discurso, pois qualquer outro modo de saber é percebido pelo sistema escolar como um atendado à sua autoridade.”, acrescentaríamos que o poder é danoso à criatividade. Ele introduz o medo (HANSEN, 2013a).

Percebemos, todavia, que há uma proposição lógica na formação dos grupos mediante o nível de complexidade que cada exercício prático sugere. Em trabalhos mais simples, como na elaboração de roteiros para peças publicitárias de áudio e de audiovisual, nas disciplinas de Redação em Audiovisual e de Redação para Rádio, as equipes eram formadas por uma divisão em duplas. Nessas disciplinas alguns estudantes solicitaram fazer o trabalho de forma individual, já que não possuíam entrosamento com os colegas. Porém, não obtiveram o consentimento do professor. Este argumentou que no mercado de trabalho eles também iriam trabalhar com pessoas com as quais não teriam afinidade. Ato contínuo, nas duas disciplinas os trabalhos foram realizados em trios.

Na disciplina de Produção Gráfica da UFSM, os acadêmicos realizaram dois trabalhos divididos em grupos de quatro ou cinco pessoas. Ambos envolviam a criação de campanhas publicitárias de proporções mais amplas: uma delas de um pacote de turismo e a outra de um novo produto, criado pelo próprio grupo, tendo em vista um determinado público-alvo, definido previamente pelo professor. Durante a pesquisa empírica acompanhamos especialmente a confecção e a apresentação do trabalho final. Na disciplina de Produção Gráfica os trabalhos foram apresentados frente aos colegas e ao professor, com o auxílio de *slides*. Já na disciplina de Agência Experimental foram organizadas três apresentações finais. As duas primeiras foram feitas pelos integrantes de cada grupo apenas para os professores da disciplina. Já a última apresentação foi feita para representantes da comissão organizadora da Feira do Livro de Santa Maria, para os professores e para todos os estudantes matriculados na disciplina. A opção por restringir as duas primeiras apresentações apenas aos professores foi tomada a partir de uma demanda dos próprios estudantes, que preferiram não ver as apresentações dos colegas para que as ideias, ainda embrionárias, não “contaminassem” o processo criativo. Eis uma ruptura, no nosso ver, com o modelo de saber instrucional basea-

do na divisão professor/estudante que “[...] identifica o primeiro com o saber e o segundo com a ignorância [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 126). Emerge na solicitação dos estudantes e no seu atendimento por parte dos professores “um movimento de descentramento” que desloca a universidade e o professor da “[...] centralidade ordenadora dos saberes, centralidade imposta [...] ao modelo inteiro de aprendizagem através da linearidade e sequencialidade [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 126).

Na disciplina de Redação em Audiovisual, os roteiros foram apresentados em sala de aula. Esta apresentação ocorreu sem muita padronização: alguns discentes fizeram apenas a leitura do roteiro, outros utilizaram *slides* e outros ainda lançaram mão de *storyboards* em forma de cartazes. Já na aula de Redação para Rádio os trabalhos finais foram enviados para o e-mail do professor e não ocorreu uma apresentação formal em sala de aula.

No decorrer do trabalho de campo, notamos que há uma árdua tarefa para os professores das disciplinas da área de criação publicitária. Muitas vezes o professor acaba assumindo uma função semelhante à do diretor de criação (HANSEN, 2013a), figura presente nas agências de publicidade: assim como este profissional, o professor precisa apontar caminhos entre diversas possibilidades, descartar possíveis soluções, chegando até a ofertar ideias quando estas parecem não surgir. No entanto, os professores estão, normalmente, à frente de muitos grupos de trabalhos em muitas disciplinas diferentes e precisam, por vezes, encontrar soluções originais para os mesmos problemas de comunicação. Nestes casos, em que a turma de alunos, dividida em grupos, recebe um mesmo *briefing* e parte dele para a criação de uma peça, campanha ou comunicação publicitária, o educador, além de, por vezes, ter que auxiliar com quatro ou cinco soluções criativas distintas, ainda precisa manter-se muito atento para não levar informação de um grupo para outro e, igualmente, em não contaminar um grupo com a ideia de outro grupo, em não transportar a ideia de um grupo para o outro.

De modo geral, a orientação dos professores nas disciplinas da UFSM consistia em apresentar diferentes soluções possíveis e permitir ao grupo a reflexão sobre elas, definindo, então, a mais adequada. Paulo Freire (1996) acredita que como professor não devemos esperar que os estudantes articulem todo o conhecimento. Para o proeminente educador, é tarefa do professor ter iniciativa e dar exemplo de como fazer.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. Ele me permite, por um lado, escutar a fala comunicante de alguém, como sujeito e não como objeto, entrar no movimento interno do seu pensamento, transformando-se em linguagem; por outro lado, torna possível a quem fa-

la, realmente comprometido com o comunicar e não com fazer comunicados, ouvir a dúvida, a indagação, a criação daquele que escuta. Fora disso, a comunicação perece [...]. Pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção. (FREIRE, 1967⁶ apud MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 19).

Nas disciplinas de Agência Experimental e de Produção Gráfica, na maior parte das vezes os professores escutaram as ideias iniciais dos estudantes e depois foram conduzindo-os pelos caminhos que pareciam mais acertados. Em geral, o grupo possuía uma noção inicial de como poderia resolver a campanha, mas apresentava grande dificuldade em materializar verbal e visualmente aquilo que, depois de mais desenvolvido, tornava-se, com frequência, o conceito criativo. Neste momento, o papel do professor era fundamental: sua função era de colaborar na transformação da solução objetiva, que partia diretamente do *briefing* e do planejamento, em matéria criativa. Em Agência Experimental, o professor passava de grupo em grupo, solicitando e ouvindo um relato das atividades que haviam sido cumpridas até então e procurava dar andamento, guiando os trabalhos iniciados. Os grupos não possuíam a obrigação de permanecer no ambiente de sala de aula o tempo todo: por ser uma sala de aula pequena e que não possui uma circulação facilitada, os professores preferiram liberá-los daquele ambiente. Assim, a criação poderia ser feita no jardim da universidade, nos corredores, na sala do diretório acadêmico, etc. Os professores iam até o local em que os grupos estivessem. O isolamento dos grupos e sua alocação em lugares que lhes pareciam mais cômodos permitiu um ambiente mais frutífero, já que mais silencioso e calmo.

Destarte, as conversas entre docentes e discentes eram mais demoradas e sem a preocupação de que um grupo ouviria os aconselhamentos de outro, condicionando sua criação, mesmo que não se tivesse essa intenção, às ideias surgidas em outros grupos. Tais diálogos entre os grupos de trabalho e o professor da disciplina corrobora a visão de Paulo Freire (1996) acerca da interação. Para ele não há como separar o docente e o discente. O diálogo é uma relação conjunta do professor e do estudante no ato comum de conhecimento.

Moran (2012) relata que no modelo disciplinar, precisamos “dar menos aulas”. Na prática do ensino de criação publicitária equivale a solicitar aos estudantes que leiam e estudem antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas e criativas em sala de aula no contato com colegas e com a supervisão dos professores em meio ao processo de orientação. Sabemos o quanto é difícil ter êxito nessa empreitada. O imediatismo dessa geração a torna uma geração não leitora. O antídoto está em fazer que os estudantes queiram saber

⁶ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Montevideo: Trilce, 1967.

mais, interagindo voluntariamente. É evidente que o estudante só se comprometerá a estudar antes caso esteja engajado e se sinta envolvido. Estimulá-lo tem a ver com metodologia; fazê-lo perceber que pode ser mais protagonista do que meramente espectador, proporcionando a sensação gratificante de estar conduzindo o seu próprio processo é o primeiro passo para que estude com afinco e se dedique às tarefas propostas, desenvolvendo hábitos acadêmicos saudáveis.

Em que pese a orientação ser uma estratégia de ensino de natureza dinâmica, é indispensável que professor e estudante se preparem para o instante da orientação. Verificamos que em muitas das instituições de ensino pesquisadas preserva-se o modelo de aulas prontas, com “roteiros” de orientação definidos previamente, como efeito da imagem homogeneizante que o professor faz dos estudantes e dos grupos de trabalhos (HANSEN, 2013b). Poucas aulas transparecem que os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com os grupos; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser desenvolvidas individualmente.

No que tange a pensar sobre os ambientes estruturais para o processo de ensino e de aprendizagem de criação publicitária, quem disse que para aprender o estudante precisa ser encarcerado em uma sala com janelas altas? Em uma sala de aula enfileirada, durante uma aula expositiva, é um desafio enorme manter os estudantes atentos e engajados. Nesse sentido, as salas de aula poderiam ter outra configuração, desde a disposição das classes passando por intervenções nas paredes com quadros e textos inspiradores. As instituições ainda ensinam utilizando apenas interações em sala de aula e laboratórios físicos. Em vez de sala de aula, poderíamos pensar em oferecer “espaços de trabalho” como a Escola da Ponte, com livros e internet; ou no lugar das tradicionais mesas e carteiras das salas de aulas clássicas, priorizar um espaço aberto sem paredes, ou com mesas e sofás onde os estudantes se reúnam com os professores para atividades de orientação. Enfim, a sala de aula ainda permanece como um local de relações baseadas em um modelo secular, com pouco espaço para o pensamento criativo, para a expressão artística, para a brincadeira, para o lúdico.

Nesse sentido, Moran (2012) atesta que a sala de aula tradicional é asfíxica para todos, principalmente para os mais novos. Ele defende que o ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro da nova concepção mais ativa, mais centrada no estudante. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo e individuais, diz Moran (2012). Para tanto, as universidades precisam substituir seus espaços “quadrados” por espaços mais amplos e

agradáveis, onde lazer, bem-estar e estudo estejam mais integrados. Logicamente, ordena-se modificar o conceito de sala e de espaço.

A fim de relevar a importância do espaço físico para o ensino de criação publicitária, na disciplina de Produção Gráfica, nas aulas dedicadas à orientação, o professor ia até os grupos que solicitavam seu assessoramento. Nesse cenário, algumas orientações foram conturbadas porque todos os estudantes estavam em uma sala bastante pequena, o que dificultava a concentração. O trabalho final, que possuía uma exigência em relação ao público (o grupo precisava criar um produto e divulgá-lo para uma fatia de público-alvo bastante específica definida a partir do texto sobre “Os 7 Gêneros de Consumidores”), gerou certa dificuldade em relação a isso. Neste momento, o papel do professor foi fundamental para orientar e esclarecer.

A despeito de o ambiente físico colaborar no processo de ensino-aprendizagem, não pode soar como desculpa. Mesmo quando estamos em um espaço convencional como a sala de aula podemos modificar o que nela acontece: a utilização do espaço de diversas formas, a diversificação de atividades (individuais, grupais e coletivas), as analógicas e as digitais, as de profunda interação física e as de profunda interação virtual, relata Moran (2012).

Tanto na disciplina de Redação para Rádio quanto de Redação para Audiovisual, o professor organizou um sistema de compartilhamento de arquivos, por meio da ferramenta *Google Drive*. Os estudantes foram orientados a postarem lá seus roteiros. Assim, mesmo em horários extraclasse, estes já iam sendo corrigidos pelo orientador, o que agilizava o processo. Porém, embora a iniciativa fosse louvável, deixou-se de aproveitar todo o potencial daquilo que realmente se entende por compartilhamento, isto é, interagir, tornar a relação participante, criar coletivamente, abrir para o debate de ideias e opiniões; e não apenas agilizar a correção e o *feedback* aos estudantes.

A escrita acaba por inserir-se em um *habitus* reduzido e instrumental de fazer as tarefas que solicitam os professores e não de se expressar como indivíduos e comunicar-se com os demais, que são justamente as duas funções que hoje a internet possibilita e potencializa, já não apenas em termos individuais, mas coletivos. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 125).

Em Redação Audiovisual o professor organizava orientações coletivas e todos os estudantes podiam opinar em todos os trabalhos. O professor demorava-se em cada roteiro, fazendo uma leitura cuidadosa, o que fomentava discussões relevantes. De modo geral, os acadêmicos que estavam sendo orientados recebiam bem tanto as orientações do professor quanto aquelas sugestões vindas dos colegas. Já na disciplina de Redação para Rádio as ori-

entações eram feitas grupo a grupo e, em algumas vezes, os que esperavam pareceram inquietos enquanto não chegava a sua vez, o que é outra variável a considerar no planejamento das atividades de orientação e dos trabalhos de aula.

Em suma, importa-nos neste texto contribuir com uma reflexão sobre as vantagens e sobre as limitações que a estratégia de orientação apresenta em múltiplos aspectos. Na situação de aprendizagem por nós analisada se sobressai a atuação do professor na mediação, haja vista que a atividade de orientação depende essencialmente da sua atenção, disponibilidade e comprometimento para conversar e acompanhar os processos e os grupos na sala de aula.

4 Considerações finais

O professor mediador, como sugere a pedagogia de Paulo Freire (1996), tem na sua condição macrocultural a intencionalidade de ligar dois pontos extremos. De um lado o professor inspirado em ensinar. De outro, o estudante ávido pelo desejo de aprender. Nessas condições (que seriam as ideais) o diálogo se projeta no pensar verdadeiro, um pensar crítico, em uma realidade que ainda está distante das nossas mãos. Mas como fazemos quando a realidade desafia essas condições representadas por essas duas figuras simbólicas, uma vez que temos um número de variáveis bem maior para lidar?

Entendemos, sobretudo, que o ato de ensinar nos projeta em uma condição de complexidade tão grande, que o fato de orientar estudantes candidatos a criativos ultrapassa qualquer necessidade contínua de interação. O professor mediador, muito mais que um personagem que atua como uma espécie de interface do conhecimento, precisa compreender algumas estratégias pedagógicas que representam parte do meio onde acontece a troca de conhecimento. Para tanto, logicamente deveria ser formado e qualificado pelas Instituições de Ensino Superior. Observamos, a partir do trabalho de campo, diferentes níveis de práticas pedagógicas, onde o exercício de ensinar passa a ser uma ação política de troca de concretudes e de transformação, onde o mediador precisa ter o domínio dessas estratégias, para favorecer a formação de um ambiente adequado para aprendizagem, em que o estudante queira se lançar nos desafios do querer aprender.

O “professor ausente” assim como o “aprendiz ausente” não pode ser visto como condição de gênero dessa situação, mas um resultado do trabalho que se aplica sobre um método de orientação, que é de responsabilidade de quem se projeta como mediador no processo de formação do estudante. Não basta formar equipes, aplicar exercícios e exigir

que se produzam trabalhos criativos. Percebemos que é preciso pensar na condição como esses aprendizes se apropriarão do conteúdo, como lidarão com o desenvolvimento de ideias (rejeição e aceitação) e como transformarão o conhecimento em práticas participativas. Não se trata apenas de apresentar o trabalho publicitário derivado de um processo intuitivo.

O fazer publicidade em algumas ocasiões está superando a forma como se discute e elaboram os conceitos, que são construídos em qualquer rotina ou contexto de produção, seja ela mais ou menos complexa. O que nos chama atenção é que a avaliação e a mediação do professor durante o processo de construção do conhecimento estão sendo sublimadas, porque se prioriza o produto final em detrimento às técnicas para se chegar a esse produto final, lembrando que esse processo muitas vezes exclui sujeitos, tornando-os sujeitos ao processo e não sujeitos do processo.

A compreensão do papel do professor orientador é determinada pela condição do estudante querer aprender, de forma que sua função não depende apenas se o professor consegue ou não explicar aquilo que ele almeja como conceito ou método. Referimo-nos especialmente a necessidade que o conhecimento criativo é resultado de uma relação de troca que não interliga apenas professor-estudante; diz mais respeito a forma como estudantes se conectam a outros estudantes, que se vinculam a conceitos construídos e que serão reconstruídos. Na mediação o educador precisa ajudar o aspirante a publicitário a fazer multiconexões, isso porque parte das dificuldades no processo de aprendizagem são decorrentes de uma mecânica de atividades aplicadas que se institucionalizaram.

Mediar conhecimento excede a vontade de ensinar e aprender, a despeito da sua essencialidade. Diante do que vimos, depende de um estado em que as ações de orientação possam ser planejadas em função do número de alunos na turma, da quantidade de alunos por equipe e da forma com que eles se articulam sobre determinadas necessidades de trabalho (de menor complexidade a maior complexidade). Avaliar apenas o fruto final das experiências, ainda que bem sucedidas, parece ser uma aposta no acaso.

Como a criatividade na publicidade está ligada a aura da liberdade, de relacionamentos causais e de construções intuitivas, o professor de criação publicitária pode agir de modo mais assertivo no processo de educação a partir do momento em que consegue organizar no seu método de aula quais são os momentos propícios e provenientes de interação e como ele deve agir em níveis distintos destas complexas relações: professor-estudante; estudante-estudante; estudantes-professor, estudantes-estudantes.

Referências

- CAPOTE FILHO, Haroldo Silva. Criatividade: o avesso do avesso, do avesso, do avesso. In: NICOLA, R. M. S. **Ensaios sobre docência universitária**. Curitiba: PUCPress, 2014. p. 125-131.
- DEMO, Pedro. **Outro professor**: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- FINKEL, Don. **Dar clase com la boca cerrada**. Valencia: Publicaciones de la Universitat València, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HANSEN, Fábio. **(In)verdades sobre os profissionais de criação**: poder, desejo, imaginação e autoria. Porto Alegre: Entremeios, 2013a.
- HANSEN, Fábio. As formações imaginárias e seus efeitos de sentido no ensino e na aprendizagem de criação publicitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 465-476, abr./jun., 2013b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200012>>. Acesso em: 15 out. 2015.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurrriculum**: Revista de teoría, investigación y práctica educativa. n. 25, p. 29-56, 2012.
- MOREIRA, Marco Antônio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. In: VI Encontro Internacional e III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, 2010, São Paulo. **Anais...**, São Paulo, 2010.
- NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 10, p. 57-68, set./dez. 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i10p57-68>>. Acesso em: 14 out. 2015.
- SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis,: Vozes, 2012.

TAVARES, Dirceu. Conceito de interatividade no ensino da publicidade. In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3309-1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.

Strategies of educational work in the teaching of advertising design: the orientation activity as learning situation

Abstract

In a leaning investigation for MCTI/CNPq, accomplished in a inter-institutional partnership among UFPE, UFSM and UFPR, seeking to examine the pedagogic practices adopted by the teachers that act in disciplines whose purpose is the teaching of advertising design. Special attention relapses on the orientation process - teaching strategy in that the teacher accompanies the students in a systematic way and it collaborates in the overcoming of difficulties. We observed, starting from the field work anchored in recordings of classes in audio and video, that the advertising teacher needs continuous formation to convert the orientation activity in a strategic instant of knowledge change, interaction and sense production, in order to favor the mediation and the formation of an appropriate atmosphere for learning that the student wants to set in the challenges of wanting to learn creativity.

Keywords

Teaching. Advertising design. Orientation process. Advertising formation. Educational word.

Recebido em 22/10/2015

Aceito em 02/05/2016