

## O processo de orientação como estratégia de ensino em criação publicitária<sup>1</sup>

Fábio HANSEN<sup>2</sup>

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR

Rodrigo Stéfani CORREA<sup>3</sup>

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE

Juliana PETERMANN<sup>4</sup>

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS

### Resumo

Em uma pesquisa realizada em parceria interinstitucional entre a UFPE, a UFSM, a UPFR e a ESPM – gravando em áudio e vídeo aulas de disciplinas cuja finalidade é o ensino de criação publicitária -, buscamos examinar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, em especial o 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, que o professor mediador necessita de contínua formação para compreender e dominar as estratégias pedagógicas que representam parte do meio onde acontece a troca de conhecimento, a fim de favorecer a formação de um ambiente adequado para aprendizagem em que o estudante queira se lançar nos desafios do querer aprender.

**Palavras-chave:** ensino; criação publicitária; processo de orientação; formação docente.

### Introdução

Pensar os procedimentos pedagógicos no ensino de criação publicitária parece ser um desafio inesgotável visto que as fronteiras são fluidas e movediças, se dissipando sempre quando há alguma aproximação efetiva dos pesquisadores com seu objeto investigado. Desde que a pesquisa se iniciou, primeiramente na ótica de Hansen (2013) quando seu *corpus* ainda se declinava sobre o ensino de publicidade na perspectiva discursiva, refletindo a respeito da relação do ensino de criação publicitária com o mercado publicitário, já havia inúmeras articulações que envolviam o tema dentro de uma problemática complexa e escorregadia.

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Prof. Dr. no Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná, e-mail: [fabiohansen@yahoo.com](mailto:fabiohansen@yahoo.com)

<sup>3</sup> Prof. Dr. no Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco, e-mail: [rodrigocorrea.ufpe@gmail.com](mailto:rodrigocorrea.ufpe@gmail.com)

<sup>4</sup> Profa. Dra. no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: [jupetermann@yahoo.com.br](mailto:jupetermann@yahoo.com.br)

Concomitante as perspectivas teóricas de Hansen (2013), Petermann (2012) concatenava suas objetivações de pesquisa considerando a área de criação publicitária enquanto instituição, recorrendo de início a demarcação de um lugar institucional visto sobre as perspectivas de campo sugeridas por Bourdieu. Mais adiante, Correa (2013) centrava suas pesquisas no que compete os processos criativos, buscando elaborar um diálogo mais vivo da área do ensino de criação publicitária com o conceito de dialógica cultural desenhada por Edgar Morin, no sentido de gerar novos *insights* que permitissem pautar alguns experimentos em sala de aula e que foram adotados como práxis na disciplina de Criação Publicitária, do Curso de Publicidade da Universidade Federal de Pernambuco.

Do entrecruzamento de diálogos com inquietações comuns dos pesquisadores frente ao objeto destacado - o ensino da criação publicitária - emerge o desejo de sinergia motivado pela articulação interinstitucional que integra os interesses científicos envolvendo o Centro de Altos Estudos (CAEPM) da ESPM, os Departamentos de Comunicação da UFSM e da UFPE, e mais recentemente da UFPR, de onde os publicitários docentes precisam da ciência para encontrar nas relações cotidianas e experiências socioculturais, indícios que nos apontem metodologias inovadoras para potencializar os ambientes de aprendizagem aos estudantes.

Em linhas gerais, o centro das proposições expressas neste artigo assume uma perspectiva teórico-empírica que coube, na primeira etapa desta pesquisa interinstitucional, investigar 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 pedagógicas adotadas no ensino de criação publicitária não se olha exclusivamente para a atuação isolada do professor. Busca-se, contudo, 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 possam aprender melhor.

Diante da complexidade do campo, projetamos a necessidade de descortinar o olhar viciado do publicitário professor, que antemão, não foi preparado formalmente para discutir a pedagogia em seu referencial crítico. Assim, pensamos que um caminho de superação pedagógica está na mudança na forma de ensinar; em escolher e organizar cuidadosamente as situações de aprendizagem. Decorre daí a escolha das Instituições de Ensino Superior para o trabalho de campo, contempladas em instituições de caráter público e privado. Além de não se restringir a um cenário regional, ocupamo-nos em transcender as fronteiras

geográficas em um território continental como é o Brasil, ampliando, assim, nossa visão de campo.

Embora a investigação esteja em andamento, identificamos metodologias 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 mediador 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.

### **Procedimentos investigativos**

As disciplinas da área de criação publicitária foram escolhidas dentre aquelas que constam nas grades curriculares, como Criação, Redação Publicitária, Direção de Arte. A escolha das disciplinas e respectivas turmas foram atreladas à disponibilidade e autorização da gravação das aulas por parte da direção do curso, 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 à materialidade discursiva utilizada para fins de análise nesse artigo, 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 ESPM Sul. Ou seja, examinamos o processo de ensino e aprendizagem de criação publicitária por meio dos diálogos internos da sala de aula, a partir dos registros das atividades desenvolvidas. Em suma, após assistir e decupar as aulas gravadas, configuramos o “texto” total como matriz de onde foram extraídos os discursos analisados.

Cabe destacar, trabalhamos sobre um *corpus* experimental, porque o espaço de aula como local de observação, e a aula em si, é pautado 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 tradicionais entrevistas em profundidade ou as observações participantes, nem aos depoimentos ou relatos. A abordagem metodológica representa um avanço experimental na técnica de coleta no campo educacional, que oportuniza aplicar novos métodos de investigação. 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 em sala de aula deve estar em permanente debate. Por isso nos interessa penetrar neste espaço “sagrado”, não (ou pouco) observado, sem querer espionar o professor, mas auxiliá-lo a refletir sobre suas práticas para aprimorá-las.

### **Análises e perspectivas conjunturais**

São recorrentes as enunciações sobre a redução da noção educação a uma dimensão funcional. Para ilustrar, vale conferir o que dizem dois renomados pesquisadores. 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”. “A escola continua fomentando a aprendizagem mecânica, o modelo clássico”, indica Moreira (2012, p. 54). Na universidade, de acordo com o autor, 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 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 ESPM, na UFPE e na UFSM 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. Ao invés 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 – tema a ser abordado em artigo futuro – é compreender tal prática pedagógica e, por extensão, o comportamento docente.

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 limitar-se 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”. 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.

Para tanto, é essencial o ensino centrado no estudante, tendo o professor como mediador. 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 bastante ao realizar atividades/exercícios e negociar significados com os seus colegas de classe, porque qualquer relação de troca requer ouvir e falar. “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” (MOREIRA, 2010, p. 4). Assim sendo, o contraponto ao “dar aula narrando” é estimular narrativas nos/dos estudantes.

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 aluno apenas ouvia e anotava. Pelo contrário. Encontramos professores que deixavam o estudante falar; ouviam mais do que falavam; estimulavam o estudante a procurar os caminhos e descobrir as respostas. Assim, em vez de oferecer respostas prontas, empoderam o estudante ao guiá-lo por diversas alternativas durante o processo criativo. Estamos abordando aqui um processo de orientação movido pela curiosidade e igualmente por ser um facilitador de descobertas.

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 ciente e conhecedor das particularidades de aprendizado dos alunos, 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 de seus alunos para trabalhar em parceria com eles, discutindo 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 metodologia 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. E 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.

Insistimos em destacar o processo de orientação, enquanto procedimento didático, por compreender que o acompanhamento do professor, durante as atividades práticas 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. Nas palavras de Sodré (2012), seria desenvolver a vivacidade, a capacidade de improvisa o, de coopera o e colabora o, com abertura para interatividade, inventividade e criatividade.

Porém, para que isso se efetive, Moreira (2010, p. 7) sustenta que   insuficiente “somente a rela o dialógica, interacionista social, professor-aluno”.   preciso “também a intera o aluno-aluno”. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser planejadas “de modo a prover situa es que os alunos devem resolver colaborativamente, em pequenos grupos”. E são justamente os pequenos grupos – compostos por dois ou três estudantes - que identificamos com frequência na coleta de dados em disciplinas da área de cria o publicitária na ESPM, onde o diálogo se efetiva de modo intenso nas orienta es aos pequenos grupos, configurando uma rela o 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   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   crítica dos demais colegas”. Não   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 avalia es 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   crítica dos colegas de turma não acontece. Não há essa abertura. Esse espaço não   concedido. Nem sequer o professor se permite interferir no momento ou em seguida   apresenta o. No entanto, na UFPE, na disciplina de Reda o Publicitária, o momento dispensado   crítica se concretiza, haja vista que o professor costuma ir dando devolutivas mais extensas em meio<sup>5</sup>   apresenta o do produto final de cada trabalho, além

---

<sup>5</sup> Em um texto futuro podemos questionar os efeitos da interrup o da apresenta o.

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 aceita-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, 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 supervisão 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.

No universo estudado na Universidade Federal de Santa Maria<sup>6</sup>, abrangendo as disciplinas de produção gráfica, agência experimental, redação publicitária em meios audiovisuais e redação para rádio, lecionadas no ano de 2013, 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.

Nesse contexto, torna-se importante ressaltar que o trabalho de mediação, como sugere a pedagogia de Paulo Freire, assume contornos diferentes na medida em que as equipes de trabalhos são formadas. O diálogo em grupo, especialmente nas circunstâncias

---

<sup>6</sup> Nesta coleta de dados, gravação e decupagem das aulas contamos com a colaboração das estudantes bolsistas do projeto de pesquisa, Gabriela Rech e Letícia Cabral.

de equipes menores, possibilita uma articulação mútua, permitindo a troca de ideias e exposição de opiniões contrárias tão importantes para a formação do conhecimento. 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.

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

Percebemos, entretanto, 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 rádio e de televisão, nas disciplinas de redação audiovisual e de redação para rádio, as equipes eram formadas por uma divisão em duplas. Nessas disciplinas alguns alunos 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, os acadêmicos realizaram dois trabalhos divididos em grupos de 4 ou 5 pessoas. Ambos envolviam a criação de grandes campanhas: 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 coleta de dados 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 alunos 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 iniciais, não “contaminassem” o processo criativo.

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.

Durante a coleta de dados, percebemos que está aí uma árdua tarefa para os professores das disciplinas da área da criação publicitária. Muitas vezes, o professor acaba assumindo uma função semelhante à do diretor de criação, 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 ou campanha, o educador, além de, por vezes, ter que oferecer 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 levar a ideia de um grupo para o outro.

De modo geral, a orientação dos professores nas quatro 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 educador, é tarefa do professor ter iniciativa e dar exemplo de como fazer.

Nas disciplinas de agência experimental e de produção gráfica, na maioria das vezes, os professores escutaram as ideias iniciais dos estudantes e depois foram conduzindo-os pelos caminhos que pareciam mais acertados. Na maioria das vezes, 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, muitas vezes, o conceito criativo. Neste momento, o papel do professor era fundamental: sua função era de auxiliar 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.

Assim, 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.

No que tange a pensar sobre os ambientes estruturais para o processo de ensino e de aprendizagem, 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.

Na disciplina de produção gráfica, nas aulas dedicadas à orientação, o professor ia até os grupos que solicitavam seu assessoramento - prática que mais se aproxima do “professor ausente”. Nesse cenário, algumas orientações foram conturbadas porque todos os estudantes estavam em uma sala bastante pequena, revelando a importância do espaço físico para o ensino de criação publicitária, o que dificultava a concentração. O trabalho final, que possuía uma exigência em relação ao público (pois 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”<sup>7</sup>), gerou certa dificuldade em relação a isso. Neste momento, o papel do orientador foi fundamental.

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.

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 orientações 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.

### **Considerações finais**

O professor mediador, como sugere a pedagogia de Paulo Freire, 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 aprender. Nessas

---

<sup>7</sup> Fonte: Revista Isto é Dinheiro 24/05/2006 REF: Pesquisa de Mercado - Comportamento do Consumidor. Disponível em <<http://www.modaeconsultoria.com.br/portal.asp?secao=consultoria&id=361>>. Acesso em 08.fev.2014.

condições (que seriam as ideias) 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 supera 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 supera 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.

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, lembrando que esse processo muitas vezes exclui muitos sujeitos.

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 da 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. O mediador 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 supera a vontade de ensinar e aprender. Diante do que vimos, depende de um estado de consciência onde 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 publicidade pode agir com mais eficiência no processo de educação a partir do momento em que ele 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 bibliográficas**

CORREA, Rodrigo Stéfani. Interdisciplinaridade no ensino de criação em publicidade: do método ao experimento. In: Perez, C., Trindade, E. (Orgs). Por uma Publicidade Livre Sempre - IV Pró-Pesq PP - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda. São Paulo: InMod/ABP2/PPGCOM/ECA/USP, 2013.

DEMO, Pedro. Outro professor: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FINKEL, Don. Dar classe de boca cerrada. Valencia: Publicaciones de la Universitat València. Tradução para o espanhol do original *Teaching with your mouth shut*, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HANSEN, Fábio. Relações de consumo: o mundo do trabalho publicitário e o ensino de criação publicitária. Cadernos de Comunicação, v.17, n.18, 2013, p.51-69.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? *Quriculum: Revista de teoria, investigación y práctica educativa*. n. 25, 2012, p. 29-56.

\_\_\_\_\_. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. VI Encontro Internacional e III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, São Paulo, 2010.

PETERMANN, Juliana; OLIVEIRA-CRUZ, M. C. B. F. de. A institucionalização da criação publicitária a partir dos profissionais. Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2012.

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

TAVARES, Dirceu. Conceito de interatividade no ensino da publicidade. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2010.