

O processo de orientação como ferramenta para a construção da aprendizagem significativa¹

Daiane Alícia LOHSE²

Letícia GUIMARÃES³

Pedro Henrique Santos CURCEL⁴

Fábio HANSEN⁵

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR

Resumo

Refletir sobre as metodologias de ensino aplicadas nas disciplinas de criação publicitária constitui um passo importante na formação de profissionais criativos e dinâmicos. Dessa forma, o presente texto pretende compreender como o processo de orientação pode ter uma participação efetiva no processo de construção do conhecimento, a partir de uma pesquisa realizada com alunos do curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Buscamos identificar, nesse contexto, práticas que se destaquem em relação aos padrões de institucionalização, ou seja, práticas inovadoras que proporcionem experiências significativas de aprendizagem. Com isso, observamos que o ambiente de interação, proporcionado pela orientação, pode acarretar em uma situação favorável para o ensino.

Palavras-chave: ensino; criação publicitária; processo de orientação; aprendizagem; interação.

Introdução

No campo publicitário, tende-se a colocar a criatividade como o combustível motor de toda a força produtiva de campanhas, peças, entre outros. No entanto, quando se fala em ensino de criação publicitária, área que atrai grande parte dos alunos do curso, nem sempre se encontram práticas de aprendizagem que correspondam ao imaginário

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Publicidade e Propaganda, da Intercom Júnior – XIII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Estudante de Graduação, 3º. semestre do Curso de Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda da UFPR, bolsista CNPq de Iniciação Científica, email: daianelohse@gmail.com

³ Estudante de Graduação, 3º. semestre do Curso de Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda da UFPR, voluntária CNPq de Iniciação Científica, email: leticiaguimaraesp@gmail.com

⁴ Estudante de Graduação, 3º. semestre do Curso de Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda da UFPR, bolsista CNPq de Iniciação Científica, email: curcelpedro@gmail.com

⁵ Orientador do trabalho. Professor do Curso de Comunicação Social da UFPR, email: fabiohansen@yahoo.com

produzido por seu universo. Esse cenário complexo parece ser uma fonte inesgotável de pesquisa, dada às diversas especificidades que são intrínsecas a ele. Torna-se necessário investigar como a inovação pode ser aplicada, dentro do contexto de institucionalização do ambiente acadêmico, para a formação de publicitários criativos e críticos.

A partir desse ponto, dentro do contexto mais abrangente da pesquisa intitulada “O Ensino de Criação Publicitária” (apoiada pelo MCTI/CNPq por meio do Edital 14/2014, Chamada Universal), buscamos analisar as práticas docentes em sala de aula, levando em consideração os fatores socioculturais tanto destes quanto dos estudantes, para aferir onde se pode encontrar caminhos rumo a um ensino que proporcione experiências de aprendizagem significativas. Dessa forma, a partir de uma pesquisa teórico-empírica, fruto do trabalho de iniciação científica de estudantes de Publicidade e Propaganda, busca-se encontrar práticas que representam rupturas nos modelos de práticas institucionalizadas. Para a sua realização, alia-se o referencial teórico para a realização de uma análise a respeito de um conjunto de falas dos estudantes coletadas na pesquisa, acerca de um processo de orientação desenvolvido durante um trabalho da disciplina de Redação Publicitária.

Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos do pressuposto de que no ensino de Publicidade e Propaganda, ainda predomina um sistema conservador, de forma que as metodologias que o organizam levam as suas práticas a um lugar de institucionalização (PETERMANN; HANSEN; CORRÊA, 2016). Contudo, entendemos que existe espaço para a incorporação de elementos que constituam um modelo de aprendizagem que valorize a posição do estudante como um ser ativo no seu processo de construção de conhecimento, e de espaço para que a criatividade e a liberdade sejam peças fundamentais na formação dos futuros publicitários.

Lembramos que esse artigo não propõe uma mudança radical aos modelos de aprendizagem existentes, mas um incentivo à busca de novos caminhos, já que um universo complexo como o ensino de criação publicitária pede constante renovação e atualização. Dessa forma, revisar situações de aprendizagem e buscar um modo de aprimorá-las pode ser um passo inicial nessa busca por inovação.

Práticas institucionalizadas no ensino de Publicidade e Propaganda

As práticas institucionalizadas, de acordo com Berger e Luckmann (2008), tornam-se uma forma de economizar tempo e energia na elaboração de atividades

didáticas em sala de aula. Este conceito pode ser visto como contraponto às práticas inovadoras que as aulas de Criação Publicitária podem – e devem – trazer, que oxigenam a atividade docente através da ludicidade. Seguindo o pensamento de Winicott (1975), que aborda a teoria do brincar criativo, enuncia a ideia da sala de aula como ambiente de ludicidade que impulsiona a inventividade e a criatividade dos estudantes. A aura de experimentação do ambiente de sala de aula tem seu sentido deturpado por algumas práticas docentes, que pendem para um processo de ensino mais conservador e institucionalizado. Tendo em vista essa dinâmica dos professores, ao longo da pesquisa, notou-se um distanciamento parcial da relação dos docentes e discentes, e concomitante fragilidade no processo de ensino, já que não são estabelecidos muitos diálogos ou debates em sala.

O processo de ensino-aprendizagem é historicamente reduzido a uma dimensão instrumental. Segue na mesma esteira o pensamento de Sodré, que afirma que o processo educacional “[...] distribui conhecimentos da mesma forma que uma fábrica instala componentes na linha de montagem” (2012, p. 8). Tal afirmação se aplica ao meio acadêmico sobre o qual estamos refletindo, pois vemos a superficialidade nas práticas docentes que se limitam a “transmitir” conteúdo, sem provocar uma observação crítica ou aquisição de conhecimento de fato.

Em contraponto à superficialidade, a teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel nos anos sessenta, é ressaltada por Moreira (2012) como caminho viável para a superação da aprendizagem mecânica. Para o autor, a metodologia didática formatada não contribui para o aprendizado ideal, pois esse “[...] ensino expositivo tradicional normalmente promove a aprendizagem mecânica” (MOREIRA, 2012, p. 52), formando alunos que apenas reproduzem conhecimento, e que são dependentes da figura do mestre.

Essa cultura da narrativa docente é considerada um obstáculo no meio acadêmico para alguns autores. Don Finkel propõe alternativas disruptivas de ensino, que rompem certos padrões, como o modelo de “dar aula de boca fechada”, e critica a prática de “dar aula narrando”, “[...] em que o professor ensina, básica e fundamentalmente falando, dizendo aos estudantes o que se supõe que devam saber [...]” (2008, p. 44). Limitar a aula a um monólogo do professor restringe a amplitude do conhecimento e condena à fragilidade o processo de ensino. Como Martín-Barbero afirma, 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” (2014, p. 26) nos estudantes. Vemos, a partir dos conceitos apresentados, que silenciar as individualidades e complexidades dos alunos durante o processo de ensino faz com que o espaço promissor da sala de aula se torne um espaço de reprodução mecânica, subordinada à vontade dos professores.

Tomando o professor publicitário como foco, há um valor alto agregado a essa figura. Para Demo, “o professor é da ordem da mediação” (2011, p. 38), ou seja, ele é responsável por ser o mediador do conhecimento, que deve conseguir equilibrar a sensibilidade e técnica. A reconfiguração do processo de ensino, para o autor, deve superar o costume de alguns docentes que se colocam, de forma inconsciente, em um pedestal de detentores exclusivos do conhecimento, menosprezando o diálogo e ignorando a participação dos estudantes durante o processo de ensino.

A ressignificação das práticas institucionalizadas em sala de aula, se daria, na visão de Moran (2012), a partir de um estudante ativo e não exclusivamente passivo, e de um professor com perfil mais orientador do que transmissor – assim, “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). Sendo assim, a partir de nosso referencial teórico, é possível refletir que pequenos movimentos em sala de aula, dispostos a romper de certa forma com o engessamento que as práticas institucionalizadas provocam, podem resultar na reconfiguração de papéis estabelecidos dentro de sala de aula. Uma das estratégias para promover tal transformação se encontra no processo de aprendizagem que temos como objeto de estudo: o processo de orientação.

Redes de interação e o processo de orientação

Ao longo dos encontros do grupo de pesquisa, mencionado anteriormente, entendemos que a inovação no ensino não implica uma mudança radical nos modelos de aprendizagem, mas atribuir pequenas mudanças e reflexões que proporcionem experiências significativas de aprendizado, as quais podem ser promovidas ao longo de discussões aplicadas em atividades comuns no cotidiano acadêmico. Trata-se de desenvolver um ambiente que estimule a formação de profissionais com base na criatividade, capacitados a desenvolver as técnicas do ofício em conjunto com um pensamento crítico. Envolve a construção de um conhecimento compartilhado, em que

aluno e professor tem participação nesse processo, sem esquecer a importância do papel daquele que, por convenção, situa-se no papel de aprendiz.

A partir desse pressuposto, surge a ideia de que, em um contexto de diálogo de orientação mais próximo entre docente e discente, este possui a possibilidade de tornar-se protagonista da construção de seu próprio conhecimento. De acordo com Paulo Freire (1996), pesquisador da pedagogia crítica, essa situação exige que o professor exerça o seu papel de mediação sem interferir na autonomia do estudante no percurso de desenvolvimento do seu saber. Dessa forma, busca-se um espaço descentralizado na sala de aula, onde o professor não assume o papel de narrador na transmissão de conteúdo, mas de mentor em uma posição mais horizontal em relação aos estudantes. Segundo Moreira (2010), “ 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”. Dentro da situação de orientação, pode-se observar uma instância na qual o estudante assume uma posição de fala, que lhe é atribuída em uma forma de abertura para manifestar o seu progresso e seus pensamentos ao professor.

Essa prática se distancia dos moldes de institucionalização na medida que busca valorizar os fatores socioculturais do aluno na construção de seu conhecimento. Além disso, cria uma dimensão que encoraja o pensamento criativo próprio e a expressão de ideias, dando espaço para maior experimentação no contexto de aprendizado. Leva-se em consideração não apenas o resultado final, mas o processo em que a composição do saber acontece, já que “[...] a educação superior [...] tem menos a ver com encontrar a resposta certa mas com aprender as técnicas corretas” (SHIRKY, 2011, p.134). Devido a isso, pode-se dizer que a orientação concentra o seu valor na existência de um decorrer no aprendizado, e não apenas na conclusão do material produzido.

Ressalta-se que, no processo de orientação, o docente pode dialogar com o discente de forma direta, atendendo a este conforme as suas solicitações particulares para um acompanhamento mais próximo e efetivo. Dentro do contexto de Freire (1996), essa mediação é uma atitude desafiadora, pois torna-se necessário orientar sem conter a liberdade do estudante, e sem atingir o seu processo individual de construção do conhecimento.

Quando a orientação é voltada a grupos, como no objeto de pesquisa do presente trabalho, observa-se um processo mais complexo, na medida que se enfatiza a coprodução

e compartilhamento de informação, além do respeito de características pessoais, em um contexto de trabalho. Essa coprodução pode ser entendida como relevante ao passo que, segundo Moreira (2010), não basta “[...] somente a relação dialógica, interacionista social, professor-aluno [...], mas torna-se necessária “[...] também a interação aluno-aluno”, de modo a promover um desenvolvimento acadêmico que valoriza as individualidades e o capital sociocultural carregado por cada estudante.

Pesquisa em sala de aula

A metodologia que nos permite construir a análise deste artigo baseia-se no conceito de *habitus* de Bordieu (1983). Pois como já percebemos em outras etapas da pesquisa, existem padrões no ensino da criação, os quais podem ser enunciados como as estruturas regulares que se refletem nos seus moldes de institucionalização e no conjunto de ações desenvolvidas pelos indivíduos participantes em sua manutenção. Tais modos de conduta são conceituados por Bourdieu (1983, p. 61) como um *habitus*:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, obviamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 61)

Para realizarmos uma análise acerca do processo de orientação e o *habitus* que participa desse movimento em sala de aula, delimitamos um objeto empírico que nos permitiu diagnosticar de forma mais concreta essa dinâmica. Tomamos o trabalho proposto na disciplina de Redação Publicitária I, do curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, da UFPR. Como alunos de Iniciação Científica e da disciplina, diagnosticamos a atividade e o material coletado tanto pela ótica de discentes, quanto pela ótica de pesquisadores da iniciação científica.

O objeto empírico desse artigo em questão, consistiu na produção de uma campanha online para estimular o consumo de bananas, cujo *briefing* não possuía um cliente específico, nem verba limitada. Para isso, deveria ser criada uma campanha

publicitária, que contivesse obrigatoriamente: slogan, jingle e textos para posts em redes sociais. Antes de dar início à produção do trabalho pelos grupos (os quais eram compostos por três ou quatro pessoas), foram feitas atividades em conjunto com a turma, como um *brainstorm* e criação de acrósticos utilizando como base a fruta banana.

Em seguida, entre os grupos dos alunos, foi realizada uma atividade de construção de frases soltas, baseada nos princípios criativos apresentados pelos autores Roberto Menna Barreto, Tânia Hoff e Marcélia Lupetti, a qual pretendia unir as duas anteriores, a fim de estimular a construção de um processo criativo que poderia ser aproveitado na campanha. Depois disso, os grupos tiveram liberdade para criar o conceito e as peças da campanha.

Durante a realização do trabalho, o professor estabeleceu um período de aproximadamente três semanas para a produção do conteúdo, no qual algumas aulas eram destinadas apenas para a orientação. Esses momentos consistiam em alguns minutos nos quais o professor sentava com cada grupo para ver o progresso do trabalho, ouvir os alunos e dar sugestões. Ao término do período de produção, no dia da apresentação dos trabalhos, os discentes também foram estimulados a opinarem sobre o trabalho dos colegas, ao fim da exposição de cada campanha. Pode-se observar que os comentários dos alunos foram poucos e geralmente manifestados pelas mesmas pessoas.

De modo a entender tal situação e a percepção dos estudantes acerca do estilo de trabalho proposto, houve um espaço para uma conversa com a turma na aula seguinte às apresentações, na sala de aula, com o objetivo de receber o *feedback* dos estudantes. A partir das falas dos estudantes nessa situação, coletamos as suas percepções acerca da atividade, do processo de orientação e da dinâmica das apresentações. O conjunto dessas falas foi objeto de discussão em reuniões da iniciação científica, e de análise no presente artigo, quanto ao processo de orientação.

Com essa observação, o objetivo era avaliar, dentro do *habitus* das aulas de criação, as circunstâncias que criassem espaço para a construção do conhecimento em um contexto de situações dentro da sala de aula que consideramos disruptivas e inovadoras. Para medir o que seriam essas situações, partimos do pressuposto da importância do uso da criatividade para a formação dos publicitários. Nesse cenário, os autores Stenberg e Lubart (1999), apresentam alguns fatores dos quais se origina a criatividade, sendo eles: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto

ambiental. Esses fatores evidenciam a importância do exercício da individualidade no contexto da criatividade.

A partir desses fatores e da circunstância dos capitais culturais individuais a cada estudante, percebemos a subjetividade inerente ao processo criativo e sua relevância no processo de construção de conhecimento. Dessa forma, analisamos como o processo de orientação poderia despertar essas condições no desenvolvimento do estudante por meio de suas características peculiares no trabalho desenvolvido. O modo como as características do processo, aliadas à subjetividade da situação, poderia levar a uma experiência significativa.

O diálogo como ferramenta para construção do conhecimento

A partir da observação em sala de aula do *feedback* dos estudantes em relação à atividade proposta, pode-se coletar informações a respeito do processo de orientação desenvolvido no trabalho. Em geral, os comentários dos alunos revelam um posicionamento favorável à orientação como um processo que corrobora com a situação de aprendizagem concebida pelo trabalho.

A fim de elucidar o posicionamento dos alunos, reunimos sequências discursivas (SDs), as quais sintetizam as falas dos estudantes, coletadas em sala de aula, em algumas seções temáticas.

SD1: A orientação gerou o aprofundamento do trabalho.

Nesse contexto, ressalta-se uma particularidade relevante do contexto no qual a atividade foi aplicada: o fato de muitos alunos terem relatado dificuldade em criar a campanha, devido à falta do conhecimento de técnicas de redação. Dessa forma, o processo de orientação pode ser considerado favorável já que, na ausência de uma fórmula pronta, os alunos puderam desenvolver o trabalho de forma compartilhada, levando em consideração que “O diálogo é uma relação conjunta do professor e do estudante no ato comum de conhecimento” (PETERMANN; HANSEN; CORRÊA, 2016, p.180).

A troca de saberes tornou-se fundamental na formação do conhecimento, dentro de uma instância em que o aluno precisou ser ativo na construção deste. Coube ao discente

adquirir uma posição de fala, em meio a mediação do docente, ao qual era atribuída a função de ouvir e auxiliar no encontro de caminhos, em detrimento de respostas:

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 um lado torna possível a quem fala, 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, 1967 apud MARTÍN-BARBERO, 2014, p.19)

Sendo assim, nesse contexto, pode-se dizer que o “aprofundamento” descrito pelos alunos reflete níveis de estímulo e interesse no desenvolvimento do saber proposto na atividade realizada. Isso pode ser caracterizado como uma experiência de aprendizado significativa no ensino de criação publicitária, aliado a outros fatores que se expressam nas suas condições de produção, como o tempo e espaço oferecidos para o exercício.

SD2: Gostaram do tempo dado em sala para fazer o trabalho e receber direcionamento, de existir o dever de ir a aula, já que a necessidade de estar presente era um incentivo.

Percebe-se, a partir da segunda sequência discursiva, uma disposição dos alunos em utilizar o tempo em sala (espaço) para a realização do trabalho, ao se sentirem incentivados a trabalhar em um ambiente que, em outras circunstâncias, não seria um vetor de liberdade. A constatação referente a ação de “receber direcionamento” também transmite o entendimento de que a participação dos mesmos no processo deveria ser ativa, em um processo de interação, ao contrário de uma instrução puramente unilateral.

Em relação a isso, a posição do orientador pode ser delimitada a uma interação exercida quando necessária, a fim de facilitar a aprendizagem do discente, o qual torna-se protagonista e responsável pela construção do seu conhecimento. Dentro dessa afirmação, encontra-se um pressuposto determinante da situação de orientação, na qual o estudante deve passar a “exercer atitude crítica e construtiva se bem orientado” ((PETERMANN; HANSEN; CORRÊA, 2016, p.7).

No entanto, torna-se necessário reforçar o preceito de que, para que possa ocorrer a orientação por parte do mentor, é fundamental que o orientado esteja em um constante de fazer de seu exercício, a fim de que o procedimento seja completo.

SD3: A obrigatoriedade de mostrar algo durante o processo resultou em uma organização maior da parte dos alunos, já que a conversa sobre dúvidas, tanto com o professor como entre si, contribuiu para tal.

Para que o modelo de aprendizagem proposto produza experiências significativas na formação do estudante, institui-se alguns pontos primordiais para o desdobramento do processo: 1. A liberdade oferecida ao discente para a construção do seu conhecimento não deve ser confundida com negligência por parte do discente; 2. A coprodução torna-se o sistema de produção relevante no andamento do trabalho.

Quanto ao fator da liberdade, nas palavras de Paulo Freire, a negligência do docente ao atribuir limites pode ser um contraponto à própria autonomia do discente: “O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade”. Dessa forma, constata-se que a imposição de uma estratégia de sistematização, como citado pelos estudantes, resulta em incentivo para um melhor desempenho no contexto do exercício proposto na disciplina.

Uma dualidade entre liberdade e organização, a qual deve ser um incentivo para a coprodução, no caso de trabalhos em grupo. O espaço estabelecido em sala, aliado ao tempo dado na atividade pode encontrar a sua efetividade na medida que, a partir do ambiente criado os estudantes são “estimulados a compartilhar informação, produzir em equipe e respeitar as características pessoais em função de suas carências/necessidades” (PETERMANN; HANSEN; CORRÊA, 2016, p.7). O direcionamento da construção do conhecimento à responsabilidade do discente, não sozinho, mas em cooperação com seus colegas e mediado pela assistência do orientador, torna-se um estratagema que se desenrola “de modo a prover situações que os alunos devem resolver colaborativamente, em pequenos grupos” (MOREIRA, 2010, p.7). Dessa forma, constitui-se um fator difícil de ser trabalhado, devido a dinâmica das singularidades de cada grupo, que, apesar disso, resulta em uma experiência de aprendizagem que traz o estudante a um papel ativo na sua formação.

Ainda em relação à problemática de se encontrar um modo de promover a coprodução em grupos de trabalho, traz-se uma última sequência discursiva:

SD4: Ressaltaram que é “melhor fazer e já mostrar para o professor, do que passar um mês e fazer nos últimos dois dias”.

O desenvolvimento de uma “organização”, anteriormente citada, também pode encontrar um subterfúgio na questão da sequencialidade imposta no exercício, a qual exigia que os estudantes, a partir da coprodução, apresentassem o progresso do que era produzido em um contexto de pontos semanais, as aulas. Tal necessidade demandava do grupo um crescimento do material produzido, dentro de um cenário de diálogo e troca de ideias, levando em consideração 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). Dentro dessa dinâmica de discussão e desenvolvimento, estaria a inevitabilidade de produzir e avançar no desenvolvimento da campanha, em um processo seriado e intermediado pela orientação.

Tais intermediações situadas no meio de períodos de produção remetem a uma “[...] centralidade ordenadora dos saberes, centralidade imposta [...] ao modelo inteiro de aprendizagem através da linearidade e sequencialidade [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.126). Dessa forma, pode-se dizer que o equilíbrio entre a liberdade e a organização imposta, aliado a sequencialidade permitida pelos períodos de orientação foram determinantes para o desenvolvimento de uma experiência significativa de aprendizagem, a qual permitissem ao estudante o papel de protagonista na construção de seu conhecimento.

Considerações finais

Após a avaliação das análises depreendidas das falas dos estudantes a respeito da atividade proposta, percebemos que a presença de experiências significativas de aprendizagem derivadas de práticas disruptivas podem ser encontradas em situações de aprendizagem já conhecidas, como o processo de orientação. Práticas comuns no ensino de publicidade podem ser ampliadas para a realização de um desenvolvimento de saber mais criativo ao passo que abram espaço para algumas rupturas com os padrões de institucionalização, como a descentralização da figura do professor.

Percebemos que é importante o processo criativo ser valorizado dentro de sala de aula. Durante tal processo, é indispensável tanto a relação professor-aluno quanto aluno-

aluno. Nesse sentido, a orientação é importante para o direcionamento do processo criativo, onde a relação professor-aluno deve ser mais horizontal. Dessa maneira, o professor torna-se um mediador, e assim, estimula o protagonismo dos alunos. Tal protagonismo é despertado quando o docente leva em consideração a bagagem sociocultural de cada discente, pois o repertório é essencial para a criação. Tal mediação é importante também para estimular a interação entre os alunos, por meio da coprodução, que permite a descoberta de *insights* criativos provenientes do compartilhamento de repertórios e ideias individuais.

Vale lembrar que o objetivo do presente artigo não é propor uma mudança radical, mas constituir um espaço para a reflexão e a busca por novos caminhos criativos no ensino de publicidade. Ainda assim, ressaltamos a importância da constituição de práticas inovadoras e disruptivas dentro do contexto de uma área criativa para a formação de profissionais mais completos e não meros repetidores de conceitos, e acreditamos que esse resultado advém do esforço de ambas as partes: docente e discente.

Referências bibliográficas

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. São Paulo: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

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.

KHALFA, Jean (org.). **A natureza da inteligência: uma visão interdisciplinar**. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1996.

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: Papyrus, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurrículum: 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.

PETERMANN, Juliana; HANSEN, Fabio; CORREA, Rodrigo Stéfani. **Análise Crítica dos modelos de aprendizagem no ensino de criação publicitária: uma revisão metodológica**. Comunicon, 2016.

PETERMANN, Juliana; HANSEN, Fabio; CORREA, Rodrigo Stéfani. **Estratégias de trabalho docente no ensino de criação publicitária: a atividade de orientação como situação de aprendizagem**. Intexto, 2016.

PETERMANN, Juliana; HANSEN, Fabio; CORREA, Rodrigo Stéfani. **Práticas no ensino de criação publicitária: entre a institucionalização e a busca por ludicidade**. Revista Interamericana de Comunicação Midiática. V.14 n°18. Animus, 2015.

Perspectivas do campo criativo e as práticas institucionalizadas no Ensino Superior de Criação Publicitária. Ação Midiática: Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura. Nº6, 2013

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

STENBERG, R.; LUBART, T. **The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms**. In: Handbook of Creativity, Melbourne, 1999, p. 3-15.

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

WINNICOT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.