



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**EDSON SEITI MIYATA**

**O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DA CRIATIVIDADE  
EM UM CURSO TÉCNICO DE PROPAGANDA**

Rio de Janeiro  
2008

Edson Seiti Miyata

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DA CRIATIVIDADE  
EM UM CURSO TÉCNICO DE PROPAGANDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Rio de Janeiro  
2008

MIYATA, Edson Seiti

O processo de educação da criatividade em um curso técnico de propaganda / Edson Seiti Miyata. Rio de Janeiro, 2008.  
211 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

1. Psicologia da Educação. 2. Aprendizagem Significativa  
3. Criatividade – Dissertação.

I. Lins, Maria Judith Sucupira da Costa (Orient.). II.  
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Edson Seiti Miyata

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DA CRIATIVIDADE  
EM UM CURSO TÉCNICO DE PROPAGANDA

Rio de Janeiro, 30 de junho de 2008.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por:

---

Maria Judith Sucupira da Costa Lins, Doutora, Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Nyrma Souza Nunes de Azevedo, Doutora, Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Lucia Regina Goulart Vilarinho, Doutora, Universidade Estácio de Sá

Dedico esta dissertação aos meus pais, **Seizi e Kukiko**.  
Com eles aprendi cedo os valores da responsabilidade,  
do trabalho, do respeito e do amor.  
Sem eles eu nada seria.

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa é resultado da colaboração de várias pessoas. Meu obrigado vai para:

- os alunos que participaram da Oficina de Criação / Turma 2007 do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch / Faetec;
- os Professores Adriana Doreste, Cláudia Val, Edison Magalhães e Sílvia Bisaggio, do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch / Faetec;
- o Prof. Hélio Goldman, coordenador do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch / Faetec;
- os Professores Leonardo Quintas e Selma Ribeiro, respectivamente ex-diretor e atual diretora da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch / Faetec;
- o Prof. Waldemar Alves, do Curso de Produção em Áudio-Visual da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch / Faetec;
- a Profa. Alda Cavaliéri, do Setor de Estágios da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch / Faetec;
- a Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, do PPGE/UFRJ;
- a Profa. Dra. Nyrma Azevedo, do PPPGE/UFRJ;
- a Profa. Dra. Lucia Vilarinho, da Universidade Estácio de Sá;
- a Profa. Dra. Lina Cardoso Nunes, da Universidade Estácio de Sá;
- os funcionários Solange e Henrique, da Secretaria do PPGE/UFRJ.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora **Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins**: muito obrigado por sua confiança em minha pesquisa, por sua orientação objetiva e detalhada e por seu apoio incansável. Seu papel foi fundamental na trajetória desta dissertação. Respeitosamente e carinhosamente, expresso aqui minha gratidão e minha admiração.

## RESUMO

MIYATA, Edson Seiti. **O processo de educação da criatividade em um curso técnico de propaganda**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Esta dissertação de Mestrado em Educação analisa o processo de educação da criatividade em alunos de um curso técnico de Propaganda e Marketing. Este curso técnico é ministrado em uma escola técnica e pública na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa desta dissertação se preocupa com a aprendizagem da criatividade em uma disciplina específica da propaganda chamada Criação Publicitária. Esta disciplina é responsável pela criação de textos e de imagens para os anúncios publicitários. Foi feito um levantamento teórico de autores que contribuíram para a Psicologia da Educação. A fundamentação teórica desta pesquisa se concentra na teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968, 1978) e as teorias da Criatividade e do Pensamento Divergente de Guilford (1950, 1957). Esta pesquisa partiu do seguinte problema: como ensinar o aluno a desenvolver sua criatividade? A investigação foi realizada por dois caminhos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica. Na pesquisa bibliográfica foram consultados, analisados e articulados diversos trabalhos de autores ligados aos estudos da Psicologia da Educação, da criatividade e da propaganda. Na pesquisa empírica foi elaborada uma atividade pedagógica chamada Oficina de Criação Publicitária. Dez alunos foram selecionados para participar desta Oficina. Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio da análise dos seguintes instrumentos: questionários, anúncios criados pelos alunos e observação. Os dados dos questionários indicam que a Oficina propiciou uma visão mais completa e objetiva da criatividade pelos alunos. Os dados dos anúncios indicam que houve melhora na qualidade criativa destes alunos. Os dados da observação indicam que os alunos se tornaram menos inibidos e mais motivados, melhorando sua capacidade criativa. Conclui-se que a Oficina de Criação Publicitária foi uma atividade pedagógica que incentivou o processo de aprendizagem da criatividade dos alunos. Recomenda-se que novas pesquisas sobre este tema sejam realizadas para enriquecer o debate científico da criatividade no campo da Educação.

**Palavras-chave:** educação - criatividade – aprendizagem – propaganda – ensino técnico

## ABSTRACT

MIYATA, Edson Seiti. **O processo de educação da criatividade em um curso técnico de propaganda**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

This research in Education analyzes the educational process of creativity among students from an Advertising & Marketing technical course. This technical course is managed in a public technical school in the city of Rio de Janeiro. This research is concerned about a specific advertising discipline called Advertising Creativity. This discipline is in charge of creating texts and layouts for advertising campaigns. A theoretical survey was made in order to study the authors who contributed to Educational Psychology. The theoretical basis of this research is focused on two main contributions: Ausubel's Meaningful Learning theory (1968) and Guilford's Creativity and Divergent Thinking theories (1950, 1957). This research stated the following problem: how can students be taught to develop their creativity? This investigation was developed in two ways: a bibliographical research and an empirical research. On bibliographical research, numerous works concerning Educational Psychology, creativity and advertising were consulted, analyzed and associated. On empirical research, it was designed a pedagogical activity called Advertising Creativity Workshop. Ten students were selected to take part in this workshop. All data produced in this research were obtained from the following research tools: questionnaires, advertising campaigns and observation. Questionnaire's data indicate that the workshop fostered a more complete and objective perspective about creativity to the students. Advertising campaigns data indicate improvement on students' creativity performance. Observation data indicate that students became less inhibited and more motivated, which improved their creativity abilities. It is concluded that Advertising Creativity Workshop was a pedagogical activity that fostered students' learning process of creativity. It is recommended the development of new researches concerning this subject in order to enhance the scientific debate about creativity in Education.

**Key words:** education - creativity – learning – advertising – technical school



## **SUMÁRIO**

<b>I. INTRODUÇÃO</b>	11
<b>1 O problema</b>	11
<b>2 Justificativa, hipótese e objetivo</b>	14
<b>3 O contexto da pesquisa</b>	18
<b>II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	26
<b>1 Teoria da aprendizagem</b>	26
<b>2 David Paul Ausubel e a Teoria da Aprendizagem Significativa</b>	35
<b>3 Criatividade</b>	49
3.1 Discussão do conceito de criatividade	49
3.2 Relação entre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e a criatividade	61
3.3 Criatividade e personalidade	69
3.4 Criatividade e inteligência	76
3.5 Criatividade e a teoria da Gestalt	85
3.6 Contribuições contemporâneas sobre a criatividade	91
<b>4. Criatividade na propaganda</b>	97
4.1 A atividade da propaganda: breve histórico e conceituação	97
4.2 A criação publicitária: conceito e prática	101
4.3 A criatividade na criação publicitária	105
<b>III. METODOLOGIA</b>	110
<b>1 Objetivo</b>	110
<b>2 Oficina como meio da pesquisa empírica</b>	112
<b>3 Seleção da amostra</b>	114
<b>4 Condução da oficina</b>	118
<b>5 Instrumentos de pesquisa e suas respectivas metodologias de análise</b>	125
5.1 Questionários	125
5.2 Anúncios criados na Oficina de Criação Publicitária	129
5.3 Ficha de observação	133
<b>6 Análise dos questionários</b>	137

<b>7</b>	<b>Análise dos anúncios criados na Oficina de Criação Publicitária</b>	153
<b>8</b>	<b>Análise da ficha de observação</b>	161
<b>IV. CONCLUSÕES</b>		167
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		177
<b>APÊNDICES</b>		185
<b>APÊNDICE A</b>	<b>– Os tipos de aprendizagem (Ausubel, Novak &amp; Hanesian, 1978)</b>	186
<b>APÊNDICE B</b>	<b>– Carta de apresentação</b>	187
<b>APÊNDICE C</b>	<b>– Prova de seleção para a amostra da pesquisa</b>	188
<b>APÊNDICE D</b>	<b>– Modelo do questionário A</b>	189
<b>APÊNDICE E</b>	<b>– Modelo do questionário B</b>	192
<b>APÊNDICE F</b>	<b>– <i>Briefing</i> utilizado para a criação dos anúncios</b>	195
<b>APÊNDICE G</b>	<b>– Modelo da ficha de avaliação dos anúncios</b>	196
<b>APÊNDICE H</b>	<b>– Avaliação dos anúncios – médias dos alunos <i>por professor</i></b>	197
<b>APÊNDICE I</b>	<b>– Avaliação dos anúncios – médias dos alunos <i>por critério</i></b>	199
<b>APÊNDICE J</b>	<b>– Ficha de observação</b>	200
<b>ANEXOS</b>		201
<b>ANEXO</b>	<b>– Anúncios criados pelos alunos (par antes &amp; depois)</b>	202

## I. INTRODUÇÃO

### 1. O PROBLEMA

Há nove anos venho atuando como docente em um curso técnico de propaganda e marketing e tenho sido constantemente instigado a incentivar o aluno a pensar criativamente. Esta preocupação tem sido visível também para os demais docentes deste curso, que não raramente compartilham experiências nas quais o aluno se mostra pouco à vontade para adotar uma postura criativa.

São várias as tentativas, científicas ou não, para se explicar esta espécie de inibição criativa. Muitos acreditam que uma das causas desta inibição está nas extensas horas que os alunos passam em frente à televisão ou outros meios de comunicação de massa. Outros consideram que o abandono cada vez maior do hábito da leitura contribui para que os alunos se mostrem pouco preparados intelectualmente. Mais recentemente, a internet ganhou atenção especial quanto à discussão de seus benefícios e malefícios na formação dos nossos alunos, seja do ponto de vista formal ou informal.

Os pontos até agora levantados contribuem para que a criatividade seja uma questão central da contemporaneidade. A sociedade, por senso comum, associa a idéia de criatividade à idéia de genialidade, segundo a qual a criatividade é vista como uma espécie de capacidade rara. Educadores discutem a importância de se formar alunos que estejam aptos para não apenas reproduzir, mas principalmente aptos para solucionar problemas por meio de sua capacidade inventiva e transformadora. Empresas e empregadores do mundo do trabalho explicitam a demanda por profissionais com

capacidade de inovação e que estejam preparados para enfrentar a complexidade imposta pelo atual cenário no qual as fronteiras internacionais se mostram tênues.

A discussão sobre o próprio conceito de criatividade encontra várias vertentes. Apesar do espontaneísmo do ato criativo ter perdido força nos estudos científicos, entre os leigos ainda parece persistir este tipo de concepção. Entre os pesquisadores há correntes que divergem quanto ao entendimento do fenômeno da criatividade, possibilitando o desenvolvimento de teorias que buscam explicar como ocorre o pensamento criativo.

Para a Educação, a criatividade é uma questão que exige constante discussão e esforço de pesquisa. Este tema é, ao mesmo tempo, relevante e complexo tanto para os educadores quanto para os educandos. Por esta razão, a realização de uma pesquisa sobre o pensamento criativo no contexto pedagógico exige uma reflexão prévia sobre as seguintes questões.

Em primeiro lugar, os programas de formação de professores devem contemplar ações que sejam convergentes com a demanda por professores capacitados para pensarem e atuarem criativamente com seus alunos. Se, por um lado, a escola precisa formar alunos criativos, por outro lado os próprios professores devem ser preparados para que sua atuação pedagógica seja focalizada no incentivo ao pensamento criativo do aluno. O papel do professor no processo de desenvolvimento da criatividade do aluno é fundamental no ato pedagógico, conforme as contribuições que estão explicadas no decorrer desta dissertação.

Em segundo lugar, os currículos devem ser pensados e organizados a fim de permitir que tanto os conteúdos quanto as estratégias pedagógicas possam permitir a atuação de professores e alunos mais criativos. Esta questão não se restringe à simples

definição do que será ensinado, mas também à definição de *como* será ensinado e que articulações poderão ser realizadas por meio do ensino destes diversos conteúdos.

Por fim, devemos definir, objetivamente, o que se entende por criatividade e, principalmente, que tipo de resultado se espera alcançar destes alunos criativos. Sobre esta questão, é primordial definirmos o conceito de criatividade que guiará esta pesquisa. São várias as contribuições existentes sobre este tema, formando um panorama múltiplo de estudos e de concepções sobre o pensamento criativo. Cabe ao pesquisador realizar um estudo profundo destas contribuições a fim de balizar a pesquisa empírica e a conseqüente análise dos dados coletados.

Portanto, para o presente trabalho, *o problema se fundamenta em como ensinar o aluno a desenvolver sua criatividade*. Este desafio tem sido imposto ao longo de minha vivência como professor regente da disciplina Criação Publicitária no já citado curso técnico de propaganda e marketing. Se a criatividade é cada vez mais exigida como traço que destaca determinados indivíduos dos demais, a escola assume um papel determinante para que seus alunos sejam formados e capacitados a pensar criativamente. Para a Educação parece não haver fórmulas consolidadas para se desenvolver a criatividade do aluno. Devemos considerar também a complexidade presente na questão da criatividade, seja do ponto de vista teórico ou prático. A criatividade, não obstante a atualidade e a força de seu tema, ainda carece de estudos e de práticas mais conclusivas na área da Educação.

## 2. JUSTIFICATIVA, HIPÓTESE E OBJETIVO

O ensino da disciplina Criação Publicitária exige que o aluno use e desenvolva sua criatividade, que é uma capacidade relacionada com o estágio formal ou hipotético-dedutivo descrito por Piaget (1964). Em minha vivência de nove anos ministrando esta disciplina, tenho observado que muitos alunos encontram dificuldade para pensar criativamente. Sobre esta dificuldade, penso nas seguintes razões em função de minhas observações.

A primeira razão parece ser o pouco desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo ou formal, fator agravado se considerarmos que na faixa etária pesquisada (14 a 18 anos) este estágio cognitivo já deve estar plenamente desenvolvido, de acordo com a teoria de Piaget (1964). Para este autor, existem quatro estágios principais no processo do desenvolvimento humano: 1) estágio sensório-motor, no qual a criança desenvolve as primeiras percepções de espaço e de tempo; 2) estágio pré-operatório, no qual se iniciam os primeiros contatos com a linguagem e as representações simbólicas; 3) estágio operatório-concreto, no qual as primeiras operações com classificação, ordenação, números, espaço e tempo começam a se manifestar; 4) estágio formal ou hipotético-dedutivo, no qual as operações passam a ser lógicas e combinatórias, além de permitir que haja formulação de hipóteses. (PIAGET, 1964, p.177-178)

A segunda razão parece ser o pouco acúmulo de conhecimentos gerais, pois de um lado os alunos mostram eloquência em produtos recentes da comunicação de massa (tais como novelas, filmes, comerciais, jogos eletrônicos e músicas radiofônicas) e do outro lado os alunos mostram pouco domínio sobre as artes, a história, a vida político-econômico-social e outros conhecimentos que exigem maior dedicação de tempo e de

exercício intelectual. Moreira (2003) observa que “os jovens aprendem cedo a realizar tarefas de grande complexidade científica e tecnológica, mas parecem existencialmente mais infantis, narcísicos e inseguros” (MOREIRA, 2003, p.1221).

Por fim, a terceira razão parece ser a pouca familiarização ou até mesmo aversão à leitura, exceto em publicações voltadas a interesses específicos como esportes, televisão, informática e moda. Para Jobim e Souza e Gamba Jr. (2002), “o desafio maior que enfrentamos hoje é preservar a dimensão mágica da leitura no contexto da utilização da tecnologia” (JOBIM E SOUZA & GAMBA JR., 2002, p. 110).

A aprendizagem da criatividade, apesar da riqueza deste tema, é ainda pouco explorada na produção acadêmica em Educação no Brasil. No Banco de Teses da Capes foram localizadas 13 teses e 39 dissertações sobre criatividade nos programas de pós-graduação em Educação<sup>1</sup>, o que indica pouca produtividade nas pesquisas relacionadas a este tema no campo da educação. Neste sentido, espera-se que a presente dissertação possa contribuir para o debate acerca da questão da aprendizagem da criatividade, além de estimular o desenvolvimento de novos trabalhos sobre este tema, especialmente quando aplicada e contextualizada no processo de aprendizagem nas diversas realidades educacionais.

Apesar das pesquisas acadêmicas sobre criatividade no Brasil não serem tão produtivas no campo da Educação, este tema tem sido discutido freqüentemente nas escolas. A prática escolar constantemente suscita o debate sobre a criatividade no processo de ensino-aprendizagem. Ausubel, Novak & Hanesian (1978) já haviam

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi realizada no site do Banco de Teses Capes (<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>), utilizando a ferramenta de busca. O critério foi utilizar a palavra “criatividade” no campo “assunto”, solicitando a busca da expressão exata. O Banco de Teses Capes disponibiliza resumos de teses e dissertações defendidas entre 1987 e 2006. Dentre os resultados obtidos na ferramenta de busca, foram selecionadas as teses e dissertações que explicitam uma abordagem da criatividade relacionada à aprendizagem.

observado que a criatividade “é particularmente importante porque ‘ensinar para a criatividade’ tornou-se uma tendência vigorosa no cenário atual da educação” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p.584). Runco (2004) analisa que “devido ao seu papel na inovação no empreendedorismo, a criatividade tornou-se uma das principais preocupações nas organizações e nos diferentes negócios”. (RUNCO, 2004, p. 659).

Além da escola, o mundo do trabalho da propaganda tradicionalmente institui a criatividade como pré-requisito fundamental ao profissional desta área. Por ser o contexto desta pesquisa uma escola técnica que prepara profissionais técnicos de Propaganda, o tema desta dissertação se ratifica como atual e relevante. Vale também observar que a escola técnica em questão representa aos jovens formandos a oportunidade de qualificação profissional e de inserção no mundo do trabalho.

Sobre o indivíduo criativo, Guilford (1950) indica a importância de se observar os seguintes fatores: “sensibilidade a problemas, fluência de idéias (...), originalidade, habilidade de síntese, habilidade analítica, habilidade de redefinição e de reorganização (...) e habilidade de avaliação” (GUILFORD, 1950, p. 454). Em outra perspectiva, Torrance (1976) apresenta o conceito de “ambiente amistoso”, explicado por este autor da seguinte forma:

Isso não significa que tal ambiente seja ‘mole’ ou irrealístico, mas significa que seres humanos demonstram interesse pelo bem estar dos outros. Mesmo que fosse irrealístico, tal ambiente talvez fosse necessário a fim de que ocorresse crescimento criativo suficiente para que o indivíduo pudesse enfrentar mais tarde um ambiente inamistoso. (TORRANCE, 1976, p. 206)

A partir da formulação do problema e das informações descritas anteriormente, a seguinte hipótese foi levantada: *a realização de uma atividade extracurricular cuidadosamente planejada pode auxiliar os alunos a desenvolver a criatividade.* Neste sentido, uma *oficina* pode ser a técnica pedagógica por meio da qual os fatores acima



descritos podem ser sistematizados e utilizados no agir criativo, além de poder permitir a criação de um ambiente especificamente favorável para a desinibição e para o desenvolvimento criativo dos alunos.

Finalmente, o objetivo desta pesquisa é observar como se desenvolve o processo de aprendizagem da criatividade no aluno de um curso técnico de Propaganda e Marketing, especificamente na área da Criação Publicitária. Esta observação será feita por meio de uma oficina especialmente pensada para este propósito. Com esta dissertação, espera-se que duas contribuições sejam feitas. Em primeiro lugar, este trabalho visa contribuir ao aperfeiçoamento da prática docente no curso técnico de Propaganda e Marketing em questão. Em segundo lugar, esta pesquisa visa incentivar tanto o debate quanto novas pesquisas sobre a criatividade na Educação. Os resultados desta pesquisa e a análise apresentada nos próximos capítulos poderão ser aproveitados para outras situações de aprendizagem nas quais a criatividade seja considerada um fator relevante.

### 3. O CONTEXTO DA PESQUISA

Este trabalho tem como delimitação espaço-temporal a Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – ETEAB, pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC/RJ. A ETEAB está localizada no bairro de São Cristóvão e ministra seis cursos de formação técnica em regime de concomitância com a Formação Geral do Ensino Médio: Propaganda e Marketing, Turismo e Hospitalidade, Produção Cultural e de Eventos, Empreendedorismo, Administração e Produção em Áudio-Visual.

Sobre o Ensino Técnico, Oliveira (2000) faz a seguinte análise:

... a educação tecnológica e o Ensino Técnico têm sido objeto de estudo em vários fóruns de debate e objeto de novas regulamentações no interior das políticas públicas atuais sobre educação tecnológica no País. Nesse contexto, situa-se o Decreto n. 2208 de 17 de abril de 97 – referente à Reforma do Ensino Técnico (BRASIL, 1997). Esse Decreto é retomado pelo Parecer 15/98 (CNE-CEB, 1998) que integra a Resolução 3/98 (CNE - CEB, 1998b), no que se refere à articulação entre o ensino regular e a educação profissional, e, conjuntamente, às relações entre a formação geral e a preparação para o trabalho no nível médio. (OLIVEIRA, 2000, p.41).

No segmento Educação Profissional, “destinada a capacitar jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas” (OLIVEIRA, 2000, p. 45), há três níveis: o Básico, dirigido a trabalhadores independente de escolaridade; o Técnico, destinado a alunos egressos do Ensino Médio ou que cursam em concomitância com este; e o Tecnológico, concebido para alunos que já concluíram o Ensino Médio e/ou Técnico (idem, 2000). A ETEAB situa-se exclusivamente no contexto do Ensino Técnico, nos quais os cursos técnicos têm “organização curricular própria e independente do Ensino Médio regular”. Os cursos técnicos podem ser oferecidos sob a forma de módulos. Ao final de cada módulo, o aluno terá direito a um certificado de uma qualificação específica, referente

ao módulo cursado. Caso todos os módulos sejam concluídos pelo aluno, é emitido o diploma de técnico de nível médio, desde que este aluno tenha concluído também o Ensino Médio regular. (idem, 2000).

Fundada em 1998, a ETEAB se destaca entre as escolas da rede FAETEC por sua singularidade na proposta pedagógica. Enquanto as demais escolas enfatizam os cursos tecnológicos e de saúde, a ETEAB focaliza os cursos humanistas. Em razão deste caráter distintivo, a escola registra grande procura nos concursos de admissão que são realizados anualmente pela rede FAETEC. Para a presente dissertação, o foco está no Curso Técnico de Propaganda e Marketing da ETEAB.

O Curso Técnico de Propaganda e Marketing deve ser concluído pelo aluno em três anos. Todas as disciplinas técnicas são ministradas sob regime anual, distribuídas em três séries (1º ano, 2º ano e 3º ano). Exceto aquele que já concluiu o Ensino Médio fora da ETEAB, o aluno deve estudar, em concomitância com a Formação Geral do Ensino Médio, as disciplinas específicas do currículo técnico, conforme o Anexo A. Além da carga horária total das disciplinas, todos os alunos devem cumprir 120 horas de estágio.

Atualmente, o curso técnico em Propaganda e Marketing é composto pelos seguintes projetos que se somam à grade curricular:

- *AB Comunicação*: trata-se da agência de propaganda experimental. É o mais importante projeto do curso. Neste espaço, os estagiários (admitidos por meio de uma seleção anual) desenvolvem campanhas publicitárias reais sob a supervisão dos professores. Os estagiários cumprem carga horária semanal de 15 horas de segunda a sexta-feira. A AB Comunicação funciona em uma sala equipada com ar-condicionado, linha telefônica, 04 computadores, 01 scanner, 02 impressoras e mobiliário completo de

escritório. A agência foi reestruturada em 2005, por meio do Projeto Educação, fruto de uma parceria realizada entre a ETEAB e a Fundação Ponto Frio;

- *Clube de Marketing*: este projeto é conduzido por meio de adesão voluntária de alunos dos segundo e terceiro anos do curso. Sob a supervisão de um professor de marketing, os alunos são incentivados a participar de uma simulação de concorrência de marketing. Nesta simulação, o professor seleciona como referência uma empresa real e seus alunos fazem visitas e entrevistas com os profissionais desta empresa escolhida;

- Defesa das campanhas finais: apesar de ser fruto de uma disciplina da grade regular<sup>2</sup>, o momento da defesa é considerado o ápice do curso. Realizado anualmente em novembro, todos os alunos do terceiro ano, divididos em equipes, devem defender uma campanha completa de propaganda (que inclui planejamento, criação, mídia, produção gráfica, merchandising e internet marketing) perante uma banca examinadora de três professores.

Dentre as especializações da atividade da propaganda, a criação publicitária é o foco desta pesquisa. A grade curricular do Curso Técnico de Propaganda e Marketing em vigor no ano de 2007 contempla uma disciplina homônima e específica sobre esta especialização. Ao longo de três anos, o aluno assiste aulas de Processos Criativos no primeiro ano, de Criação Publicitária no segundo ano e de Desenvolvimento de Campanhas no terceiro ano. São oferecidas também as disciplinas Produção Gráfica e Computação Gráfica, pois estas complementam os conhecimentos em Criação Publicitária.

A disciplina Criação Publicitária abrange duas subespecialidades: a redação publicitária e a direção de arte. O ato da criação, independente de sua aplicação, exige o

---

<sup>2</sup> A defesa das campanhas finais é a última avaliação da disciplina Desenvolvimento de Campanhas, ministrada no terceiro ano.

exercício e o amadurecimento de aspectos cognitivos como, por exemplo, o pensamento divergente, a aquisição de conhecimentos e o raciocínio lógico-abstrato. Na propaganda estes aspectos são cruciais para que o aluno progrida na qualidade dos produtos criativos (que são as peças de comunicação) elaborados por ele.

O perfil dos alunos do Curso Técnico de Propaganda e Marketing tem como principal característica a faixa etária, pois o curso, por ser técnico, é voltado majoritariamente a jovens entre 14 e 18 anos. A localização da ETEAB em São Cristóvão contribui para que o curso atraia grande quantidade de alunos dos bairros da Zona Norte e em menor proporção dos bairros da Zona Oeste, Zona Sul e das regiões de Niterói, de São Gonçalo e da Baixada Fluminense.

O Curso Técnico em Propaganda e Marketing é o curso mais disputado na ETEAB. A atratividade do curso pode ser justificada, principalmente, pelo fascínio que a propaganda exerce sobre os jovens. Apesar da maioria dos novos alunos demonstrar pouca ou nenhuma familiaridade com a prática da propaganda, eles são atraídos pelos apelos audiovisuais que os comerciais de televisão propagam diariamente, além dos anúncios veiculados em outros meios como a revista, o jornal, o outdoor e a internet.

Sobre este fascínio que leva os jovens a optarem pelo curso de propaganda, Dias (1991) escreve:

... as agências de propaganda em geral, e algumas delas em particular com mais ênfase, são muito procuradas por jovens estudantes de comunicações, recém-formados em administração e de outras áreas, para estágios que lhes permitam iniciar um processo de sensibilização e eventual fixação profissional no setor, pelo charme e atração que a propaganda exerce sobre esses jovens. (DIAS in RIBEIRO, J. C. G. et al., 1991, p. 13)

A entrada destes novos alunos geralmente é marcada por um estranhamento inicial quando passam a conhecer como é, de fato, a atividade da propaganda. Nos questionários aplicados para esta pesquisa (cujos dados estão na Parte III desta

dissertação), um dos alunos redigiu a seguinte resposta ao ser perguntado sobre como ele pensava a propaganda antes de ingressar na ETEAB: “Pensava que era só inventar algo engraçado para vender o produto. E depois percebi que não é a realidade da propaganda, que é muito mais complexa”. Este tipo de descoberta, muitas vezes acompanhado por uma sensação inicial de frustração, torna-se um desafio para o professor de propaganda. Esta falsa perspectiva romântica sobre a atividade da propaganda é confirmada por Lupetti (2003), pois

Ser publicitário não é uma missão fácil, e por muitos motivos. Primeiro, pelo estigma que lhe foi cunhado por ser uma profissão de loucos e irresponsáveis, que absolutamente não é verdade. Poucos conhecem os bastidores da área, acreditando ser a publicidade apenas algo que se cria para auxiliar as vendas de um produto. (LUPETTI, 2003, p.11).

Nesta fase em que o aluno começa a desvelar o que será estudado e o que será exigido dele, o professor precisa estar atento para que o aluno não se sinta intimidado perante a complexidade que a propaganda apresenta à medida que os estudos avançam.

Se a criatividade é um processo que envolve fatores cognitivos e afetivos complexos, a tarefa do professor da disciplina Criação Publicitária significa estar face a face com o desafio, muitas vezes árduo, de ensinar o aluno a ser criativo. Em um segundo momento, esta capacidade criativa deve ser aplicada ao contexto particular do ofício da propaganda, mais especificamente na especialidade da criação publicitária.

Ao professor é fundamental saber como se relacionar com estes alunos, cuja peculiaridade etária (14 a 18 anos) os classifica como adolescentes. Sobre a adolescência, Inhelder & Piaget (1976) e Erikson (1972) realizaram estudos que contribuem fortemente para esta questão. O adolescente encontra-se em uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, cuja visão de mundo passa por um processo de reelaboração. Sobre esta questão, pode-se dizer que:

... a maturação do sistema nervoso se limita a determinar o conjunto das possibilidades e impossibilidades para determinado nível, em determinado ambiente social, e é portanto indispensável para a efetivação dessas possibilidades. Depois, essa efetivação pode ser acelerada ou retardada em função das condições culturais e educativas; é por isso que tanto o aparecimento do pensamento formal quanto a idade da adolescência em geral, isto é, a integração do indivíduo na sociedade adulta, dependem dos fatores sociais tanto e até mais do que dos fatores neurológicos. (INHELDER & PIAGET, 1976, p. 251)

Tanto no campo cognitivo quanto no campo social, a adolescência faz surgir duas grandes mudanças individuais: a mudança fisiológica e a mudança psicológica. Ambas, e talvez mais fortemente a segunda, representarão ao professor a necessidade de desenvolver uma especial capacidade de relacionamento com o aluno adolescente. Esta necessidade pode ser reforçada se fundamentada na teoria dos oito estágios evolutivos da adolescência descritos por Erikson (1972), na qual o autor explicita os seguintes conflitos que o professor geralmente identifica no aluno adolescente:

1. Confiança X desconfiança;
2. Autonomia X vergonha/dúvida;
3. Iniciativa X culpa;
4. Diligência X inferioridade;
5. Identidade X difusão de papéis;
6. Intimidade X isolamento;
7. Generatividade X estagnação;
8. Integridade do ego X desgosto/desespero.

Por outro lado, a inquietude do adolescente pode ser um estímulo à criatividade. Segundo Inhelder & Piaget (1976), o adolescente tem preocupação em construir teorias próprias, o que evidencia um esforço no sentido de construir sua identidade porque “não

se contenta mais com viver as relações interindividuais que seu ambiente lhe oferece, nem com a utilização de sua inteligência para resolver os problemas do momento” (INHELDER & PIAGET, 1976, p. 254), o que é característico da capacidade do pensamento formal, pois “constitui, ao mesmo tempo, uma reflexão da inteligência sobre si mesma (...) e uma inversão das relações entre o possível e o real”. (idem, 1976, p. 254).

Entretanto, os adolescentes têm encontrado dificuldades em relação ao exercício do pensamento formal. Um forte indício desta hipótese é, em parte, explicada pela desorganização dos “referenciais funcionais que demarcavam os limites entre uma idade e a outra” (SALLES, 2005, p. 38). Sobre a desorganização destes limites, esta autora complementa:

Antes a seqüência do ciclo de vida era clara. O jovem primeiro estudava, ao fim da escola se empregava e daí casava. Hoje, no entanto, começa a ocorrer um processo de alongamento dessas fases, o que está, entre outros fatores, associado às dificuldades cada vez maiores de obtenção de emprego e ao prolongamento do estudo. A falta de autonomia financeira e o desemprego contribuem para que os jovens permaneçam mais tempo com os seus pais. Hoje os jovens estudam, trabalham, se especializam, adiam a saída da família de origem e a constituição da própria família. (SALLES, 2005, p.37)

O desafio imposto pela contemporaneidade abrange não apenas as circunstâncias sócio-econômicas descritas acima, mas também as questões comportamentais e culturais nas quais os adolescentes se encontram inseridos. A cultura da velocidade, da imagem em detrimento da palavra, das tecnologias de comunicação (especialmente a televisão e a internet) e do consumo desenfreado têm gerado profundos impactos sobre a formação do adolescente de hoje, pois

... as relações de autoridade e os valores sociais e morais estão sendo questionados e revistos. De um lado, têm-se a criança e o adolescente precocemente seguros de como devem se comportar, e, de outro, a própria sociedade que se vê em crise de autoridade e confusa quanto aos valores morais que deve adotar, o que se reflete nas atitudes dos pais e dos educadores. (SALLES, 2005, p.38-39)



Devemos ainda considerar que “as coisas e os objetos que possuímos demarcam relações sociais, (...) hierarquizam e discriminam grupos” (idem, 2005, p. 39), o que denota a inserção do adolescente em uma cultura de consumo que privilegia o ter em detrimento do pensar/saber. Esta perspectiva consumista, fortemente presente na contemporaneidade, também atua como delineador do perfil do adolescente de hoje.

Após esta contextualização, cabe explicar como a presente dissertação está estruturada. Este trabalho foi organizado em quatro partes com seus respectivos capítulos e itens. A parte I, aqui apresentada, trata da Introdução. A parte II, dividida em 04 capítulos, é dedicada à análise do referencial teórico. A parte III, dividida em 08 capítulos, é dedicada à pesquisa empírica e sua respectiva análise. Na parte IV, estão as conclusões desta dissertação. As referências bibliográficas estão listadas em seguida. Estão ainda presentes os apêndices e os anexos produzidos pela pesquisa empírica.

## I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. TEORIA DA APRENDIZAGEM

Aprender é um dos fenômenos mais complexos que o ser humano vivencia. A aprendizagem é um fenômeno que faz parte do cotidiano de qualquer indivíduo e de qualquer ambiente social. Entretanto, aprender é um ato que depende da interação que ocorre entre dois ou mais indivíduos. Podemos considerar, como exemplo, a interação que ocorre entre um professor e um aluno, ou entre um professor e vários alunos. Portanto, para que a aprendizagem ocorra é preciso que certos fatores sejam identificados e analisados na relação entre quem ensina e quem aprende.

A aprendizagem é necessariamente fruto de um processo de aquisição, pois o sujeito não dispõe previamente do conteúdo que será aprendido. Este processo pode ser longo e exaustivo, ou algumas vezes pode acontecer de maneira mais rápida. Por ser um processo, a aprendizagem ocorrerá quando houver a definição de um método e de uma seqüência que estruturam e viabilizam a aprendizagem de determinado conteúdo por parte do aprendiz, assim como a execução e o controle deste processo por parte de quem ensina, ou seja, do professor. Por outro lado, não se deve negligenciar a aprendizagem assistemática, ou seja, a aprendizagem que ocorre de forma não institucionalizada e não formalizada. Neste caso, podemos citar a contribuição de Vigotskii (1994):

(...) a aprendizagem produz-se antes da idade escolar. Acaso a criança não aprende a língua dos adultos? Ao fazer perguntas e receber respostas, não adquire um conjunto de noções e informações dadas pelos adultos? Através do adestramento que recebe dos adultos, aceitando a sua condução nas suas ações, a própria criança adquire determinada gama de hábitos. (VIGOTSKII, 1994, p. 110)

Se a aprendizagem ocorre porque há dois ou mais sujeitos envolvidos em um processo, chegamos a uma pergunta importante: como ocorre o processo de aprendizagem?

Para Lins (2004), “há uma seqüência de empreendimentos e acontecimentos que se organiza de modo coerente para que se possa denominar a totalidade em questão como um processo” (LINS, 2004, p. 627), além de considerar a aprendizagem um “processo contínuo, realizado de tal forma que seja possível a manifestação de um comportamento adquirido” (idem, 2004, p. 627). Bruner (1975) afirma que “uma teoria de ensino deverá citar qual a sequência mais eficiente para apresentar as matérias a serem estudadas”. (BRUNER, 1975, p. 49). Notam-se, portanto, duas inferências: a) a aprendizagem, como processo formal e institucionalizado, deve seguir algum critério de sistematização; b) a aprendizagem modifica o comportamento do aluno.

Gagné (1973) contribui para este debate ao diferenciar desenvolvimento de aprendizagem. Para este autor, enquanto o desenvolvimento é fortemente determinado por fatores genéticos, a aprendizagem depende da interação do sujeito-aprendiz com o meio ambiente em que ele vive e com o qual troca experiências. Piaget (1964) já havia antecipado esta discussão ao defender que o desenvolvimento é um “processo espontâneo ligado ao processo total da embriogênese” (idem, 1964, p. 176), enquanto “a aprendizagem é provocada por situações”, (idem, 1964, p. 176). Para Piaget, os experimentos psicológicos, a intervenção do professor e os fatores externos são apontados como exemplos de situações. Além disto, para Piaget a questão fundamental da aprendizagem é a assimilação, definida como “a integração de qualquer tipo de realidade dentro de uma estrutura” (idem, 1964, p. 185) em que “a reprodução própria do ato de assimilação implica sempre a incorporação de um dado atual a um

determinado esquema, sendo esse esquema constituído pela própria repetição”

(PIAGET, 1982, p. 52). Em resumo, para Piaget

... a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Está claro então que segundo a maneira pela qual interpretaremos a ação dos estímulos sobre o comportamento do sujeito, assim como a natureza das respostas do sujeito (...), encontraremos todos os problemas epistemológicos centrais das relações entre o sujeito e o objeto. (PIAGET, 1974, p. 40)

Já a teoria da aprendizagem de Vigotskii (1994) se opõe à teoria de Piaget e de Gagné. Enquanto estes dois últimos autores observam que o desenvolvimento precede a aprendizagem, Vigotskii explica que “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VIGOTSKII, 1994, p. 115). Para reiterar esta teoria, Vigotskii criou a noção de “área de desenvolvimento potencial” (idem, 1994, p. 112), definido por este autor como “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente” (idem, 1994, p. 112). Fino (2001) comenta a teoria de Vigotskii da seguinte forma:

A teoria de Vygotsky sugere que, por lhe ser possibilitado interagir a um nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interação, os processos, conhecimentos e valores que usa, quer seja capaz ou não, de os identificar no instante em que os usa. O ponto crucial de uma pedagogia segundo Vygotsky é que o conhecimento dos conceitos não precede necessariamente a habilidade do aprendiz os usar ou interiorizar. A instrução deve preceder o desenvolvimento. (FINO, 2001, p. 12)

Ou ainda nas palavras do próprio Vigotskii,

a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKII, 1994, p. 115)

Mesmo diante de concepções divergentes quanto ao processo da aprendizagem, podemos inferir que há uma forte relação entre os sujeitos do processo de aprendizagem (alunos e professores) e os espaços nos quais este processo se realiza (além da escola, há também a família e outros círculos sociais em que o aluno estabelece conexões). Se “a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem” (GAGNÉ, 1971, p. 03), esta modificação acontece porque está fortemente vinculada às complexas relações que se estabelecem *entre os sujeitos e entre os sujeitos e os ambientes*.

Neste sentido, Vigotskii (1994) destaca que as “funções psicointelectuais superiores” desenvolvem-se em duas instâncias: a primeira é na coletividade, ou seja, interagindo por meio de atividades sociais; a segunda é na individualidade, ou seja, por meio das “propriedades internas do pensamento” (VIGOTSKII, 1994, p. 114). Bruner (1968) observa que “o desenvolvimento intelectual de uma criança não é (...) uma seqüência cronométrica de acontecimentos; o afetam também influências do ambiente, notadamente do ambiente escolar” (BRUNER, 1968, p. 37). Piaget (1964) destaca o fator da “transmissão social em sentido amplo”, enquanto Ausubel, Novak & Hanesian (1978) destacam que “as variáveis sociais e de um grupo devem ser consideradas na aprendizagem escolar, pois elas inevitavelmente influenciam tanto a aprendizagem de uma disciplina quanto a aprendizagem de valores e de atitudes” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 462). Portanto, encontramos uma certa concordância entre estes autores no que se refere à influência do meio sócio-cultural no processo de aprendizagem.

A formalização do processo de aprendizagem nos espaços escolares concentrou boa parte desta responsabilidade aos professores. Sobre esta questão, Ausubel, Novak & Hanesian (1978) assinalam que o papel do professor foi ampliado para além do “papel

instrucional”, pois se espera que o professor, além de instruir, também seja “amigo”, “substituto dos pais”, “confidente” e “conselheiro” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 501). Entretanto, estes mesmos autores alertam que “é inegável que o papel mais importante e diferencial do professor na escola atual ainda é o de dirigir as *atividades de aprendizagem*” (idem, 1978, p. 501). Para que esta função seja cumprida com eficácia, torna-se fundamental que o professor esteja formalmente preparado e, principalmente, predisposto e motivado a exercer seu papel de educador e de modificador perante seus alunos. O processo de aprendizagem do aluno gera resultados efetivos se o professor possuir “comprometimento pessoal para o desenvolvimento intelectual dos alunos” pois é este comprometimento que “determinará se ele ou ela despenderá o empenho necessário em ensinar para que haja ganhos reais no desenvolvimento intelectual dos alunos ou percorrerá uma ação meramente formal do ato de ensinar”. (idem, 1978, p. 506).

Neste sentido, Bruner (1968) reitera o papel do professor qualificando-o como o “principal recurso no processo de ensino” (BRUNER, 1968, p. 83). Bruner resume o papel do professor em três principais perspectivas: o *professor como comunicador*, o *professor como modelo* e o *professor como figura de identificação*. Na primeira perspectiva, a atuação está condicionada ao domínio da disciplina que o professor ministra e à sua habilidade em transmitir este conhecimento; na segunda perspectiva, há a responsabilidade do professor em assumir o papel de orientador, inclusive moral, perante seus alunos; na terceira perspectiva, o professor é entendido como “o símbolo pessoal imediato do processo educativo” (idem, 1968, p. 85), seja para criar identificação ou para gerar afastamento. A preocupação de Bruner quanto ao preparo e à excelência do professor em seu ofício pode ser comprovada no seguinte trecho:

Há certas medidas que devem ser tomadas para melhorar a qualidade dos professores (...) Melhor recrutamento e possibilidade de melhor seleção, melhor educação de base nas instituições de formação de professores pelos mais experientes, reuniões durante o ano ou nas férias (...), tudo isso deve, evidentemente, ser perseguido como objetivos. (BRUNER, 1968, p. 84)

Outro elemento fundamental sobre a aprendizagem foi estudado por Bruner (1975): o conhecimento que deve ser aprendido pelo estudante. Para este autor, a aprendizagem deve levar em conta o que deve ser aprendido pelo estudante em termos de conhecimentos a serem adquiridos. A este conjunto de conhecimentos Bruner denomina “estrutura ótima”, que “será constituída de uma série de proposições da qual poderá decorrer um conjunto de conhecimentos de maiores dimensões, sendo característica a dependência da sua formulação para com o grau de adiantamento do campo particular do conhecimento” (BRUNER, 1975, p. 48-49). Para Gagné (1973), a sistematização deste conhecimento a ser aprendido, assim como do método a ser adotado, é de fundamental importância para o sucesso do aluno. Neste sentido, este autor observa que

As pessoas não aprendem em um sentido geral e abstrato, mas em um sentido determinado, que diz respeito a uma mudança de comportamento que pode ser descrita em termos de um tipo observável de performance humana (...) Deduz-se que um ato de aprendizagem é coroado de sucesso quando se constata o fato de que o indivíduo pode então fazer algo que não podia executar antes. (GAGNÉ, 1973, p. 155)

De acordo com Joyce (1980), para que ocorra a aprendizagem será necessário que o aluno seja “exposto a um ambiente condizente com as características de seu mundo” (JOYCE, 1980, p. 24). Se um determinado aluno se encontra em um nível de complexidade abaixo do que o seu ambiente apresenta, caberá ao professor orientar o progresso deste aluno de forma gradual, oferecendo tarefas cujo nível de complexidade seja paulatinamente crescente. Desta forma, será aumentada a probabilidade do aluno

não se sentir inferior ou desmotivado em seu processo de aprendizagem, além do respeito às suas particularidades.

Ausubel, Novak & Hanesian (1978) também contribuem para esta discussão ao afirmarem que o aluno aprende o novo conhecimento por meio de uma “diferenciação progressiva de conceitos ou proposições na estrutura cognitiva” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 365). Estes autores, assim como Bruner e Gagné, mostram preocupação com a questão do conhecimento a ser ensinado pelo professor e a ser aprendido pelo aluno, sempre sob a perspectiva da estruturação e sistematização deste conhecimento a ser ensinado. Em outras palavras, observa-se que uma preocupação fundamental identificada neste debate é não apenas a definição do conteúdo a ser ensinado e aprendido, mas de como ensinar este conteúdo sob condições favoráveis para o aluno.

Em uma tentativa final de resumir o que é a aprendizagem, as seguintes contribuições serão destacadas.

Para Gagné (1973), três elementos principais podem ser identificados no processo de aprendizagem: o aprendiz (ou a “pessoa que aprende”), a “situação estimuladora” (que pode se tornar um “estímulo” caso um único fator seja focalizado) e a “resposta”. (GAGNÉ, 1973, p. 03-04). O *aprendiz* é um ser humano que, no processo de aprendizagem, é afetado por seus cinco sentidos que “põem em funcionamento cadeias de impulsos nervosos organizados pelo sistema nervoso central, especialmente pelo cérebro” (idem, 1973, p. 04). Para que esta situação ocorra, é necessário que o aprendiz seja exposto a “fatores que estimulam os órgãos dos sentidos” (idem, 1973, p.04), denominado *situação estimuladora* ou *estímulo*. Finalmente, a ação esperada como resultado desta estimulação é a *resposta*, cujos determinados efeitos devem ser



explicitados pelo aprendiz como prova de que houve modificação em seu pensamento e em seu comportamento. A teoria de Gagné, de origem behaviourista, não será utilizada como suporte teórico para esta dissertação.

Em outra perspectiva, Gardner (1994) destaca “três variáveis adicionais que devem encontrar seu lugar em qualquer equação de aprendizagem” (GARDNER, 1994, p. 256). A primeira variável destacada por este autor é o *meio* ou *veículo* pelo qual um determinado conhecimento é transmitido. O meio pode ser representado por “sistemas de símbolos articulados como linguagem ou matemática” (idem, 1994, p. 256) ou por canais físicos como livros, computadores e meios de comunicação de massa. A segunda variável são as *localizações específicas* ou *locais*, que podem ser locais cotidianos (como uma residência ou uma agremiação social) ou locais especialmente institucionalizados para fins de educação formal (como as escolas, as universidades e centros de treinamento). A terceira e última variável são os *agentes particulares* encarregados da tarefa de ensinar, na qual a figura clássica do professor institucionalizado coexiste com outros agentes como pais, parentes, orientadores religiosos e líderes comunitários, todos responsáveis pela transmissão e pela validação do conhecimento.

Finalmente, Lins (2004) ressalta que “tanto do ponto de vista do professor como daquele de quem está aprendendo, a aquisição, a retenção e a generalização (ou transferência) são os pontos fundamentais de apoio que permitirão a validade de todo o processo” (LINS, 2004, p. 632). Esta autora analisa a *aquisição* como “o ponto de partida para que seja possível o acontecimento do fenômeno da aprendizagem” (LINS, 2004, p. 629) e pela qual o aprendiz tem acesso a um determinado corpo de informações, compreende estas informações e faz com que estas informações passem a constituir o

seu repertório de conhecimento. Porém, a aquisição será eficaz somente se houver a *retenção* por parte do aprendiz. Para Lins, “discutir o significado da retenção é necessariamente se referir à memória”, pois

só tem significado enquanto conteúdo de aprendizagem retido aquilo que é não só armazenado pela memória, mas também passível de ser resgatado e utilizado pelo sujeito que aprendeu quando ele assim desejar. (LINS, 2004, 631).

O papel da retenção é, a partir da capacidade de memorização, permitir que o aprendiz exerça uma “atividade inteligente e afetiva de seleção, resgate e utilização” (LINS, 2004, p. 631) do conhecimento previamente adquirido e memorizado. E, por último, há a *generalização* (ou *transferência*), que se refere à “ampliação de uso de uma aprendizagem restrita de modo que esta se torne viável em circunstâncias cada vez mais diversificadas” (idem, 2004, p. 631). Para que o processo de aprendizagem seja, de fato, vivenciado e validado pelo aprendiz, é preciso que este aprendiz consiga relacionar o conteúdo aprendido a outros campos de saberes distintos daquele que ele estudou a princípio. Ao generalizar o conhecimento adquirido e retido, o aprendiz prova sua flexibilidade e sua habilidade em estabelecer ligações entre vários tipos de conhecimento. Generalizar significa também que o aprendiz exerce sua capacidade de pensamento lógico-abstrato, por saber conectar e relacionar conhecimentos.

A próxima contribuição no campo da teoria da aprendizagem virá de Ausubel (1968) e Ausubel, Novak & Hanesian (1978). Trata-se da teoria da *aprendizagem significativa*, que se constitui no eixo teórico desta dissertação a respeito da aprendizagem. Ela será especialmente analisada no próximo capítulo.

## 2. DAVID PAUL AUSUBEL E A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A construção deste capítulo partirá de duas discussões iniciais: a diferença entre *aprendizagem receptiva e aprendizagem pela descoberta* e a diferença entre *aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa*, ambas sob a perspectiva de David P. Ausubel (1960, 1968) e de Ausubel, Novak & Hanesian (1978, 1980).

Em primeiro lugar, será explicado como a aprendizagem pode ocorrer quanto ao tipo de aquisição, ou seja, a forma como o aluno terá acesso ao conhecimento a ser aprendido. Seguindo este raciocínio, a aprendizagem pode ser *receptiva* ou pela *descoberta*.

Na *aprendizagem receptiva*, “o conteúdo integral do que deve ser aprendido é apresentado ao aluno em sua forma final” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 24). Neste processo, espera-se que o aluno receba e internalize este conteúdo por meio da aceitação do conteúdo que lhe é transmitido pelo agente de ensino. Este agente de ensino pode ser formal (representado principalmente pelos professores de uma instituição de ensino, como escolas e universidades) ou pode ser informal (principalmente em contextos de aprendizagem assistemática, representado por pais, parentes, irmãos mais velhos, amigos e outros agentes sociais). Para o presente trabalho, será focalizada a figura do professor institucionalizado.

Na aprendizagem receptiva e sistematizada, cabe ao professor o papel de transmitir o conteúdo para o aluno, estabelecendo uma relação assimétrica na qual o professor é o orientador e a referência fundamentais no momento que ocorre a aprendizagem.

Para melhor compreender o processo de aprendizagem receptiva, será preciso explicar o que é um conceito, como ocorre a assimilação de conceitos e que relação é estabelecida com a aprendizagem receptiva.

Conceitos “são objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos de critérios em comum e são designados por algum sinal ou símbolo” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 56, 1978) e que permitem o enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno. A aprendizagem de conceitos acontece se o aluno “responder a estímulos em termos de propriedades abstratas, tais como cor, forma, posição, número, como opostas a propriedades físicas concretas, tais como comprimento de onda ou intensidades específicas” (GAGNÉ, 1973, p. 41). Bruner (1968) observou que a compreensão de uma situação ou uma coisa específica pode criar um modelo que, por sua vez, pode auxiliar na compreensão de outras coisas semelhantes que o aluno encontrar (BRUNER, 1968). Finalmente, quanto mais conceitos forem aprendidos e usados pelo aluno, maiores serão as possibilidades para este aluno dar sentido às coisas e elaborar suas próprias teorias.

Os conceitos podem ser *formados* ou *assimilados* (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978). Por formação será entendido o processo pelo qual o aluno desenvolverá certas operações intelectuais e cognitivas que tornar-se-ão gradualmente mais sofisticadas. Neste sentido, a *formação de conceitos* é “característica da aquisição indutiva e espontânea (não tutelada) de idéias genéricas (por exemplo, ‘casa’ e ‘cachorro) em crianças de pré-escola, a partir de experiências concreto-empíricas” (idem, 1978, p. 93). Por outro lado, se chama *assimilação de conceitos* o processo no qual crianças em fase escolar, adolescentes e adultos aprendem novos conceitos “ao serem apresentados para os atributos de critérios dos conceitos e ao relacionarem estes

atributos às idéias relevantes já estabelecidas em suas estruturas cognitivas” (idem, 1978, p. 94). Cabe, neste ponto, observar que a assimilação aqui explicada se diferencia da assimilação segundo Piaget. Para este autor, assimilação é a “estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito” (PIAGET, 1982, p. 17).

Gagné (1973) ressalta que os conceitos possuem referências concretas e também auxiliam o aluno a “libertar o pensamento e a expressão do domínio do ambiente físico” (GAGNÉ, 1973, p. 125). No primeiro caso, este autor analisa a importância das aulas em laboratório e de outras metodologias mais práticas (por exemplo, a utilização de figuras e de diagramas) que possam reiterar a tangibilidade dos conceitos. No segundo caso, o autor comenta que conceitos bem aprendidos e assimilados ajudam o aluno a estabelecer conexões e a formar novos conceitos, pois “uma vez dominados os conceitos, o indivíduo está pronto para adquirir um cabedal de conhecimentos virtualmente sem limite” (idem, 1973, p. 125).

Destaca-se ainda a contribuição de Guilford, Dunham & Hoepfner (1967), para quem os conceitos são construções mentais (do original *mental constructs*), nas quais cada construção “pertence a um conjunto de objetos, condições ou eventos baseados nos atributos que os membros de cada conjunto têm em comum” (GUILFORD, DUNHAM & HOEPFNER, 1967, p. 1812). Estes conceitos ajudam o aluno a elaborar taxonomias para informações já aprendidas, além de ajudar a solucionar problemas e a desenvolver o pensamento criativo. Por estas razões, estes autores observam que um dos objetivos principais da educação deve ser a aprendizagem de conceitos (idem, 1967).

Se a assimilação de conceitos envolve a apresentação de um novo material (ou conteúdo) para o aluno e a conseqüente aprendizagem deste material, assimilar

conceitos é um exemplo de aprendizagem receptiva, pois “como as definições necessárias e o contexto apropriado são mais apresentados do que descobertos, a assimilação de conceitos é uma forma típica de aprendizagem receptiva significativa<sup>3</sup>” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 94). Estes autores também destacam que tanto a assimilação de conceitos quanto a aprendizagem receptiva não são processos “passivos” (ou seja, processos no qual o aluno adota uma posição inerte e de não-resposta) ou “simples fenômenos de percepção”, pois em ambos os casos há “várias operações cognitivas ativas” (idem, 1978).

Para esclarecer esta passagem, é válido destacar a diferença entre cognição e percepção:

A diferença entre os dois processos é em termos de imediação e de complexidade. Percepção envolve um teor de consciência imediato e antes da intervenção dos processos cognitivos complexos que estão envolvidos na aprendizagem receptiva. Cognição envolve estes processos ao relacionar o novo material aos aspectos relevantes da estrutura cognitiva existente, determinando como os novos significados resultantes podem ser reconciliados com o conhecimento estabelecido, ressignificando este conhecimento em uma linguagem mais familiar e particularizada. (AUSUBEL, 1968, p. 56)

Por fim, a aprendizagem receptiva está diretamente vinculada à didática da aula expositiva, que “sempre constituiu o centro de qualquer sistema pedagógico, e provavelmente sempre será, porque é o único método viável e eficiente para transmitir grande quantidade de conhecimento” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 547). A aula expositiva pode ser entendida como necessária para permitir o desenvolvimento da estrutura cognitiva do aluno e para estimular a curiosidade do aluno em buscar novos conhecimentos.

Se por um lado a aprendizagem receptiva se caracteriza pela apresentação do conteúdo a ser aprendido em sua forma final, por outro lado existe a *aprendizagem pela*

---

<sup>3</sup> O conceito de aprendizagem significativa será devidamente explicado adiante, ainda neste Capítulo.

*descoberta*. Neste segundo tipo de aprendizagem, “o principal conteúdo que será aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes que seja significativamente incorporado à estrutura cognitiva do aluno” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 24). Na aprendizagem pela descoberta o aluno deve ser estimulado a adotar uma postura investigativa, cabendo a ele a tarefa de se chegar ao conhecimento exigido no processo de aprendizagem por seus próprios meios. Como resultado, deverá ser gerado um produto final desejado ou deverá ser descoberta uma relação meio-fim até então não encontrada (idem, 1978).

Uma das principais demandas da aprendizagem pela descoberta é a produção do aluno, seja no plano material ou no plano das idéias. Aprender pela descoberta é uma forma de ajudar o aluno a solucionar problemas. Bruner (1968) destaca que a aprendizagem não deve se resumir à captação de informações e de conceitos gerais,

mas também desenvolver uma atitude em relação à aprendizagem e à investigação, em relação ao modo de imaginar a solução, de ter intuições e palpites quanto à possibilidade de alguém resolver, por si só, os problemas. (BRUNER, 1968, p. 18)

Neste sentido, Bruner explica que o aluno deve ser motivado a não apenas descobrir novas informações exteriormente, mas também ser motivado a descobrir “o que há em suas próprias cabeças” (BRUNER, 1966, p. 105) por meio de reflexões e de exercícios, inclusive de tentativa-e-erro, nos quais o aluno seja estimulado a buscar seus próprios meios para chegar à solução dos problemas que lhe são apresentados.

Porém, Ausubel, Novak & Hanesian (1978) indicam as limitações deste tipo de aprendizagem, como podemos observar na seguinte passagem:

Na situação mais típica de sala de aula (...) a descoberta de proposições originais por meio da atividade de solução de problemas não é uma função visível na aquisição de novos conceitos ou informações. Na educação formal do indivíduo, como a conhecemos, o agente educacional transmite amplamente conceitos, classificações e proposições consolidadas. De qualquer forma, os métodos de ensino pela descoberta dificilmente

constituem um meio *primário* eficiente de transmitir o *conteúdo* de uma disciplina acadêmica. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 26)

Segundo estes autores, não se trata de menosprezar a aprendizagem pela descoberta, reconhecida como uma preocupação educacional legítima. O que se levanta como discussão é considerar que a escola tem a “função de transmissão de conhecimento” como sua questão primária. Ausubel, Novak & Hanesian reiteram esta idéia no seguinte trecho:

(...) a proposição de que todas as pessoas devem descobrir, por si próprias, cada pedaço do conhecimento que elas *realmente* desejam possuir é, em essência, um repúdio ao próprio conceito de cultura. Talvez o atributo mais singular da cultura humana, que a distingue de todas as outras organizações sociais no reino animal, é exatamente o fato de que descobertas acumuladas em milênios podem ser transmitidas para cada geração vindoura durante a infância e a juventude (...) Este milagre da cultura é possível apenas porque se consome muito menos tempo para comunicar e explicar uma idéia significativamente para os outros do que fazê-los redescobrir esta idéia por conta própria. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 531)

Para Lelis, o professor é figura central nesta questão porque seu trabalho envolve “tanto o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola” (LELIS, 2001, p. 45). A transmissão de conhecimento dependerá, portanto, do preparo técnico e psicológico do professor para que ele cumpra seu papel formalizado de disseminador do conhecimento perante seus alunos e a comunidade escolar.

O conceito de aprendizagem pela descoberta será retomado adiante, no capítulo sobre criatividade.

Quanto ao grau de retenção e de generalização do conhecimento aprendido (seja por recepção ou pela descoberta), podemos identificar dois tipos de aprendizagem: a *aprendizagem mecânica* e a *aprendizagem significativa*.



A *aprendizagem mecânica* ocorre quando o conteúdo a ser aprendido tem “pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes na estrutura cognitiva do aluno” (MOREIRA & MASINI, 1982, p. 09), na qual o aluno “aceita um conjunto (*de informações – grifo meu*) para simplesmente internalizar de modo arbitrário e literal” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 27). A aprendizagem de pares de sílabas sem sentido e a simples memorização de fórmulas, leis e conceitos de Física são apontados como exemplos de aprendizagem mecânica. (MOREIRA & MASINI, 1982).

Chegamos, nesta parte do capítulo, à principal contribuição teórica de Ausubel para a presente dissertação: a *aprendizagem significativa*, que se caracteriza por ser substantiva, não-arbitrária e não-litera (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978). Antes de prosseguir com esta explicação, será necessário analisar alguns termos que estão diretamente vinculados à teoria da aprendizagem significativa.

Começaremos pelo estudo dos *organizadores* (também chamados de organizadores prévios), que já haviam sido pesquisados por Ausubel (1960) e Ausubel & Fitzgerald (1961) em estudos que sugerem a importância de se introduzir conceitos preliminares antes de ensinar o novo conteúdo a ser aprendido. Os organizadores são definidos como “materiais introdutórios inclusivos e relevantes que são claros e estáveis ao máximo” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 170). Os organizadores servem como um andaime de construção ou pontes cognitivas (MOREIRA & MASINI, 1982), pois “a principal função do organizador é ligar o espaço entre o que o aluno *já sabe* e o que ele *precisa saber* antes que ele possa aprender significativamente a tarefa que tem em mãos”. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 172). Para que o organizador possa cumprir seu papel de material introdutório e facilitador da aprendizagem, é necessário que este material tenha um nível de abstração, generalização

e capacidade de inclusão maior do que o novo conhecimento a ser aprendido (idem, 1978). Moreira & Masini (1982) observam que

Os organizadores são mais eficientes quando apresentados no início das tarefas de aprendizagem do que quando introduzidos simultaneamente com o material aprendido (...) Para serem úteis, porém, precisam ser *formulados em termos familiares ao aluno* (grifo meu) para que possam ser aprendidos, e devem contar com boa organização do material de aprendizagem para terem valor de ordem pedagógica. (MOREIRA & MASINI, 1982, p. 13)

Os organizadores se relacionam com outro termo importante na teoria da aprendizagem significativa: a *subsunção* (ou subsumption, do original em inglês). A subsunção é definida como o “processo de ligar uma nova informação a segmentos preexistentes da estrutura cognitiva” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1982, p. 58). Nesta perspectiva, novas informações devem se ligar a informações já conhecidas pelo aluno por meio de um processo de generalização e de capacidade de inclusão. Segundo Moreira & Masini (1982),

Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. (MOREIRA & MASINI, 1982, p. 07-08)

A subsunção ocorre quando a ligação entre a informação nova e a informação existente é possibilitada pelo subsunçor (ou subsumer, do original em inglês). O subsunçor deve estar disponível na estrutura cognitiva do aluno ou, caso contrário, deve ser formado no aluno por meio dos organizadores. O subsunçor funcionará como uma idéia-âncora (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978) porque facilita para o aluno, por meio da ligação da informação nova com a informação existente, a compreensão mais detalhada e particularizada do novo material a ser aprendido. Um exemplo prático pode ser identificado na seguinte passagem:

Em Física, por exemplo, se os conceitos de força e campo já existem na estrutura cognitiva do aluno, eles servirão de subsunçores para novas informações referentes a certos tipos de força e campo como, por exemplo, a força e o campo eletromagnéticos. (MOREIRA & MASINI, 1982, p. 08)

A relação entre os organizadores e os subsunçores é uma das bases da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Os organizadores, ao serem utilizados como material introdutório no processo de aprendizagem, facilitam a desinibição e a disposição do aluno para entrar em contato com o novo conhecimento a ser aprendido. Os subsunçores, por sua vez, podem ser ativados por meio dos organizadores utilizados pelo professor no início do processo. Caso o aluno não disponha de subsunçores (elementos ou idéias de ação) a respeito do conhecimento a ser aprendido, os próprios organizadores podem auxiliar este aluno a elaborar seus primeiros subsunçores para aquele determinado conhecimento.

Depois de compreendermos o papel dos organizadores e dos subsunçores, detalharemos agora o cerne da teoria Ausubel: a teoria da *aprendizagem significativa*. Para que a aprendizagem significativa ocorra, deverá existir uma relação substantiva (não literal) e não arbitrária entre a informação nova e a informação já existente na estrutura cognitiva do aluno. Segundo Ausubel, Novak & Hanesian (1978),

por relação substantiva e não arbitrária pensamos que as idéias são relacionadas a um algum *aspecto existente e especificamente relevante* da estrutura cognitiva do aluno, como uma imagem, um símbolo já significativo, um conceito ou uma proposição. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 41)

Este “aspecto existente e especificamente relevante da estrutura cognitiva do aluno” (idem, 1978, p. 41) é representado pelo próprio subsunçor que permite a ligação entre a informação nova e a informação já conhecida.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, duas premissas são destacadas por Ausubel. A primeira premissa é a natureza do material a ser aprendido, que deve ser

substantivo e não arbitrário. Este material, para ser significativo, deve ser elaborado de forma que consiga estabelecer uma relação com o aluno por meio do uso de organizadores (principalmente se o conteúdo do material é completamente inédito ou muito complexo) e do estímulo que será dado para que o aluno use seus subsunçores. O material será significativo se o conteúdo estiver fundamentado com aspectos que sejam familiares, instigantes ou acessíveis ao aluno, ou seja, contextualizados e participantes de sua história.

A segunda premissa é o grau de disposição da estrutura cognitiva do aluno, pois “se a intenção do aluno é memorizar arbitrariamente e de forma literal (...) tanto o processo de aprendizagem quanto o resultado da aprendizagem deverá ser mecânico ou sem significado”. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 197, p. 41). Além da intenção do aluno, Ausubel também sugere que o aluno deva possuir um conteúdo relevante de idéias e conceitos em sua estrutura cognitiva. (idem, 1978). Se este conteúdo prévio não existir, tornar-se-á mais difícil a tarefa de aprender significativamente, pois a ausência deste conteúdo prévio impossibilitará a conexão da informação nova à estrutura cognitiva do aluno, que neste caso estará pouco desenvolvido.

A classificação hierárquica proposta por Ausubel quanto aos tipos de aprendizagem significativa é razoavelmente complexa, e por esta razão um diagrama foi especialmente desenvolvido para possibilitar uma visualização panorâmica desta classificação (ver APÊNDICE A). Para complementar o entendimento sumarizado desta classificação, o seguinte trecho escrito por Teixeira (2006) pode ser citado:

A aprendizagem significativa também se processa em diferentes níveis de complexidade. O primeiro refere-se à aprendizagem de *representações*, palavras ou símbolos e seus significados específicos. O segundo nível de aprendizagem significativa diz respeito aos *conceitos*, ou seja, às relações entre objetos, fatos ou idéias ligadas por um critério comum. No nível mais complexo está a aprendizagem de *proposições* que estabelece relações entre

idéias expressas em uma frase que articula, em uma unidade semântica, vários conceitos. (TEIXEIRA, 2006, p. 75 – grifos meus)

A seguir, serão comentados os seguintes tipos de aprendizagem significativa: a *aprendizagem receptiva significativa* e a *aprendizagem pela descoberta significativa*. São estes dois tipos de aprendizagem significativa que auxiliarão na análise teórica sobre a criatividade no próximo capítulo.

Na *aprendizagem receptiva significativa*, o conteúdo a ser aprendido é apresentado em sua forma final por meio de um material que disponibiliza organizadores e que estimula a utilização dos subsunçores por parte do aluno. Para Ausubel, Novak & Hanesian (1978), “a aprendizagem receptiva significativa é importante na educação porque é o mecanismo humano por excelência de aquisição e armazenamento de grande quantidade de idéias e de informações representadas por qualquer campo de conhecimento”. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 39). Pela própria natureza deste tipo de aprendizagem, as aulas expositivas são uma metodologia importante para que o aluno adquira o conhecimento. Ausubel ressalta que, ao contrário do que se diz em muitos ambientes educacionais, a aprendizagem receptiva significativa não está vinculada à noção de passividade, autoritarismo ou mecanicismo (idem, 1978), pois as aulas expositivas, para serem significativas, são preparadas de acordo com os pressupostos já descritos até aqui.

A eficácia da aprendizagem receptiva significativa também depende da ocorrência de dois fatores: a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa. No primeiro fator, um determinado conteúdo deve ser gradualmente apresentado de forma que o aluno parta de uma informação geral para informações mais específicas sobre este conteúdo (MOREIRA & MASINI, 1982). À medida que o aluno assimila as

informações mais específicas e detalhadas, ele deverá conseguir aos poucos articular conceitos, fatos e proposições acerca do corpo deste conhecimento aprendido.

No ensino técnico de propaganda, por exemplo, um professor poderá, no primeiro dia de aula, apresentar os aspectos gerais de uma agência de propaganda. À medida que as aulas avançarem, novos detalhes podem ser ensinados como, por exemplo, as especializações da propaganda. Desta forma, um assunto complexo será aprendido paulatinamente, respeitando o tempo necessário para que o aluno possa assimilar a informação genérica e realizar, a partir deste panorama geral, inclusões de informações mais detalhadas e específicas.

O outro fator é a reconciliação integrativa, no qual as informações novas e as informações existentes na estrutura cognitiva são rearranjadas, recombinaadas e ressignificadas (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978). É neste momento que o aluno deverá reconhecer diferenças e similaridades, explorar proposições, articular idéias e gerar conclusões lógicas.

Seguindo o exemplo iniciado anteriormente, o aluno, depois de assimilar os conceitos de agência de propaganda e suas respectivas especializações, deverá entender a dinâmica de funcionamento da atividade propaganda. O aluno deverá entender que em uma campanha publicitária os departamentos de uma agência não funcionam isoladamente, e sim de forma sinérgica e interdependente. Por exemplo, a confecção da parte criativa de um anúncio será eficaz apenas se os profissionais de criação obedecerem ao plano de custos e mídia e às diretrizes indicadas pelo profissional de atendimento.

O segundo tipo de aprendizagem significativa é a *aprendizagem pela descoberta significativa*. O aluno, em vez de ser apresentado à forma final do conteúdo a ser

aprendido, deverá relacionar as proposições apresentadas como problemas à sua estrutura cognitiva para, a partir desta relação, transformar as proposições apresentadas em soluções ou novas informações. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978). Mas para que esta relação seja possível, os mesmos autores ratificam que esta transformação depende de uma “base de conhecimento relevante e previamente adquirido” (idem, 1978, p. 61) com o qual as proposições citadas anteriormente devem se conectar.

O método da aprendizagem pela descoberta significativa deve ser aplicado, segundo Ausubel, Novak & Hanesian (1978), em contextos educacionais específicos. Como exemplos, são citadas a aprendizagem do método científico em determinadas disciplinas, a aprendizagem de formação de conceitos na pré-escola, a aprendizagem de alunos mais velhos no estágio mais adiantado de uma nova disciplina e as situações de teste para avaliar se o conhecimento adquirido por meio da aprendizagem receptiva foi significativo (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978).

A leitura dos textos de Ausubel et al. sugere que a aprendizagem pela descoberta, para ser significativa, depende do quanto o aluno obteve de aprendizagem receptiva significativa, pois é este tipo de aprendizagem que desenvolverá a estrutura cognitiva do aluno e promoverá o enriquecimento da base de conhecimentos prévios relevantes nesta mesma estrutura. A eficácia da aprendizagem pela descoberta significativa pode estar relacionada com a eficácia e o histórico da aprendizagem receptiva significativa. É argumentado também que a aprendizagem pela descoberta pode não ser necessariamente significativa, pois esta metodologia, se for mal conduzida, pode ser tão mecânica e arbitrária quanto a aprendizagem receptiva mecânica.

Por fim, a linguagem é destacada como agente facilitador tanto da aprendizagem receptiva significativa quanto da aprendizagem pela descoberta significativa

(AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978). A linguagem permite que conceitos, proposições e idéias sejam manipulados por meio das palavras e dos aspectos subverbais refinados que emergem das aprendizagens receptiva significativa e pela descoberta significativa (idem, 1978). A linguagem assegura não apenas a comunicação humana, pois também viabiliza uma certa uniformidade cultural e uma certa uniformidade no entendimento e na transmissão dos conceitos (MOREIRA & MASINI, 1982), facilitando o processo de aprendizagem, independente de sua natureza.

O próximo Capítulo 03, dividido em 06 itens e especificamente dedicado à análise teórica da criatividade, clarifica como a teoria da aprendizagem significativa pode contribuir com a teoria da criatividade. Além deste estudo, as seguintes relações também serão analisadas: criatividade x personalidade, criatividade x inteligência e criatividade x Gestalt. Ao final, serão apresentadas as contribuições teóricas recentes sobre os estudos de criatividade.



### 3. CRIATIVIDADE

#### 3.1. DISCUSSÃO DO CONCEITO DE CRIATIVIDADE

Buscar uma definição para criatividade é uma tarefa complexa. Uma das principais razões é a multiplicidade de abordagens que os principais pesquisadores sobre este tema desenvolveram ou têm desenvolvido. Autores como Piaget (*apud* LINS, 2000), Vigotskii (1930, 1997), Guilford (1950, 1957, 1970), MacKinnon (1963), Gagné (1970), Taylor (1971), Brogden & Sprecher (1971), Torrance (1971, 1976, 1977) e Ausubel, Novak & Hanesian (1978) apresentam contribuições que, direta ou indiretamente, influenciaram as pesquisas sobre criatividade e que servem como referência para os pesquisadores mais recentes. Neste primeiro item do capítulo 03, serão destacados os autores pioneiros que desenvolveram seus estudos até a década de 1970.

Apesar de Vigotskii, no início do século XX, já ter desenvolvido estudos sobre a criatividade, foi Guilford quem, em 1950, foi reconhecido como o primeiro autor a ter uma obra científica sobre este tema. Conforme indica Gardner (1996), “não foi surpreendente – e talvez com atraso – quando, na metade do século, um importante psicólogo, J. P. Guilford, buscou um foco científico na criatividade” (GARDNER, 1996, p. 19). O marco inicial do reconhecimento das pesquisas de Guilford foi o artigo “Creativity”, publicado em 1950, Guilford constata que até aquele ano havia uma produção tímida sobre o estudo da criatividade, confirmado pelo autor no seguinte trecho:

Para se obter uma idéia mais tangível da situação, examinei o sumário do *Psychological Abstracts* ano a ano, desde sua origem. De aproximadamente 121.000 títulos listados nos últimos 23 anos, apenas 186 foram catalogados como seguramente enquadrados no tema da criatividade. (...) Do grande número de livros-texto sobre a psicologia em geral, apenas dois dedicaram

capítulos separados sobre o tema neste mesmo período. (GUILFORD, 1950, p. 445)

Naquela época, era freqüente o entendimento de que a criatividade dependia unicamente da inteligência e dos testes de quociente de inteligência (GUILFORD, 1950) ou ainda, no senso comum, o entendimento de que a criatividade “sugere o aparecimento de uma obra espontânea” (BARRETO, 1982, p. 69), fruto de um processo sem mediação e quase mágico. A dificuldade de se explicar o fenômeno da criatividade também produziu visões místicas sobre esta questão, atribuindo o poder criativo a entes superiores (SCHOOLER & MELCHER, 1995). Estas perspectivas deram lugar, gradualmente, a uma visão mais científica e mais abrangente da criatividade.

Sobre as definições de criatividade, convém expor as contribuições de autores há mais tempo atuantes neste tipo de pesquisa.

Guilford (1950, 1957) analisa que “o padrão de criatividade se manifesta no comportamento criativo, o que inclui atividades como inventar, projetar, improvisar, compor e planejar” (GUILFORD, 1950, p. 444) e que a criatividade “não é, de forma alguma, uma unidade e sim uma coleção de diferentes habilidades componentes e outras características” (idem, 1957, p. 110). Além disto, este autor procura desmitificar a criatividade, afastando-se da idéia de que criar é uma ação restrita a poucos supostamente dotados. Para Guilford, a criatividade se manifesta em quase todos os indivíduos, mesmo que seja de forma frágil ou pouco freqüente (idem, 1950). O que diferencia indivíduos mais criativos de indivíduos menos criativos é a continuidade, segundo a qual alguns têm mais motivação do que outros para pensar criativamente de forma mais constante. Este maior ou menor grau de motivação pode, supostamente, estar relacionado com aspectos como o meio social, traços de personalidade e influências da aprendizagem sistemática e/ou assistemática.

Uma contribuição fundamental de Guilford (1957) sobre a criatividade é a teoria do *pensamento divergente*, na qual o ato de criar é um resultado da busca por soluções não direcionadas a uma resposta padrão, pois “o pensamento não precisa ser conduzido a uma solução única” (GUILFORD, 1957, p. 112). Desta forma, Guilford aponta o indivíduo que busca soluções fora dos padrões convencionais como aquele que tem indicações mais claras de criatividade. Ao procurar respostas que estejam além do que já é conhecido ou considerado repetido, o indivíduo criativo tem como objetivo chegar a soluções inéditas e surpreendentes. Este ineditismo parece ser mais facilmente conquistado quando o pensamento é orientado para múltiplas hipóteses (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978) e para associações diferentes, idiossincráticas e até mesmo únicas (GARDNER, 1996).

Para Guilford (1957), o pensamento divergente se torna possível quando o indivíduo desenvolve três conjuntos de qualidades: os fatores de *fluência*, os fatores de *flexibilidade* e os fatores de *originalidade*.

Os fatores de fluência abrangem quatro tipos: a *fluência de palavras*, que é a capacidade inicial de listar palavras sem preocupação maior com o significado; a *fluência associativa*, na qual as palavras precisam ser associadas a sinônimos, antônimos ou figuras; a *fluência de idéias*, que requer a combinação de palavras e de associações prévias para gerar esboços de novos produtos, sem preocupação com soluções qualitativas e definitivas; e a *fluência de expressão*, na qual as soluções precisam ser encontradas, seja sob a forma verbal ou não verbal, obedecendo a uma organização estrutural coerente e compreensível.

Quanto aos fatores de flexibilidade, destacam-se dois tipos: a *flexibilidade espontânea*, na qual o indivíduo parece se mostrar flexível mais em função de “um traço

de temperamento ou um traço de motivação” do que “uma habilidade” (GUILFORD, 1957, p. 114); e a *flexibilidade adaptativa*, que requer uma preparação do indivíduo para se distanciar de hábitos, idéias e métodos mais familiares a fim de se aventurar em novas alternativas e direções. Entretanto, o conceito de flexibilidade espontânea não exercerá papel relevante na presente análise, visto que a fundamentação teórica desta dissertação está referenciada na perspectiva de uma criatividade que se desenvolve segundo aspectos cognitivos, e não sob uma perspectiva espontaneísta e imediata.

Finalmente, a originalidade é indicada por Guilford como a capacidade estudada “em testes que requerem respostas raras ou incomuns, associações ou conexões remotas, ou respostas engenhosas” (GUILFORD, 1957, p. 115). O fator da originalidade está ligado à capacidade do indivíduo em apresentar soluções inéditas ou derivadas de combinações extraordinárias. A originalidade parece ser alcançada quando o indivíduo desenvolve os fatores de fluência e de flexibilidade apresentadas anteriormente, o que possivelmente permitirá que haja maior desinibição e maior disposição para se buscar respostas fora da obviedade. A busca pela originalidade sugere também que o indivíduo precisa ter despreendimento quanto ao medo de errar, pois respostas inéditas geralmente demandam processos de investigação nos quais o erro é uma possibilidade inevitável.

Vigotskii (1930, 1997), já no início do século XX, tratava da questão da criatividade anteriormente a Guilford. Para este autor, a base da criatividade é a imaginação porque “se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica” (VIGOTSKII, 1930, 1997, p. 10). A imaginação, por sua vez, surge por meio da vivência social de experiências. A imaginação, quando combinada com dados de realidade, possibilita a ocorrência da criatividade, conforme a seguinte explicação:

Neste sentido a imaginação adquire uma função de suma importância no comportamento e no desenvolvimento humano, tornando-se um meio de ampliar a experiência do sujeito que, ao ser capaz de imaginar o que não foi visto, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições em vez da experiência pessoal e direta, não está preso no círculo restrito de sua própria experiência, sem que possa afastar-se de seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências sociais e históricas alheias. (VIGOTSKII, 1930, 1997, p. 20).

Vigotskii complementa que a atividade criadora, por ser dependente das experiências vividas pelo indivíduo, depende diretamente do mundo social, pois este é a fonte dos elementos e das impressões que alimentam a imaginação e a fantasia humanas. A experiência humana é, portanto, o material que permitirá o enriquecimento crescente da imaginação (VIGOTSKII, 1930, 1997). Nas palavras do próprio autor, “nenhum descobrimento ou invenção científica aparece antes que sejam criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento” (idem, 1930, 1997, p. 37). Na perspectiva de Vigotskii, a criatividade e seus respectivos produtos serão possibilitados pelo próprio processo histórico do homem, no qual experiências históricas anteriores servirão como base para as invenções subsequentes.

Guilford (1950, 1970), assim como Vigotskii, também valoriza a experiência como requisito da criatividade ao observar que “nenhuma pessoa criativa consegue avançar sem experiências ou fatos prévios; ninguém cria no vazio ou com o vazio” (GUILFORD, 1950, p. 448, 1950) e que “o sujeito deve produzir flexivelmente novas classes nas quais algumas informações já guardadas ajustar-se-ão” (GUILFORD, 1970, p. 322).

Piaget (1947, 1982) e Piaget & Inhelder (*apud* LINS, 2000) também contribuem neste debate ao desenvolver a teoria da imagem mental. A princípio, “a imagem constitui ela mesma uma imitação interiorizada” (PIAGET & INHELDER *apud* LINS, 2000, p. 44). Porém, “a imagem representando o significado não é simplesmente imitativa, já que se integra ao objeto dado, a título de significante reforçando esta

imitação, ou seja, de substituto simbólico do objeto representado” (PIAGET & INHELDER *apud* LINS, 2000, p. 44). Assim como Vigotskii e Guilford, Piaget (1947, 1982) também analisa a importância de se estudar a relação existente entre a experiência humana em seu sentido amplo (incluindo vivências pessoais, estímulos visuais, leituras e aprendizagens) e a atividade intelectual, mais especificamente a criatividade. Piaget (1947, 1982) observa que “a invenção poderá ser comparada (...) à aplicação de meios conhecidos às novas situações” (PIAGET, 1947, 1982, p. 312).

Torrance (1976) define criatividade como “o processo de perceber lacunas ou elementos faltantes perturbadores; formar idéias ou hipóteses a respeito deles; testar estas hipóteses; e comunicar os resultados, possivelmente modificando e retestando estas hipóteses” (TORRANCE, 1976, p. 34). Segundo este autor, o processo criativo deve obedecer as seguintes quatro etapas: 1) o sentimento da necessidade, que leva à definição de um problema; 2) a fase da preparação, que envolve estudos e formulação de possíveis soluções preliminares; 3) o surgimento de uma nova idéia; 4) a experimentação e o aperfeiçoamento desta nova idéia (TORRANCE, 1976).

De acordo com as contribuições até aqui expostas, a atividade criadora parece ser fruto de um processo no qual duas condições devem estar presentes. A primeira condição é acessar e resgatar os elementos de informação que foram organizados na estrutura cognitiva por meio das experiências, desde que estes elementos tenham significado para o problema a ser resolvido. A segunda condição é aprender a rearranjar e/ou recombinar estes elementos, buscando direções e alternativas que estejam o mais distante possível de soluções já consagradas ou consideradas óbvias.

Taylor (1971) apresenta algumas definições de criatividade, de acordo com o ponto de vista dos autores por ele selecionados.

Ghiselin propõe que a medida de um produto criativo seja a extensão em que ele reestrutura nosso universo de compreensão (...) Sprecher interessa-se pela novidade e pelo valor das idéias do cientista (...) A definição operacional de criatividade por Stein sustenta que um processo é criativo quando resulta em uma obra nova que é aceita como sustentável, útil ou satisfatória por um grupo em certo ponto no tempo. (TAYLOR, 1971, p. 27)

Além destas definições, Taylor argumenta a importância de diferenciar criatividade de produtividade. Para este autor, criatividade “significa alta qualidade de uma espécie particular” (TAYLOR, 1971, p. 28), enquanto produtividade está relacionada com a idéia de quantidade. É possível, por outro lado, haver criatividade onde há produtividade? Uma possibilidade de análise é considerar que podem existir indivíduos cuja criatividade ocorre com mais frequência e indivíduos cuja criatividade ocorre com menos frequência. No primeiro grupo, podemos citar Leonardo da Vinci, Pablo Picasso e Thomas Edison como exemplos célebres, pois apresentaram contribuições criativas em grande frequência. No segundo grupo, podemos citar Miguel de Cervantes e Albert Einstein como igualmente criativos, mas que apresentaram menor número de contribuições se comparados com o primeiro grupo. Partindo desta interpretação, parece ser razoável considerar que, independente da produtividade, o que valida a criatividade é a relevância, a sustentabilidade e a utilidade do produto criativo (TAYLOR, 1971).

Sobre esta mesma questão, Brogden & Sprecher (1971) examinam da seguinte maneira:

Mas será a pessoa criativa o mesmo que a produtiva? Para que a criatividade de alguém possa ser identificada e reconhecida pela sociedade, é provavelmente necessário que haja uma produtividade mínima anterior. Talvez mesmo se verifique existir correlação moderadamente alta entre produtividade e criatividade. Não obstante, muitos pesquisadores preferem salientar os casos excepcionais: o trabalhador muito produtivo cujas contribuições não são individualmente criativas, e o trabalhador criativo cuja quantidade de produção é pequena. (BROGDEN & SPRECHER, 1971, p. 205)

Tanto Taylor quanto Brogden & Sprencher parecem convergir na seguinte análise: a criatividade pode se manifestar de forma mais ou menos produtiva em determinados indivíduos. Esta questão parece ser a de menor destaque. Por outro lado, a validação do produto criativo, seja ele um produto intelectual ou um produto físico, é examinada levando-se em conta o grau de aceitação deste produto criativo, assim como sua relevância, aplicabilidade e longevidade.

MacKinnon (1963) propõe um exame quanto às situações que podem ou não favorecer a criatividade, no qual o problema é “descobrir aquelas características da circunstância da vida e dos ambientes social, cultural e do trabalho que facilitam ou inibem o surgimento da ação e do pensamento criativos” (MACKINNON, 1963, p. 31). Segundo o autor, as pesquisas sobre criatividade devem investigar as experiências dos entrevistados em diversas situações. Destacam-se, para MacKinnon, situações como o ambiente doméstico, o ambiente escolar, a vida em comunidade e as relações que os entrevistados mantiveram com pessoas que possivelmente influenciaram suas identidades profissionais (MACKINNON, 1963). O próprio ato criativo não é considerado um “traço rígido da personalidade” (MACKINNON, 1963, p. 31) mas sim algo que se molda ao longo do tempo, com altos e baixos.

Ausubel, Novak & Hanesian (1978), Bruner (1968) e Gagné (1970) analisam a relação entre criatividade e a solução de problemas. Segundo estes autores, existe um entendimento de que o ato criativo ocorre em função da necessidade de se solucionar um problema específico. A solução de problemas está relacionada a qualquer atividade na qual “a representação cognitiva de experiências prévias e os componentes de uma situação-problema atual são reorganizados para se alcançar um determinado objetivo” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 566). Gagné observa que os indivíduos



criativos estão geralmente imersos no tema do problema, muitas vezes por longos períodos, buscando converter uma situação-problema em uma situação de solução. Além da imersão, podemos considerar a necessidade do indivíduo possuir conhecimento prévio a respeito do problema a ser solucionado. Ou, como o próprio autor indica, “a solução de problemas pode ser entendida como um processo pelo qual o aprendiz descobre uma combinação de regras previamente aprendidas que ele poderá aplicar para se chegar a uma solução de uma situação-problema original” (GAGNÉ, 1970, p. 214). A partir destas análises, podemos pensar que a criatividade ocorre quando o indivíduo é impelido por uma dificuldade que lhe é mostrada, como uma espécie de nó a ser desatado. Este empecilho, quando se torna incômodo, pode facilitar o surgimento do ímpeto criativo e da realização da criatividade.

Bruner (1968) é reconhecido como importante pesquisador da aprendizagem de solução de problemas e, principalmente, como um dos mais importantes divulgadores deste tipo de aprendizagem. Uma das bases de sua teoria é a intuição ou pensamento intuitivo. Bruner explica que “o pensamento intuitivo repousa sobre a familiaridade com o campo de conhecimento implicado e com a estrutura deste conhecimento, o que permite ao pensamento dar saltos, passar por sobre certas etapas e utilizar atalhos” (BRUNER, 1968, p. 54). Para este autor, a intuição não é considerada um ato gratuito do pensamento humano, mas sim resultado de “um sólido conhecimento do assunto, uma familiaridade que oferece à intuição alguma coisa com que trabalhar” (idem, 1968, p. 53). A análise de Bruner mostra a importância do indivíduo possuir algum domínio a respeito do campo de conhecimento no qual o problema se insere.

O pensamento intuitivo se diferencia do pensamento analítico. A distinção está na maneira como se capta o sentido e o alcance de um problema (BRUNER, 1968).

Enquanto o pensamento analítico é de natureza dedutiva e segue métodos formais próprios de uma pesquisa científica, o pensamento intuitivo “gera hipóteses rapidamente” e “dá origem a uma ordenação provisória que (...) auxilia principalmente por fornecer-nos uma base a partir da qual podemos avançar em nossa investigação sobre a realidade” (BRUNER, 1968, p. 56). Uma possibilidade de interpretação sobre o papel da intuição na solução de problemas e, por consequência, na criatividade é considerar a relação entre a intuição e o ato criativo. Quanto maior a habilidade do indivíduo em combinar, intuitivamente, elementos ligados ao problema a ser solucionado, também parecem ser maiores as chances de que o ato criativo ocorra com mais facilidade. Na teoria de Bruner, a intuição é explicada como um fator que facilita tanto a desinibição do aprendiz quanto o enriquecimento do pensamento analítico.

Guilford (1950), Taylor (1971) e Torrance (1971, 1976) também discutem a seguinte questão: todos são criativos ou apenas alguns podem ser considerados criativos?

Guilford (1950) observa que parece haver consenso entre os psicólogos de que todos os indivíduos possuem algum grau de criatividade, exceto aqueles que apresentam alguma patologia (GUILFORD, 1950). Entretanto, cabe observar brevemente que há experiências que divergem desta ressalva apontada por Guilford. No Brasil, por exemplo, destaca-se o trabalho desenvolvido por Nise da Silveira com os pacientes do antigo Centro Psiquiátrico Pedro II, que deu origem ao Museu de Imagens do Inconsciente.

Guilford questiona a idéia de que o criativo deva ser uma pessoa especialmente dotada e que se destaca das outras pessoas comuns. Para este autor, “qualquer que seja a natureza do talento criativo, aquelas pessoas reconhecidas como criativas apenas possuem mais daquilo que todos nós possuímos” (idem, 1950, p. 446). O que parece

distinguir os mais criativos dos menos criativos, segundo este autor, é o princípio da continuidade, segundo o qual há indivíduos que pensam criativamente com maior frequência ou indivíduos que pensam criativamente com menor frequência.

Taylor (1971) reitera esta perspectiva ao apontar que há entre os pesquisadores, sejam eles psicólogos ou educadores, uma aceitação ampla de que todas as pessoas têm algum grau de criatividade. Esta análise é enfatizada quando este autor analisa a criatividade como algo necessário em todos os campos de conhecimento, e não apenas nas artes e nas ciências. A administração, as ciências políticas, as práticas de saúde e até mesmo a redução da delinquência juvenil são áreas apontadas por Taylor sobre as quais o pensamento criativo pode influir (TAYLOR, 1971). Nas palavras do próprio autor, “o desempenho criativo pode ocorrer em qualquer área das atividades humanas” (TAYLOR, 1971, p. 77).

Torrance (1971, 1977) analisa as descobertas das crianças no começo da infância como exemplos de criatividade. Para este autor, manifestações como sacudir e manipular objetos, além do “uso que a criança faz da expressão facial, seus esforços para interpretar a expressão facial dos outros e o processo de diferenciar o seu corpo do meio ambiente” (TORRANCE, 1971, p. 105) podem ser entendidos como sinais do ato criativo, próprios de crianças que ainda não estão em fase de expressão verbal. Quanto ao uso da criatividade na escola, Torrance (1977) observa que os alunos “preferem aprender de formas criativas – explorando, manipulando, questionando, experimentando, correndo riscos, testando e modificando idéias” (TORRANCE, 1977, p. 22).

Outra contribuição importante de Torrance (1976) foi a análise feita quanto ao uso da criatividade em ocupações profissionais mais comuns. Apesar da criatividade ser constantemente apontada como característica relevante de artistas, cientistas e outras

profissões que apresentam desafios imaginativos, Torrance aproxima o ato criativo das profissões que parecem ser mais rotineiras, como pode ser visto no seguinte trecho:

Estamos descobrindo agora que o pensamento criativo é importante para o sucesso, mesmo em algumas das ocupações mais comuns, como vender em uma loja de departamentos (Wallace, 1960). Em um estudo, descobriu-se que as vendedoras classificadas no terço superior quanto a vendas em seus departamentos obtinham classificação significativamente mais alta em testes de pensamento criativo do que aquelas classificadas no terço inferior quanto a vendas. (...) Assim, pensamento criativo parece ser importante mesmo em empregos que parecem inteiramente rotineiros. (TORRANCE, 1976, p. 24)

Por fim, há a contribuição de Ausubel (1968) e de Ausubel, Novak & Hanesian (1978) com a teoria da aprendizagem significativa, que representa o eixo teórico desta dissertação e já foi devidamente explicada no Capítulo 02. No próximo item 3.2., a criatividade será analisada à luz da teoria da aprendizagem significativa, elucidando em que medida há aspectos convergentes e aspectos divergentes entre as duas teorias.

### 3.2. RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL E A CRIATIVIDADE

As contribuições no campo da criatividade analisadas até agora parecem convergir em um ponto fundamental. Segundo os autores citados anteriormente, para que ocorra o pensamento criativo é necessário que o indivíduo possua conhecimento prévio em sua estrutura cognitiva. Esta posição pode ser reiterada por meio das seguintes observações: “nenhuma pessoa criativa consegue avançar sem experiências ou fatos prévios; ninguém cria no vazio ou com o vazio” (GUILFORD, 1950, p. 448); “nenhum descobrimento ou invenção científica aparece antes que sejam criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento” (VIGOTSKII, 1930, 1997, p. 37).

Esta preocupação de relacionar a criatividade com conhecimento ou experiências prévias é importante e foi especialmente analisada à luz da teoria da aprendizagem significativa, cuja fundamentação foi desenvolvida no capítulo 02. Segundo Ausubel, Novak & Hanesian (1978), para que a aprendizagem significativa ocorra, o novo conhecimento a ser aprendido deverá estar necessariamente ligado a um “aspecto existente e especificamente relevante da estrutura cognitiva do aluno” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 41).

Ao ser analisada sob a perspectiva da teoria da aprendizagem significativa, a criatividade é considerada um aspecto específico da aprendizagem significativa pela descoberta. Para clarificar esta questão, será agora desenvolvida a análise que permitirá o melhor entendimento desta relação.

Como já foi visto no capítulo 02, a aprendizagem significativa compreende duas grandes categorias: a *aprendizagem receptiva significativa* e a *aprendizagem pela descoberta significativa*. O primeiro tipo é de fundamental importância porque “é o mecanismo humano por excelência de aquisição e armazenamento de grande quantidade de idéias e de informações representadas por qualquer campo de conhecimento”. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 39). A aprendizagem receptiva significativa enriquece a estrutura cognitiva do aluno por meio da aquisição de conhecimentos que servirão para futura reprodução, novas aprendizagens e solução de problemas (idem, 1978).

Taylor & Holland (1971) também avaliam que o conhecimento e a experiência prévia são importantes para o ato criativo. Entretanto, para estes mesmos autores o domínio puro do conhecimento pode não ser suficiente para que ocorra o ato criativo. O seguinte exemplo foi descrito para ilustrar esta observação:

Impressionante exemplo dessa hipótese encontra-se na vida de Pasteur. Após estabelecida sua reputação como cientista, ele foi convocado para estudar um problema relativo ao bicho-da-seda. Pouco depois, um especialista em bicho-da-seda entrevistou Pasteur e ficou abismado com a ignorância deste a respeito do assunto (...) Mas foi Pasteur, e não os especialistas em bicho-da-seda, que encontrou uma solução útil. Ao que parece, o que a solução exigia era apenas um mínimo do conhecimento mais relevante combinado com certos atributos intelectuais e motivacionais que geralmente não se exigem numa obra de erudição. (TAYLOR & HOLLAND, 1971, p. 43)

Partiremos agora para a análise do segundo tipo de aprendizagem significativa. Desta vez, o foco está na *aprendizagem pela descoberta significativa*. Como foi visto, a aprendizagem receptiva significativa apresenta o conteúdo a ser aprendido em sua forma final para o aluno. Do outro lado, a aprendizagem pela descoberta significativa se caracteriza pela necessidade do aluno construir seu próprio caminho para chegar a um determinado conhecimento. A aprendizagem pela descoberta será significativa se houver “disponibilidade de idéias estabelecidas e relevantes na estrutura cognitiva do

aluno” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 567). Caberá ao próprio aluno buscar meios para alcançar o que se espera que ele deva aprender. Para que isto ocorra, é preciso que o aluno relacione a tarefa da descoberta com o que já está disponível em sua estrutura cognitiva.

Ausubel (1968) também observa que a aprendizagem pela descoberta significativa tem como propósito possibilitar a transformação de problemas atuais em “novas proposições de solução de problemas que sejam potencialmente significativas a ele (*ao aluno – grifo meu*)” (AUSUBEL, 1968, p. 55). Esta perspectiva parece indicar que a aprendizagem pela descoberta significativa procura motivar o aluno a não se contentar com a descoberta momentânea de um conhecimento. Este novo conhecimento deverá propiciar novos desafios e novas possibilidades de descoberta para o aluno.

Também para Bruner (1966), uma forma interessante de facilitar o processo de descoberta é a exploração de contrastes. Explorar contrastes implica em estabelecer comparações entre duas ou mais situações que tenham um elemento comum. Bruner utiliza o seguinte exemplo: “as crianças descobrem rapidamente que os filhotes de babuínos, na maioria das vezes, brincam com outros babuínos e não brincam com objetos, ao passo que crianças brincam com objetos e entre elas” (BRUNER, 1966, p.112). Ao comparar a diferença entre crianças e babuínos em uma situação de divertimento, o aluno poderá fazer inferências por meio de contrastes. Desta forma, o aluno pode ficar mais à vontade para pesquisar mais sobre este assunto e tirar suas conclusões, até mesmo comparando-as com as conclusões dos outros alunos.

Ausubel, Novak & Hanesian (1978) identificam dois tipos de aprendizagem pela descoberta significativa. O primeiro tipo é a *solução de problemas*, explicada como “uma aprendizagem pela descoberta orientada por hipóteses que requer a transformação

e a reintegração do conhecimento existente para se ajustar às demandas de um objetivo específico ou de uma relação meio-e-fim” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 565).

De acordo com estes autores, a habilidade de solucionar problemas pode ser influenciada pelos seguintes fatores: poder de decisão muitas vezes decorrente de maior grau de atenção e de entendimento do problema; enfoque no problema a ser resolvido e não em aspectos secundários do problema; iniciativa para pesquisar e buscar informações que possam auxiliar na solução do problema em questão; persistência; atitudes mais positivas e menos fatalistas; autoconfiança que permite não se intimidar diante de dificuldades (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978).

O segundo tipo de aprendizagem pela descoberta significativa é a *criatividade*, considerada uma modalidade mais sofisticada de solução de problemas por ser “a expressão mais alta da solução de problemas, envolvendo transformações novas ou originais de idéias” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 566).

Para estes mesmos autores, a criatividade é derivada da solução de problemas. Resumidamente, a teoria destes autores pode ser ilustrada da seguinte forma:

Aprendizagem significativa > Aprendizagem pela descoberta significativa > Solução de problemas > Criatividade
---

Se a solução de problemas envolve “qualquer atividade em que tanto a representação cognitiva de experiências passadas quanto os componentes de um problema atual são reorganizados para que se alcance um determinado objetivo” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 566), a criatividade parece se posicionar como uma capacidade que permite ao indivíduo solucionar um problema e alcançar um objetivo de forma original.



Esta perspectiva é reiterada na seguinte observação dos mesmos autores, segundo a qual a criatividade “é distribuída de forma menos generosa entre os alunos se comparada à inteligência e à habilidade de solucionar problemas” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 566). E os autores complementam que “o grau de inteligência e a disponibilidade de idéias relevantes na estrutura cognitiva são menos importantes para a criatividade se comparado com a solução de problemas” (idem, 1978, p. 566). Atribui-se também que “um peso maior deve ser destinado às variáveis cognitivas e de personalidade determinadas geneticamente” (idem, 1978, p. 566).

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel cumpre um papel de protagonista para a fundamentação teórica da presente dissertação, conforme as análises já desenvolvidas. Por outro lado, a perspectiva sobre a criatividade apresentada por Ausubel et al. parece divergir das contribuições apresentadas por Guilford, Vigotskii, Torrance e Taylor. A análise a seguir espera clarificar esta questão.

Ausubel, Novak & Hanesian (1978) apresentam uma concepção mais restritiva da criatividade, como indica a seguinte citação:

(...) apenas o indivíduo raro que faz uma contribuição singularmente original e significativa para a arte, a ciência, a literatura, a filosofia, o governo e assim sucessivamente pode ser chamado de pessoa criativa. A pessoa criativa é, por definição, um indivíduo muito mais raro do que a pessoa inteligente. Há milhares de indivíduos inteligentes para cada indivíduo que seja realmente criativo. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 584-585)

Ainda de acordo com estes autores, um dos fatores que determina esta raridade de pessoas criativas é de ordem genética (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978), apesar dos autores não negligenciarem a influência dos fatores ambientais para a ocorrência da criatividade. Atualmente, há pesquisadores no campo da neurociência que corroboram com esta perspectiva genética da criatividade.

Em oposição, autores como Guilford (1950), Vigotskii (1930, 1997), Torrance (1977) e Taylor (1971) se afastam desta perspectiva restritiva ao indicarem que a criatividade está presente em todos os indivíduos e tem forte componente sócio-cultural.

Para Guilford (1950), “os atos criativos podem ser esperados em quase todos os indivíduos, não importa se fragilmente ou inconstantemente” (GUILFORD, 1950, p. 446). Vigotskii (1930, 1997) observa que “o cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções com elementos de experiências passadas” (VIGOTSKII, 1930, 1997, p. 09). Para Vigotskii, a experiência social é entendida como principal fator de desenvolvimento da criatividade. Torrance (1977) analisa que “algum grau de criatividade ocorre quando as pessoas resolvem problemas pelas quais elas (*as pessoas – grifo meu*) não possuíam solução previamente aprendida ou praticada” (TORRANCE, 1977, p. 07). Por fim, Taylor (1971) indica que “aceitam os pesquisadores psicologistas [*sic*], em sua maioria, que em geral todas as pessoas tem algum potencial criativo, embora existam largas diferenças individuais quanto ao grau” (TAYLOR, 1971, p. 29).

Duas perspectivas distintas se apresentam neste quadro teórico da criatividade. De um lado, a criatividade é entendida como uma capacidade rara e com determinação genética. Do outro lado, a criatividade é entendida como algo presente em quase todos os indivíduos e mais próximo do cotidiano, resultante de experiências sócio-culturais. Diante desta bifurcação teórica, a presente dissertação tende a se vincular à segunda perspectiva.

Neste momento, a seguinte ressalva deve ser feita. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é o eixo teórico desta pesquisa. Porém, a concepção de

criatividade analisada por Ausubel não será nosso foco. O entendimento de Ausubel sobre a criatividade privilegia os aspectos da raridade e da determinação genética. Este tipo de análise está distante dos propósitos levantados nesta pesquisa. Portanto, estaremos afastados da perspectiva de Ausubel quanto à questão específica da criatividade.

A concepção de que todas as pessoas são criativas em algum grau se vincula à ampla discussão atual sobre a criatividade. Este debate acontece em campos tão distintos quanto a educação e o mundo do trabalho. No primeiro caso, as instituições de ensino e seus respectivos membros debatem sobre a criatividade no processo educacional. Este debate questiona tanto o papel do professor quanto do aluno para viabilizar estratégias de ensino que valorizem o pensamento criativo. No segundo caso, as empresas exigem que seus empregados ofereçam soluções criativas para os diversos problemas enfrentados no dia-a-dia dos negócios. Este cenário parece não se adequar à perspectiva restritiva da criatividade, pois nossa realidade social tem sinalizado uma crescente demanda por indivíduos criativos nos mais variados campos do conhecimento e do trabalho. Alencar (2002) observa que vivemos em um período de incertezas e de grande complexidade, com “mudanças profundas e intensas que vêm ocorrendo em um ritmo cada vez mais acelerado, gerando continuamente novos problemas e desafios que demandam soluções criativas” (ALENCAR, 2002, p. 63).

Portanto, a presente dissertação se vincula à perspectiva não-restritiva da criatividade. Conforme indicado na Introdução, o problema da pesquisa parte da premissa de que a criatividade parece ser algo que pode ser aprendida. Neste sentido, entender o pensamento criativo como capacidade presente em poucos gênios está aparentemente dissonante dos parâmetros de pesquisa já apresentados na Introdução.

Nichols (1972), por exemplo, sugere que a motivação e o incentivo podem ser determinantes para possibilitar o desenvolvimento da criatividade, pois “o envolvimento com tarefas mais por motivos intrínsecos do que extrínsecos poderia aumentar a produtividade criativa” (NICHOLS, 1972, p. 720).

Com a perspectiva teórica sobre criatividade definida, partiremos, no próximo item 3.3, para a análise da relação entre os conceitos de criatividade e de personalidade.

### 3.3. CRIATIVIDADE E PERSONALIDADE

A relação entre criatividade e personalidade é uma das questões mais analisadas entre os estudiosos do pensamento criativo. Um ponto comum em estudos como os de Guilford (1950), Golann (1963), MacKinnon (1963), Taylor & Holland (1971), Torrance (1971, 1976), Barron & Harrington (1981), Csikszentmihalyi (1996), Simonton (2000) e Feist & Barron (2003) é a preocupação em entender como características individuais podem influenciar a ocorrência da criatividade. Partindo deste ponto, outra preocupação é identificar quais características são comuns entre indivíduos criativos.

Em primeiro lugar, é preciso conceituar o termo *personalidade*. Para esta tarefa, partiremos da perspectiva de Allport (1973). Este autor entende a personalidade como “uma unidade *existente na pessoa* (grifo do autor) e que tem uma estrutura interna própria” (ALLPORT, 1973, p. 50). Assim, Allport define personalidade como “a organização dinâmica, no indivíduo, dos sistemas psicofísicos que determinam seu comportamento e seu pensamento característicos” (idem, 1973, p. 50).

Seguindo este raciocínio, Allport propõe examinar sua própria definição de personalidade. De acordo com o autor, a personalidade é organizada porque necessita de “formação de padrões ou hierarquias de idéias e hábitos que dirigem, dinamicamente, a atividade (*humana*)” (ALLPORT, 1973, p. 50). Como sistema psicofísico se entende que a personalidade não pode dissociar a mente do corpo (este último, sob o ponto de vista neural). Essa unidade mente-corpo constitui um sistema, pois é um “conjunto de elementos em interação mútua” (idem, 1973, p. 50). Finalmente, o comportamento é a

capacidade de se ajustar ao meio, enquanto o pensamento é a capacidade de refletir sobre as coisas, inclusive sobre o próprio comportamento (idem, 1973).

Quando se trata de criatividade, os estudos sobre este tema frequentemente se debruçam sobre as seguintes questões: há características comuns entre os indivíduos considerados criativos? Se houver, quais são estas características? Há várias perspectivas sobre estas questões.

Guilford (1950) indica que a criatividade pode ser estudada em indivíduos que não sejam necessariamente identificados como altamente criativos. Por esta razão, Guilford destaca que a criatividade depende da existência de *traços primários* (GUILFORD, 1950) como o interesse, a atitude e o temperamento. Podemos inferir, portanto, que na perspectiva de Guilford as características individuais que favorecem o pensamento criativo não são exclusivas para poucos indivíduos altamente criativos. Ao contrário, estas características podem existir em qualquer indivíduo. O que parece determinar o surgimento ou não da criatividade é o grau de relevância de um determinado problema para um determinado indivíduo.

Golann (1963) divide o estudo da personalidade no campo da criatividade em dois focos: “o estudo da motivação do comportamento criativo” e “o estudo das características pessoais ou dos estilos de vida dos indivíduos criativos” (GOLANN, 1963, p. 554). No primeiro foco, Golann observa que o comportamento criativo acontece quando o indivíduo tem alto grau de interação com o ambiente no qual ele está inserido. Para este autor, “indivíduos motivados de alta criatividade preferem estímulos e situações que possam ser manipulados de modos particularizados” (idem, 1963, p.556). Já no segundo foco, Golann prioriza as características pessoais. Neste caso, ele cita que “a independência, como atributo da personalidade, foi reiterada em diversas discussões

teóricas da criatividade” (idem, 1963, p. 557). Dentre estas discussões citadas por Golann, destacam-se os estudos realizados por MacKinnon (1963), nos quais os indivíduos criativos enfatizaram possuir características como individualidade, inventividade, entusiasmo, determinação e dedicação.

Taylor & Holland (1971) observam que “os criativos em diferentes campos podem ter características pessoais diferentes” (TAYLOR & HOLLAND, 1971). Esta perspectiva será reiterada por autores como Cattell (*apud* BARRON & HARRINGTON, 1981) e Feist (*apud* FEIST & BARRON, 2003), como será visto adiante. Outra contribuição de Taylor & Holland foi a importância que estes autores conferiram aos aspectos biográficos do indivíduo criativo, especificamente aos do cientista, conforme o texto a seguir:

Quase sempre que se tentou aplicar questionário biográfico a cientistas, o resultado foi promissor. Esses questionários chegam indiretamente a uma mistura de traços motivacionais e de personalidade, como hábitos de trabalho, atitude, interesses, valores, história familiar e escolar etc. Essa complexa medida da história da vida pessoal tem-se revelado tão válida como qualquer outro recurso para descobrir o talento criativo. (TAYLOR & HOLLAND, 1971, p. 54)

Torrance (1971) destaca o princípio da singularidade humana, descrita como “o reconhecimento da imparidade do indivíduo e de suas conseqüências para o fomento da criatividade” (TORRANCE, 1971, p. 134). Este autor, por reconhecer a importância da singularidade, mostra preocupação com escolas que enfatizam o “ajustamento a uma norma” (idem, 1971, p. 134). Esta observação parece sugerir que a criatividade no ambiente escolar pode ser mais dificilmente desenvolvida caso o aluno seja constantemente orientado a se adequar a regras preestabelecidas. Uma possível repressão imaginativa pode inibir o pensamento criativo do aluno. Nesta perspectiva, as soluções e propostas originais podem ser mais facilmente descartadas ou desvalorizadas.

Torrance (1976) destaca também os estudos de MacKinnon (1963 e *apud* TORRANCE, 1976) sobre a personalidade de indivíduos criativos. Torrance observa que para MacKinnon “os indivíduos criativos são menos interessados em pequenos detalhes e nos aspectos práticos e concretos da vida, e mais interessados em significações, implicações e equivalentes simbólicos de coisas e idéias” (TORRANCE, 1976, p. 87). Outro destaque de Torrance é sobre como as pessoas criativas, ainda de acordo com os estudos de MacKinnon, reagem frente ao conflito de valores e de idéias. Neste caso, as pessoas criativas se destacam por promoverem a “integração, síntese e reconciliação” (TORRANCE, 1976, p. 87) entre estes valores e/ou idéias conflitantes.

Torrance, com base nas pesquisas que analisou e compilou, organizou uma lista de 84 características encontradas em indivíduos criativos. Dentre estas características, destacam-se “independente no pensamento”, “preferência por idéias complexas”, “sensível a estímulos externos”, “não é conformista”, “comete erros”, “autoconfiante”, “tenaz” e “versátil” (TORRANCE, 1976, p. 85-86).

Barron & Harrington (1981) observam que nos estudos realizados até a década de 1970 há certa ênfase na identificação das *características centrais* do indivíduo criativo (BARRON & HARRINGTON, 1981). Este tipo de foco, ainda de acordo com estes autores, gerou pouco avanço nos estudos da criatividade. Em oposição a este cenário de pouca inovação nas pesquisas, Barron & Harrington destacam os pesquisadores que “se tornaram progressivamente mais sensíveis à possibilidade de que o quadro de uma pessoa criativa pudesse variar em função da idade, do sexo e o campo da atividade criativa” (BARRON & HARRINGTON, 1981, p. 455). Destacam-se estudos que investigam, por exemplo, distinções nas características pessoais de acordo com o campo de conhecimento no qual o indivíduo criativo atua (CATTELL *apud*



BARRON & HARRINGTON, 1981) e diferentes padrões de resultados entre homens e mulheres quanto ao estilo do trabalho criativo e seus respectivos produtos (HELSON *apud* BARRON & HARRINGTON, 1981).

Csikszentmihalyi (1996) analisa os *traços antitéticos* dos indivíduos criativos. Para este autor, os indivíduos criativos apresentam, simultaneamente, pares de características divergentes. Indivíduos criativos têm momentos de grande energia física e momentos de relaxamento. Eles também combinam momentos de diversão com momentos de disciplina e momentos de extroversão com momentos de introversão. Outra conclusão apontada por Csikszentmihalyi é a tendência dos indivíduos criativos em fugirem dos estereótipos de masculinidade ou de feminilidade. De acordo com este autor, testes indicaram que as mulheres mais criativas se mostraram mais dominadoras e agressivas, enquanto os homens mais criativos se mostraram mais sensíveis e menos agressivos.

Em um artigo publicado no ano de 2000, Simonton observa que a “chegada da revolução cognitivista” (SIMONTON, 2000, p. 153) fez diminuir o interesse dos pesquisadores quanto à relação entre personalidade e criatividade. Por outro lado, Simonton identifica uma tendência de alguns pesquisadores como Simonton e Martindale (*apud* SIMONTON, 2000) em reavivar esta perspectiva. Como resultado, Simonton destaca que estes estudos recentes “compilaram um perfil seguro da personalidade criativa” (SIMONTON, 2000, p. 153), nos quais se incluem características como não-conformismo, maior abertura a novas experiências, flexibilidade cognitiva e maior ousadia para correr riscos.

Feist (*apud* FEIST & BARRON, 2003) reitera a já citada perspectiva de Taylor & Holland (1971) e de Cattell (*apud* BARRON & HARRINGTON, 1981) ao concluir,

em seus estudos, que as características de personalidade podem diferir de acordo com o campo de atuação do indivíduo. Feist compara os perfis dos artistas com os dos cientistas. Para este autor, artistas podem apresentar maior instabilidade emocional e maior rejeição a normas de grupo se comparados com cientistas (FEIST *apud* FEIST & BARRON, 2003). MacKinnon (1963) já havia desenvolvido estudo com foco similar. De acordo com este autor, os produtos criativos dos artistas muitas vezes expressam o próprio estado interior do criador, pois ele “externaliza algo de si para o conhecimento público” (MacKINNON, 1963, p. 31). Cientistas manipulam aspectos que fazem parte de seu campo de conhecimento ou ambiente de trabalho, produzindo produtos originais. Porém, cientistas “acrescentam pouco de si ou de seu estilo pessoal aos resultados” (idem, 1963, p. 31).

Baseado nos autores analisados neste capítulo, as seguintes observações podem ser inferidas. A primeira é a de que indivíduos criativos se contrapõem a conhecimentos e a coisas preestabelecidas. Esta característica converge com perspectivas como a do pensamento divergente (GUILFORD, 1950, 1957) e da não-conformidade (TORRANCE, 1976; SIMONTON, 2000). A insatisfação com o que já é conhecido parece ser a motivação propulsora da criatividade. Por meio desta insatisfação, o indivíduo criativo pode buscar soluções inusitadas ou até mesmo gerar novos problemas.

A segunda observação é a preocupação em afastar a relação criatividade–personalidade da imposição de características rígidas e uniformes. Estudos como os de MacKinnon (1963), Cattell (*apud* BARRON & HARRINGTON, 1981), Csikszentmihalyi (1996) e Feist (*apud* FEIST & BARRON, 2003) analisam variáveis que podem influenciar na incidência de determinadas características. Entre estas variáveis, podem ser citadas o campo de atuação/conhecimento, o sexo e a idade do

indivíduo. Os estudos de Csikszentmihalyi (1996) sobre os traços antitéticos também reiteram esta perspectiva.

Por fim, a análise dos autores citados e de seus respectivos estudos indica que não há consenso nas pesquisas sobre a personalidade criativa. Cabe a cada pesquisador analisar as várias correntes teóricas sobre este tema e definir qual será seu substrato teórico. Independente desta diversidade teórica, é inegável que o estudo da personalidade na investigação do pensamento criativo tem fornecido pistas importantes para os pesquisadores. Estas pistas possibilitam, inclusive, a articulação dos estudos da personalidade com outras perspectivas, como, por exemplo, a da inteligência.

No próximo item 3.4, o foco estará na análise da relação entre criatividade e inteligência.

### 3.4. CRIATIVIDADE E INTELIGÊNCIA

Ao abordar a relação entre criatividade e inteligência, uma pergunta se faz presente com frequência: até que ponto a inteligência influencia a criatividade, e vice-versa? Até hoje, esta é uma questão que motiva os estudiosos da criatividade a investigar quais as possibilidades e quais os limites existentes nesta relação.

Antes desta abordagem, é necessário empreender uma primeira e fundamental tarefa que é apresentar e discutir os conceitos de inteligência propostos pelos autores. Destacaremos, para este fim, Piaget (1947, 1960; 1936, 1982), Allport (1973) e Ausubel, Novak & Hanesian (1978).

Piaget (1936, 1982), na obra “O nascimento da inteligência na criança” e que marca o início de seus estudos, vincula inteligência ao conceito de adaptação. Para este autor, a adaptação ocorre “quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele” (PIAGET, 1936, 1982, p. 16). De acordo com esta perspectiva, o indivíduo se adapta quando consegue interagir com o meio no qual ele vive, trocando com este meio as informações e as experiências necessárias para que determinadas mudanças intelectuais e físicas possam ocorrer. Nas palavras de Piaget (1947, 1960), a inteligência

constitui o estado de equilíbrio para o qual se direcionam todas as sucessivas adaptações de natureza sensório-motora e cognitiva, assim como as interações de assimilação e de acomodação entre o organismo e o meio. (PIAGET, 1947, 1960, p. 11)

Como a relação entre adaptação e inteligência pode ser explicada na perspectiva de Piaget? A inteligência, para Piaget, é uma adaptação. De acordo com suas próprias palavras, “o organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-

las nas do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo, *mentalmente* (grifo meu), as estruturas suscetíveis de aplicarem-se às do meio” (PIAGET, 1936, 1982, p. 15-16). Nesta perspectiva, pode se inferir que a inteligência é uma atividade de adaptação intelectual ao meio. Ao interagir com o meio, o indivíduo o interpreta e, mentalmente, cria novas possibilidades de relação e de interpretação.

Piaget ainda reitera que “a inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado e radicalmente distinto do que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos (...)” (idem, 196, 1982, p. 31). Lins (2005) observa que “Piaget apresenta a inteligência de forma dinâmica, estruturada e flexível, capaz de se desenvolver não só segundo formas específicas, identificadas em períodos, mas numa outra direção, voltar-se para infinitas possibilidades” (LINS, 2005, p. 21).

Em outra perspectiva, Allport (1973) explica a inteligência como “potencial inato de uma pessoa para fazer julgamentos adequados, para aproveitar a experiência ou para enfrentar de maneira adequada os novos problemas ou novas condições de vida” (ALLPORT, 1973, p. 92). Para este autor, os motivos e as características pessoais influenciam na atividade intelectual, assim como em seus produtos (idem, 1973). Baseado na análise de um estudo no qual, ano após ano, foram observadas crianças dos três aos doze anos, Allport conclui que “o tratamento no lar, a estimulação do ambiente, os prêmios e os castigos cooperam para dar a uma criança um nível mais elevado de funcionamento do que a de outra” (idem, 1973, p. 94). Logo, a inteligência como potencial inato a que Allport se refere precisa ser desenvolvido por meio de estímulos e ações externas, incluindo ações pedagógicas sistematizadas ou não-sistematizadas.

Ausubel, Novak & Hanesian (1978) também reiteram a relação entre inteligência e personalidade. De acordo com estes autores, inteligência é uma “capacidade *geral* (grifo dos autores) para processar informações e para utilizar símbolos abstratos na solução de problemas abstratos” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978, p. 256). O papel da personalidade fica destacado quando os mesmos autores indicam que a inteligência, como habilidade intelectual, é uma “manifestação funcional de um processo cognitivo distinto e identificável, expressada em uma linha de desempenho individual ou diferenças de capacidade” (idem, 1978, p. 256). Esta manifestação funcional, ainda de acordo com os autores, é determinada por fatores múltiplos como a genética, a experiência, a cognição e a personalidade (idem, 1978).

Ao analisar conjuntamente as definições de Piaget, Allport e Ausubel et al. sobre a inteligência, podemos observar que a palavra *experiência* é utilizada nas três diferentes perspectivas. Infere-se, deste modo, que a inteligência, embora seja uma capacidade cognitiva dependente de conhecimentos prévios, depende da quantidade e da qualidade de experiências vividas pelo indivíduo. Esta análise tem relação com o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (AUSUBEL, 1968; AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1978), no qual este autor destaca a importância da existência de um conteúdo relevante de idéias e conceitos na estrutura cognitiva do aluno, conforme explicação desenvolvida no Capítulo 02 desta dissertação. Este conteúdo prévio, em conjunto com a simbolização, facilitará o processo de aprendizagem.

Quanto aos teóricos que destacam a relação entre criatividade e inteligência, serão analisados os estudos de Guilford (1950), Gardner (1994, 1995) e Sternberg (2003, 2006).

Guilford (1950) já observara que a criatividade está além do domínio da inteligência, isto é, a criatividade não é sinônimo de inteligência. Este autor cita a pesquisa de Terman (*apud* GUILFORD, 1950) publicada em 1947, na qual crianças que obtiveram alto grau nos testes de quociente de inteligência (QI) foram observadas. Para Guilford, neste estudo “parece haver pouca promessa de surgir um Darwin, um Edison ou um Eugene O’Neill, apesar dos membros deste grupo terem atingido a faixa etária que se reconhece como os *anos mais criativos* (grifo do autor)” (GUILFORD, 1950, p. 447). Guilford sugere que, a partir deste tipo de estudo, novas pesquisas dêem atenção ao “caráter mais especificamente criativo” (*idem*, 1950, p. 447).

Os testes de inteligência já haviam sido criticados por Guilford (1950) por priorizarem as conquistas escolares do aluno, principalmente em leitura e aritmética, com ênfase na medida do pensamento convergente (GUILFORD, 1950). Neste sentido, a crítica de Guilford parece se fundamentar na pouca ênfase ou até mesmo na omissão de variáveis que pudessem medir a capacidade criativa do aluno.

Na década de 80, Gardner (1994, 1995) desenvolveu e consolidou sua Teoria das Inteligências Múltiplas. Este autor observa que a inteligência se manifesta em várias facetas ao partir do princípio de que “está na própria natureza das inteligências que cada uma opere de acordo com seus próprios procedimentos” (GARDNER, 1994). Allport (1973) já havia indicado um caminho semelhante ao destacar a existência de “inteligências *específicas*” (ALLPORT, 1973, p. 92).

A teoria de Gardner, intitulada Teoria das Inteligências Múltiplas ou IM, conceitua inteligência como um “potencial biopsicológico” (GARDNER, 1995, p. 50), no qual aspectos genéticos, cognitivos e de personalidade ajudam o desenvolvimento deste potencial. Com o uso da inteligência, o indivíduo deve aperfeiçoar a “capacidade

de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (idem, 1995, p. 21).

A fundamentação das IM de Gardner está na “visão pluralista da mente” (GARDNER, 1995, p. 13), segundo a qual a ciência cognitiva deve reconhecer que as pessoas têm estilos cognitivos contrastantes. Gardner observa que

devidos nos afastar totalmente dos testes e das correlações entre os testes, e ao invés disso observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida. (GARDNER, 1995, p. 13)

As IM descritas por Gardner foram selecionadas e estudadas considerando tanto os aspectos neurológicos (por meio do estudo de áreas do cérebro humano) quanto os aspectos psicológicos (por meio do estudo da cognição e da personalidade). Ao se aprofundar nesta perspectiva, Gardner identifica sete tipos de inteligência que serão brevemente descritas a seguir.

O primeiro tipo é a *inteligência lingüística*, na qual o indivíduo se mostra mais capaz em operar a linguagem e seus componentes, especialmente por meio de palavras. Por meio do uso da linguagem, o indivíduo com maior inteligência lingüística pode “convencer outros indivíduos a respeito de um curso de ação” e/ou “ajudar a lembrar de informações, variando de listas de posses às regras de um jogo” (GARDNER, 1994, p. 61).

O segundo tipo é a *inteligência musical*, na qual o indivíduo desenvolve capacidade especial de se expressar por meio de “sons emitidos em determinadas frequências auditivas e agrupados conforme um sistema prescrito” (GARDNER, 1994, p. 82).

O terceiro tipo é a *inteligência lógico-matemática*, que se caracteriza pela capacidade do indivíduo tanto em reconhecer a natureza das ligações entre as



proposições quanto em manejar longas cadeias de raciocínio de forma hábil (GARDNER, 1994).

O quarto tipo é a *inteligência espacial*, que está relacionada com a capacidade “de perceber o mundo visual com precisão” (GARDNER, 1994, p. 135). Este tipo de inteligência permite que o indivíduo modifique mentalmente, por meio de suas experiências visuais, a configuração de um determinado espaço, uma determinada figura ou um determinado objeto.

O quinto tipo é a *inteligência corporal-cinestésica*, no qual Gardner destaca indivíduos que “desenvolvem domínio aguçado sobre os movimentos de seus corpos” ou “que são capazes de manipular objetos com refinamento” (GARDNER, 1994, p.161). Como exemplos, podemos citar esportistas, dançarinos, escultores e instrumentistas.

O sexto tipo é a *inteligência intrapessoal*, explicado como a inteligência que possibilita “o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar estas emoções e (...) utilizá-las com uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento” (GARDNER, 1995, p. 28).

O sétimo e último tipo é a *inteligência interpessoal*, caracterizada pela capacidade do indivíduo em se relacionar com outros indivíduos por meio da identificação de traços de personalidade e de comportamento. Para Gardner, em “formas mais avançadas esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam” (GARDNER, 1995, p. 27).

A teoria das IM de Gardner desperta especial interesse com referência aos estudos da criatividade. Uma possibilidade é inferir que a criatividade pode estar vinculada à manifestação de um ou mais dos tipos de IM descritos por Gardner. Se um

determinado indivíduo mostra maior habilidade no campo da música, parece coerente concluir que seu pensamento criativo será mais bem direcionado para este domínio. Será, portanto, necessário estudar a criatividade sob o ponto de vista de sua multiplicidade? Será possível considerar uma teoria de *criatividades múltiplas*? As análises até aqui levantadas indicam que as respostas parecem ser positivas.

A última contribuição a ser analisada é a teoria da inteligência bem sucedida de Sternberg (2003). Para este autor, a inteligência envolve três habilidades: a analítica, a criativa e a prática. A habilidade analítica se vincula à visão mais tradicional de inteligência que prioriza o pensamento convergente e a memorização. A habilidade criativa requer do indivíduo a geração de novas idéias e de novos produtos. A habilidade prática ocorre quando o indivíduo, em seu cotidiano, consegue se adaptar a diferentes situações, selecionar ambientes e moldar ambientes (STERNBERG, 2003).

De acordo com Sternberg, o conceito de inteligência bem sucedida parece estar adequado ao entendimento da inteligência, em um sentido amplo, como um aspecto necessário para se obter o “sucesso do mundo real” (STERNBERG, 2003, p. 141). Assim, a inteligência é um conceito que se aplica não apenas a conquistas acadêmicas ou a trabalhos altamente intelectuais, mas também a situações da rotina diária, do mundo do trabalho e de interações sociais.

Sternberg observa que “na teoria da inteligência bem sucedida (...) o conceito de inteligência está sempre no interior de um contexto sócio-cultural” (STERNBERG, 2003, p. 141). Nesta perspectiva, uma conquista específica pode ser de alto valor para um grupo social igualmente específico, mas irrelevante para outros grupos. O que determina esta relevância é o conjunto de particularidades culturais de um grupo social. Sternberg exemplifica da seguinte forma: “ser um membro bem sucedido do clero de

uma religião particular pode ser altamente reconhecido em uma sociedade e vista como uma conquista sem importância em outra cultura” (idem, p. 141, 2003).

A diversidade na forma de se alcançar sucesso também é analisada por Sternberg. Para este autor, não há uma fórmula única para se fazer uso da inteligência e de suas diferentes habilidades, pois elas podem variar de acordo com o indivíduo (STERNBERG, 2003). Considerando as contribuições de Allport (1973) e Gardner (1994, 1995, 1996), esta variação no uso da inteligência parece estar ligada a questões de personalidade, de motivação, de genética e de cognição. (ALLPORT, 1973 e GARDNER, 1994, 1995, 1996), conforme explicações desenvolvidas neste capítulo e no capítulo anterior.

A relação entre inteligência e criatividade é um tema que permite o confronto entre diversos autores e seus respectivos aportes teóricos. O grande número de contribuições teóricas e de pesquisas empíricas realizadas sobre este tema aponta para uma pluralidade de conclusões e de correntes de pensamento. Apesar da diversidade de estudos já apresentados, este tema exige mais pesquisas, pois ainda há indagações sem respostas.

Entretanto, os diversos autores parecem concordar em dois aspectos. O primeiro é que a criatividade depende da inteligência, mesmo que seja uma dependência em graus diferentes e relacionada a seus aspectos específicos. O segundo é que a relação entre inteligência e criatividade não acontece de forma automatizada ou simples, pois esta relação está vinculada a questões cognitivas, sócio-culturais, de personalidade e de motivação. O desafio, para as futuras pesquisas, está em aprofundar o estudo das influências destas variáveis tanto na inteligência quanto na criatividade. Aos estudiosos da criatividade, a complexidade aumenta na medida em que é necessário clarificar a

pergunta proposta no início deste capítulo: até que ponto a inteligência influencia a criatividade, e vice-versa? Para finalizar, cabe destacar a seguinte observação feita por Novaes (1980):

Seria, pois, de todo interesse que outras pesquisas fossem realizadas no sentido de investigar os aspectos do funcionamento cognitivo envolvidos na criatividade, a fim de melhor compreender as atividades de categorização e de conceituação envolvidas e diferenciadas da inteligência. (NOVAES, 1980, p. 60).

### 3.5. CRIATIVIDADE E GESTALT

Os teóricos da Gestalt também oferecem contribuição para os estudos da criatividade. A Gestalt não é propriamente uma teoria, mas um conjunto de resultados de diferentes pesquisas que apresentam alguns pontos em comum. Podemos, no entanto, denominar estas contribuições de teoria da Gestalt, cujos principais expoentes são Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. Explicar a Gestalt é uma tarefa de grande complexidade. Nosso objetivo é fazer uma exposição breve dos pontos que explicam sucintamente tanto os princípios básicos da Gestalt quanto sua vinculação com a criatividade e a partir desta análise entender as relações existentes.

A complexidade da Gestalt começa pelo próprio termo, que é considerado de difícil tradução. Segundo Köhler (1978), as *Gestalten* (plural de *Gestalt*) são “condições psicologicamente muito concretas e objetivas, tão concretas quanto ‘branco’, ‘vermelho’, ‘verde’ etc.” (KÖHLER, 1978, p. 67). Köhler complementa que estas propriedades (por exemplo, a cor e a forma) não são pertencentes às partes que integram o todo do objeto, mas sim “condições específicas do objeto como um todo ou, pelo menos, de partes razoavelmente extensas deste” (idem, 1978, p. 67). Wertheimer (1938) analisa que o comportamento do todo não é determinado pelos elementos individuais que o compõem, pois é o todo que determina, por meio de sua natureza intrínseca, a existência das partes (WERTHEIMER, 1938). Para Engelmann (2002), *Gestalt* é “uma entidade concreta que possui entre seus vários atributos a forma” (ENGELMANN, 2002, p. 02).

De acordo com Köhler, o campo visual é “uma pluralidade bastante ordenada” (KÖHLER, 1978, p. 60), pois os objetos captados pela visão humana são percebidos como “objetos individualizados” e “entidades segregadas” (idem, 1978, p. 60). Estes

objetos têm “propriedades gestálticas como ‘reto’, ‘redondo’ etc.” (idem, 1978, p. 68). Estas propriedades ajudam a formar as *Gestalten*, que por sua vez influenciarão a formação posterior de novas *Gestalten*.

Hilgard (1975) destaca, dentre os pontos explicados pelos teóricos da Gestalt, a Lei da Pregnância. Esta Lei explica a necessidade do equilíbrio e da organização das *Gestalten* para que o indivíduo consiga visualizar e entender o todo (HILGARD, 1975). Partindo desta lei geral, há quatro leis de organização que estão subordinadas à Lei da Pregnância.

A primeira é a lei de similaridade, na qual “itens semelhantes (por exemplo, parecidos em forma ou cor)” ou “pares semelhantes (homogêneos)” (HILGARD, 1975, p. 284), uma vez percebidos, facilitam a formação e a visualização de um todo.

A segunda é a lei da proximidade, na qual “as velhas impressões são menos bem reconhecidas e evocadas do que as novas devido ao traço recente estar mais próximo, no tempo, do processo ativo presente” (HILGARD, 1975, p. 284).

A terceira é a lei de fechamento, na qual “as áreas fechadas são mais estáveis do que as não fechadas” (HILGARD, 1975, p. 284). Tanto visualmente quanto intelectualmente, o todo é mais bem formado e percebido se o indivíduo alcançar o fechamento (ou acabamento) de um objeto, comportamento, situação ou idéia.

A quarta e última é a lei de boa continuidade, na qual os itens do início e da resposta formam um par regular (HILGARD, 1975). Em outras palavras, o todo é mais bem entendido se for resultante da percepção de uma relação coerente com início, meio e fim.

Para Köhler, “uma *Gestalt*, uma vez realizada, deixa uma disposição para processos análogos futuros” (idem, 1978, p. 70). Esta observação de Köhler também é

analisada por Hilgard (1975) por meio da *teoria do traço*. Para Hilgard, o ponto de partida é entender o papel da experiência passada no processo de aprendizagem. O traço é um aspecto de uma ou mais experiências passadas que fica disponível na memória do indivíduo. O traço, nesta perspectiva, é a “disposição para processos análogos futuros” que Köhler havia definido. O traço pode ser uma impressão, uma lembrança sensorial (tátil, olfativa, auditiva, visual ou gustativa) ou uma informação.

Cabe neste momento analisar dois conceitos: o conceito de percepção e o conceito de *insight*.

Sobre a percepção, Koffka (1922) observa que esta não é uma função física específica, mas sim “o domínio das experiências que não são meramente ‘imaginadas’, ‘representadas’ ou ‘pensadas’” (KOFFKA, 1922, p. 532). Para Köhler (1980), “os objetos só existem para nós quando a experiência sensorial se impregnou completamente de significação” (KÖHLER, 1980, p. 45), dando lugar à percepção. Portanto, a percepção é um fenômeno por meio do qual o indivíduo capta os estímulos sensoriais que recebe (visuais, auditivos, táteis, gustativos e olfativos) e os organiza de acordo com o significado que lhes será atribuído. A atribuição deste significado perceptivo poderá depender, por exemplo, de traços já registradas na memória do indivíduo e de suas experiências pessoais.

Lehar (2003) lembra o letreiro em néon de um cinema para ilustrar um exemplo comum do ato da percepção:

(...) o quadro perceptual do mundo pode se mover em relação ao substrato representativo, e formas distintas da estrutura perceptual podem se mover em relação ao fundo enquanto mantém sua integridade perceptual e sua identidade reconhecida, como as palavras que correm lado a lado em um painel de luzes de um típico letreiro de cinema. (LEHAR, 2003, p. 55)

A partir de uma percepção, como nos ensina Köhler, o indivíduo poderá tomar consciência de uma relação que não é experimentada como um fato em si mesmo, mas como algo que se conclui das características dos objetos que estão sendo considerados (KÖHLER, 1980). Esta consciência de relação entre um pensamento e suas respectivas conexões é chamada de *insight* ou discernimento (idem, 1980). Ao contrário do que o senso comum frequentemente estabelece, o *insight* não é algo instantâneo (SHARPS & WERTHEIMER, 2000), mas resulta das experiências pessoais incorporadas ao indivíduo. Para Köhler (1980), o *insight* “refere-se à dinâmica experimentada nos campos emocional e de motivação, não menos que à determinação experimentada em situações intelectuais” (KÖHLER, 1980, p. 195). Quanto à solução de problemas, o *insight* pode servir como pista ou ponte, mas não necessariamente como a solução propriamente dita. O *insight* não resolve o problema, mas oferece a percepção da situação.

O *insight* não é um fenômeno espontâneo que se origina de um vazio. Pelo contrário, para que ocorra o *insight* é preciso que haja a disponibilidade de informações e experiências que possam provocar estímulos intelectuais no indivíduo. Estes estímulos precisam estar relacionados ao problema que impulsionou o processo de *insight*. Hilgard (1975) observa que “um organismo experimentado tende mais a alcançar soluções de *insight* do que um menos experimentado” (HILGARD, 1975, p. 292).

Wertheimer (*apud* HILGARD, 1975) oferece contribuições de grande relevância para a questão da criatividade. O ponto de partida está na distinção que Wertheimer estabelece entre solução cega e solução estrutural. Na solução cega, o indivíduo limita-se a buscar soluções por meio de fórmulas, condicionamento e de procedimentos fixos, sem dar espaço para a busca de alternativas e novas percepções.



Em contraste, a solução estrutural permite que se encaminhe o pensamento para a solução propriamente dita de um problema. Este é o princípio da teoria do *pensamento produtivo* de Wertheimer, na qual um problema é solucionado quando o indivíduo consegue analisar, contextualizar e dominar os “aspectos e requisitos estruturais da própria situação” (HILGARD, 1975, p. 301). Nesta perspectiva, o pensamento produtivo possibilita que o indivíduo alcance soluções fora dos padrões convencionais, além de criar condições para que novos problemas surjam em função de novas lacunas ou situações que o indivíduo venha a identificar.

A importância dos teóricos da Gestalt para o estudo da criatividade é inegável. Por isso, convém destacar estudos mais recentes que analisam a relação entre Gestalt e criatividade.

Schooler & Melcher (1995) analisam o *insight* como uma etapa importante na solução criativa de problemas. O início deste processo está no fato de que “um impasse na resolução de um problema é produzido por causa da existência de hipóteses não justificadas” (SCHOOLER & MELCHER, 1995, p. 99). É este impasse que motiva o indivíduo a buscar uma solução que preencha as lacunas causadas por um determinado problema. Este preenchimento de lacunas acontece por meio da reestruturação ou mudança de perspectiva (idem, 1995), na qual a noção do todo daquele problema se modifica à medida que o indivíduo capta estímulos perceptivos de diferentes tipos e que estão relacionados à preocupação em resolver aquele impasse. Depois da ocorrência das reestruturações do todo do problema, o indivíduo estará mais próximo de produzir um *insight* que o auxilie a preencher as lacunas causadas pelo problema.

Simonton (2000) observa que estudos recentes sobre a criatividade conseguiram evidências de que o *insight* não é um fenômeno repentino. Para este autor, há pesquisas

que indicam que “a criatividade é um fenômeno mental que resulta da aplicação de processos cognitivos normais” (SIMONTON, 2000, p. 152), derrubando a idéia de que o pensamento criativo é fruto de inspiração repentina.

Pode-se entender que as contribuições da Gestalt têm grande importância para o estudo da criatividade a partir destas leituras. As questões da percepção, do insight e do pensamento produtivo são fundamentais para estabelecer esta relação. Ao captar, memorizar e interpretar os diversos estímulos recebidos no decorrer da vida, a percepção facilita os processos de pensamento do indivíduo. Por meio da percepção, as experiências passadas facilitam o estabelecimento de conexões e o surgimento de pistas, produzindo o *insight* que levará à criatividade. Por fim, o entendimento do problema por meio de seu contexto e de sua estrutura cria as condições do pensamento produtivo, no qual há maiores chances de surgirem soluções mais originais.

### 3.6. CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A CRIATIVIDADE

Desde a publicação do artigo “Creativity” de Guilford em 1950, os estudos científicos da criatividade passaram a ser desenvolvidos com mais vigor. No item 3.1 desta dissertação foram analisados os estudos apresentados nas décadas de 1950, 1960 e 1970 e que foram fundamentais para estruturar os primeiros referenciais teóricos da criatividade. Neste presente item o foco da análise está nos estudos apresentados a partir da década de 1980. Este período compreende vários autores que desenvolveram ou têm desenvolvido pesquisas sobre o pensamento criativo sob diferentes perspectivas. Foram destacados os seguintes autores em razão da relevante frequência com que cada um é citado nas produções científicas contemporâneas da criatividade: Amabile (1983, 2001), Csikszentmihalyi (1996, 1997), Sternberg & Lubart (1996) e Runco (2004a).

Na perspectiva de Amabile (1983, 2001), a criatividade se refere à produção de respostas e de produtos que sejam avaliados como criativos. Esta avaliação deve ser feita por peritos do campo de conhecimento no qual o indivíduo supostamente criativo atua (AMABILE, 1983). Esta autora também observa que a criatividade pode ser explicada de acordo com fatores individuais que favorecem o pensamento criativo. Entretanto, esta concepção de criatividade se afasta da idéia de que o talento inato é o aspecto prioritário da criatividade (AMABILE, 2001). Como fruto desta perspectiva, Amabile desenvolveu o assim chamado *modelo componencial da criatividade*, formado por três componentes que, ao contrário do talento inato, são desenvolvidos pelo indivíduo no decorrer de suas experiências.

O primeiro componente deste modelo é chamado de *habilidades relevantes de domínio*, considerado “a base sobre o qual qualquer desempenho deve proceder”

(AMABILE, 1983, p. 362). As habilidades relevantes de domínio incluem tanto o conhecimento de paradigmas quanto as habilidades técnicas específicas daquele campo no qual o indivíduo criativo atua. O segundo componente é chamado de *processos relevantes de criatividade*, no qual o indivíduo criativo precisa possuir “uma facilidade para entender complexidades e uma habilidade para quebrar regras durante a resolução de um problema” (idem, 1983, p. 364). O terceiro componente é chamado de *motivação intrínseca para a tarefa*, o qual representa uma característica que estimula o indivíduo criativo a se empenhar na tarefa que lhe foi dada. Esta motivação “pode ser influenciada significativamente pelo meio social” (AMABILE, 2001, p. 333), assim como pelos interesses e pelas preferências pessoais já existentes neste indivíduo (idem, 2001, p.366).

As contribuições de Csikszentmihalyi (1996, 1997) se referem à teoria do *flow* (termo original que em uma tradução livre significaria algo como *fluxo* ou *fluidéz*) e à perspectiva dos sistemas sociais. O *flow* é descrito como “um estado de consciência no qual as pessoas se sentem completamente envolvidas em uma atividade a tal ponto que perdem a noção do tempo e perdem a consciência do seu próprio eu, do lugar e outros detalhes irrelevantes para a tarefa que está à sua frente” (HOOKER & CSIKSZENTMIHALYI, 2003, p. 220). Este autor também observa que o *flow* acontece quando o indivíduo se sente motivado a superar um determinado desafio por meio tanto do aperfeiçoamento de suas habilidades quanto da aprendizagem de novos conhecimentos (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p. 47). Ainda de acordo com Csikszentmihalyi, a criatividade é um fenômeno que poder ser estimulado quando o *flow* de um indivíduo interage com os *flows* de seus pares (HOOKER & CSIKSZENTMIHALYI, 2003, p. 220). Esta interação entre diversos *flows* pode ser

notado, por exemplo, em trabalhos desenvolvidos por equipes cujos membros estejam completamente envolvidos na resolução daquela determinada questão.

Cabe aqui também destacar a *perspectiva de sistemas sociais* de Csikszentmihalyi (*apud* ALENCAR & FLEITH, 2003), segundo a qual o estudo da criatividade deve ser desenvolvido à luz não apenas do indivíduo, mas principalmente dos grupos de uma sociedade com quem este indivíduo interage. A criatividade, entendida por este ângulo, é “o resultado da interação entre o pensamento dos indivíduos e o contexto sócio-cultural”, que “deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico” (CSIKSZENTMIHALYI *apud* ALENCAR & FLEITH, 2003, p. 06). Por outro lado, é importante ressaltar que há autores como Allport (1973), Guilford (1950, 1957) e Torrance (1976) que consideram ser fundamental a influência das características individuais no pensamento criativo. Estes autores evidenciam que tanto a forma como cada indivíduo interage com os meios sociais quanto a forma como cada indivíduo desenvolve sua criatividade serão influenciados por seus traços individuais.

Para Csikszentmihalyi, são três os sistemas sociais que possibilitam a ocorrência do pensamento criativo: “o indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), o domínio (cultura) e campo (sistema social)” (ALENCAR & FLEITH, 2003, p. 06). O *indivíduo*, ou seja, aquele quem produz o pensamento criativo, se orienta de acordo com *domínios* específicos, nos quais existem conhecimentos e paradigmas que regulam uma área do conhecimento. Finalmente, é o *campo* que decide, por meio de julgadores ou especialistas daquela área do conhecimento, se um determinado produto é criativo e se é relevante socialmente. Portanto, os sistemas sociais segundo Csikszentmihalyi não

apenas identificam os elementos, mas também analisam, principalmente, a relação existente entre estes elementos por meio de trocas e de modificações negociadas.

Sternberg & Lubart (1996) desenvolveram a *teoria do investimento*. De acordo com estes autores, os indivíduos criativos “são aqueles que, no âmbito das idéias, estão dispostos a ‘comprar barato e vender caro’ e são capazes disto” (STERNBERG & LUBART, 1996, p. 683). Esta perspectiva, para estes autores, é uma analogia ao comportamento dos investidores no mercado financeiro, no qual o bom investidor é aquele que compra as ações em baixa para depois revendê-las por um valor mais alto. Sternberg (2006) interpreta este raciocínio para a criatividade da seguinte forma:

Comprar barato significa perseverar em idéias que são desconhecidas ou pouco prestigiadas, mas que tenham potencial de crescimento. Com frequência, estas idéias encontram resistência quando são apresentadas pela primeira vez. O indivíduo criativo persiste contra esta resistência e com o tempo vende caro estas idéias, seguindo para a próxima idéia nova ou impopular. (STERNBERG, 2006, p. 06).

Na *teoria do investimento*, a criatividade requer a integração de seis diferentes recursos: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente (STERNBERG & LUBART, 1996, p. 884). Quanto às *habilidades intelectuais*, são três: a habilidade de entender e sintetizar o problema fora dos padrões convencionais; a habilidade analítica de reconhecer quais idéias são válidas ou têm potencial; e a habilidade prática-contextual para vender estas idéias por meio da persuasão. Quanto ao *conhecimento*, é destacada a importância do indivíduo criativo possuir domínio sobre o conhecimento ao qual pertencem as idéias em questão, desde que este domínio não atue como inibidor da criatividade. Quanto aos *estilos de pensamento*, Alencar e Fleith (2003) observam que há três tipos de estilo: o legislativo, estilo relacionado à formulação de novos problemas e de novas regras; o executivo, estilo relacionado à implementação de idéias já claras e estruturadas; e o judiciário,

estilo relacionado à emissão de julgamentos sobre os criadores e seus produtos criativos (ALENCAR & FLEITH, 2003). Quanto à *personalidade*, neste recurso são ressaltadas determinadas características pessoais que favorecem a criatividade, tais como disposição para correr riscos calculados, disposição para superar desafios e confiança em si mesmo. Quanto à *motivação*, destacam-se o amor e o interesse para a tarefa na qual o indivíduo se empenha e o foco nos resultados em detrimento de possíveis recompensas. Quanto ao *ambiente*, é enfatizada a importância dos contextos sociais nas quais o indivíduo criativo vive e atua. É por meio da interação entre o indivíduo e estes ambientes (como, por exemplo, a família e os colegas de trabalho) que a criatividade pode ser avaliada, favorecida e encorajada.

Runco (2004a), em sua teoria da *criatividade pessoal*, propõe que a perspectiva do pensamento criativo seja mais voltada a questões individuais. De acordo com este autor, há nos estudos da criatividade uma ênfase no julgamento do produto criativo em detrimento do processo criativo e, principalmente, do próprio indivíduo criador. Logo, “a teoria da criatividade pessoal tem foco no indivíduo, particularmente em suas *capacidades interpretativas*, seu *arbítrio* e suas *intenções*” (RUNCO, 2004a, p. 11).

As *capacidades interpretativas* permitem que o indivíduo elabore perspectivas originais de suas experiências. Estas capacidades são, para Runco, a própria origem da criatividade, além de serem mais relacionadas com a personalidade do indivíduo (RUNCO, 2004a). Por outro lado, o *arbítrio* e as *intenções* se relacionam com aspectos culturais do indivíduo. O *arbítrio* se refere “às escolhas, às decisões e aos julgamentos individuais” (idem, 2004a, p. 12) que são influenciadas, às vezes até fortemente, pelos valores sociais adquiridos pelo indivíduo, seja por meio da família ou de outros grupos sociais. O arbítrio, portanto, será guiado pelas *intenções* do indivíduo, isto é, pelos

resultados que ele espera obter do seu produto criativo. Assim como o arbítrio, as intenções quanto ao produto criativo são influenciadas pelos valores sociais adquiridos pelo indivíduo no decorrer de sua vida e de suas experiências.

Como foi inicialmente citado, Amabile (1983, 2001), Csikszentmihalyi (1996, 1997), Sternberg & Lubart (1996) e Runco (2004a) são expoentes contemporâneos dos estudos da criatividade que apresentam perspectivas teóricas distintas. Entretanto, podemos identificar entre estes autores um ponto em comum: todos estes indicam a importância do aspecto sócio-cultural para a criatividade, seja em maior ou menor grau. No modelo componencial de Amabile (1983, 2001), o componente da motivação intrínseca é influenciado pelo meio social. Na perspectiva de Csikszentmihalyi (1996, 1997), o indivíduo, o domínio e o campo são sistemas sociais que favorecem a criatividade. Sternberg & Lubart (1996) destacam que é por meio da interação do indivíduo com os ambientes sociais que a criatividade poderá ser favorecida e encorajada. Runco (2004) enfatiza o estudo dos aspectos individuais da criatividade à luz da cultura e dos valores sociais. Considerando estas análises, é possível concluir que nos estudos contemporâneos da criatividade há uma forte tendência em se investigar as complexas relações existentes entre o pensamento criativo, o indivíduo criador e os aspectos sócio-culturais. Este ângulo de investigação é corroborado pela seguinte análise de Moran & John-Steiner (2003):

O modo como a cultura muda historicamente (...) impacta o pensamento, a literatura, a matemática, a arte e outras capacidades humanas. A criatividade, por produzir um artefato com o qual outras pessoas podem interagir, cristaliza uma experiência subjetiva para estas pessoas. As ferramentas e os símbolos existentes são os pensamentos e as idéias de pessoas que vieram antes na história. (MORAN & JOHN-STEINER, 2003, p. 79).



## 4. CRIATIVIDADE NA PROPAGANDA

### 4.1. A ATIVIDADE DA PROPAGANDA: BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO

A propaganda é uma atividade profissional que foi impulsionada pela aceleração industrial do final do século XIX e início do século XX. No Brasil, “a história moderna da propaganda (...) começa na segunda década do século XX” (JUNIOR, 2001, p. 01). Durand (2006) observa que a propaganda desta época, de certa forma, “tratava-se de uma transmissão no cotidiano do trabalho” (DURAND, 2006, p. 435) e era caracterizada pela falta de técnicas consolidadas e de um treinamento formal. Os primórdios da propaganda no Brasil são descritos por Junior (2001) da seguinte maneira:

Os primeiros anunciantes são as lojas de varejo, pneus *Dunlop*, *Kodak*, as máquinas de escrever *Underwood* e a *Colgate*, com seus então “revolucionários” artigos de higiene pessoal. Os publicitários da época são os poetas, escritores e pintores que não conseguem viver somente da sua produção intelectual e artística e buscam a subsistência na criação de textos e ilustrações para as incipientes campanhas de propaganda. (JUNIOR, 2001, p.01).

Ainda de acordo com Junior (2001), a propaganda exerceu papel fundamental no desenvolvimento econômico brasileiro no decorrer do século XX. O marco foi o período compreendido entre a metade da década de 1960 e o início da década de 1970, quando a propaganda foi responsável pela “massificação das mensagens que prometem um ‘admirável mundo novo’ aos consumidores dos ‘maravilhosos’ produtos da era industrial” (JUNIOR, 2001, p. 05). Esta massificação foi igualmente possibilitada pela crescente popularização dos meios de comunicação de massa: o rádio, o jornal, a revista, a televisão e, mais recentemente, a internet. O crescimento deste último meio é considerado atualmente uma revolução na atividade da propaganda (LUPETTI, 2003),

respaldado pelos mais de 32 milhões de usuários que se conectam à internet no Brasil, de acordo com os dados do IBGE divulgados em 2005 (OGDEN & CRESCITELLI, 2007, p. 102). Hoje, possivelmente este número é bem maior.

Uma das grandes dificuldades no campo da propaganda é a falta de consenso entre estudiosos e profissionais quanto à diferença dos termos publicidade e propaganda. Gomes (2001) observa que “publicidade e propaganda não são sinônimos, como querem os publicitários brasileiros” (GOMES, 2001, p. 01). Para esta dissertação, será utilizada a seguinte diferença conceitual estabelecida por Kotler & Armstrong (2007), Ogden & Crescitelli (2007), Berkowitz, Kerin, Hartley & Rudelius (2003) e Zenone & Buairide (2002): a publicidade massifica uma mensagem por meio de formas não-pagas, ao passo que a propaganda massifica uma mensagem por meio de formas pagas e repetitivas. Ogden & Crescitelli (2007) apresentam a seguinte análise:

Pode-se considerar que a publicidade e a propaganda são formas de comunicação próximas, com alguns pontos em comum e outros diferenciados. Como a propaganda, a publicidade atua na formação da imagem (...), é impessoal e tem efeito no médio e longo prazos, mas, ao contrário da propaganda, não é paga, não é repetitiva e seu conteúdo não é controlado. (OGDEN & CRESCITELLI, 2007, p. 25).

O foco desta dissertação está no estudo da criatividade contextualizado na *propaganda*. A propaganda, de acordo com os aportes teóricos acima explicados, é caracterizada por veicular mensagens *pagas*, *repetitivas* e *controladas*, com o objetivo de persuadir o consumidor a comprar um produto ou uma idéia. Cabe, neste momento, clarificar cada uma das características aqui citadas.

As mensagens *pagas* resultam de uma relação comercial estabelecida por dois elementos. De um lado está a *agência de propaganda*, que é uma prestadora de serviços especializada na elaboração de campanhas de propaganda. Do outro lado está o *cliente anunciante*, que é a empresa contratante dos serviços de uma agência de propaganda.

A agência de propaganda, em sua estrutura clássica mínima, é formada pelos três seguintes departamentos: o atendimento, que atua como “elo entre a agência e o cliente anunciante” (LUPETTI, 2003, p. 57); o mídia, “responsável pelo planejamento e pela distribuição da verba do cliente nos veículos de comunicação” (idem, 2003, p. 61); e a criação, responsável pela elaboração conceitual, textual e visual das mensagens que serão veiculadas nos meios de comunicação para o grande público.

As mensagens são *repetitivas* e para isso cabe à agência de propaganda, por meio do departamento de mídia, planejar o número de vezes que cada anúncio será veiculado em cada meio de comunicação escolhido. Por exemplo, um anúncio de televisão pode ser veiculado 20 vezes no mês de lançamento e 10 vezes no mês seguinte, totalizando 30 vezes no total deste período. É devido à repetição do anúncio que será fortalecida a mensagem perante o público.

Finalmente, as mensagens devem ser controladas também pelo departamento de mídia. Além disso, o controle também deve ser feito por meio da contratação de institutos de pesquisa. Estes institutos são responsáveis pela aferição tanto da audiência quanto dos resultados obtidos em cada meio de comunicação. No Brasil, os institutos de pesquisa mais conhecidos são o Ibope, Gallup, AC Nielsen, DataFolha e Ipsos-Marplan. (OGDEN & CRESCITELLI, 2007).

Apesar da falta de consenso quanto à diferença (ou similaridade) entre os termos publicidade e propaganda, conforme descrito nos parágrafos anteriores, cabe ressaltar que, independente desta discussão, o profissional de uma agência de propaganda é denominado *publicitário*. Ogden & Crescitelli (2007) e Gomes (2001) enfatizam que esta identidade se consolidou porque o termo “propagandista” já é utilizado para “identificar os divulgadores de produtos do setor farmacêutico” (OGDEN &

CRESCITELLI, 2007, p. 34) que “percorrem os consultórios e clínicas médicas, distribuindo amostras (de medicamentos) e fazendo o que chamam ‘divulgação comercial do produto’ ” (GOMES, 2001, p. 112). Ogden & Crescitelli concluem que esta confusão de termos contribui para dificultar a identificação correta, ou pelo menos ideal, das diferentes profissões no campo da comunicação, principalmente na perspectiva do cliente anunciante.

No próximo item, será destacado o departamento da agência de propaganda no qual esta dissertação tem foco: a criação publicitária.

## 4.2. A CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA: CONCEITO E PRÁTICA

Assim como o termo *publicitário* que designa o profissional de uma agência de propaganda, o termo *criação publicitária* também foi institucionalizado para designar tanto um departamento quanto uma especialização da propaganda. Se a definição conceitual de Kotler & Armstrong (2007), Ogden & Crescitelli (2007), Berkowitz, Kerin, Hartley & Rudelius (2003) e Zenone & Buairide (2002), conforme a explicação no item 4.1, fosse rigorosamente seguida, a criação publicitária deveria ser chamada criação de propaganda. Entretanto, será mantido o primeiro termo, obedecendo a convenção adotada na atividade da propaganda.

A criação publicitária é o departamento mais visível na atividade da propaganda, justificada pelo alto grau de exposição dos seus anúncios nos meios de comunicação. Para muitos profissionais, é na criação que reside o núcleo de uma agência. Barreto (1982) observa que a finalidade da propaganda “é a persuasão, a maioria das vezes visando um comportamento imediato de compra” (BARRETO, 1982, p. 119). Por esta razão, muitos publicitários creditam à criação a responsabilidade de fazer com que um anúncio alcance este objetivo, que é o de levar o público do anúncio à ação da compra do produto anunciado. Este objetivo, para a criação publicitária, é resultado de uma mensagem minuciosamente elaborada, conjugando texto, imagem e mídia.

O departamento de criação é composto por três cargos: o *diretor de criação*, o *redator publicitário* e o *diretor de arte*. Estes três profissionais de criação publicitária são conhecidos, no jargão da propaganda, como *criativos*. A seguir, será feita uma análise de cada um destes cargos.

O *diretor de criação* tem como principal função supervisionar e aprovar (ou não) os anúncios criados pelo departamento de criação. Este cargo é geralmente ocupado por *criativos* mais experientes e, muitas vezes, ganhadores de prêmios de propaganda. Como exemplos de premiações desta área, podem ser citados o Prêmio Colunistas do Ano, o Festival Internacional da Associação Brasileira de Propaganda, o Prêmio Profissionais do Ano, o Clio Awards e o Cannes Lions. É de se entender que os *criativos* premiados sejam geralmente contratados por agências de propaganda de grande porte devido à qualidade dos anúncios que estes *criativos* premiados podem produzir.

O *redator publicitário* é responsável pela criação da parte conceitual e textual do anúncio. O conceito de criação é o tema que servirá como referência ao texto que será criado. O texto inclui o título (texto de abertura), o texto principal e o *slogan* (assinatura identificadora). Sant'anna (1999) observa que “o anúncio não é uma peça literária”, pois “visa um fim prático: implantar uma idéia ou vender um produto” (SANT'ANNA, 1999, p. 161). Figueiredo (2005) reitera que o bom texto publicitário precisa ter “uma mensagem clara, uma afirmação sobre a marca ou o produto que desejamos fixar na mente (dos consumidores)” (FIGUEIREDO, 2005, p. 02). O texto publicitário também precisa ser sintético e objetivo, mesmo quando o redator publicitário utiliza uma linguagem mais lúdica.

O *diretor de arte*, que atua em parceria com o redator publicitário, é responsável pela seleção dos elementos visuais do anúncio e conseqüente elaboração do *layout*, que é a “disposição (espacial) de onde ficarão a imagem, o texto e o logotipo” (LUPETTI, 2003, p. 70). Cabe ao diretor de arte tomar decisões quanto ao uso de cores, escolha de fontes tipológicas, fotos, ilustrações, diagramação e demais decisões estéticas (CESAR,

2001; 2006). Desde a década de 1990 o diretor de arte utiliza *softwares* gráficos sofisticados como CorelDraw, Illustrator e Photoshop para desenvolver e finalizar o *layout* do anúncio diretamente no computador.

Tanto o diretor de arte quanto o redator publicitário devem finalizar o anúncio em conjunto. O anúncio finalizado é chamado de *peça*. O texto e a imagem devem convergir em uma *peça*. Desta forma, a *peça* emitirá uma mensagem coerente e vinculada ao conceito de criação, traduzindo com clareza a intenção do anunciante.

O redator publicitário e o diretor de arte trabalham em parceria, geralmente dividindo o mesmo espaço físico na agência de propaganda. Estes dois *criativos* compõem a *dupla de criação* da agência de propaganda. O trabalho da dupla de criação é “integrado, de troca de idéias onde (sic), constantemente, as idéias de ilustração podem partir do redator assim como um bom título pode vir do diretor de arte” (CORRÊA, 1990, p.41). Sobre o dia-a-dia de uma dupla de criação, Carrascoza (2007) observa que “cabe às duplas produzir idéias em largo volume (...) e ainda fazê-lo com rapidez, obedecendo prazos cada dia mais exíguos – às vezes não mais que algumas horas” (CARRASCOZA, 2007, p. 01).

Finalmente, é relevante nesta dissertação descrever o processo de criação publicitária. Sucintamente, este processo compreende cinco etapas: o *briefing*, o *brainstorming*, a criação, a aprovação e a execução. A primeira etapa é a elaboração do *briefing*, que é o documento redigido pelo departamento de atendimento com as “informações necessárias (sobre o cliente anunciante) para a realização da campanha” (LUPETTI, 2003, p. 58), no qual são explicados tanto os objetivos do cliente anunciante quanto as diretrizes definidas pela agência de propaganda. A segunda etapa é o *brainstorming*, ou “tempestade cerebral” em uma tradução livre, definido como um

“método (...) que consiste em reunir várias pessoas, de diferentes especialidades ou hierarquias da agência, que contribuirão livremente com idéias” (idem, 2003, p. 195). A terceira etapa é a criação das peças, cuja responsabilidade é do departamento de criação publicitária, conforme já explicado nos parágrafos anteriores. A quarta etapa é a aprovação das peças que é feita em duas sub etapas: a primeira é a aprovação interna do diretor de criação e a segunda é a aprovação do cliente anunciante. Finalmente, a quinta etapa é a execução da campanha de propaganda, na qual as peças aprovadas serão veiculadas nos meios de comunicação previamente escolhidos pelo departamento de mídia.

No próximo item, será analisado como o conceito de criatividade é aplicado no contexto da criação publicitária.



### 4.3. A CRIATIVIDADE NA CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA

O uso do pensamento criativo na criação publicitária tem uma finalidade principal: persuadir o consumidor por meio da mensagem de um anúncio. Esta persuasão deve resultar na compra de um produto ou na aceitação de uma idéia. Borges (2006) observa que “um dos maiores desafios encontrados pelos publicitários é (...) fazer com que os consumidores captem, compreendam e se lembrem das informações e mensagens sobre o produto ou serviço comunicado” (BORGES, 2006, p. 05).

Para a propaganda, a criatividade é entendida como um processo guiado pelo perfil do consumidor com quem o anunciante quer se comunicar. Um anúncio é veiculado nos meios de comunicação para ser a ponte comunicacional entre o consumidor e o produto do anunciante. Por esta razão, tanto o redator publicitário quanto o diretor de arte precisam desenvolver a capacidade de captar o que é desejado pelo consumidor, assim como criar um novo desejo neste. Para Carrascoza (2007), os *criativos* atuam “cortando, associando, unindo e, conseqüentemente, editando informações que se encontram no repertório cultural da sociedade” (CARRASCOZA, 2007, p. 02). A matéria prima do *criativo* é, portanto, extraído do contexto sócio-cultural no qual seu consumidor está inserido.

Ainda de acordo com Carrascoza (2007), o método de criação mais utilizado pelos *criativos* da propaganda é a associação de idéias, na qual “uma idéia é ligada, mesclada ou amalgamada à outra, gerando uma nova informação” (CARRASCOZA, 2007, p. 02). Este autor cita o filósofo David Hume para analisar os três tipos de associação de idéias mais usados na criação publicitária:

Recorremos então a exemplos similares dados por Hume para melhor definirmos cada um desses tipos de associação: quando observamos uma paisagem reproduzida num quadro, nossos pensamentos são conduzidos à cena original, o que consiste numa associação por *semelhança*. Quando se fala sobre um apartamento num determinado edifício, pode-se pensar em outros apartamentos existentes ali; a associação se dá então por *contigüidade*. E, se pensamos num ferimento, é quase impossível não refletirmos acerca da dor que o acompanha, sendo que a conexão de idéias nesse caso é de *causa e efeito*. (CARRASCOZA, 2007, p. 02 – grifos do autor).

Se por um lado a criação publicitária é desenvolvida por meio de associação de idéias, por outro lado é necessário que o *criativo* tenha à disposição, na sua estrutura cognitiva, um repertório de idéias quantitativamente e qualitativamente consistente. Assim como a teoria da aprendizagem significativa explicada em Ausubel (1968) e Ausubel, Novak & Hanesian (1978) e que foi analisada detalhadamente no Capítulo 02, a criatividade na criação publicitária também deve partir do que o *criativo* já sabe, ou especificamente partir das experiências e do conhecimento prévio do criativo. Para Carrascoza (2007),

é vital que (os criativos) tenham um rico *background* cultural e estejam empenhados constantemente no seu alargamento, buscando no próprio estoque de signos de sua comunidade a matéria-prima para alcançar a solução mais adequada ao problema de comunicação do anunciante. (CARRASCOZA, 2007, p. 04)

Carrascoza (2007) exemplifica esta perspectiva por meio da criação de *slogans* como “Ler ou não ler”, criado para uma rede de livrarias e que parodia o célebre “Ser ou não ser” de Shakespeare, e “O sol nasceu para todas”, criado para um marca de sabonete e que se apropria do ditado “O sol nasceu para todos”. Ambos slogans, na perspectiva de Carrascoza, são resultantes da capacidade do *criativo* em usar seu repertório de conhecimento e de experiências como matéria-prima para a criação de uma solução de propaganda.

Silva (2007) observa que, na propaganda, “a intenção comunicativa parte da idéia de existir algo em comum entre o (produto) anunciado e o leitor” (SILVA, 2007,

p.04). Para que este vínculo discursivo e emocional ocorra entre a mensagem e o consumidor, o *criativo* precisará dominar tanto o problema levantado pelo anunciante do produto quanto o universo do consumidor com quem o anúncio se comunicará. Ainda de acordo com Silva (2007), o anúncio criará este vínculo por meio do uso de três tipos de signos: os *signos icônicos*, os *signos lingüísticos* e os *signos plásticos*.

Os signos icônicos se referem às idéias que “produzem alguma analogia, comparação ou informação” (SILVA, 2007, p. 05) quanto à relação do produto anunciado com seu consumidor. Um determinado ideal de beleza física ou um determinado símbolo de prestígio social são exemplos de signos icônicos.

Os signos lingüísticos estão presentes no próprio texto publicitário que compreende a mensagem verbal do anúncio. Criados pelo redator publicitário, os signos lingüísticos podem ser representados, por exemplo, por um texto informativo ou pelo *slogan* do produto. Silva (2007) observa que o texto publicitário, na condição de representante dos signos lingüísticos, “é parte definidora na construção do signo icônico” (SILVA, 2007, p. 05), pois é por meio do texto que um determinado signo icônico será explicado ao consumidor.

Os signos plásticos são “luzes, imagens, cores, linhas, formas, tipologias, texturas, alinhamentos” (SILVA, 2007, p. 06) que o *criativo*, especificamente o diretor de arte, utiliza como matéria-prima visual para criar o layout do anúncio. Os signos plásticos compõem a mensagem visual do anúncio. Esta mensagem visual deverá ser criada e estruturada com o objetivo de dialogar com a mensagem verbal, formando uma única mensagem coesa.

As perspectivas de Carrascoza (2007) e de Silva (2007) indicam que a criatividade na criação publicitária deve produzir anúncios que estabeleçam um vínculo

com seu consumidor. Carrascoza (2007) destaca que redatores publicitários e diretores de arte constantemente “deslocam frases e imagens já conhecidas do público para a peça que (eles) estão criando” (CARRASCOZA, 2007, p. 07). Silva (2007) observa que a propaganda, visto como bem simbólico, estabelece relações de significado com seus consumidores (SILVA, 2007).

Para Ostrower (1977, 2005), a criatividade é enriquecida por meio das *imagens referenciais*. Estas imagens se configuram “em cada pessoa a partir de sua própria experiência” (OSTROWER, 1977, 2005 p. 60) e são qualificadas pela cultura. Esta autora exemplifica este conceito da seguinte maneira:

... quando pensamos em “mesa”, já a pensamos em termos de uma determinada configuração, um tampo quadrado ou retangular ou redondo e com quatro pés, o próprio objeto dentro de um dado ambiente e com dadas valorizações do meio cultural, de utilidade doméstica, padrões funcionais e de conforto, de materiais usados, do sentido estético (...). Quando vemos uma mesa, espontaneamente comparamos a mesa, objeto-real, à mesa internalizada, imagem-referencial. (OSTROWER, 1977, 2005, p. 61).

As imagens referenciais de Ostrower, para serem utilizadas como matéria-prima da criação publicitária, devem ser familiares, em maior ou menor grau, para a estrutura cognitiva do *criativo*. É esta familiaridade que possibilitará ao *criativo* estabelecer uma relação de significação entre uma determinada imagem referencial com um determinado problema de criação publicitária. Se, por exemplo, uma dupla de criação precisa criar um anúncio para um calçado feminino, tanto o redator publicitário quanto o diretor de arte precisarão pensar em imagens referenciais que estabeleçam a comunicação entre a mensagem a ser criada e a consumidora típica deste produto. De um lado, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968) e de Ausubel, Novak & Hanesian (1978) pode ser considerada para se pensar na criação de um anúncio a partir de elementos familiares tanto aos *criativos* quanto às consumidoras. De outro lado, a teoria do

pensamento divergente de Guilford (1957) sugere que estes elementos sejam utilizados de forma inusitada e não-convencional a fim de aumentar o grau de impacto da mensagem, seja verbalmente ou visualmente. Afinal, é esta espécie de fator-surpresa na mensagem que viabilizará tanto o vínculo entre o produto e a consumidora quanto o reconhecimento do valor criativo deste anúncio.

Com a finalização da fundamentação teórica, nos próximos capítulos da Parte III será descrita a metodologia desenvolvida para a pesquisa empírica desta dissertação.

### III. METODOLOGIA

#### 1. OBJETIVO

A presente pesquisa empírica foi elaborada, conduzida e analisada de acordo com os parâmetros indicados no início desta dissertação. O problema da pesquisa é como ensinar o aluno a desenvolver seu pensamento criativo.

A partir deste problema, o objetivo geral desta pesquisa é observar o processo pelo qual o aluno passa a fim de desenvolver seu pensamento criativo. Este objetivo está circunscrito à realidade do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB), e mais especificamente no campo da Criação Publicitária, conforme as explicações dos capítulos anteriores.

Por ser a criatividade um fenômeno vinculado à ação intelectual do indivíduo, a realização de uma pesquisa empírica pareceu necessária para cumprir o já citado objetivo de observação do processo do pensamento criativo.

Além desta razão, deve-se citar que na Introdução foi levantada uma hipótese. Esta hipótese sugere que a realização de uma atividade extracurricular auxilia os alunos a desenvolver a criatividade, desde que esta atividade seja cuidadosamente planejada. Deste modo, a realização de uma pesquisa empírica mostrou-se necessária.

Todas as decisões metodológicas apresentadas nas próximas páginas foram planejadas para que esta pesquisa empírica pudesse oferecer elementos que viabilizassem tanto o entendimento do problema quanto o entendimento dos resultados obtidos por meio dos instrumentos utilizados.

Nos itens seguintes serão aprofundados os detalhes da pesquisa empírica, sua respectiva condução e a análise dos resultados.

## 2. OFICINA COMO MEIO DA PESQUISA EMPÍRICA

A primeira decisão importante a ser tomada foi o meio pelo qual os alunos seriam agrupados e observados. Uma preocupação fundamental nesta etapa foi a busca por uma metodologia que permitisse a sistematização das atividades necessárias à condução da pesquisa e que proporcionasse um ambiente favorável ao pensamento criativo dos alunos que participariam desta pesquisa.

A solução pensada foi a realização de uma oficina (também conhecida pelo termo em inglês *workshop*). Para Neto (2005), a oficina se caracteriza como o lugar “onde se deve encontrar os artefatos para o trabalho – a matéria-prima que se manipulará, as ferramentas de que se disporá para a tarefa” (NETO, 2005, p. 250). Este autor também observa que uma oficina “cria, dentre outras coisas, uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem” (idem, 2005, p. 250). É importante destacar que esta identidade é criada também, e principalmente, entre os indivíduos que se dedicam às atividades de uma oficina. Estes “parceiros de rituais comuns” (idem, 2005, p. 250) podem desenvolver, por meio da convivência e das experiências em grupo, uma espécie de familiaridade que poderá minimizar possíveis inibições pessoais. Desta forma, este relaxamento viria a facilitar o exercício das expressões oral, escrita e gestual, preparando o indivíduo para exercitar seu pensamento criativo.

Veiga (1995) lembra que a dissociação entre teoria e prática é um equívoco que pode ser superado no espaço de uma oficina. Segundo esta autora, a teoria e a prática são “pólos (...) muitas vezes colocados de forma contraposta, quando deveriam caminhar para uma forma articulada” (VEIGA, 1995, p. 136). A oficina é entendida



como um espaço que permite ligar a teoria “à realidade concreta do aluno e do professor e às condições reais de trabalho e estudo” (idem, 1995, p. 136). Ainda segundo esta autora, a oficina caracteriza-se pelo ensino das técnicas do trabalho, pelo qual o aprendiz entra em contato com a prática deste trabalho, com ou sem auxílio de instrumentos, máquinas e equipamentos (idem, 1995, p. 138).

Para Wilber (*apud* VEIGA, 1995), “o aluno não só vê o que está acontecendo, como também escuta o barulho feito pela serra, pela batida do martelo ou pela máquina em funcionamento (...) Mais ainda, a atenção do aluno pode ser dirigida para os pontos mais importantes a serem observados com maior cuidado (WILBER *apud* VEIGA, 1995, p. 138)”. Apesar desta explicação tratar da oficina sob o ponto de vista de um trabalho manual, a analogia parece ser coerente com a dinâmica de uma oficina voltada para o trabalho intelectual. Substituem-se os instrumentos descritos por palavras, idéias, textos, livros e até mesmo computadores.

Com a definição da oficina como meio pelo qual os alunos seriam observados nesta pesquisa empírica, o passo seguinte foi criar um nome para esta oficina. Este nome deveria tanto explicitar o propósito desta oficina quanto atrair a atenção dos alunos para esta oficina. Após consulta feita com os professores do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da ETEAB, optou-se pelo nome Oficina de Criação Publicitária. Este nome foi considerado claro, conciso, atraente e coerente com o propósito da oficina.

Com a definição dos parâmetros gerais da Oficina de Criação Publicitária, a ação seguinte foi definir quais alunos participariam desta Oficina. No próximo item, será explicado como a amostra desta pesquisa empírica foi selecionada.

### 3. SELEÇÃO DA AMOSTRA

Selecionar a amostra desta pesquisa empírica foi um passo particularmente desafiador. Em primeiro lugar, foi preciso definir quantos alunos fariam parte da Oficina. Para se definir este quantitativo, os professores do Curso Técnico de Propaganda e Marketing foram novamente consultados. Foram considerados os seguintes critérios: os propósitos da Oficina, o caráter prático das atividades, a necessidade de se realizar um acompanhamento individualizado com os alunos e a preocupação em maximizar a qualidade da observação que seria feita. Depois desta consulta, os professores sugeriram que a amostra fosse limitada a 10 alunos, tomando como base suas próprias experiências e a análise dos critérios citados.

O segundo desafio foi estabelecer o critério para selecionar estes 10 alunos. Novamente, os professores do Curso foram consultados e todos sugeriram priorizar os alunos matriculados no 2º ano. A justificativa foi fundamentada pela experiência do corpo docente com os alunos dos anos anteriores, segundo a qual os alunos do 2º ano mostram-se tradicionalmente mais motivados a aprender as técnicas da profissão.

Para melhor entender esta argumentação, os professores traçaram um breve perfil dos alunos por série. De um lado, os alunos novatos do 1º ano costumam se mostrar ainda imaturos e pouco preparados para assumir tarefas técnicas. Do outro lado, os alunos do 3º ano costumam se preocupar em conquistar uma vaga de estágio e/ou se preparar para o vestibular. Portanto, os alunos do 2º ano estariam neste ponto de equilíbrio: parecem mais motivados, imersos no ápice da aprendizagem técnica e focados em oportunidades que lhes permitam se aperfeiçoar.

Com estas argumentações, definiu-se que a amostra seria selecionada entre os alunos do 2º ano. Entretanto, havia ainda outra questão a ser resolvida: que critério deveria ser utilizado para se chegar a estes 10 alunos?

Esta questão precisou considerar os dois seguintes fatores.

O primeiro foi de ordem numérica. Em 2007, o 2º ano do Curso Técnico de Propaganda e Marketing registrava um total de 81 alunos matriculados, segundo dados fornecidos pela secretaria da ETEAB. Havia, portanto, a possibilidade de um número muito grande de alunos pleitearem uma vaga na Oficina. Esta previsão tinha uma justificativa histórica. Em 2005, foi realizada uma oficina em moldes semelhantes, na qual foram registrados mais de 30 interessados. Para suprir esta demanda, a oficina foi ministrada 03 vezes consecutivas. Este grande interesse pode ser explicado pelo fascínio que a Criação Publicitária ainda possui entre os aspirantes à profissão de publicitário, conforme observado no Capítulo 04.

A segunda limitação foi de ordem logística. A Oficina de Criação Publicitária, por questão de compatibilidade de horários e de disponibilidade de espaço físico, poderia ser ministrada apenas nas tardes de sexta-feira. Ao mesmo tempo, há uma regra na ETEAB que proíbe a participação do aluno em atividades extracurriculares coincidentes com o horário em sala de aula. Isto significa que o aluno do turno da manhã poderá participar de atividades extracurriculares oferecidas apenas no turno da tarde, e vice-versa. É a regra do *horário invertido*.

O 2º ano era constituído por 03 turmas: uma no turno da manhã (45 alunos) e duas no turno da tarde (36 alunos). Como a Oficina poderia ser oferecida apenas nas tardes de sexta-feira, esta limitação fez com que os alunos do turno da tarde não

pudessem participar da Oficina. Como se tratava do cumprimento das normas internas da Escola, infelizmente os alunos do turno da tarde não puderam se candidatar.

Somente a única turma da manhã poderia fazer parte da Oficina. Porém, havia ainda a seguinte questão: como selecionar 10 participantes entre os 45 alunos daquela turma?

Foi realizada uma visita à turma do turno da manhã para a apresentação do projeto da Oficina e para se dimensionar o número de alunos que estariam interessados. Nesta primeira visita, 30 alunos sinalizaram interesse. Criou-se, inclusive, um alvoroço entre os alunos interessados.

Diante desta reação inflamada dos alunos interessados, consultei novamente os professores do Curso sobre a melhor forma de selecionar estes alunos. Todos os professores consultados sugeriram a aplicação de uma prova, pois acreditavam ser melhor selecionar por mérito do que por meio de sorteio. Outra argumentação foi a valorização que os alunos classificados dariam à Oficina, pois a vaga por meio de prova representaria uma conquista meritocrática, ao contrário do resultado por sorteio. Neste segundo caso, a vaga seria conquistada por mera questão de sorte. Embora uma seleção aleatória parecesse um critério mais neutro, a decisão pela prova se mostrou necessária devido ao alto grau de concorrência mostrado na primeira visita à turma.

No dia seguinte, foi realizada uma segunda visita à turma, desta vez com uma lista de inscrição. Antes de recolher as inscrições, foi estabelecida a seguinte regra: alunos atuando como estagiários, alunos já participantes de outras atividades extracurriculares da Escola e alunos comprometidos com atividades fora da Escola não poderiam concorrer à vaga. De 30 alunos interessados inicialmente, conseguiu-se reduzir para 16 alunos. Observamos que com esta redução, mesmo com uma possível

inconveniência da seleção por meio de prova, mais da metade dos candidatos participariam da Oficina. Assim, o impacto da exclusão seria quantitativamente minimizado.

Na semana seguinte, no dia 08 de junho de 2007, foi aplicada a prova de seleção, conforme o APÊNDICE C. A análise das provas considerou os seguintes critérios: pensamento divergente, originalidade, adequação ao *briefing* (conforme a explicação no Capítulo 04, trata-se do documento que define os parâmetros da criação publicitária para a agência de propaganda), adequação à linguagem publicitária e domínio da língua portuguesa. Para cada um dos cinco critérios foi atribuída uma pontuação de 0 (zero) a 2,0.

Assim que a correção das provas foi finalizada, os resultados foram divulgados no dia 12 de junho de 2007. Os 10 alunos classificados (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10) foram convocados para a Oficina que teve início em 15 de junho de 2007.

Os 06 alunos não convocados foram cadastrados em uma fila de espera, obedecendo à ordem de classificação. Cabe destacar que estes 06 alunos procuravam constantemente informações sobre uma possível desistência de algum dos 10 convocados, fato que reiterou o interesse destes alunos em participar da Oficina. Outro ponto importante foi o fato de que todos os 10 alunos selecionados permaneceram até o final da Oficina. Não houve, portanto, desistências no decorrer da Oficina.

No próximo item será detalhado o processo de condução da Oficina.

#### 4. CONDUÇÃO DA OFICINA

A Oficina de Criação Publicitária foi planejada para ser conduzida de 15 de junho de 2007 a 26 de outubro de 2007, totalizando 20 encontros. No período entre 07 de julho de 2007 e 02 de agosto de 2008, os 10 alunos foram dispensados da Oficina em função das férias escolares do mês de julho.

Os 20 encontros previstos para a Oficina foram divididos em 04 fases:

- Fase I (15/06, 22/06, 29/06 e 06/07) – ambientar os 10 alunos à Oficina por meio de atividades de caráter analítico/interpretativo, como discussão de temas de conhecimentos gerais e análise de anúncios publicitários premiados;

- Fase II (03/08, 10/08, 17/08 e 31/08) – ensinar e aperfeiçoar as técnicas da redação publicitária, com atividades voltadas à leitura de textos diversos (literários, jornalísticos e publicitários) e à prática de criação escrita;

- Fase III (14/09, 21/09, 25/09 e 28/09) – ensinar e aperfeiçoar as técnicas da direção de arte, com atividades voltadas à utilização dos softwares gráficos Corel Draw e Adobe Photoshop;

- Fase IV (02/10, 05/10, 08/10, 11/10, 16/10, 19/10, 23/10 e 26/10) – integrar as técnicas da redação publicitária com a direção de arte, permitindo que os 10 alunos desenvolvessem trabalhos em dupla. Desta forma, foi seguida a estrutura tradicional dos departamentos de criação publicitária das agências. Os 10 alunos, nesta fase, foram solicitados a criar anúncios completos, desde o conceito até a arte final.

Na Fase I os encontros foram realizados no auditório da Escola, sempre às sextas-feiras entre 13:30 e 15:30. Como o objetivo desta primeira fase era a ambientação, foram promovidas atividades de grupo que estimulassem os 10 alunos a se

integrarem. Outro foco foi aumentar o grau de conhecimentos gerais dos 10 alunos. Foram aplicados exercícios que proporcionaram o debate sobre as artes, a indústria da cultura de massa e a própria propaganda. Um dos exercícios aplicados nesta fase foi listar cinco exemplos relacionados a tópicos como “composições de Noel Rosa”, “obras da literatura brasileira”, “peças de Shakespeare”, “filmes ganhadores do Oscar de Melhor Filme”, “movimentos artísticos das artes plásticas” e “peças teatrais brasileiras”.

A preocupação com o enriquecimento de conhecimentos gerais de um publicitário criativo pode ser confirmada pelas sugestões escritas por Barreto (1982): “todos os dias leia dois jornais, uma revista, assista TV (sem se empanturrar), escute música”; “vá ao cinema pelo menos uma vez por semana (...)”; “todo mês, vá ao teatro pelo menos uma vez (...)”; “todo ano, leia no mínimo 20 livros previamente selecionados”; “tenha *hobbies* e outros interesses” (BARRETO, 1982, p. 168). Imoberdorf (1991) acrescenta que para o publicitário criativo “tudo é importante, qualquer informação”, pois “não existe um assunto que não faça parte da formação de uma pessoa de criação” (IMOBERDORF, 1991, p. 151).

Na Fase II o objetivo foi preparar os 10 alunos para a prática da redação publicitária. As atividades foram planejadas com foco em dois aspectos: a melhora da fluência escrita do aluno e a aprendizagem das técnicas da redação publicitária. Nesta fase, os 10 alunos foram incentivados a fazer leituras de textos e, principalmente, a redigir. Os alunos também aprenderam e/ou reviram termos técnicos como conceito de campanha, *approach*<sup>4</sup>, título, texto, assinatura e slogan. Uma das atividades aplicadas foi a criação coletiva de texto, na qual os 10 alunos foram organizados em um círculo.

---

<sup>4</sup> *Approach*, ou abordagem, é o termo utilizado na criação publicitária para designar qual será o teor da mensagem a ser criada pela dupla de criação (redator publicitário e diretor de arte). Este teor geralmente está fundamentado em uma das seguintes opções: humor, fantasia, amor, estranhamento, emoção ou choque.

Um dos alunos iniciou voluntariamente um mote para o texto. Em seguida, no sentido horário, os demais 09 alunos foram solicitados a continuar o texto, um por vez.

Foi aplicada também uma atividade para favorecer a capacidade de pensamento divergente. A tarefa consistia em entregar um objeto para cada aluno. Neste dia, havia 09 alunos na Oficina. Foram entregues um livro, uma chave, uma tomada, uma fita VHS, um controle remoto, um apagador de quadro branco, uma pasta de dente, um aparelho purificador de ambiente e um cadeado. Em seguida, cada aluno foi solicitado a pensar, em 05 minutos, em uma aplicação diferente para seu respectivo objeto. Como exemplos, podem ser citados o apagador de quadro branco como lustrador de sapatos, a pasta de dente como polidor de painéis e o controle remoto como massagador de mãos.

Na Fase III o foco estava na utilização e familiarização com os *softwares* gráficos, que são as principais ferramentas para a elaboração do layout de um anúncio. Esta fase foi marcada por uma divisão dos 10 alunos por função: uma metade se identificou como redatores publicitários, enquanto a outra metade se identificou como diretores de arte. Esta divisão já era esperada nesta fase por dois motivos. O primeiro motivo veio das próprias diferenças individuais, pois há alunos mais identificados com a parte textual e outros mais identificados com a parte visual/estética. O segundo motivo foi a necessidade de seguir o padrão de trabalho das agências de propaganda, que formam seus departamentos de criação por meio de duplas de criação, conforme explicado no capítulo 04.

As atividades da Fase III priorizaram a familiarização dos 10 alunos com os *softwares* Corel Draw e Adobe Photoshop, mesmo para aqueles que não se identificavam como diretores de arte. Duas ações foram fundamentais para que esta fase fosse conduzida eficazmente. A primeira ação foi a utilização do espaço físico da AB



Comunicação, a agência modelo de propaganda da Escola, que possui 05 computadores de grande capacidade e integrados em rede. Dois fatores foram combinados para viabilizar esta utilização: a) os tempos vagos que os 10 alunos possuíam entre 07:30 e 09:00 das terças-feiras; b) o fato da AB Comunicação estar com seu espaço livre até as 09:30. A segunda ação foi nomear um dos alunos como monitor das atividades práticas nos *softwares*. Esta função coube ao aluno que possuía maior domínio dos *softwares* gráficos por já ter praticado a sua utilização por iniciativa própria. Este aluno auxiliou os demais colegas nos momentos em que dúvidas operacionais específicas surgiam no decorrer das atividades.

Uma das atividades aplicadas na Fase III foi a elaboração de um layout com arte-finalização em computador. Este exercício possibilitou a desinibição dos 10 alunos quanto à utilização dos *softwares*, pois muitos mitificavam estes *softwares* como “difíceis” ou “complicados”. O acompanhamento tanto do professor quanto do monitor foi fundamental para motivar os alunos a darem seus primeiros passos na arte-finalização por meio do Corel Draw e do Adobe Photoshop.

Na Fase IV, que foi a etapa final da Oficina, os 10 alunos participaram de atividades que combinavam o pensamento criativo, a redação publicitária e a direção de arte. Nesta fase, os alunos vivenciaram o processo completo da criação publicitária. Resumidamente, este processo compreende a definição do conceito criativo, a definição do *approach*, a criação do texto publicitário completo, a criação do layout e a arte-finalização por meio dos *softwares*. O objetivo principal da Fase IV foi permitir que os 10 alunos praticassem todas as técnicas aprendidas nas Fases 01, 02 e 03.

Além das atividades regulares da Oficina, os 10 alunos participaram de dois eventos especiais. O primeiro evento foi a visita às exposições “Gringo Cardia de todas

as tribos” e “A cultura do cartaz: meio século de cartazes brasileiro da propaganda cultural”, ambas no Centro Cultural dos Correios e realizada no dia 11 de outubro de 2007. Para alguns alunos, esta foi a primeira experiência de visita a uma exposição de trabalhos gráficos. A exposição “Gringo Cardia (...)” foi composta por diversos trabalhos desenvolvidos pelo designer homônimo, compreendendo capas de livro, capas de discos, capas de CD, maquetes cenográficas, catálogos, cartazes e videoclipes. Já em “A cultura do cartaz (...)” foram expostos os cartazes brasileiros de produções culturais veiculados desde 1950. Neste acervo, estavam incluídos cartazes como o do filme “Deus e o Diabo na Terra do Sol”, de Glauber Rocha; da peça teatral “Calabar”; e das várias edições da Bienal de São Paulo.

O segundo evento aconteceu na própria Escola, no estúdio de vídeo e fotografia localizado no 6º andar do prédio. Os 10 alunos participaram no dia 19 de outubro de 2007 de uma oficina de fotografia básica ministrada pelo professor especialista em fotografia Waldemar Alves, do Curso Técnico de Produção em Áudio-Visual da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch / FAETEC. Nesta atividade, os alunos aprenderam os procedimentos básicos para fotografar objetos e modelos humanos para propaganda. Foram mostradas técnicas básicas de iluminação, enquadramento e preparação de câmeras. Em seguida, os alunos aprenderam a fazer seleção das fotos diretamente no monitor do vídeo.

No último encontro, realizado em 26 de outubro de 2007, foi feita a avaliação geral com os alunos. Neste dia, os 10 alunos escutaram a avaliação individual feita pelo professor. Os alunos também avaliaram individualmente a oficina e os trabalhos nela desenvolvidos. Foram entregues também os certificados de participação. Nesta ocasião, houve menção especial do professor quanto à dedicação dos 10 alunos e ao fato de não

ter ocorrido evasão nos 05 meses da Oficina. As atividades foram oficialmente encerradas com uma festa de confraternização organizada pelos alunos.

Em uma análise geral, a Oficina de Criação Publicitária foi conduzida sem contratempos e as atividades previstas no planejamento foram integralmente cumpridas. Três fatores relevantes devem ser registrados por contribuírem para a estabilidade da Oficina. O primeiro fator foi a cooperação dos professores do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da ETEAB. Ao atuarem como consultores nos momentos em que decisões de pesquisa precisaram ser tomadas, os professores contribuíram por meio de suas experiências com o Curso e os alunos. O domínio técnico destes professores quanto à profissão da propaganda também foi determinante para estas decisões de pesquisa.

O segundo fator foi a disponibilidade da coordenação do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da ETEAB desde o início da Oficina. A cessão do espaço da agência-modelo AB Comunicação para as atividades que exigiram o uso dos computadores e seus respectivos *softwares* gráficos pode ser apontado como principal exemplo.

O terceiro fator foi o empenho e o interesse dos 10 alunos durante toda a Oficina. As faltas foram raras e não houve evasão. Todos os 10 alunos mantiveram-se até o final da Oficina. O envolvimento dos 10 alunos foi provavelmente o fator fundamental para que a Oficina fosse conduzida de forma estável. A valorização da Oficina mostrada tanto pelos 10 alunos selecionados quanto pelos 06 alunos que ficaram em lista de espera foi um importante sinal. Isto parece indicar que a seleção por meio de prova foi uma decisão acertada e coerente.

No próximo item, serão explicados os instrumentos utilizados pela pesquisa e suas respectivas metodologias de análise.

## 5. INSTRUMENTOS DE PESQUISA E SUAS RESPECTIVAS METODOLOGIAS DE ANÁLISE

### 5.1. QUESTIONÁRIOS

Dois questionários (A e B) foram aplicados nesta pesquisa. Ambos foram respondidos por todos os 10 alunos participantes da Oficina. O primeiro questionário A foi aplicado no primeiro encontro de 15 de junho de 2007, enquanto o segundo questionário B foi aplicado no último encontro de 26 de outubro de 2007. Os modelos estão disponíveis nos APÊNDICE D e APÊNDICE E.

Ambos questionários (A e B) tiveram como objetivo traçar um panorama *antes & depois*. Esperavam-se identificar possíveis mudanças na análise que os alunos teriam sobre a profissão da criação publicitária e a concepção de criatividade. Neste primeiro caso, todas as perguntas foram do tipo abertas. Também foram avaliados os hábitos dos alunos quanto aos meios de comunicação de massa e que tipos de conteúdo e/ou assunto despertavam maior interesse. Neste segundo caso, as perguntas foram do tipo fechadas.

Cada questionário (A e B) também possuía conjuntos específicos de perguntas, conforme explicação a seguir.

O questionário A foi iniciado com perguntas abertas referentes aos motivos que levaram o aluno a prestar concurso de admissão para o Curso Técnico de Propaganda e Marketing da ETE Adolpho Bloch. Também foi elaborada uma pergunta aberta referente às expectativas do aluno quanto à Oficina.

O questionário B não repetiu estas perguntas. Por outro lado, foram incluídas novas perguntas abertas referentes à vivência do aluno na Oficina e sua respectiva avaliação quanto às atividades ali desenvolvidas.

A metodologia escolhida para analisar os dados obtidos pelos questionários foi a *análise de conteúdo* de Laurence Bardin. A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, 2000, p. 38). Para Bardin, entende-se comunicação como “qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este” (idem, 1977, 2000, p. 32).

A técnica de análise de conteúdo mais utilizada é a *análise categorial* ou *categorização*, descrito como “um método taxionômico” e “simples, se bem que algo fastidioso quanto feito manualmente” (idem, 1977, 2000, p. 37). A categorização consiste inicialmente na leitura de um texto em sua totalidade mas sem se ater a detalhes, também chamada de *leitura flutuante*. Em seguida, passa-se “pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (idem, 1977, 2000, p. 37). Estes itens de sentido são as assim chamadas *categorias*, isto é, determinadas palavras ou expressões que sintetizam uma idéia-chave indicada pelo emissor.

O critério de categorização utilizado na pesquisa desta dissertação é do tipo semântico, no qual as categorias são criadas de acordo com aproximações temáticas, conforme explica Bardin (1977, 2000): “por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria *ansiedade*, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceptual *descontração* (sic)” (BARDIN, 1977, 2000, p. 118 – grifos do autor). Bardin (1977, 2000) também observa que a

categorização é uma técnica estruturalista, isto é, a categorização analisa a mensagem do emissor a fim de identificar as idéias-chave e organizá-las de acordo com o *grau de incidência*. Na análise de conteúdo por categorização há preocupação em medir a incidência de cada idéia-chave nas respostas dos emissores. Desta maneira se torna mais fácil identificar que idéias-chave são mais recorrentes e menos recorrentes no discurso destes emissores.

Por fim, Bardin (1977, 2000) ressalta que a análise de conteúdo, inclusive na técnica da categorização, não está fundamentada na simples descrição das idéias-chave e sim no entendimento e na interpretação destas. As idéias-chave de um emissor, à luz da análise de conteúdo, são “saberes deduzidos (...) de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica” (BARDIN, 1977, 2000, p. 38). Este processo de dedução de saberes se chama *inferência*. Para Bardin (1977, 2000), a inferência responde a duas questões: quais as causas que levaram a uma determinada idéia-chave e quais os possíveis efeitos desta idéia-chave. Este autor também observa que a inferência faz parte da prática científica por meio do seguinte exemplo:

O médico faz deduções sobre a saúde do seu cliente graças aos sintomas, do mesmo modo que o grafólogo que pretende proceder com seriedade infere dados sobre a personalidade do seu cliente a partir de índices que se manifestam com frequência suficiente (...) na grafia do escritor. (BARDIN, 1977, 2000, p. 41).

Em resumo, a *análise de conteúdo*, na condição de metodologia utilizada para se analisar os dados obtidos nos questionários, permite inicialmente o desmembramento da mensagem do emissor por meio da identificação das idéias-chave nela contidas. As palavras ou expressões que representam estas idéias-chave são as *categorias*, e será por meio destas categorias que o pesquisador interpretará a intenção da mensagem do emissor. Esta interpretação é feita por meio de deduções, cujo processo é chamado de

*inferência*. A análise de conteúdo por categorização está, portanto, fundamentada em dois aspectos: a classificação taxionômica e estruturada das idéias-chave do emissor (categorização) e a interpretação das causas e dos efeitos, por meio da dedução, destas idéias-chave (inferência).

A análise dos dados dos questionários será explicada no Capítulo 6 que é especialmente dedicado para este fim.

No próximo item 5.2 será explicado o segundo instrumento utilizado na pesquisa empírica desta dissertação: a produção e a avaliação de anúncios publicitários.



## 5.2. ANÚNCIOS CRIADOS NA OFICINA DE CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA

Os alunos da Oficina criaram dois anúncios publicitários (A e B) que foram avaliados por três professores do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da ETE Adolpho Bloch. O anúncio A foi criado no primeiro encontro da Oficina em 15 de junho de 2007, enquanto o anúncio B foi criado no penúltimo encontro da Oficina em 23 de outubro de 2007.

O objetivo destes anúncios foi avaliar se houve ou não evolução na criatividade dos alunos por meio da criação destes dois anúncios publicitários, possibilitando uma comparação antes & depois. O anúncio A foi criado já no primeiro encontro da Oficina. Neste caso, os alunos ainda não haviam sido influenciados pelas atividades propriamente ditas da Oficina. Por outro lado, o anúncio B foi criado no penúltimo encontro da Oficina, quando os alunos já haviam participado de praticamente todas as atividades.

A seguir, será descrita detalhadamente a metodologia utilizada para a criação e a avaliação destes anúncios.

Em primeiro lugar, foi elaborado um *briefing* de criação, que é o documento no qual constam as informações sobre o anunciante e seu respectivo produto, conforme a explicação desenvolvida no Capítulo 4.2 da Parte II. Este *briefing* descreveu um produto fictício chamado Nokia Generation GSM. Este produto fictício se tratava de um celular especialmente voltado ao público jovem de ambos sexos entre 12 e 18 anos. As principais características deste celular fictício eram a frente destacável, a câmera digital e a função MP3 player. O modelo do *briefing* deste celular fictício está disponível na íntegra no APÊNDICE F.

Este *briefing* foi distribuído sem alterações tanto em 15 de junho de 2007 quanto em 23 de outubro de 2007. Conforme explicação anterior, os anúncios A e B foram criados em dois momentos diferentes, porém sobre o mesmo produto e sobre as mesmas especificações.

É importante ressaltar que ambos anúncios foram criados e desenvolvidos *individualmente* pelos alunos. Cada um dos 10 alunos da Oficina criou dois anúncios (A e B) nas datas já indicadas, totalizando 20 anúncios (10 anúncios em 15 de junho de 2007 e 10 anúncios em 23 de outubro de 2007).

Para a criação do anúncio A (15 de junho de 2007), os alunos utilizaram apenas uma folha de papel e caneta / lápis. Neste primeiro momento os alunos ainda não haviam aprendido as técnicas de criação publicitária. Para a criação do anúncio B (23 de outubro de 2007), os alunos conseguiram criar e desenvolver seus anúncios no computador, pois eles já haviam aprendido e praticado as técnicas da criação publicitária. Além disso, os alunos já haviam participado de atividades voltadas para o pensamento criativo e de eventos fora da Escola, conforme a explicação detalhada no Capítulo 4 desta Parte III.

É importante ressaltar que o foco da avaliação foi a *qualidade do pensamento criativo* mostrada pelos alunos em seus anúncios. Neste sentido, o acabamento gráfico dos anúncios não foi considerado como critério de avaliação. Esta ressalva é importante para destacar que os anúncios não foram avaliados em função de possíveis efeitos gerados em computador por meio de softwares gráficos, e sim de acordo com a *capacidade criativa* do aluno, independente do domínio conquistado pelo aluno quanto ao uso do computador.

Quanto aos professores-avaliadores, foram convidados três integrantes (I, II e III) do corpo docente do Curso Técnico de Propaganda e Marketing. A professora I atua na ETE Adolpho Bloch há 08 anos e tem experiência nas áreas de marketing e de pesquisa de mercado. A professora II atua na mesma Escola há 10 anos e tem experiência nas áreas de redação publicitária e de atendimento publicitário. O professor III atua na mesma Escola há 02 anos e tem experiência nas áreas de direção de arte e de design.

Uma ficha de avaliação foi elaborada para orientar os professores-avaliadores, cujo modelo está disponível no APÊNDICE G. Nesta ficha de avaliação havia duas planilhas idênticas: uma planilha dedicada à avaliação do anúncio A (15/06) e outra planilha dedicada à avaliação do anúncio B (23/10), aluno por aluno.

Para esta ficha foram definidos quatro critérios de avaliação: *qualidade do conceito criativo*, critério referente à capacidade do aluno em criar um tema original como pano de fundo para o anúncio; *qualidade da redação*, critério referente à capacidade do aluno na criação do texto publicitário; *qualidade da proposta de layout*, critério referente à capacidade do aluno em selecionar elementos visuais criativos e ordená-los no espaço do anúncio; e *adequação à linguagem publicitária*, critério referente à capacidade do aluno em fazer uso dos parâmetros vigentes no discurso publicitário, entre os quais se destacam a concisão, a objetividade, a clareza e a persuasão.

Para cada professor-avaliador (I, II e III) foi entregue uma ficha de avaliação e as cópias digitalizadas dos anúncios A (antes) e B (depois) de cada um dos 10 alunos. Os anúncios foram separados em dois conjuntos: o conjunto 15/06, referente aos anúncios A, e o conjunto 23/10, referente aos anúncios B. Os professores-avaliadores foram orientados a avaliar em primeiro lugar o conjunto 15/06, atribuindo suas respectivas

notas na planilha A. Depois, eles avaliaram o conjunto 23/10, atribuindo suas respectivas notas na planilha B.

Ao final do processo, foram calculadas as médias das notas atribuídas nas fichas de cada professor-avaliador. Estabeleceu-se, por meio destas médias, um comparativo antes & depois, isto é, um comparativo das médias obtidas nos anúncios A (15/06) com as médias obtidas nos anúncios B (23/10). A análise destes dados será detalhada no Capítulo 7.

No próximo item 5.3, será explicado o último instrumento utilizado para a pesquisa empírica desta dissertação: a ficha de observação.

### 5.3. FICHA DE OBSERVAÇÃO

A ficha de observação faz parte do último instrumento de análise desta pesquisa. Para Marconi & Lakatos (2007), a observação é uma técnica que “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 192), pois “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (idem, 2007, p. 193). Em função de suas limitações, a técnica da observação deve ser aplicada concomitantemente com outras técnicas a fim de assegurar a validade científica dos resultados (idem, 2007). Dentre estas limitações da técnica da observação, podemos destacar que o observado pode criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador e que a duração dos acontecimentos é variável, podendo ser rápida ou demorada (idem, 2007). Valladares (2007) observa que “o tempo é também um pré-requisito para os estudos que envolvem o comportamento e a ação de grupos”, pois para entender como este grupos evoluem “é necessário observá-los por um longo período e não num único momento” (VALLADARES, 2007, p. 153-154).

De acordo com as modalidades de observação destacadas por Ander-Egg (*apud* MARCONI & LAKATOS, 2007), a observação da presente pesquisa se classifica como *sistemática, participante, individual e em laboratório*.

A observação *sistemática* é realizada em condições controladas e para responder a propósitos preestabelecidos, porém sem excesso de rigidez (MARCONI & LAKATOS, 2007). Neste tipo de observação, o pesquisador já sabe o que procura ou o que quer avaliar. Entre os instrumentos utilizados, podemos citar os quadros, as escalas, as fichas (idem, 2007).

A observação *participante* “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (MARCONI & LAKATOS, p. 196, 2007). Também segundo estas autoras, a participação pode ser de forma *natural* (quando o observador pertence à mesma comunidade que ele investiga) ou *artificial* (quando o observador não pertence à mesma comunidade e se integra com o propósito específico da pesquisa). A observação da presente pesquisa mais bem se classifica como *participante natural*, pois o pesquisador já fazia parte da comunidade da Escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

A observação *individual* é aquela realizada por um único pesquisador, sem auxílio de pesquisadores parceiros ou auxiliares.

Finalmente, a observação *em laboratório* é aquela na qual a pesquisa é desenvolvida em “condições cuidadosamente dispostas e controladas” (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 197). Apesar da presente pesquisa ter sido realizada na própria Escola dos alunos participantes, foram consideradas tanto a criação da Oficina quanto a utilização de espaços fora da sala de aula como fatores determinantes. Infere-se que estes dois fatores permitiram a criação de ambientes que permitiram a observação dos alunos participantes fora de seu habitat na Escola, ou seja, fora das salas de aula nos horários regulares de aula.

Por meio desta ficha de observação, procurou-se observar e avaliar como cada aluno participante da Oficina evoluiu no decorrer deste processo. A observação por meio desta ficha obedeceu aos três passos a seguir.

O primeiro passo foi definir os critérios considerados necessários para que o pensamento criativo fosse propiciado. A definição destes critérios ocorreu por meio de consulta aos professores do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da ETEAB, assim como às referências teóricas já levantadas nos capítulos anteriores. A partir deste

estudo combinado, chegou-se ao limite de quatro critérios. Este número foi considerado pelos professores como suficiente para avaliar o pensamento criativo do aluno. Para se chegar a esta conclusão, foi considerada a necessidade de limitar o número de critérios a fim de permitir uma observação mais atenta do pesquisador. Caso contrário, um número grande de critérios poderia focar a atenção do pesquisador no preenchimento das fichas em detrimento da observação propriamente dita.

Portanto, os critérios definidos foram a *desinibição* (capacidade do aluno se sentir à vontade para fazer perguntas e intervenções), a *atenção* (capacidade de concentração do aluno nas exposições do professor e nas atividades práticas), a *interação* (capacidade do aluno de se relacionar com os colegas e de realizar tarefas em equipe) e a *iniciativa* (capacidade do aluno realizar as tarefas, independente de orientação).

O segundo passo foi definir os momentos nos quais a avaliação seria feita. Para isto, foi seguida a periodização da Oficina por fases, conforme a explicação no Capítulo 04 da Parte III. Desta forma, foram definidos três momentos que gerariam três planilhas de observação distintas (planilhas A, B e C). A planilha A compreende as observações feitas na Fase I, entre 15/06/2007 e 06/07/2007. A planilha B compreende as observações feitas nas Fases I e II, entre 03/08/2007 e 28/09/2007. A planilha C compreende as observações feitas na Fase IV, entre 02/10/2007 e 26/10/2007. Vale ressaltar que cada um destes três momentos (planilha A, planilha B e planilha C) representa um conjunto de observações baseadas nos objetivos das fases explicadas no Capítulo 04 da Parte III. Lembramos que na Fase I o objetivo é ambientar o aluno à Oficina e ao conceito do processo criativo em propaganda; nas Fases II e III o objetivo é preparar o aluno quanto às técnicas, sejam de redação publicitária (Fase II) ou de

direção de arte (Fase III); na Fase IV o objetivo é integrar ambas as técnicas e, finalmente, avaliar o processo criativo do aluno globalmente.

O terceiro e último passo foi consolidar as médias das três planilhas (A, B e C) por meio de uma planilha geral que apresenta as médias totais por aluno. Desta forma, o objetivo foi analisar o desempenho de cada aluno de acordo com as médias obtidas nos critérios estabelecidos, além de mostrar um quadro evolutivo aluno por aluno no decorrer dos três momentos nos quais as planilhas foram geradas (A, B e C). O modelo da ficha de observação está disponível no APÊNDICE J.

Nos Capítulos 06, 07 e 08 serão feitas as análises, separadamente, dos dados coletados nos três instrumentos até aqui explicados.



## 6. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Dois questionários foram aplicados nesta pesquisa. O primeiro questionário, que chamaremos de QA, foi aplicado no primeiro dia da Oficina de Criação Publicitária em 15 de junho de 2007. O segundo questionário, que chamaremos de QB, foi aplicado no último dia desta Oficina em 26 de outubro de 2007. Ambos questionários estão disponíveis nos APÊNDICE D e APÊNDICE E.

Conforme explicação desenvolvida no capítulo 5.1, a aplicação destes questionários A e B se justifica pela necessidade de se estabelecer um comparativo da perspectiva dos alunos quanto à criatividade, possibilitando uma análise do tipo antes & depois.

A seguir, será desenvolvida a análise dos dados coletados nos dois questionários. Esta análise foi desenvolvida de acordo com a metodologia da análise de conteúdo de Laurence Bardin, conforme explicação no Capítulo 5.1. A técnica utilizada foi a categorização. A partir das categorias identificadas, as análises foram desenvolvidas por meio de inferências.

É importante ressaltar que ambos os questionários, assim como os demais instrumentos, obedeceram ao compromisso de preservar o anonimato dos alunos desta pesquisa. Estes alunos foram identificados como A1, A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10.

Inicialmente, foram analisados os dados de identificação, que foram perguntados apenas no QA. Quanto à *idade*, 01 aluno (A2) tinha 15 anos, 05 alunos (A1, A3, A5, A8 e A10) tinham 16 anos, 03 alunos (A6, A7 e A9) tinham 17 anos e 01 aluno (A4) tinha 18 anos. Todos os 10 alunos eram adolescentes e 50% deste total tinham 16 anos.

Quanto ao *sexo*, havia 06 alunos (A1, A2, A4, A5, A7 e A9) e 04 alunas (A3, A6, A8 e A10). Havia, portanto, uma leve predominância de rapazes.

Quanto ao *bairro de residência*, todos os alunos residiam em localidades diferentes, não havendo coincidência nos dados. Os bairros citados foram: Realengo (A1), Brasilândia/São Gonçalo (A2), Ilha do Governador (A3), Rocha Miranda (A4), Marechal Hermes (A5), Jacarepaguá (A6), Osvaldo Cruz (A7), Cascadura (A8), Praça da Bandeira (A9) e Jardim Sulacap (A10). Não houve registro de alunos residentes na Zona Sul, na Barra da Tijuca, em bairros do município de Niterói e em bairros dos municípios da Baixada Fluminense.

Ainda no QA, foram aplicadas três perguntas que se referiam ao grau de envolvimento do aluno com o Curso Técnico de Propaganda e Marketing da ETEAB. Estas perguntas constam apenas no QA.

Na primeira pergunta “*Por que você escolheu o Curso Técnico de Propaganda e Marketing*”, foram identificadas as seguintes sete categorias: “*interesse pela propaganda*”, com 06 incidências; “*sou criativo*”, com 03 incidências; “*a propaganda é da área de comunicação*”, com 03 incidências; “*gosto de criação publicitária*”, com 02 incidências; “*escolha não planejada*”, “*identificação pessoal*” e “*raciocínio de marketing*”, cada uma com 01 incidência.

Na segunda pergunta “*Que tipo de visão você tinha sobre a propaganda antes de estudar na ETEAB?*” a categoria “*propaganda é criação*” obteve 07 incidências, seguida das categorias “*simples*”, com 03 incidências e “*sem técnica*”, com 02 incidências. As seguintes quatro categorias obtiveram 01 incidência: “*produção diferente*”, “*uso do computador*”, “*descanso do espectador*” e “*financiamento da mídia*”.

Na terceira pergunta “*O que você espera desta oficina?*”, a categoria “*estimular a criatividade*” obteve 05 incidências, enquanto “*capacitação*” obteve 04 incidências e “*técnicas*” obteve 03 incidências. As duas categorias “*conhecimento*” e “*experiência de vida*” obtiveram 01 incidência.

Nestas três perguntas anteriores, pode-se inferir que a motivação pessoal é a principal razão que levou os alunos a optarem pelo Curso Técnico de Propaganda e Marketing. Possivelmente esta motivação foi aumentada pela exposição destes alunos aos meios de comunicação de massa, especialmente por meio de comerciais de televisão. Há também uma incidência relevante de auto-confiança em relação ao uso do pensamento criativo, reiterando as observações de Torrance (1976) explicadas no Capítulo 3.3 da Parte II.

A criatividade é fortemente indicada como requisito fundamental para a atividade da propaganda. Curiosamente, a incidência das categorias “*simples*” e “*sem técnica*” parecem indicar que alguns alunos tinham uma visão espontaneísta e inatista do ato criativo antes de estudarem na ETEAB. A entrada dos alunos neste Curso Técnico pode ter mudado a visão destes alunos, pois a Oficina foi entendida como oportunidade para desenvolver o pensamento criativo do ponto de vista lúdico e do ponto de vista técnico.

O próximo bloco de 03 perguntas se refere ao entendimento dos alunos quanto à criatividade. Estas 03 perguntas foram aplicadas nos questionários A e B a fim de estabelecer um comparativo antes & depois.

Na pergunta “*Defina, com suas próprias palavras, o que é criatividade*”, a categoria “*ser diferente*” obteve maior incidência (04) no QA e a categoria “*pensar diferente*” obteve maior incidência (06) no QB. Observa-se que em ambos os

questionários houve clara preocupação dos alunos em relacionar a criatividade com a existência de um comportamento e de um pensamento divergente no indivíduo. Esta posição é corroborada por Guilford (1950, 1957) em seus estudos que indicam a importância do pensamento divergente na criatividade. No QA, as categorias “*pensar*” e “*solucionar problemas*” obtiveram 03 incidências e as categorias “*inteligência*” e “*criar*” obtiveram 02 incidências. No QB, as categorias “*ser espontâneo*”, “*criar*” e “*ver além do óbvio*” obtiveram 02 incidências. A categoria “*ousadia*” registrou uma incidência em ambos os questionários, que foi originada pelas respostas do aluno A4 tanto no QA quanto no QB. A resposta do aluno A2 chama a atenção em ambos os questionários, pois sua resposta se enquadrou na categoria “*criar*”, indicando sua dificuldade em definir logicamente a criatividade.

Na pergunta “*Você se considera uma pessoa criativa? Por que?*”, 09 alunos responderam *sim* e 01 aluno respondeu *não* no QA, ao passo que no QB 08 alunos responderam *sim*, 01 aluno respondeu *não* e 01 aluno respondeu *às vezes*. Quanto às justificativas relativas ao *sim*, no QA destacam-se as cinco categorias “*mente é estimulada*” (05 incidências), “*soluciono problemas*” (03 incidências), “*crio histórias*” (03 incidências), “*tenho imaginação*” (02 incidências) e “*faço diferente*” (02 incidências). Já no QB destacam-se as duas categorias “*penso/faço diferente*” e “*exercito sempre*”, ambas com 02 incidências. Também no QB houve maior diversidade nas justificativas, criando as cinco categorias “*tenho insights*”, “*ousou*”, “*penso rápido*”, “*auto confiança*” e “*não sei*”, cada uma com 01 incidência. Tanto no QA quanto no QB houve novamente uma incidência relevante de categorias relacionadas ao pensamento divergente.

Duas alunas se destacam nesta pergunta: as alunas A3 e A8. A aluna A3 mudou sua opinião de *sim* no QA para *às vezes* no QB. A resposta da aluna A3 se enquadrou nas categorias “*soluciono problemas*” e “*crio histórias*” no QA, enquanto no QB sua resposta se enquadrou na categoria “*tento ser criativo*”. Esta aluna A3 mostrou, no decorrer da Oficina, um comportamento com alto grau de ansiedade e de autocrítica demasiada. Estes traços podem ter contribuído para esta frustração indicada pela aluna A3 no QB. A aluna A8 respondeu *não* no QA e manteve sua posição no QB. A aluna A8 sempre se mostrou motivada e empenhada, mas em tarefas mais complexas ela indicava diminuição de autoconfiança. Isto possivelmente influenciou em sua resposta *não* em ambos os questionários.

A última pergunta deste bloco é “*Para você, todos são criativos?*”. No QA houve 07 respostas *sim* e 03 respostas *não*. No QB houve 06 respostas *sim* e 04 respostas *não*. A mudança de perspectiva foi ligeiramente maior do *sim* para *não* com 02 alunos (A4 e A6), ao passo que a mudança do *não* para *sim* aconteceu com 01 aluno (A5). Os alunos A3 e A9 mantiveram a resposta *não* em ambos questionários. Isto indica que atividades ligadas ao pensamento criativo podem aumentar a autoconfiança do indivíduo, fazendo com que sua avaliação em relação aos outros fique mais criteriosa. Estes alunos (A3, A4, A6 e A9) provavelmente compararam seus trabalhos e seu próprio desenvolvimento criativo com os dos demais colegas na turma escolar da qual faziam parte. Nesta possível comparação, estes alunos podem ter chegado à conclusão de que a Oficina melhorou o pensamento criativo deles, levando-os a avaliar os demais colegas não-participantes como menos criativos. Conforme explicação desenvolvida no Capítulo 3.3 da Parte II, a autoconfiança é um traço da personalidade considerado

importante para autores como Torrance (1976), Barron & Harrington (1981) e Simonton (2000).

Por meio das justificativas para a pergunta “*Para você, todos são criativos?*”, foram identificadas as seguintes categorias para o *sim* e para o *não*. Quanto às categorias do *sim*, no QA foram identificadas três: “*alguns mais, outros menos*” (04 incidências), “*todos têm uma forma de criar*” (03 incidências) e “*todos solucionam problemas*” (02 incidências). No QB, foram identificadas quatro categorias do *sim*: “*alguns mais, outros menos*” (03 incidências), “*criatividade é multidisciplinar*” (02 incidências), “*criatividade tem ritmos diferentes*” (01 incidência) e “*criatividade é inata*” (01 incidência). As respostas dos alunos A1, A2 e A10 se encaixaram tanto no QA quanto no QB na categoria “*alguns mais, outros menos*”. Este dado reitera a perspectiva destes três alunos quanto à manifestação da criatividade em qualquer indivíduo, mesmo que seja em grau mais ou menos visível. É interessante também observar a proximidade das categorias “*todos têm uma forma de criar*” (QA) e “*criatividade é multidisciplinar*” (QB), indicando uma incidência relevante quanto ao entendimento da criatividade como capacidade presente em qualquer campo do conhecimento.

Quanto às justificativas do *não*, no QA foram identificadas as seguintes três categorias: “*há quem pense o óbvio*”, “*é inato*” e “*pessoas sem motivação*”, todas com uma incidência. No QB, foram identificadas as duas seguintes categorias do *não* e suas respectivas incidências: “*alguns não têm capacidade*” (03 incidências) e “*alguns não estão dispostos*” (01 incidência). O entendimento de que há indivíduos sem capacidade criativa, indicado no QB com 03 incidências, reitera a possibilidade do sentimento de uma suposta superioridade criativa dos alunos A3, A6 e A9 perante os colegas de turma que não participaram da Oficina, conforme explicação desenvolvida anteriormente.

Ainda na pergunta “*Para você, todos são criativos?*”, um aluno se destaca em função da mudança de perspectiva indicada em sua resposta. Trata-se do aluno A5. No QA, este aluno respondeu *não*, justificando que a criatividade é inata. No QB, sua resposta mudou para *sim*, justificando que a criatividade pode ser orientada para conhecimentos diferentes. Na categorização, este aluno A5 passou da categoria “*criatividade é inata*” no QA para a categoria “*criatividade é multidisciplinar*” no QB. Esta mudança mostra que o aluno A5, por meio de sua participação na Oficina e em outras possíveis experiências fora da Oficina, conseguiu reavaliar seu entendimento sobre a criatividade de acordo com a concepção de autores como Guilford (1950, 1957), Nichols (1972), Torrance (1976) e Gardner (1996), conforme explicação desenvolvida nos Capítulos 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 e 3.6 da Parte II.

O próximo bloco de perguntas se refere ao entendimento do aluno quanto à criação publicitária. As perguntas deste bloco também foram aplicadas em ambos questionários (QA e QB).

A primeira pergunta é “*Como você avalia a importância da área de criação em uma agência de propaganda?*”. No QA foram identificadas cinco categorias: “*convencer o público*” (05 incidências), “*muito importante*” (04 incidências), “*tão importante quanto outras áreas*” (03 incidências), “*a mais importante*” (02 incidências) e “*assunto delicado*” (01 incidência). No QB, duas categorias obtiveram maior incidência: “*coração da agência*” (04 incidências) e “*tão importante quanto outras áreas*” (03 incidências). Ainda no QB, houve maior diversidade nas respostas. Esta diversidade ficou refletida nas seguintes sete categorias, cada uma com uma incidência: “*representa o anunciante*”, “*requer cuidado*”, “*é muito cobrado*”, “*muito importante*”, “*pouco complexo*”, “*contribui para o lúdico*” e “*área intuitiva*”. Podemos inferir que

tanto a diversidade quanto o conteúdo das categorias no QB sugerem que o entendimento do aluno quanto à rotina da criação publicitária foi sofisticada pela Oficina. Em outras palavras, os alunos mostraram no QB que o contato prático com a criação publicitária aumentou o entendimento técnico-profissional da criação publicitária.

A pergunta seguinte é “*Que características um publicitário deve possuir?*”. No QA, as quatro categorias com maior incidência foram “*conhecimento*” (08 incidências), “*descontração*” (03 incidências), “*cabeça aberta*” (03 incidências) e “*ler/escrever*” (03 v). Ainda no QA, cada uma das demais dez categorias obteve uma incidência: “*maluquinho*”, “*responsabilidade*”, “*alienação*”, “*paciência*”, “*pensamento rápido*”, “*adequação*”, “*sensibilidade*”, “*respeito*”, “*concentração*” e “*imaginação*”. No QB, as quatro categorias com maior incidência foram “*bem informado*” (07 incidências), “*criatividade*” (03 incidências), “*inteligência*” (03 incidências) e “*inovação*” (02 incidências). Também no QB, cada uma das seguintes 12 categorias obteve uma incidência: “*curiosidade*”, “*responsabilidade*”, “*eficiência*”, “*espírito de equipe*”, “*bom senso*”, “*conhecimento de arte*”, “*improvisação*”, “*originalidade*”, “*espontaneidade*”, “*vontade aprender*”, “*despojamento*” e “*dinamismo*”.

A alta incidência das categorias “*conhecimento*” (QA) e “*bem informado*” (QB) indica que já havia consciência nos alunos quanto à importância do conhecimento prévio para que a criatividade ocorresse. Esta perspectiva é muito próxima da teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968, 1978), conforme explicação desenvolvida nos Capítulos 2 e 3.2 da Parte II. A explicação mais coerente para a existência desta consciência está nas aulas da disciplina Criação Publicitária que os alunos da Oficina já haviam assistido antes desta pesquisa. As aulas desta disciplina,



pertencente ao quadro de disciplinas do Curso Técnico de Propaganda e Marketing, possivelmente despertaram nos alunos a importância deste aspecto. No QB, as categorias “*curiosidade*”, “*espírito de equipe*” e “*conhecimento de arte*” se destacam como inéditas ou sem relação de proximidade com as categorias apresentadas no QA, indicando que a visão dos alunos quanto aos requisitos da criatividade foi ampliada.

A última pergunta deste bloco é “*Com que especialidade da criação publicitária você mais se identifica: redação publicitária ou direção de arte?*”. No QA 06 alunos (A1, A2, A3, A4, A5 e A6) responderam *redação publicitária*, 02 alunos (A7 e A8) responderam *direção de arte* e 02 alunos (A9 e A10) responderam ambas. No QB 06 alunos responderam *redação publicitária* (A1, A2, A3, A4, A5 e A9) e 04 alunos responderam *direção de arte* (A6, A7, A8 e A10). Nesta pergunta podemos notar que houve forte tendência à estabilidade das opções. Os alunos indecisos no QA (A9 e A10) definiram suas especialidades preferidas no QB, enquanto apenas a aluna A6 mudou sua especialidade no QB. As alunas A6 e A10 optaram pela direção de arte ao final da Oficina porque ambas, no decorrer da Oficina, mostraram empenho para aprender a manipular os *softwares* gráficos no computador. O aluno A9, antes indeciso no QA, indicou a preferência pela redação publicitária no QB. Esta escolha foi orientada, segundo o próprio aluno, pela atratividade que a escrita exercia sobre ele. A Oficina mostrou-se um instrumento relevante para que os alunos pudessem tanto reiterar quanto definir suas aptidões.

Nas respostas dos alunos que responderam *redação publicitária*, a categoria que obteve maior incidência no QA foi “*não sei desenhar*” (03 incidências), além das seguintes sete categorias, cada uma com 01 incidência: “*penso palavras*”, “*interesse*”, “*aptidão*”, “*elaboro conceitos*”, “*leio/escrovo*”, “*fascínio pelas palavras*” e “*valor pelo*

*texto*". Ainda na mesma resposta, no QB três categorias obtiveram, cada uma, 03 incidências: “*não domino computador*”, “*amor*” e “*talento*”. Também no QB as seguintes cinco categorias obtiveram, cada uma, uma incidência: “*leio/escrevo*”, “*fascínio pela escrita*”, “*impacto do texto*”, “*desafio*” e “*domínio das palavras*”. Observa-se que a categoria “*não sei desenhar*”, presente no QA, foi substituída pela categoria “*não domino computador*” no QB. Esta informação é relevante no contexto da criação publicitária atual, pois indica um melhor entendimento dos alunos quanto à forma de se trabalhar como diretor de arte. Ainda é comum se pensar que o diretor de arte precisa ser um exímio desenhista para elaborar o *layout* do anúncio. Desde a década de 1990 o trabalho do diretor de arte passou a ser completamente operacionalizado no computador. Logo, as categorias destacadas no QB sugerem que os alunos conseguiram captar esta informação.

Nas respostas dos alunos que responderam *direção de arte*, as duas categorias “*gosto de artes*” e “*penso imagens*” obtiveram, no QA, uma incidência cada. No QB, para esta mesma resposta, foram identificadas as seguintes oito categorias, todas com 01 incidência cada: “*referências visuais*”, “*imagens rápidas*”, “*identificação*”, “*freqüento museus e afins*”, “*sou músico*”, “*não redijo bem*”, “*adoro imagens*” e “*facilidade*”. A maior diversidade de categorias no QB indica que os alunos ampliaram qualitativamente o entendimento sobre o trabalho do diretor de arte. As duas categorias “*referências visuais*” e “*freqüento museus e afins*”, presentes no QB, são especialmente relevantes. Elas mostram que há alunos que entendem a importância do diretor de arte em estar atento ao vasto universo simbólico que o cerca, desde os mais antigos até os atuais. Para o diretor de arte, o conhecimento prévio que alimenta a criatividade está fundamentalmente nas artes visuais e na estética visual.

No próximo bloco, foram aplicadas perguntas fechadas e de múltipla escolha. Estas perguntas se referem aos meios de comunicação e aos assuntos que mais despertavam o interesse dos alunos. Estas perguntas também foram aplicadas tanto no QA quanto no QB.

A primeira pergunta deste bloco é “Com *que frequência* você lê jornal?”. No QA, 06 alunos (A1, A3, A6, A7, A9 e A10) responderam *quase todos os dias*, 02 alunos (A4 e A5) responderam *todos os dias* e 02 alunos (A2 e A8) responderam *apenas finais de semana*. No QB, 06 alunos (A3, A4, A6, A7, A9 e A10) responderam *quase todos os dias*, 02 alunos (A1 e A5) responderam *todos os dias* e 02 alunos (A2 e A8) responderam *apenas finais de semana*. Com exceção dos alunos A1 e A4, os demais alunos mantiveram a mesma resposta em ambos questionários.

A segunda pergunta deste bloco é “Com *que frequência* você assiste TV?”. No QA, 07 alunos (A1, A2, A5, A6, A7, A9 e A10) responderam *todos os dias* e 03 alunos (A3, A4 e A8) responderam *quase todos os dias*. No QB, 05 alunos (A1, A5, A6, A9 e A10) responderam *todos os dias*, 04 alunos (A2, A3, A4 e A7) responderam *quase todos os dias* e 01 aluno (A8) respondeu *apenas finais de semana*. Nestes dados é interessante destacar a diminuição da exposição dos alunos frente à televisão. Os alunos A2 e A7 passaram da condição *todos os dias* para *quase todos os dias*. A aluna A8 passou da condição de *quase todos os dias* para *apenas finais de semana*. Pode-se sugerir, por meio destes dados, que alguns alunos tendem a se desvincular da televisão se estiverem dedicados a atividades que exigem maior concentração intelectual. As atividades ligadas ao pensamento criativo, além deste exercício intelectual, podem canalizar a atenção do aluno para ações de pesquisa em outros meios como, por exemplo, os livros, as revistas, os jornais, a internet e o cinema, entre outros.

A terceira pergunta deste bloco é “*Com que frequência você acessa a internet?*”. No QA, 03 alunos (A1, A6 e A7) responderam *todos os dias*, 06 alunos (A2, A4, A5, A8, A9 e A10) responderam *quase todos os dias* e 01 aluno (A3) respondeu *apenas finais de semana*. No QB, 07 alunos (A1, A2, A6, A7, A8, A9 e A10) responderam *todos os dias*, 01 aluno (A5) respondeu *quase todos os dias* e 02 alunos (A3 e A4) responderam *apenas finais de semana*. Estes dados indicam a forte presença da internet no cotidiano dos alunos. O número de alunos que acessam a internet diariamente aumentou de 03 no QA para 07 no QB, representando um acréscimo de aproximadamente 133%. Este salto mostra que a internet é o principal meio no qual os alunos buscam informações, trocam informações e fazem pesquisas atualmente. Hoje, portanto, o exercício do pensamento criativo se vincula fortemente ao uso que os alunos fazem da internet como meio de comunicação e de expressão. A prova mais visível talvez seja o grande número de comunidades virtuais que se espalham na internet, nas quais os usuários integram texto, imagem estática, imagem em movimento e som.

Na última pergunta deste bloco foi solicitada ao aluno, por meio de perguntas fechadas, a indicação dos três assuntos que mais despertavam seu interesse. No QA, a pergunta foi formulada da seguinte forma: “*Da lista abaixo, numere de 01 a 09 os assuntos de seu interesse, sendo 01 o grau de menor interesse e 09 o grau de maior interesse*”. A lista contém os seguintes assuntos: *esportes, música, dança, política, economia & negócios, artes plásticas, religião, informática & tecnologia e cinema*. Os alunos A2, A4, A6 e A10 não preencheram corretamente as respostas. Estes alunos não entenderam a lógica do preenchimento desta pergunta, isto é, de que cada assunto deveria ser numerado de acordo com o peso dos números 01 a 09. Considerando apenas as respostas dos alunos que responderam corretamente (A1, A3, A5, A7, A8 e A9), o

ranking desta pergunta no QA é: 1º: *música*; 2º: *cinema*; 3º: *informática & tecnologia*; 4º: *artes plásticas*; 5º: *religião*; 6º: *esportes*; 7º: *política*; 8º: *economia & negócios*; 9º: *dança*.

No QB, a pergunta foi reformulada a fim de tornar tanto o propósito da pergunta quanto o mecanismo de preenchimento mais claros. No QB todos os alunos responderam corretamente. O ranking deste questionário é: 1º: *música*; 2º: *cinema*; 3º: *artes plásticas*; 4º: *política*; 5º: *informática & tecnologia*; 6º: *economia & negócios*; 7º: *religião*; 8º: *esportes*; 9º: *dança*. Considerando que apenas no QB houve o preenchimento correto das respostas por todos os alunos, apenas os dados deste questionário foram analisados. Como resultado, observa-se que os alunos têm maior atratividade por assuntos relacionados aos aspectos lúdicos e humanistas do conhecimento. A *música*, o *cinema* e as *artes plásticas*, estando nas três primeiras posições do ranking, corroboram esta interpretação. O pensamento criativo voltado para a criação publicitária se alimenta fortemente destas referências. Esta observação é reiterada por Gabriel Zellmeister, diretor de criação da agência de propaganda W/Brasil, conforme as palavras a seguir:

... assista a todos os filmes bons já feitos até hoje e leia todos os roteiros destes filmes. Vá a todas as exposições de arte. Seja um fotógrafo melhor do que o melhor dos fotógrafos profissionais. (...) Sua cor predileta são todas as que existem e as que vierem a existir. (...) Aprenda mais algumas línguas, além do português e do inglês: pelo menos, também o francês e o alemão. (...) leia de tudo, desde filosofia pura até matérias policiais. (ZELLMEISTER *apud* CESAR, 2006, p. 18).

O último bloco de perguntas a ser analisado consta apenas no QB. Estas perguntas se referem à avaliação do aluno quanto à Oficina de Criação Publicitária.

A primeira pergunta deste bloco é “*Qual sua avaliação sobre a Oficina de Criação Publicitária?*”. Esta pergunta é do tipo fechada com quatro opções: *muito boa*,

*boa, regular e ruim*. Todos os alunos classificaram como *muito boa*. O alto grau de envolvimento dos alunos pode ser indicado pela permanência integral dos 10 alunos até o final da Oficina, sem registro de evasão. Destaca-se, mais uma vez, a importância do processo de seleção como instrumento de valorização da Oficina pelos alunos selecionados e não-selecionados, conforme explicação desenvolvida no Capítulo 03.

A segunda pergunta deste bloco é “*Qual(is) momento(s) da Oficina mais despertou(aram) seu interesse e sua participação?*”. As categorias identificadas nas respostas foram “*todos*” (04 incidências), “*uso da agência modelo*” (03 incidências), “*redação*” (03 incidências), “*processo criativo geral*” (02 incidências) e “*oficina de fotografia*” (01 incidência). O equilíbrio entre as categorias “*uso da agência modelo*” e “*redação*”, ambas com 03 incidências, indicam que as atividades de caráter técnico são bem recebidas pelos alunos quando estes se encontram em um contexto de oficina.

A terceira pergunta deste bloco é “*Você enfrentou dificuldade em algum momento da oficina?*”. Os alunos deveriam optar entre *sim* ou *não*. Em seguida, as justificativas deveriam ser escritas. Todos os alunos, com exceção do aluno A10, responderam *sim*. A categoria com maior incidência entre os 06 alunos que responderam *sim* foi “*uso do computador*” (04 incidências). O fato de 09 alunos observarem que houve momentos de dificuldade na Oficina sinaliza que o aperfeiçoamento da criatividade na criação publicitária, e talvez nos demais campos do conhecimento, é um processo que requer esforço e dedicação. Mesmo com a complexidade que envolve o pensamento criativo, os alunos se sentem motivados a aprender e a superar obstáculos, desde que haja interesse para isto. A teoria do *flow* de Csikszentmihalyi (1996, 1997) é uma contribuição importante para se analisar este aspecto, conforme explicação desenvolvida no Capítulo 3.6 da Parte II.

A última pergunta deste bloco é “*A Oficina contribuiu para seu aperfeiçoamento como criativo publicitário?*”. Os alunos deveriam optar entre *sim* ou *não* e, em seguida, escrever suas justificativas. Todos os 10 alunos responderam *sim*. As duas categorias com maior incidência foram “*melhorei na criação publicitária*” (05 incidências) e “*aprendi técnicas*” (04 incidências). As seguintes categorias obtiveram uma incidência cada: “*duração da oficina*”, “*grau de exigência*”, “*domínio do computador*”, “*linguagem*”, “*redação*”, “*segurança*” e “*conhecimentos gerais*”. Observa-se que nas duas categorias com maior incidência está presente a preocupação dos alunos quanto ao aperfeiçoamento no *fazer* da criação publicitária. A resposta quantitativamente positiva dos alunos, assim como as justificativas apresentadas, indicam que a criatividade pode ser desenvolvida de acordo com um ambiente que favoreça o pensamento criativo do aluno. A construção deste ambiente deve estar cuidadosamente orientada aos interesses daquele grupo de alunos, obedecendo ao domínio que estes alunos possuem em um determinado campo do conhecimento.

Por fim, a análise conjunta dos dados apresentados nos dois questionários ressalta a mudança de perspectiva ocorrida nos alunos quanto à criatividade. Além deste aspecto, também deve ser destacado o amadurecimento pelo qual os alunos passaram no decorrer da Oficina. Este crescimento pode ser identificado, por exemplo, na diferença entre as categorias levantadas no QA e no QB. As categorias do QB, em uma visão geral, indicam que os alunos conseguiram desenvolver um entendimento mais objetivo e realista sobre o processo da criação publicitária. Além disso, os alunos também passaram a compreender com maior clareza os aspectos técnicos da criação publicitária. A aplicação de ambos os questionários, em resumo, possibilitou uma observação da evolução cognitiva e criativa dos alunos, cujos dados foram analisados em conjunto com

os demais instrumentos desta pesquisa, conforme explicação desenvolvida nas Conclusões desta dissertação.

No próximo Capítulo 07, serão analisados os anúncios criados pelos alunos na Oficina de Criação Publicitária, de acordo com a metodologia explicada no Capítulo 5.2.



## 7. ANÁLISE DOS ANÚNCIOS CRIADOS NA OFICINA DE CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA

O segundo instrumento utilizado nesta pesquisa foi a análise dos anúncios criados pelos alunos na Oficina de Criação Publicitária. Conforme a explicação desenvolvida no Capítulo 5.2, dois anúncios (A e B) foram criados individualmente por cada um dos 10 alunos participantes. O anúncio A foi criado em 15 de junho de 2007 e o anúncio B foi criado em 23 de outubro de 2007. Ambos os anúncios foram criados com base no mesmo *briefing* a fim de que fossem asseguradas as mesmas especificações de trabalho tanto no anúncio A quanto no anúncio B.

Os três professores avaliadores (I, II e III) receberam o material no mês de novembro de 2007. Foi solicitado para estes professores que a avaliação fosse concluída o mais breve possível. Todos os professores entregaram suas avaliações até a primeira semana de janeiro de 2008.

Cada um dos três professores avaliadores recebeu uma ficha de avaliação contendo 02 planilhas: uma planilha referente ao anúncio A criado em 15/06, e outra planilha referente ao anúncio B criado em 23/10. Cada planilha contém quatro critérios que foram pontuados de 0 a 10. Estes critérios são: *qualidade do conceito criativo*, *qualidade da redação*, *qualidade da proposta de layout* e *adequação geral à linguagem publicitária*. Ao final desta avaliação, foram calculadas as médias obtidas por cada aluno em cada anúncio (A e B). Estas médias foram calculadas por meio de duas variáveis: *por professor* e *por critério*. Para melhor entendimento da avaliação dos anúncios A e B, estão disponíveis os seguintes documentos anexos: o modelo da ficha

de avaliação no APÊNDICE G, as médias obtidas por professor no APÊNDICE H e as médias obtidas por critério no APÊNDICE I.

Cabe ressaltar novamente que a finalidade desta avaliação foi analisar os anúncios na perspectiva da qualidade da criatividade na criação publicitária. Esta ênfase é necessária para que se entenda a orientação dada aos professores de considerarem estritamente os quatro critérios indicados nas planilhas que lhes foram entregues, conforme explicação do parágrafo anterior. Neste sentido, não foi considerado o grau de domínio que determinados alunos poderiam mostrar em relação ao uso dos *softwares* gráficos. O que foi relevante para esta avaliação foi o domínio do aluno quanto ao uso do pensamento criativo na criação publicitária.

A análise dos dados obtidos na avaliação obedece a três etapas. A primeira etapa é a análise das médias obtidas pelos alunos *por professor*. A segunda etapa é a análise das médias obtidas pelos alunos *por critério*. A terceira e última etapa é a análise geral das médias, integrando as análises das médias por professor com as médias por critério.

As médias obtidas pelos alunos *por professor* indicam os seguintes resultados: a média geral atribuída pela professora I foi 7,2; a média geral atribuída pela professora II foi 7,1; a média atribuída pelo professor III foi 7,2. A média geral de todos os professores I, II e III foi 7,1.

Quanto aos intervalos, foram obtidos os seguintes resultados: as médias da professora I representam um intervalo de 48,27%; as médias da professora II representam um intervalo de 40,67%; as médias atribuídas pelo professor III representam um intervalo de 4,22%. O intervalo médio geral de todos os professores (I, II e III) foi de 30,64%, isto é, houve uma melhora de 30,64% do anúncio B em relação ao anúncio A.

Nestas médias obtidas pelos alunos por professor, assim como nos intervalos calculados por meio destas médias, observa-se que houve um avanço geral no pensamento criativo dos alunos. Ao se analisar as médias presentes no APÊNDICE H, vemos o aumento do valor das médias de 15/06 para as médias de 23/10 em todos os 10 alunos, de acordo com a avaliação das professoras I e II. A exceção é o professor III, pois neste caso dois alunos (A1 e A6) tiveram a mesma nota mantida no anúncio A e no anúncio B e dois alunos (A3 e A8) tiveram suas notas diminuídas no anúncio B, conforme o Anexo I. Além disto, o professor III indicou um intervalo médio de 4,22%, cujo valor está muito abaixo dos intervalos médios atribuídos pelas professoras II e III que foram de 48,27% e 40,7% respectivamente.

A dissonância observada na avaliação do professor III comparada com as professoras I e II talvez possa ser justificada pelo perfil do professor III. Este professor tem formação específica em design gráfico e atuação profissional como designer gráfico e como diretor de arte. A hipótese para justificar tanto a variação menor entre as médias quanto os intervalos muito menores talvez esteja na pouca familiaridade do professor III quanto ao entendimento do processo geral da propaganda. Se por um lado as professoras I e II possuem formação acadêmica e atuação profissional na área da propaganda, por outro lado o professor III tem sua formação e suas experiências mais focalizadas nos aspectos específicos do design. Provavelmente, a avaliação do professor III quanto aos três critérios *qualidade do conceito criativo*, *qualidade da redação* e *adequação geral à linguagem publicitária* pode ter sido menos pormenorizada se comparada à avaliação das professoras I e II nestes mesmos itens.

Ainda sobre as médias obtidas pelos alunos *por professor*, podemos destacar os alunos A2, A8 e A10. O aluno A2 obteve um intervalo de 62,22%, indicando o maior

progresso entre os 10 alunos. Por outro lado, este aluno obteve a média 5.9, indicando a menor média entre os 10 alunos. De acordo com estes dados, observa-se que o aluno A2 foi quem mostrou maior avanço do anúncio A para o anúncio B. No anúncio A sua nota foi 4.5 e no anúncio B sua nota foi 7.3, representando o já citado intervalo de 62,22%. Entretanto, a média 5.9 sinaliza que este aluno A2 deve melhorar quanto ao uso do seu pensamento criativo. A Oficina representou um ambiente favorável e estável para o desenvolvimento do pensamento criativo deste aluno A2. Torrance (1976) já havia observado que a criatividade pode ser mais facilmente propiciada em situações nos quais o indivíduo se sente mais à vontade e inserido em um grupo com os mesmos objetivos. Para que o aluno A2 continue progredindo no uso do seu pensamento criativo, é altamente recomendável que este seja incentivado a participar de outras atividades que o ajudem a aprimorar suas habilidades criativas.

As alunas A8 e A10 obtiveram a média 7.9, representando a maior média alcançada entre os 10 alunos. Por outro lado, ambas as alunas obtiveram os menores intervalos. A aluna A8 obteve um intervalo de 16,43% e a aluna A10 obteve um intervalo de 12%. A razão destes intervalos menores está no fato das notas que ambas obtiveram entre o anúncio A e o anúncio B já serem próximas ao maior grau. A aluna A8 obteve 7.3 no anúncio A e 8.5 no anúncio B e a aluna A10 obteve 7.5 no anúncio A e 8.4 no anúncio B. Em ambos os casos, a primeira nota já havia sido acima de 7.0. Em razão da conquista de uma boa nota já no primeiro anúncio, os intervalos menores obtidos pelas alunas A8 e A10 não desqualificam o progresso obtido por estas alunas. Pode-se inferir que as alunas A8 e A10 já apresentavam um grau mais avançado quanto ao uso do pensamento criativo se comparadas com os demais alunos. Além disto, estas alunas também poderiam já ter maior conhecimento das técnicas de criação publicitária.

Finalizada a análise das médias obtidas pelos alunos por professor, passaremos à segunda etapa desta avaliação que é a análise das médias obtidas pelos alunos *por critério*. É importante lembrar que os três professores avaliadores analisaram os anúncios A e B de acordo com os seguintes critérios: *qualidade do conceito criativo*, *qualidade da redação*, *qualidade da proposta de layout* e *adequação geral à linguagem publicitária*. Conforme a explicação desenvolvida no Capítulo 5.2, cada um destes critérios representa uma variável técnica da criação publicitária.

No critério *qualidade do conceito criativo*, os alunos obtiveram a média 7.4 e um intervalo médio de 20,89%. No critério *qualidade da redação*, os alunos obtiveram a média 6.8 e um intervalo médio de 36,20%. No critério *qualidade da proposta de layout*, os alunos obtiveram a média 7.0 e um intervalo médio de 31,14%. No critério *adequação geral à linguagem publicitária*, os alunos obtiveram a média 7.4 e um intervalo médio de 34,92%.

De acordo com estes dados, as maiores médias foram obtidas nos critérios *qualidade do conceito criativo* e *adequação geral à linguagem publicitária*, ambos com 7.4. Curiosamente, estes critérios representam as técnicas com características mais generalistas da criação publicitária. O conceito criativo se refere ao tema ou ao mote que norteará a criação do anúncio. Este tema ou mote contextualizará para o consumidor a mensagem a ser transmitida para ele a fim de persuadi-lo. A linguagem publicitária se refere às características que foram convencionadas na estrutura tanto da mensagem escrita (redação) quanto da mensagem visual (direção de arte). Em resumo, a linguagem publicitária atual valoriza dois aspectos principais: concisão e limpeza.

O intervalo obtido na *qualidade do conceito criativo* (20,89%) foi o menor entre os quatro critérios porque a média obtida no anúncio A foi 6.7, que é a maior média no

anúncio A entre todos os critérios. Isto indica que os alunos já possuíam certa familiaridade com o pensamento lúdico e até mesmo com o pensamento divergente, sendo estes aspectos importantes para a criatividade conforme as observações de Guilford (1950, 1957). Portanto, este intervalo menor não desqualifica o progresso indicado pelos alunos.

Por outro lado, no critério *adequação à linguagem publicitária* os alunos obtiveram, além da média 7.4, o segundo maior intervalo médio: 34,92%. Este intervalo foi decorrente do progresso observado entre as médias do anúncio A (6.3) e do anúncio B (8.5). Neste critério, observa-se que tanto as atividades práticas da Oficina quanto o contato mais freqüente dos alunos com referências publicitárias possibilitaram um melhor entendimento destes alunos com relação ao tipo de linguagem utilizado pela propaganda contemporânea. Este entendimento é fundamental para nortear as etapas da redação publicitária e da direção de arte.

No critério *qualidade da redação*, os alunos obtiveram a média 6.8. Esta média é a menor entre os quatro critérios. Por outro lado, o intervalo deste critério foi o maior de todos: 36,20%. Este dado é importante se considerarmos a notória dificuldade apresentada por muitos alunos quanto ao domínio da Língua Portuguesa. O intervalo obtido no critério *qualidade da redação* sinaliza o avanço dos alunos da Oficina em relação ao uso correto da nossa língua. De uma média inicial 5.8 obtida no anúncio A, os alunos alcançaram a média 7.9 no anúncio B. Apesar da média geral (6.8) ser a menor de todas, o intervalo é o dado mais significativo para a análise deste critério. Neste sentido, as atividades desenvolvidas na Fase II da Oficina, conforme explicação do Capítulo 04, foram de grande relevância para ajudar os alunos neste aperfeiçoamento da escrita e, mais especificamente, no aperfeiçoamento da escrita publicitária.

No critério *qualidade da proposta do layout*, os alunos obtiveram a média 7.0. Esta média é a segunda menor entre os quatro critérios. O intervalo médio de 31,14% também é o segundo menor intervalo entre os quatro critérios. Estes dados reiteram a tendência observada tanto no decorrer da Oficina quanto nos questionários analisados: a maior preferência dos alunos em se especializar na redação publicitária. Este panorama é justificado pela dificuldade mostrada por muitos alunos em relação ao uso dos *softwares* gráficos. Apesar da média geral no critério *qualidade da proposta de layout* ser ligeiramente maior do que média geral no critério *qualidade da redação* (7.0 ante 6.8), o intervalo médio obtido no critério *qualidade da redação* é maior do que o intervalo médio obtido no critério *qualidade da proposta de layout* (36,20% ante 31,14%).

Na análise das médias obtidas pelos alunos *por critério*, destaca-se novamente o aluno A2. Na análise das médias obtidas *por professor*, este aluno alcançou o maior intervalo médio: 62,22%. Na análise das médias obtidas *por critério*, este mesmo aluno alcançou o maior intervalo isolado, obtido no critério *qualidade da redação*: 204,34%. Este intervalo alto se deve ao crescimento conquistado por este aluno, neste critério, do anúncio A (2.3) para o anúncio B (7.0). A média do aluno A2 neste critério é a menor entre os dez alunos. Por outro lado, o progresso conquistado por este aluno mostra-se novamente em destaque.

Em uma análise conjunta das avaliações das médias obtidas pelos alunos *por professor e por critério*, assim como dos intervalos obtidos, podem ser inferidas as seguintes conclusões. Em primeiro lugar, deve ser observado que todos os professores indicaram progresso nos intervalos médios. Conforme foi ressaltado anteriormente, apenas na avaliação do professor III houve dois alunos (A1 e A6) cuja mesma nota foi

mantida nos anúncios A e B e dois alunos (A3 e A8) cujas notas foram menores no anúncio B. Mesmo considerando estas ressalvas na avaliação do professor III, o intervalo médio geral é de 30,64%, indicando ter havido progresso no pensamento criativo dos alunos ao final da Oficina.

Em segundo lugar, houve progresso em todos os critérios de avaliação. Isto evidencia o papel desempenhado pela Oficina no desenvolvimento da criatividade dos alunos. Convém lembrar que a Oficina foi dividida em quatro fases, conforme explicação no Capítulo 04. Cada uma destas fases enfatizou aspectos específicos concernentes à criação publicitária: o processo geral de criação, a redação publicitária, a direção de arte e a integração redação-arte.

O espaço de uma oficina se mostrou favorável ao desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos. Conforme Veiga (1995), as oficinas permitem o ensino de um determinado ofício na prática, possibilitando ao aluno experimentar as diversas técnicas disponíveis naquele ofício. Para a criação publicitária, a realização de uma oficina, como esta que foi especialmente planejada e executada para a presente dissertação, se mostrou particularmente produtiva para os alunos que dela participaram. Certamente uma única oficina não será suficiente para explorar plenamente as potencialidades criativas dos alunos. Por outro lado, uma oficina, se bem planejada e bem conduzida, poderá servir como o despertar criativo para o aluno. Este, uma vez incentivado, poderá buscar outros meios sistemáticos ou assistemáticos para continuar a desenvolver sua criatividade.



## 8. ANÁLISE DA FICHA DE OBSERVAÇÃO

O terceiro e último instrumento de avaliação foi a observação. A técnica de observação utilizada nesta pesquisa é classificada como *sistemática, participante, individual e em laboratório*, de acordo com os parâmetros de Ander-Egg (apud MARCONI & LAKATOS, 2007), conforme explicação desenvolvida no Capítulo 5.3. Segue um resumo desta explicação já desenvolvida no citado capítulo.

Esta observação é *sistemática* porque foi realizada em condições controladas e para responder a propósitos preestabelecidos, porém sem excesso de rigidez (MARCONI & LAKATOS, 2007). Na observação sistemática, o pesquisador já sabe o que procura ou o que quer avaliar.

Esta observação é *participante* porque “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (MARCONI & LAKATOS, p. 196, 2007). Como o pesquisador já fazia parte da comunidade da Escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, esta observação participante é do tipo *natural*.

Esta observação é *individual* porque foi realizada por um único pesquisador, sem auxílio de pesquisadores parceiros ou auxiliares.

Esta observação é *em laboratório* porque a pesquisa foi desenvolvida em “condições cuidadosamente dispostas e controladas” (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 197). Os alunos da Oficina foram observados fora de seu habitat na Escola, ou seja, fora das salas de aula nos horários regulares de aula.

Os quatro critérios definidos para esta observação são *desinibição, atenção, interação e iniciativa*. Estes critérios foram definidos de acordo com as contribuições teóricas de autores como Guilford (1950, 1957), Allport (1973), Torrance (1971, 1976,

1977), Barron & Harrington (1981), Ostrower (1977, 2005), Amabile (1983) e Csikszentmihaly (1996, 1997, 1998), conforme explicação desenvolvida nos Capítulos 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 e 3.6 da Parte II desta dissertação.

A *desinibição* se refere à capacidade do aluno em se sentir à vontade nas atividades da Oficina, assim como em fazer perguntas e intervenções. Além disto, a desinibição é um fator importante a fim de permitir que o aluno não se sinta intimidado em compartilhar suas idéias com o professor e seus colegas. A desinibição acontece quando o aluno se sente ambientado naquele espaço físico e com seus respectivos companheiros de atividades.

A *atenção* se refere à capacidade do aluno em se concentrar tanto nas exposições do professor quanto nas atividades práticas desenvolvidas no decorrer da Oficina. Conforme a explicação de Hooker & Csikszentmihaly (2003) na teoria do *flow*, o indivíduo altamente motivado em uma determinada atividade tende a ficar completamente imerso naquela tarefa “a tal ponto que perdem a noção do tempo e perdem a consciência do seu próprio eu, do lugar e outros detalhes irrelevantes para a tarefa que está à sua frente” (HOOKER & CSIKSZENTMIHALYI, 2003, p. 220).

A *interação* se refere à capacidade do aluno em se relacionar com seus demais colegas. Quando o aluno consegue interagir com seus pares, ele se torna mais apto a lidar com diferenças de personalidade e com diferentes perspectivas sobre um mesmo problema. Outro aspecto importante da interação é propiciar os trabalhos em regime coletivo, ou seja, a interação incentiva o aluno a realizar tarefas em equipe.

A *iniciativa* se refere à capacidade do aluno em realizar suas tarefas, individualmente ou em grupo, independente da orientação constante do professor. O aluno que mostra possuir iniciativa costuma ser mais perspicaz, além de cumprir os

prazos com mais rapidez. O aluno com iniciativa também pode desenvolver características de liderança, pois ele tenderá estar à frente dos demais pares na realização das tarefas e ser percebido como um orientador para os colegas com menor grau de iniciativa.

A observação foi realizada em três períodos: entre 15/06 e 06/07, entre 03/08 e 28/09 e entre 02/10 e 26/10. O primeiro período (15/06 a 06/07) corresponde à Fase I da Oficina; o segundo período (03/08 a 28/09) corresponde às Fases II e III da Oficina; o terceiro período (02/10 a 26/10) corresponde à Fase IV da Oficina. Cada período gerou uma planilha de observação (A, B e C). A explicação de cada uma destas Fases está detalhada no Capítulo 04.

Por meio das notas atribuídas a cada critério (*desinibição*, *atenção*, *interação* e *iniciativa*) e em cada planilha (A, B e C), foram calculadas as médias de cada critério e de cada aluno. Para cada critério foi atribuído uma nota de 1 a 4, na qual 1 corresponde a *fraco*, 2 corresponde a *regular*, 3 corresponde a *bom* e 4 corresponde a  *muito bom*. O modelo da ficha de observação está disponível no APÊNDICE J. Os dados resultantes desta análise serão explicados a seguir.

Na planilha A (15/06 a 06/07), o critério *atenção* obteve a maior média (3,3), seguida de *iniciativa* (2,9), *desinibição* (2,2) e *interação* (2,1). A média geral na planilha A foi de 2,62. Neste primeiro período de 15/06 a 06/07 os alunos mostraram, desde o primeiro encontro, um alto grau de interesse quanto aos aspectos técnicos da criação publicitária. Este interesse pode ter contribuído para que o critério *atenção* conquistasse a maior média neste período.

Na planilha B (03/08 a 28/09), o critério *atenção* obteve novamente a maior média (3,4), além de ter indicado um intervalo de 17,24% em relação ao período

anterior. Em seguida, estão os critérios *iniciativa* (3,1), *interação* (3,0) e *desinibição* (2,8). A média geral na planilha B foi de 3,07. Pela análise das médias, o critério *interação* obteve um intervalo de 42,85%, ante intervalo de 27,27% no critério *desinibição* e intervalo de 6,89% no critério *iniciativa*. O progresso mais visível, de acordo com os intervalos, foi no critério *interação*. Este resultado se justifica pelo aumento da familiaridade dos alunos com a Oficina e uns com os outros a partir deste segundo período. Ainda de acordo com a comparação da planilha A com a planilha B, o critério *desinibição* mostrou uma evolução mais tímida (intervalo de 6,89%) em relação aos outros três critérios.

Na planilha C (02/10 a 26/10), os critérios *desinibição*, *atenção* e *iniciativa* obtiveram, cada uma, a média 3,3. O critério *interação* obteve média 3,1. A média geral na planilha C foi de 3,25. O empate nas médias dos critérios *desinibição*, *atenção* e *iniciativa* indicam que no último período da observação os alunos alcançaram maior equilíbrio geral quanto aos critérios avaliados. O critério *interação*, apesar de ter obtido a menor média na planilha C, apresentou evolução em relação à planilha B, obtendo um intervalo de 3,33%. O destaque nesta planilha C deve ser dado ao critério *desinibição*. Este critério obteve média 2,8 na planilha B e média 3,3 na planilha C, obtendo um intervalo de 17,85%. Este é o maior intervalo obtido na planilha C entre os quatro critérios. Por outro lado, deve ser destacada também a diminuição da média no critério *atenção*. Na planilha B, este critério obteve média 3,4. Na planilha C, o mesmo critério obteve média 3,3, resultando em um intervalo de -0,97%. Este decréscimo foi registrado devido às notas obtidas pela aluna A3. Na planilha B, esta aluna obteve nota 4,0 no critério *atenção*, ao passo que na planilha C esta aluna obteve nota 3,0 no mesmo critério. Esta mesma aluna mereceu comentário na análise dos questionários

desenvolvida no Capítulo 06, pois ela mostrou alto grau de ansiedade e de autocrítica. Estes traços foram acentuados nos últimos encontros da Oficina, provavelmente em função da pressão sentida por esta aluna ao aplicar todas as técnicas aprendidas no decorrer da Oficina. No encontro do dia 23/10, que foi a data de finalização e de entrega do anúncio B, esta aluna ficou muito nervosa e chorou por alguns minutos, pois ela não conseguiu finalizar o layout do seu anúncio no computador. Foi necessária a intervenção do professor e do aluno A5 que tranquilizaram e auxiliaram esta aluna A3 a finalizar o layout criado por ela.

Quanto às médias finais obtidas pelos alunos, três alunos (A4, A5 e A6) obtiveram a maior média final: 3,3. Em seguida, dois alunos (A1 e A8) obtiveram a segunda maior média final: 3,2. Os alunos A3, A7 e A10 obtiveram média final 2,8. O aluno A2 obteve média final 2,7. O aluno A9 obteve média 2,6.

Todos os alunos aumentaram ou mantiveram suas médias no decorrer da Oficina. A única exceção foi o aluno A9. Este aluno iniciou a Oficina com média 2,75 na planilha A. Nas planilhas B e C, sua média diminuiu para 2,5. Este decréscimo ocorreu porque este aluno A9 faltou a 04 encontros entre 25/09 e 16/10. Neste período foram desenvolvidas as atividades focalizadas na direção de arte. Este aluno justificou suas faltas argumentando que seu foco é a redação publicitária. O professor argumentou com este aluno A9 sobre a importância de sua participação em todas as etapas da Oficina. Mesmo assim, o aluno A9 se mostrou pouco motivado nas atividades voltadas à direção de arte, especialmente no uso dos *softwares* gráficos.

Cada um dos três instrumentos utilizados desempenhou um papel particular para esta pesquisa. A aplicação dos *questionários* QA e QB possibilitou um melhor entendimento sobre a perspectiva dos alunos quanto ao pensamento criativo, à criação

publicitária e ao mundo que os cercam. A avaliação dos *anúncios* A e B criados pelos alunos possibilitou mensurar de forma prática a evolução do pensamento criativo especificamente aplicado na criação publicitária. A *observação* por meio das planilhas A, B e C possibilitou acompanhar o comportamento e os traços de cada aluno, assim como a integração entre todos estes dez alunos que participaram da Oficina.

Após a análise dos dados obtidos por meio destes três instrumentos, serão apresentadas, na Parte IV, as conclusões desta dissertação.

#### IV. CONCLUSÕES

Gardner (1996), ao analisar a importância da criatividade no desenvolvimento da pessoa durante a infância e a juventude, observa que “se pudermos compreender melhor as descobertas realizadas pelos indivíduos nos diversos domínios, poderemos entender os princípios que governam a atividade humana criativa, onde quer que ela aconteça” (GARDNER, 1996, p. 08). De acordo com esta perspectiva, a criatividade pode ser entendida como a capacidade intelectual fundamental que garante a própria sobrevivência humana e define a pessoa. É por meio das descobertas e das invenções, devidamente processadas pelo pensamento criativo, que o homem garante não apenas sua permanência sobre a Terra, mas também melhora suas próprias condições de sobrevivência. Os meios de transporte, os meios de comunicação, os tratamentos médicos, as construções da engenharia e as transformações pedagógicas podem ser apresentados como alguns exemplos contundentes da importância da criatividade em nosso cotidiano. Compreender estas descobertas nos diversos domínios, conforme a análise de Gardner, é uma tarefa na qual as pesquisas científicas têm se concentrado nos diversos campos do conhecimento. Observe-se o destaque dado para a Neurologia e a Psicologia no que concerne aos estudos sobre o processo da criatividade.

E quanto à Educação? Qual a importância dos educadores se dedicarem ao estudo do pensamento criativo? O que significa criatividade para a Educação? Qual a relação entre o processo pedagógico e a criatividade? Se pensarmos que a formação intelectual e individual dos educandos dependerá, em grande parte, do processo educacional sistemático e formal, este questionamento talvez seja a pedra fundamental de nossa justificativa. Este processo educacional sistemático e formal ocorre nos

espaços das instituições educacionais em todos os níveis, sejam eles na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Superior. Nestas instituições, em qualquer nível escolar, em quem especificamente os alunos depositam sua confiança para orientá-los neste processo? Este papel caberá, prioritariamente, aos professores.

A partir do que foi observado na elaboração desta dissertação, tanto na pesquisa de literatura quanto na pesquisa empírica, observou-se que o estudo da criatividade deve ser visto como questão de grande relevância no ato educacional. De acordo com a análise teórica feita e os dados da pesquisa empírica apresentados nesta dissertação, ensinar criatividade não significa fomentar gênios ou superdotados, mas sim preparar os alunos a solucionar desde problemas do cotidiano até questões mais complexas. Para a Educação, ensinar criatividade está relacionado com a preocupação do educador em orientar e incentivar o aluno a pensar logicamente, a fazer inferências, a questionar, a desenvolver interesse pela investigação e principalmente a desenvolver-se plenamente como pessoa em seus aspectos sociais, afetivos e cognitivos.

A escola é, certamente, o espaço no qual será desenvolvida grande parte da formação do aluno, daí a sua responsabilidade com o incentivo ao processo da criatividade. Por outro lado, Ausubel (1968) lembra que a escola não poderá assumir “responsabilidade completa pela aprendizagem do aluno” (AUSUBEL, 1968, p. 33), nem pela sua formação integral, cabendo à família este papel por excelência. Além da família, outros grupos sociais também participam desta formação do aluno, entre as quais podemos destacar os vizinhos, o clube, os cursos extracurriculares e a igreja. De acordo com esta perspectiva, o aluno tem papel ativo e determinante no processo educacional. Como foi visto, a aprendizagem ocorrerá eficazmente se o aluno persistir



no entendimento e na retenção do que lhe foi ensinado, além de se esforçar conscientemente nos estudos e nas tarefas que lhes forem designados (AUSUBEL, 1968). É por meio deste constante exercício intelectual que a criatividade, entendida como aquisição, tal como foi visto por meio da Oficina, encontrará campo fértil para despontar e produzir nas escolas.

Voltemos ao problema proposto no início desta dissertação: *como ensinar o aluno a pensar criativamente?* A partir deste problema, outras perguntas também surgem, entre as quais estão: como desenvolver as capacidades criativas do aluno?; como a escola propicia a criatividade?

De acordo com os estudos desenvolvidos por pesquisadores como Ausubel (1968, 1978), Guilford (1950, 1957), Vigotskii (1930, 1997), Piaget (1947, 1976, 1982), Torrance (1971, 1976, 1977), Amabile (1983), Gardner (1994, 1995, 1996), Sternberg & Lubart (1996) e Csikszentmihalyi (1996, 1997), entre outros, a criatividade está diretamente vinculada aos processos de aprendizagem pelos quais o indivíduo passou ou passará, seja sistematicamente ou assistematicamente.

Partindo desta conclusão proveniente de suas pesquisas, cada autor desenvolve sua teoria de acordo com perspectivas e focos diferenciados, conforme a discussão desenvolvida em todos os capítulos da Parte II. Lembramos que o eixo teórico desta dissertação é a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, principalmente explicada em Ausubel (1968) e Ausubel, Novak & Hanesian (1978). Enfatizamos, lembrando o que já foi explicado, o fato desta teoria observar que um conhecimento novo será verdadeiramente aprendido se o aluno relacioná-lo com conhecimentos previamente dispostos em sua estrutura cognitiva.

Foi também observado que a teoria da Aprendizagem Significativa tem profunda ligação com todos os estudos dos autores que se dedicam à investigação da criatividade, o que dá coerência ao estudo realizado nesta dissertação. Em 1950, Guilford já observava que ninguém cria no vazio ou com o vazio. Anteriormente a Guilford, Vigotskii (1930, 1997) já havia analisado, no início do século XX, o papel da imaginação como base do pensamento criativo e a importância do meio social, incluindo-se neste a escola. E ainda destacamos os estudos de Piaget & Inhelder (1966) e de Lins (2000) referentes à criatividade, principalmente com as pesquisas sobre desenvolvimento da Imagem Mental na criança. Dentre os estudos mais recentes, podemos destacar o Modelo Componencial da Criatividade de Amabile (1983), a Teoria do Investimento de Sternberg & Lubart (1996), a Teoria do *Flow* de Csikszentmihalyi (1996, 1997) e a Teoria da Criatividade Pessoal de Runco (2004). Todas estas contribuições foram detalhadamente analisadas nos capítulos da Parte II e entendidas em sua relação com o processo educacional desenvolvido na Oficina de Criação Publicitária, conforme explicação detalhada nos capítulos da Parte III.

Estes estudos citados indicam que a criatividade é uma capacidade possível de ser desenvolvida, principalmente por meio de atividades pedagógicas sistemáticas organizadas pela escola. A partir desta análise, coube à presente pesquisa buscar seus próprios meios para observar, *in loco*, como uma atividade educacional poderia incentivar seus alunos a trabalharem com o pensamento criativo. A realização da pesquisa empírica por meio da Oficina de Criação Publicitária trouxe resultados que confirmam esta perspectiva.

A pesquisa realizada para esta dissertação indica que a criatividade pode e deve ser ensinada por meio de atividades pedagógicas especialmente elaboradas para este fim.

Os resultados obtidos na Oficina de Criação Publicitária reiteram esta conclusão. Os resultados pretendidos se apresentam desde que esta atividade pedagógica (como, por exemplo, uma oficina) seja cuidadosamente planejada e esteja de acordo com os objetivos a serem alcançados. Nesta conclusão, devemos ainda salientar que duas questões precisam estar presentes neste planejamento: o número de alunos participantes e os tipos de atividades a serem implementadas. Estas questões são fundamentais para que os resultados pretendidos possam ser alcançados.

Assim é que o número de alunos participantes foi definido criteriosamente, pois qualquer atividade pedagógica voltada ao desenvolvimento do pensamento criativo exige um acompanhamento individualizado. Acompanhar o progresso criativo do aluno implica na observação meticulosa de duas variáveis: os traços pessoais do aluno e sua capacidade de integração com o meio. Como já foi apresentado, para Gollan (1963), a criatividade é estimulada pela combinação de dois fatores: as características pessoais e o grau de interação do indivíduo com o ambiente no qual ele está inserido. No decorrer da Oficina, ambos os fatores foram freqüentemente ressaltados no comportamento dos alunos, o que muito contribuiu para a qualidade dos resultados obtidos. De um lado, havia a diversidade de personalidades destes alunos, de seus históricos pessoais e das suas visões de mundo; do outro lado, havia diferentes estilos de interação, pois cada aluno respondia de forma distinta aos estímulos oferecidos pela Oficina. Tudo isto foi altamente enriquecedor para a realização desta Oficina, tal como foi já explicado nesta dissertação.

Quanto aos tipos de atividades, é sabido que cabe ao professor possuir clareza quanto aos objetivos que se espera conquistar. Por isso, na Oficina de Criação Publicitária todas as atividades foram planejadas com foco em dois aspectos: a

capacidade de se criar textos publicitários (redação publicitária) e a capacidade de se criar layouts publicitários (direção de arte). Conforme a explicação desenvolvida no Capítulo 04 da Parte III, cada um dos 20 encontros da Oficina foi planejado com rigor, possibilitando, assim, a organização da Oficina em 04 fases. Neste sentido, o teor das atividades foi articulado com seus respectivos propósitos, conseguindo-se deste modo a realização destes. Em outras palavras, a preocupação sempre foi relacionar *o que fazer* com *o que se espera alcançar*. Estes cuidados permitiram que os resultados fossem alcançados.

A pesquisa empírica, por meio da Oficina de Criação Publicitária, forneceu dados que foram obtidos pela aplicação dos seguintes três instrumentos: os *questionários*, os *anúncios criados pelos alunos* e a *observação*, cujas respectivas análises foram explicadas nos Capítulos 06, 07 e 08 da Parte III.

Na análise dos questionários, podemos observar que houve sensível mudança da perspectiva dos alunos quanto à criatividade e à criação publicitária. Dentre os vários aspectos analisados no Capítulo 06 da Parte III, destacam-se: a reiteração da relação entre criatividade e pensamento divergente nas respostas dos alunos, confirmando a teoria de Guilford (1950,1957); e o amadurecimento dos alunos quanto ao entendimento da criação publicitária, passando de uma visão superficial (“*importante*”, “*convencer o público*”) para uma visão múltipla (“*contribui para o lúdico*”, “*área intuitiva*”, “*representa o anunciante*”, “*requer cuidado*”, “*é muito cobrado*”). Estes dados indicam que a Oficina desempenhou papel importante no amadurecimento destes alunos quanto ao entendimento da criatividade e da criação publicitária.

Na análise dos anúncios criados pelos alunos, observa-se um intervalo médio geral de 30,64%, isto é, houve um avanço qualitativo no pensamento criativo de 30,64%

do primeiro anúncio A para o segundo anúncio B. Conforme a explicação do Capítulo 07 da Parte III, estes dados foram obtidos por meio da avaliação realizada por três professores do Curso Técnico de Propaganda e Marketing da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch. Nesta mesma avaliação, nota-se também um avanço qualitativo em todos os critérios (*qualidade do conceito criativo, qualidade da redação, qualidade da proposta de layout e adequação geral à linguagem publicitária*) avaliados por estes três professores.

De acordo com a técnica da observação, com exceção de um aluno, todos os demais avançaram nos seguintes quatro critérios de avaliação: *desinibição, atenção, interação e iniciativa*. Em uma escala de 0 a 4, as três médias gerais A, B e C foram, respectivamente: [ 2,62 ], [ 3,07 ] e [ 3,25 ]. Estes dados indicam ter havido progresso não apenas na manifestação do pensamento criativo, mas também no aspecto comportamental destes alunos.

De acordo com estes dados, a resposta para o problema levantado nesta pesquisa pode ser analisada sob três aspectos que servem, inclusive, como sugestões.

O primeiro aspecto é a necessidade de um acompanhamento individual do aluno, ajudando-o a equilibrar seus traços pessoais com os estímulos dos diversos meios nos quais ele está inserido. A criatividade se alimenta destes dois fatores: de um lado está a individualidade do aluno; do outro lado estão o conhecimento e as experiências que ele tanto recebe *do* meio quanto troca *com* este meio.

O segundo aspecto é articular o pensamento criativo do aluno com a sua área de domínio. Assim como a descrição das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994, 1995, 1996), a criatividade também parece ser mais produtiva se for direcionada a conhecimentos ou habilidades específicas. Nesta perspectiva, os alunos que fizeram

parte da Oficina obtiveram progresso em função de sua prévia disponibilidade, seja cognitiva ou afetiva, para a prática da criação publicitária. Em outras palavras, a criatividade se manifesta com maior fluidez se o indivíduo estiver consciente da aplicação que será feita do seu pensamento criativo.

O terceiro aspecto é a importância de inserir o aluno em um ambiente estável que propicie o tempo e os recursos necessários para que sua criatividade seja desenvolvida. Esta estabilidade permite ao aluno vivenciar uma seqüência de acontecimentos e de experiências que incentivarão o crescimento de sua capacidade criativa. Além disto, destaca-se também a possibilidade do aluno acompanhar seu próprio progresso. Isto ocorre à medida que este aluno evolui junto com o ambiente no qual ele está inserido. Durante esta evolução, o aluno avaliará seus próprios trabalhos e os trabalhos dos demais colegas, propiciando uma troca de informações que é rica para a criatividade.

A hipótese levantada no início desta pesquisa se confirma agora. Considerando os dados obtidos pela análise dos instrumentos da pesquisa empírica, podemos inferir que uma atividade extracurricular pode ajudar no desenvolvimento da criatividade dos alunos. Mas porque a ênfase em uma atividade extracurricular? A justificativa está na oportunidade do aluno se desvincular do ambiente das aulas regulares. Em uma sala de aula na qual o aluno se encontra todos os dias da semana, há uma mistura de sentimentos de rotina e de tensão por parte do aluno que são desfavoráveis à criatividade. O sentimento de rotina acontece em função de uma certa banalização daquele espaço em seu cotidiano. O sentimento de tensão ocorre porque o aluno geralmente tem medo de ser julgado pelo professor e por seus colegas de sala. Neste sentido, uma atividade extracurricular como a oficina se torna uma espécie de campo

favorável à criatividade. Conforme Csikszentmihalyi (1997), a criatividade é mais fortemente propiciada quando estamos confortáveis e relaxados, o que está explicado em sua Teoria do *Flow*. E este foi um dos cuidados desta Oficina: o de oferecer um ambiente fora da rotina das aulas e livre de tensões. As idéias criativas dos alunos, mesmo que parecessem primárias ou tolas, jamais foram motivo de repreensão para eles.

Foi preciso, na Oficina de Criação Publicitária, que se construísse uma relação de confiança e de afetividade com os alunos. Aos poucos, no decorrer dos encontros e das atividades, várias pequenas barreiras precisaram ser superadas, tais como a timidez, a inibição, o medo do fracasso e a pouca autoconfiança. Além destes obstáculos iniciais, foi preciso conquistar uma relação mais próxima e menos tensa entre o professor e os alunos.

Do ponto de vista teórico, conclui-se que a criatividade é, em sua natureza, um processo de aprendizagem significativa. Recorremos mais uma vez aos estudos de Ausubel (1968) e de Ausubel, Novak & Hanesian (1978) para se reiterar a importância da articulação do *novo* com o *já existente*. Vejamos novamente: para Ausubel, o conteúdo a ser aprendido pelo aluno será verdadeiramente retido em sua estrutura cognitiva caso este novo conteúdo seja ancorado a conhecimentos prévios ou a experiências prévias. Caso contrário, ocorrerá a aprendizagem mecânica, na qual um novo conteúdo será aceito arbitrariamente pelo aluno e, futuramente, estará condenado ao esquecimento.

A criatividade é um processo cognitivo relacionado a associações, a interações com outros meios e indivíduos, a inferências e a experimentação de hipóteses. Os produtos criativos resultam de pensamentos e de idéias de pessoas que vieram antes na história (MORAN & JOHN-STEINER, 2003). Esta perspectiva, assim como as

perspectivas de Guilford (1950, 1957), Vigotskii (1930, 1997), Piaget & Inhelder (1966), Lins (2000), MacKinnon (1963), Torrance (1971, 1976, 1977), Amabile (1983), Gardner (1994, 1995, 1996), Csikszentmihalyi (1996, 1997) e Runco (2004), evidenciam a criatividade e seus respectivos produtos como intrinsecamente ligados ao conhecimento prévio e às experiências prévias do indivíduo criativo. Como já foi referido, Guilford (1950) observa que ninguém cria no vazio ou com o vazio, o que deve sempre ser repetido e enfatizado.

O foco de investigação desta dissertação foi o uso do pensamento criativo aplicado ao ensino da criação publicitária, o qual deve ser ampliado para todas as situações de ensino-aprendizagem. Espera-se que os dados aqui obtidos e analisados possam contribuir para o debate científico da criatividade na prática educacional, assim como em outros domínios nos quais a criatividade seja uma questão relevante. No Brasil, em particular, faz-se necessário o enriquecimento deste debate no campo da Educação, de modo que elementos favoráveis à criatividade encontrem espaço nas atividades pedagógicas. Como já foi explicado no Capítulo 2 da Parte I, para a execução desta dissertação foi feito um levantamento no Banco de Teses da Capes. Assim, foram localizados, entre 1987 e 2006, somente 13 teses e 39 dissertações sobre a criatividade nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Há, portanto, um terreno fértil a ser explorado pelos atuais e futuros pesquisadores que devem dar continuidade aos estudos e aos resultados aqui apresentados. Os estudos da criatividade estão vinculados à teoria da Aprendizagem e à teoria da Psicologia da Educação e têm um importante papel na formação dos educandos. Conforme lembramos anteriormente, o papel fundamental da Educação é auxiliar na formação integral do aluno, tornando-o uma pessoa plena e inserida na sociedade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT, G. W. *Personalidade – padrões e desenvolvimento*. São Paulo: EDUSP, 1973.

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: v. 23, n. especial, 2007 – p. 45-49.

\_\_\_\_\_. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre: UFRGS, v. 15, n.01, 2002 – p. 63-70.

ALENCAR, E. M. L. S., FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. In: *Psicologia – Teoria e Pesquisa*. Brasília: UNB, v.19, n.01, 2002 – p.01-08.

AMABILE, T. M. The social psychology of creativity: a componential conceptualization. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington: APA, v. 45, n. 02, 1983 – p. 357-376.

\_\_\_\_\_. Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. In: *American Psychologist*. Washington, v.56, n.4, 1950 – p. 333-336.

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

\_\_\_\_\_. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In: *Journal of Educational Psychology*. Washington, v.51, n.5, 1960 – p. 267-272.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. & HANESIAN, H. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. & FITZGERALD, D. The role of discriminability in meaningful verbal learning and retention. In: *Journal of Educational Psychology*. Washington, v.52, n.5, 1961 – p. 266-274.

AUSUBEL, D. P., STAGER, M. & GAITE, J. H. Proactive effects in meaningful verbal learning and retention. In: *Journal of Educational Psychology*. Washington, v.60, n.1, 1969 – p. 59-64.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARRETO, R. M. *Criatividade em propaganda*. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

BARRON, F. & HARRINGTON, D. M. Creativity, intelligence and personality. In: *Annual Review of Psychology*. V.32, 1981 – p. 439-476.

BERKOWITZ, E. N., KERIN, R. A., HARTLEY, S. W. & RUDELIUS, W. *Marketing*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2003.

BORGES, A. R. As interferências do ambiente social no processo de criação publicitária com vistas a influenciar o comportamento dos consumidores. In: *XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Brasília: Intercom, 2006 – p. 01-15. Disponível em [<http://hdl.handle.net/1904/19703> ]

BROGDEN, H. E. & SPRECHER, T. B. Critérios de criatividade. In: TAYLOR, C. W. (org.). *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa/Edusp, 1971.

BRUNER, J. S. Some elements of discovery. In: SHULMAN, L. S. & KEISLAR, E. R. *Learning by discovery: a critical appraisal*. Chicago: Randy McNally & Company, 1966.

\_\_\_\_\_. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1975.

CARRASCOZA, J. A. Processo criativo em propaganda e intertextualidade. In: *XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Santos: Intercom, 2007 – p. 01-15. Disponível em [<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2427-2.pdf> ]

CESAR, N. *Direção de arte em propaganda*. São Paulo: Editora Futura, 2001.

\_\_\_\_\_. *Direção de arte em propaganda*. Brasília: Editora Senac / Distrito Federal, 2006.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Finding flow. In: *Psychology Today* (1997). Disponível em [<http://www.psychologytoday.com/articles/pto-19970701-000042.html> ]

\_\_\_\_\_. Introduction. In: CSIKSZENTMIHALYI, M. & CSIKSZENTMIHALYI, I. S. *Optimal experience – psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

\_\_\_\_\_. The creative personality: ten paradoxical traits of the creative personality. In: *Psychology Today* (1996). Disponível em [<http://www.psychologytoday.com/articles/index.php?term=19960701-000033&page=1>]

\_\_\_\_\_. Happiness and creativity: going with the flow. In: *The Futurist*. 31, n. 05, set/out 1997 – p. 08-12.

CORRÊA, R. *Planejamento de Propaganda*. São Paulo: Global Editora, 1990.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e a construção de significados. In: *Estudos de Psicologia*. Natal: v.8, n.3, set/dez 2003.

DIAS, S. R. Apresentação. In: RIBEIRO, J. C. G. et al. *Tudo que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve paciência para explicar*. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

DUARTE, V. C. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. In: *Psicologia da Educação [online]*. São Paulo: PUC/SP, v.19, 2004 – p.119-142. Disponível em [ [http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752004000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752004000200007&lng=pt&nrm=iso) ]

DURAND, J. C. Educação e ideologia do talento no mundo da publicidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 36, n. 128, 2006 – p. 433-450.

ENGELMANN, A. Introdução. In: ENGELMANN, A. (org.). *Wolfgang Köhler*. São Paulo: Editora Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. A psicologia da Gestalt e a ciência empírica contemporânea. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: v.18, n.1, jan-abr 2002 – p. 001-016

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FEIST, G. J. & BARRON, F. X. Predicting creativity from early to late adulthood: intellect, potential, and personality. In: *Journal of Research in Personality*. V.37, 2003 – p. 62-88.

FIGUEIREDO, C. *Redação Publicitária – sedução pela palavra*. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2005.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal: v.14, n.2, 2001 – p. 273-291.

GAGNÉ, R. M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1973.

\_\_\_\_\_. *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

GARDNER, H. *Estruturas da mente – a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. *Inteligências múltiplas – a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOLANN, S. E. Psychological study of creativity. In: *Psychological Bulletin*. Washington: v.60, n.06, 1963 – p. 548-565.

GOMES, N. D. Publicidade ou propaganda? É isso aí! In: *Revista Famecos*. Porto Alegre: n. 16, dez/2001 – p. 111-121.

GUILFORD, J. P. Creativity. In: *American Psychologist*. Washington, v.5, n.9, 1950 – p. 444-454.

\_\_\_\_\_. Creative abilities in the arts. In: *Psychological Review*. Washington: American Psychological Association, v.64, n.2, 1957 – p. 110-118.

GUILFORD, J.P., DUNHAM, J. L. & HOEPFNER, R. Roles of intellectual abilities in the learning of concepts. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Washington: v.58, out/1967 – p. 1812-1817.

GUILFORD, J. P., HOEPFNER, R. & BRADLEY, P. A. Transformation of information in learning. In: *Journal of Educational Psychology*. Washington: v.61, n.4, 1970 – p. 316-323.

HILGARD, E. R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1975.

HOOKER, C. & CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow, creativity and shared leadership: rethinking the motivation and structuring of knowledge work. In: PEARCE, C. L. & CONGER, J. A. *Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership*. California: Sage Publications, 2003.

IMBERDORF, M. A criação. In: RIBEIRO, J. C. G. et al. *Tudo que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve paciência para explicar*. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

JOBIM E SOUZA, S. & GAMBA JR., N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped, n.21, set/out/nov/dez 2002 – p. 104-114.

JOYCE, B. R. Learning how to learn. In: *Theory into practice*. JSTOR, v.19, n.01, 1980 – p. 15-27.

JUNIOR, I. B. Q. A propaganda no Brasil: uma brevíssima resenha do século XX. In: *XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Campo Grande: Intercom, 2001 – p. 01-10. Disponível em [ <http://hdl.handle.net/1904/4460> ]

KOFFKA, K. Perception: an introduction to the Gestalt-theorie. In: *The Psychological Bulletin*. Washington: v. 19, n. 10, outubro/1992 – p. 531-585.

KÖHLER, W. *Psicologia da Gestalt*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1980.

\_\_\_\_\_. Problemas da Gestalt e primórdios de uma teoria da Gestalt. In: ENGELMANN, A. (org.). *Wolfgang Köhler*. São Paulo, Editora Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. A psicologia da gestalt nos dias atuais. In: ENGELMANN, A. (org.). *Wolfgang Köhler*. São Paulo, Editora Ática, 1978.

KOTLER, P. & ARMSTRONG, G. *Princípios de marketing*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LANDAU, E. *Criatividade e superdotação*. Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora, 1986.

LEHAR, S. *The world in your head – a Gestalt view of the mechanism of the conscious experience*. New Jersey: Laurence Earlbaum Associates, Publishers, 2003.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: *Educação e Sociedade*. Ano XII, n.74, abr/2001 – p. 43-58.

LINS, M. J. S. C. Avaliando o processo de aprendizagem. In: *Revista Ensaio*. Rio de Janeiro: Cesgranrio, n. 42, v. 12, jan/mar 2004 – p. 623-636.

\_\_\_\_\_. Contribuições da teoria de Piaget para a educação. In: *Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro: v.2, n.4, jul/dez 2005 – p. 11-29.

\_\_\_\_\_. Imagem mental e socialização em Piaget. In: FERREIRA, C. A. M. & THOMPSON, R. *Imagem e esquema corporal*. Rio de Janeiro: Editora Lovise, 2000.

LUPETTI, M. *Planejamento de comunicação*. São Paulo: Editora Futura, 2001.

\_\_\_\_\_. *Administração em Publicidade*. São Paulo: Editora Thomson, 2003.

MACKINNON, D. W. The identification of creativity. In: *Applied Psychology*. V. 12, Issue 1, jan/1963 – p. 25-46.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MORAN, S. & JOHN-STEINER, V. Creativity in the Making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In: SAWYER, JOHN-STEINER et al. *Creativity and Development*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MOREIRA, A. S. Cultura midiática e educação infantil. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp, v.24, n.85, dez/2003 – p. 1203-1235.

NETO, M. F. S. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. In: *Caderno Cedes*. Campinas: v.25, n.66, mai/ago 2005 – p. 249-259.

NICHOLS, J. G. Creativity in the person who will never produce anything original and useful: the concept of creativity as a normally distributed trait. In: *American Psychologist*. Washington, v.27, n.8, 1972 – p. 717-727.

NOVAES, M. H. *Psicologia da criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

OGDEN, J. R. & CRESCITELLI, E. *Comunicação integrada de marketing – conceitos, técnicas e práticas*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. In: *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n.70, abr/2000 – p. 40-62.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

PIAGET, J. Development and learning. In: *Journal of Research in Science Teaching*. Reston (USA): v.2, 1964 – p. 176-186.

\_\_\_\_\_. *The psychology of intelligence*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co, 1960.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J. & GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. & INHELDER, B. *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: PUF, 1966.

\_\_\_\_\_. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Rio de Janeiro: Editora Pioneira, 1976.

RUNCO, M. Creativity. In: *Annual Review of Psychology*. Annual Reviews, v.55, feb.2004 – p.657-687.

\_\_\_\_\_. Personal creativity and culture. In: LAU, S.; HUI, A. N. N. & NG, G. Y. *Creativity: when East meets West*. World Scientific Publishing Company, 2004a.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. In: *Estudos de Psicologia (Campinas)*. Campinas: v.22, n.1, mar.2005 – p.33-41.

SANTANNA, A. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

SCHOOLER, J. W. & MELCHER, J. The ineffability of insight. In: SMITH, S. M., WARD, T. B. & FINK, R. A. *The creative cognition approach*. Massachusetts: MIT Press/Bradford Books, 1995.

SHARPS, M. J. & WERTHEIMER, M. Gestalt perspectives on cognitive science and on experimental psychology. In: *Review of General Psychology*. V. 04, n. 04, 2000 – p. 315-336.

SILVA, A. M. Discussão metodológica e analítica acerca da composição visual de anúncios publicitários. In: *XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Santos: Intercom, 2007 – p. 01-15. Disponível em [ <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2028-1.pdf> ]

SIMONTON, D. K. Creativity: cognitive, personal, developmental and social aspects. In: *American Psychologist*. Washington: v. 55, n. 01, jan/2000 – p. 151-158.

STERNBERG, R. J. A broad view of intelligence – the theory of Successful Intelligence. In: *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. V. 55, n. 03, 2003 – p. 139-154

\_\_\_\_\_. Creating a vision of creativity: the first 25 years. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. V. 5, n. 01, 2006 – p. 02-12.

STERNBERG, R. J. & LUBART, T. I. Investing in creativity. In: *American Psychologist*. Washington: v. 51, n. 07, 1996 – p. 677-688.

TAYLOR, C. W. Introdução. In: TAYLOR, C. W. (org.). *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa/Edusp, 1971.

TAYLOR, C. W. & HOLLAND, J. Prognosticadores de desempenho criativo. In: TAYLOR, C. W. (org.). *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa/Edusp, 1971.

TEIXEIRA, L. R. M. A abordagem psicogenética de Jean Piaget e a teoria de Ausubel: um diálogo sobre o caráter lógico do conhecimento. In: *Série Estudos*. Campo Grande: UCDB, n.21, jan./jun. 2006 – p.67-80.

TOMITA, I. Y. & TERUYA, T. K. Contribuições do ensino de leitura para a criatividade em publicidade. In: *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Rio de Janeiro: Intercom, 2005 – p. 01-10. Disponível em [ <http://hdl.handle.net/1904/17469> ]

TORRANCE, E. P. Educação e criatividade. In: TAYLOR, C. W. (org.). *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa/Edusp, 1971.

\_\_\_\_\_. *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo: Ibrasa, 1976.

\_\_\_\_\_. *Creativity in the classroom: what research says to the teacher*. Washington: National Education Association, 1977.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: v.22, n.63, fev/2007 – p. 153-155.

VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, I. P. A. (org.) *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Editora Papirus, 1995.

VIGOTSKII, L. S. *La imaginación y el arte em la infancia – ensayo psicológico*. Colonia Del Carmen: Fontamara, 1997.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

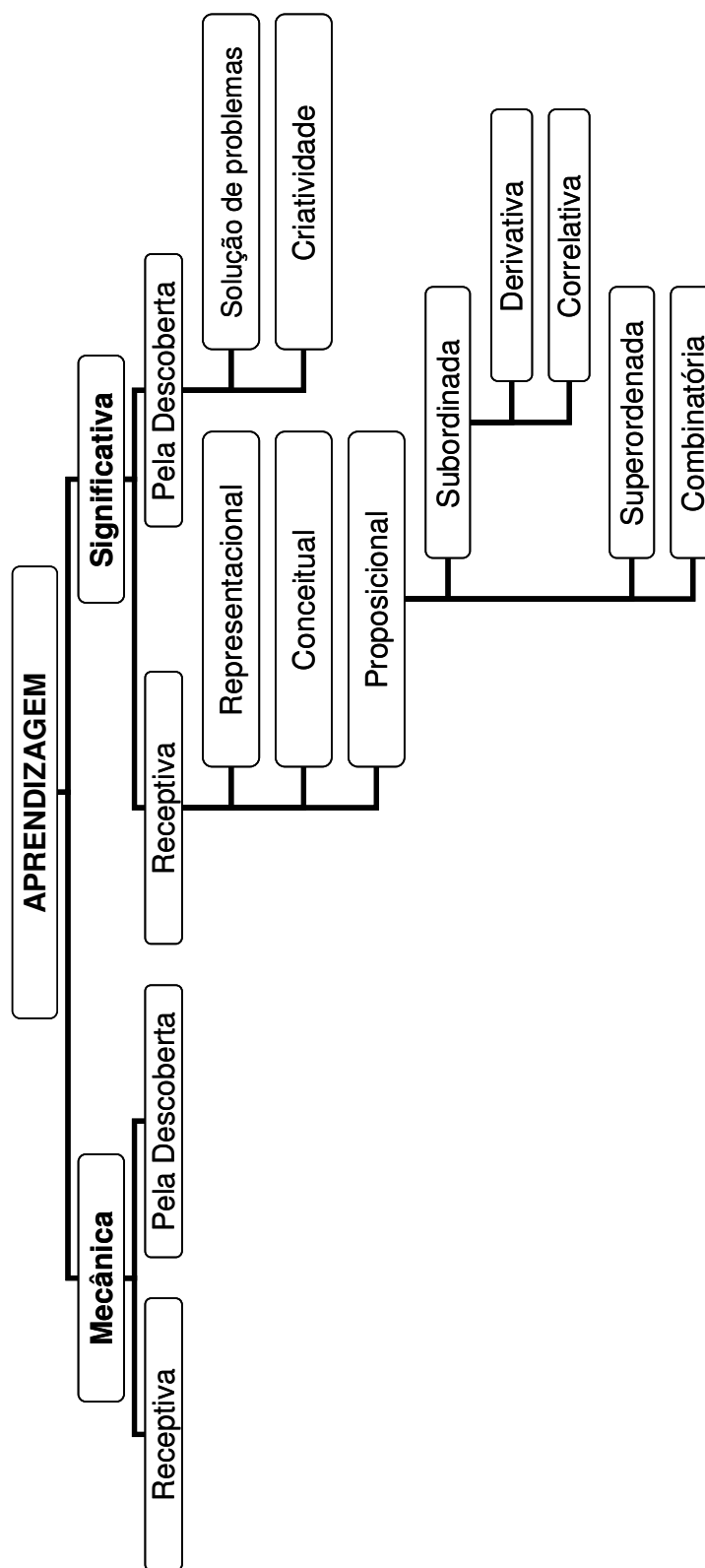
WERTHEIMER, M. Gestalt Psychology. In: ELLIS, W. D. *Source Book of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace and Co, 1938. Disponível em [ <http://gestalttheory.net/archive/wert2.html> ]

ZENONE, L. C. & BUAIRIDE, A. M. R. *Marketing da comunicação – a visão do administrador de marketing*. São Paulo: Editora Futura, 2002.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A: Os tipos de aprendizagem (AUSUBEL, NOVAK &amp; HANESIAN, 1978)



## APÊNDICE B – Carta de apresentação

**OFICINA DE CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA**

## Questionário – Carta de apresentação

Prezado(a) aluno(a),

Seja bem vindo(a) à Oficina de Criação Publicitária.

Esta será a primeira atividade da Oficina: a participação nesta breve pesquisa por meio deste questionário. Esta atividade tem como objetivos:

- 1) conhecer melhor os alunos que participarão desta Oficina;
- 2) discutir as respostas produzidas;
- 3) coletar informações que serão utilizadas para uma pesquisa de mestrado da Faculdade de Educação da UFRJ, desenvolvida por mim nesta instituição.

Lembramos que os dados coletados neste questionário serão utilizados exclusivamente para a Oficina e a pesquisa de mestrado. As informações são sigilosas; portanto, não há necessidade do aluno se identificar.

Agradeço sua participação e desejo que os próximos meses sejam extremamente produtivos e enriquecedores a todos nós!

Obrigado,

*Edson Miyata*

Professor-orientador da Oficina de Criação Publicitária

## APÊNDICE C – Prova de seleção para a amostra da pesquisa

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA  
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ADOLPHO BLOCH  
OFICINA DE CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA – MÍDIA IMPRESSA

Candidato (a):

**BRIEFING**

*Cliente: NewGas*

*Produto: Gasolina aditivada NewGas*

*Meio: Revista*

*Formato: Página inteira*

A NewGas é uma rede de postos de gasolina que está chegando ao Brasil. Marca consolidada nos Estados Unidos, a NewGas distribui gasolina tipo premium e tem sua campanha publicitária apoiada na qualidade de seus produtos.

A gasolina da NewGas é aditivada, mantendo os componentes do carro sempre limpos e protegidos. Com isso, o dono do carro gasta menos com a troca e limpeza de componentes do motor do carro. Apesar dessa economia em componentes, a NewGas tem um ponto fraco: o preço do litro é cerca de 10% maior que o das concorrentes.

Um diferencial que garante a qualidade e a fiscalização é que a NewGas pode ser distribuída apenas pelos postos NewGas. Postos de outras marcas não podem comercializar o produto. O controle de qualidade é realizado, semanalmente, nas bombas de combustíveis de todos os postos da rede (80 postos, na Grande São Paulo).

Mas o maior diferencial da NewGas – que assegura o controle de qualidade, evita adulterações e pode ser verificado pelo consumidor – é a sua cor: verde claro. Quando qualquer substância é adicionada à NewGas, ela muda imediatamente de cor.

Para esta campanha, o objetivo é vender a gasolina premium da NewGas e o seu controle de qualidade.

**Público-alvo**

Pessoas com alto poder aquisitivo, preocupadas com o rendimento do combustível e o desempenho do veículo.

**Concorrência**

Todas as distribuidoras de combustível que comercializam gasolina tipo premium.

**Seu job**

Criar um *rafe* para anúncio de página inteira, com:

- indicações e marcações de imagens (se houver) e de logomarca;
- texto (título e/ou texto e/ou assinatura).

## APÊNDICE D – Modelo do questionário A

## Questionário

*1) Informações gerais:*

Idade:

 13     14     15     16     17     18     19

Sexo:

 Masculino             Feminino

Bairro de residência:

---

*2) Sobre as razões que levaram você a optar pelo curso técnico de Propaganda e Marketing*

a) Por que você escolheu o curso técnico de Propaganda e Marketing?

---

---

---

b) Que tipo de visão você tinha sobre a propaganda antes de estudar na ETEAB?

---

---

---

c) O que você espera desta oficina?

---

---

---

*3) Sobre a criatividade segundo a visão do aluno:*

a) Defina, com suas próprias palavras, o que é criatividade.

---

---

---

b) Você se considera uma pessoa criativa? Por que?

---

---

---

c) Para você, todos são criativos? Por que?

---

---

---

*3. Sobre a criação publicitária:*

a) Como você avalia a importância da área de criação em uma agência de comunicação?

---

---

---

b) Que características um criativo publicitário deve possuir?

---

---

---

c) Com que especialidade da criação publicitária você mais se identifica: redação publicitária ou direção de arte? Por que?

---

---

---

*4. Sobre suas referências:*

a) Com que frequência você lê jornal?

( ) todos os dias

( ) quase todos os dias

( ) apenas finais de semana

( ) nunca

b) Com que frequência você assiste TV?

- todos os dias
- quase todos os dias
- apenas finais de semana
- nunca

c) Com que frequência você acessa a internet?

- todos os dias
- quase todos os dias
- apenas finais de semana
- nunca

e) Da lista abaixo, numere de 01 a 09 os assuntos de seu interesse, sendo 01 o grau de menor interesse e 09 o grau de maior interesse:

- esportes
- música
- dança
- política
- economia e negócios
- artes plásticas
- religião
- informática e tecnologia
- cinema

**FIM**

## APÊNDICE E – Modelo do questionário B

**Questionário*****1. Sobre a criatividade segundo a visão do aluno:***

a) Defina, com suas próprias palavras, o que é criatividade.

---

---

---

b) Você se considera uma pessoa criativa? Por que?

---

---

---

c) Todas as pessoas são criativas? (**marque apenas uma resposta**)

(  ) Sim – Por que?

---

---

---

(  ) Não – Por que?

---

---

---

***2. Sobre a criação publicitária:***

a) Como você avalia a importância da área de criação em uma agência de comunicação?

---

---

---

b) Que características um criativo publicitário deve possuir?

---

---

---



c) Com que especialidade da criação publicitária você mais se identifica? (**marque apenas uma resposta**)

Redação Publicitária – Por que?

---

---

Direção de Arte – Por que?

---

---

**3. Sobre suas referências:**

a) Com que frequência você lê jornal? (**marque apenas uma resposta**)

todos os dias

quase todos os dias

apenas finais de semana

nunca

b) Com que frequência você assiste TV? (**marque apenas uma resposta**)

todos os dias

quase todos os dias

apenas finais de semana

nunca

c) Com que frequência você acessa a internet? (**marque apenas uma resposta**)

todos os dias

quase todos os dias

apenas finais de semana

nunca

e) Marque os **três** assuntos que mais despertam seu interesse:

esportes

música

dança

política

economia e negócios

artes plásticas

religião

informática e tecnologia

cinema

**4. Sobre a Oficina:**

a) Qual a sua avaliação da Oficina de Criação? (**marque apenas uma resposta**)

muito boa

boa

regular

ruim

b) Qual(is) momento(s) da Oficina mais despertou(aram) seu interesse e sua participação?

---

---

---

c) Você enfrentou dificuldade em algum momento da Oficina? (**marque apenas uma resposta**)

Sim – Qual(is)? Por que?

---

---

Não – Por que?

---

---

d) A Oficina contribuiu para seu aperfeiçoamento como criativo publicitário? (**marque apenas uma resposta**)

Sim – Por que?

---

---

---

Não – Por que?

---

---

---

**FIM**

APÊNDICE F – *Briefing* utilizado para a criação dos anúncios

## OFICINA DE CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA – MÍDIA IMPRESSA

**Briefing de criação**

Cliente: Nokia

Produto: Nokia Generation GSM

O Nokia Generation GSM é um celular especialmente voltado ao público jovem, masculino e feminino, especialmente na faixa dos 12 aos 18 anos.

Este celular, do tipo abertura flip, tem a frente colorida com diferentes estampas.

Para os meninos, a frente tem cores mais frias e estampas geométricas.

Para as meninas, a frente tem cores mais quentes e estampas florais.

Os recursos do Nokia Generation GSM são:

câmera de 1.0 Megapixel;

MP3 player;

agenda para 400 posições;

grava vídeos com som;

rádio FM integrado;

envia e recebe torpedos SMS, fototorpedo e videotorpedo;

tem função ChatNow!, que permite conversar com até 03 pessoas ao mesmo tempo.

Para vender este celular ao público jovem, a Nokia solicita que a criação da campanha do Generation GSM trabalhe uma imagem despojada e, ao mesmo tempo, desperte no consumidor jovem a vontade de comprar o aparelho para se sentir “moderno” e “antenado”.



APÊNDICE H: Avaliação dos anúncios – médias dos alunos *por professor*

I						
	15/06	23/10	Média	Intervalo		
A1	5	8.5	6.7	70.00%		
A2	6	9	7.5	50.00%		
A3	7.5	9.5	8.5	26,66%		
A4	4	8	6	100,0%		
A5	5	8.5	6.7	70.00%		
A6	6.5	9.5	8	46,15%		
A7	6.5	8.5	7.5	30,76%		
A8	6	8	7	33,33%		
A9	4.5	8	6.2	77,77%		
A10	7	8.5	7.7	21,42%		
	5.8	8.6	7.2	48,27%		

II						
	15/06	23/10	Média	Intervalo		
A1	4	7.5	5.7	87,50%		
A2	2.5	6	4.2	140,0%		
A3	5.5	8	6.7	45,45%		
A4	5.5	8	6.7	45,45%		
A5	6	8	7	33,33%		
A6	6	8.5	7.2	41,66%		
A7	7	9.5	8.2	35,71%		
A8	7.5	9.5	8.5	26,66%		
A9	7.5	9	8.2	20,00%		
A10	8	9	8.5	12,50%		
	5.9	8.3	7.1	40,67%		

III						
	15/06	23/10	Média	Intervalo		
A1	6.0	6.0	6	0%		
A2	5.0	7.0	6	40,00%		
A3	7.5	7.0	7.2	-7,14%		
A4	7.0	7.3	7.1	4,28%		
A5	6.8	7.5	7.1	10,29%		
A6	7.0	7.0	7	0%		
A7	7.5	8.0	7.7	6,66%		
A8	8.3	8.0	8.1	-3,75%		
A9	8.5	8.8	8.6	3,52%		
A10	7.5	7.8	7.6	4%		
	7.1	7.4	7.2	4,22%		

<b>GERAL (MÉDIAS)</b>				
	15/06	23/10	Média geral	Intervalo
<b>A1</b>	5	7.3	6.1	46.00%
<b>A2</b>	4.5	7.3	5.9	62,22%
<b>A3</b>	6.8	8.2	7.5	20,58%
<b>A4</b>	5.5	7.8	6.6	41,81%
<b>A5</b>	5.9	8	6.9	35,59%
<b>A6</b>	6.5	8.3	7.4	27,69%
<b>A7</b>	7	8.6	7.8	22,85%
<b>A8</b>	7.3	8.5	7.9	16,43%
<b>A9</b>	6.8	8.6	7.7	26,47%
<b>A10</b>	7.5	8.4	7.9	12.00%
	<b>6.2</b>	<b>8.1</b>	<b>7.1</b>	<b>30,64%</b>

APÊNDICE I: Avaliação dos anúncios – médias dos alunos *por critério*

	Qualidade do conceito criativo				Qualidade da redação				Qualidade da proposta de layout				Adequação à linguagem publicitária			
	15/06	23/06	Média	Intervalo	15/06	23/06	Média	Intervalo	15/06	23/06	Média	Intervalo	15/06	23/06	Média	Intervalo
<b>A1</b>	4.7	7.3	6	55,31%	5.3	7.3	6.3	37,73%	5.3	7.3	6.3	37,73%	4.7	7.3	6	55,31%
<b>A2</b>	5.7	7.7	6.7	35,08%	2.3	7	4.6	204,34%	5	7	6	40,00%	5	7.7	6.3	54,00%
<b>A3</b>	7	8.3	7.6	18,57%	7.3	7.7	7.5	5,47%	6.3	8.3	7.3	31,74%	6.7	8.3	7.5	23,88%
<b>A4</b>	5.7	7.3	6.5	28,07%	5.7	7	6.3	22,80%	5	8.3	6.6	66,00%	5.7	8.3	7	45,61%
<b>A5</b>	6	8.3	7.1	38,33%	6	7.7	6.8	28,33%	6	8	7	33,33%	5.7	8.7	7.2	52,63%
<b>A6</b>	7	8.3	7.6	18,57%	6.3	9	7.6	42,85%	6.3	7.7	7	22,22%	6.3	8.3	7.3	31,74%
<b>A7</b>	8	8.7	8.3	8,75%	4.3	8.7	6.5	102,32%	6.3	8	7.1	26,98%	7.3	9.3	8.3	27,39%
<b>A8</b>	7.7	8	7.8	3,89%	6.7	8	7.3	19,40%	7.3	9	8.1	23,28%	7.3	9	8.1	23,28%
<b>A9</b>	7	8.3	7.6	18,57%	6.7	8	7.3	19,40%	6.7	8.7	7.7	29,85%	7	9.3	8.1	32,85%
<b>A10</b>	8	8.7	8.3	8,75%	7.7	8.3	8	7,79%	7	8	7.5	14,28%	7.3	8.7	8	19,17%
<b>Médias</b>	6.7	8.1	7.4	20,89%	5.8	7.9	6.8	36,20%	6.1	8	7	31,14%	6.3	8.5	7.4	34,92%

## APÊNDICE J: Ficha de observação

### FICHA DE OBSERVAÇÃO – MÉDIAS POR CRITÉRIO E POR ALUNO

#### Planilha A - 15/06/2007 a 06/07/2007 (Fase I)

	Desinibição	Atencao	Interacao	Iniciativa	MÉDIA A
A1	3	3	2	3	2.75
A2	2	3	2	2	2.25
A3	2	3	2	3	2.5
A4	2	4	2	3	2.75
A5	2	4	2	3	2.75
A6	3	3	2	3	2.75
A7	2	3	2	3	2.5
A8	2	4	2	3	2.75
A9	2	3	3	3	2.75
A10	2	3	2	3	2.5
<b>Médias</b>	2.2	3.3	2.1	2.9	<b>2.62</b>

#### Planilha B - 03/08/2007 a 28/09/2007 (Fases II e III)

	Desinibição	Atencao	Interacao	Iniciativa	MÉDIA B
A1	3	3	4	3	3.25
A2	3	3	3	2	2.75
A3	2	4	2	3	2.75
A4	3	4	3	4	3.5
A5	3	4	3	4	3.5
A6	3	4	3	4	3.5
A7	2	3	3	3	2.75
A8	3	4	3	3	3.25
A9	3	2	3	2	2.5
A10	3	3	3	3	3
<b>Médias</b>	2.8	3.4	3	3.1	<b>3.07</b>

#### Planilha C - 02/10/2007 a 26/10/2007 (Fase IV)

	Desinibição	Atencao	Interacao	Iniciativa	MÉDIA C
A1	4	3	4	3	3.5
A2	3	3	3	3	3
A3	3	3	3	3	3
A4	3	4	3	4	3.5
A5	4	4	3	4	3.75
A6	4	4	3	4	3.75
A7	3	3	3	3	3
A8	3	4	3	4	3.5
A9	3	2	3	2	2.5
A10	3	3	3	3	3
<b>Médias</b>	3.3	3.3	3.1	3.3	<b>3.25</b>

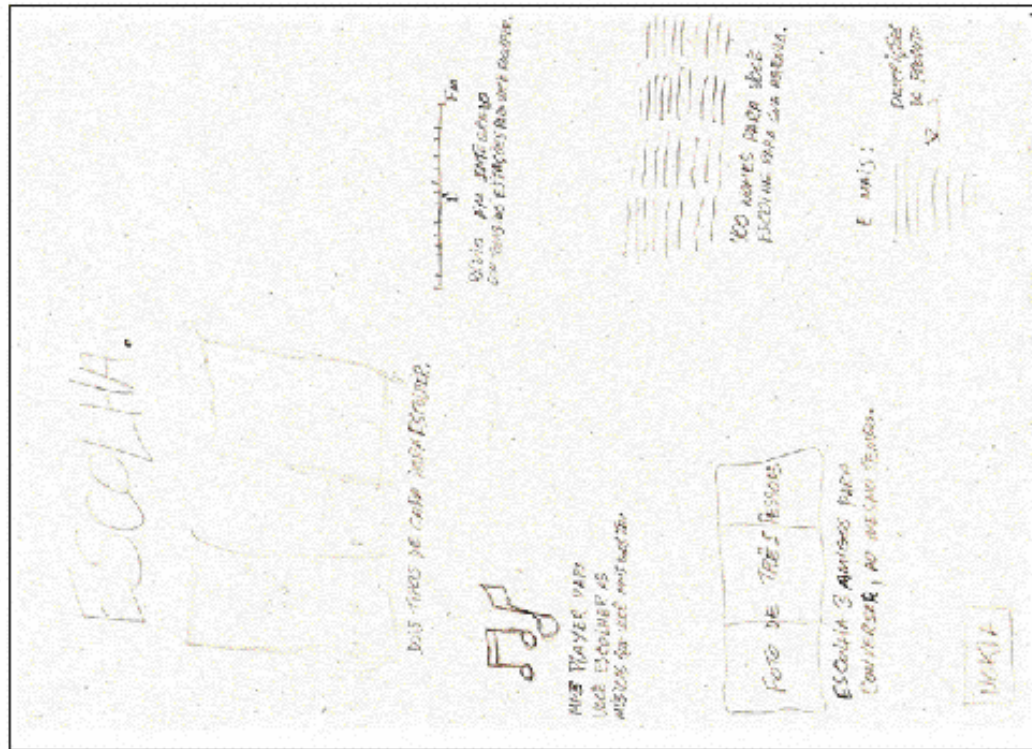


**ANEXOS**

ANEXO: Anúncios criados pelos alunos – organizados em pares (antes & depois)

A1

ANTES



DEPOIS



A2

ANTES



DEPOIS

Com o novo Nokia Generation on tudo fica mais fácil.

Camera 1.0 megapixels  
Multiplay  
Ringtone CHMP 32k  
100-1000 vms - 1000000 de mensagens

O difícil é escolher com quem sair no fim de semana.

**Conversa 1**  
Vamo pegar um cinema hj gata ?

**Conversa 2**  
E aí minha, que tal uma praia ?

**Conversa 3**  
Oi maninha, oi prometi que ia sair contigo hj. A gente vai né ?

**NOKIA**  
Connecting People

A3

ANTES



DEPOIS

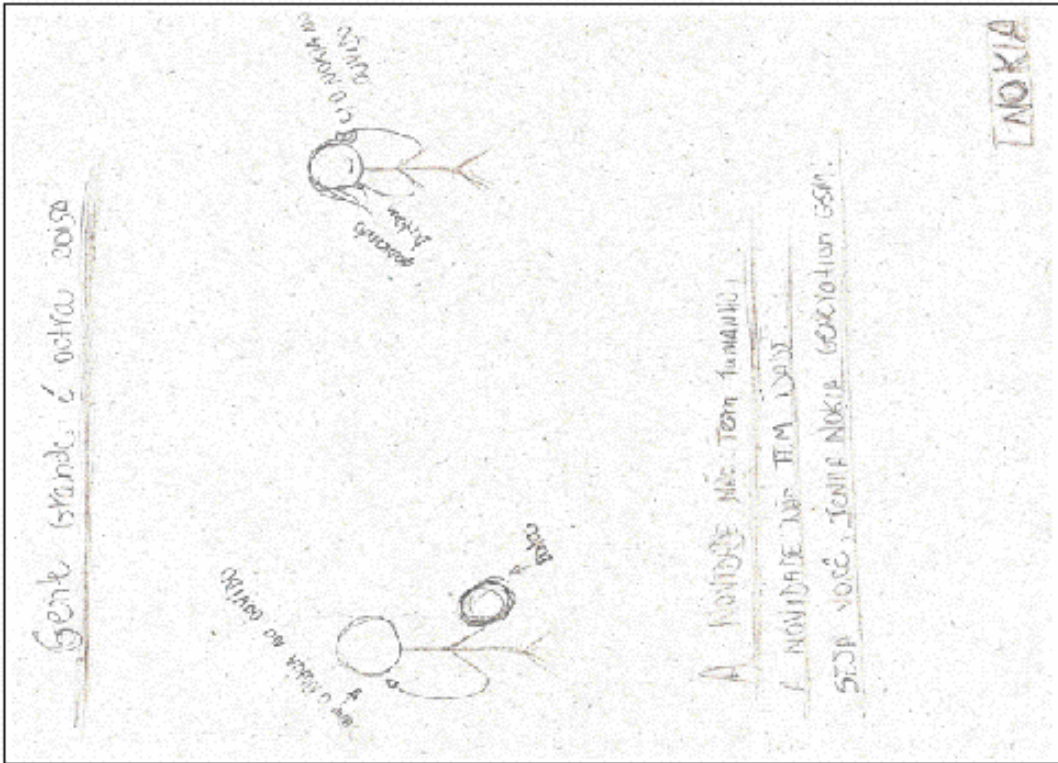
## Estilo que diferencia. Tecnologia que aproxima.

O Nokia Generation tem mais, sei lá, com diferentes escurtas. Para elas cores frias e escurtas geométricas. Para eles cores, mais quentes e escurtas florais. Você pode se conectar pela função Chat.Novi! Que permite conversar com até três pessoas ao mesmo tempo. E ainda pode contar com:

- ▶ Câmera 1.0 Megapixel;
- ▶ MP3 player;
- ▶ Rádio FM integrado;
- ▶ Gravador de vídeo com cam;
- ▶ Agenda para 600 contactos.

A4

ANTES

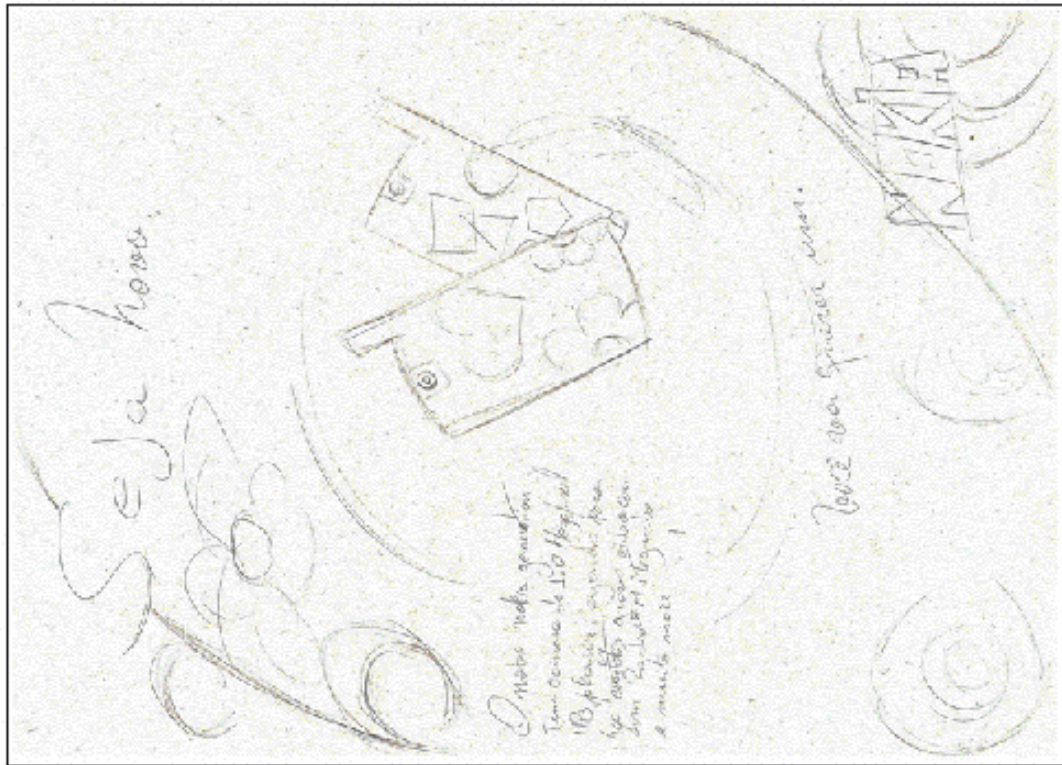


DEPOIS

The image shows a photograph of a social gathering, likely a dance or party, with people in a dimly lit room. Overlaid on the top left of the photo is the text "O que é simonia?" in a stylized font. On the right side, there is a section titled "NOKIA + VOCÊ." followed by three lines of text: "Muito som e curtidão. Você merece isso.", "E também o celular mais moderno.", and "Com câmera de 1.0 Megapixel, MP3 player e rádio FM integrado, tem função Chat Now!, que permite conversa com até 3 pessoas ao mesmo tempo." Below this text is an image of a Nokia mobile phone. At the bottom right, the Nokia logo is displayed.

A5

ANTES



DEPOIS

**Enquanto isso**  
em um lugar,  
bem perto de você.

**NOKIA**  
Generation

Câmera de 1.0 megapixel  
Mp3 player  
gravador de vídeo com áudio;  
rádio FM integrado;  
fotobarpêdo;  
vídeo/órpede;  
função Chat Now.  
E ainda,  
com um design muito legal.

**NOKIA**  
Connecting People

A6

ANTES

ITENS: 3 MP MENHA 3 ITENS COMPARANDO 3 3 APILADOS (MELHORES E MENHES), CADA UM COM UMA CAPA DIFERENTE

Conte para 3 o que antes  
você contava só para 1

NOKIA GENERATION GSM,  
COM CAMERA 1.0 MEGAPIXEL,  
MP3 PLAYER E AGENDA PARA 400  
ESCOLHE A CAPA

LC670

DEPOIS

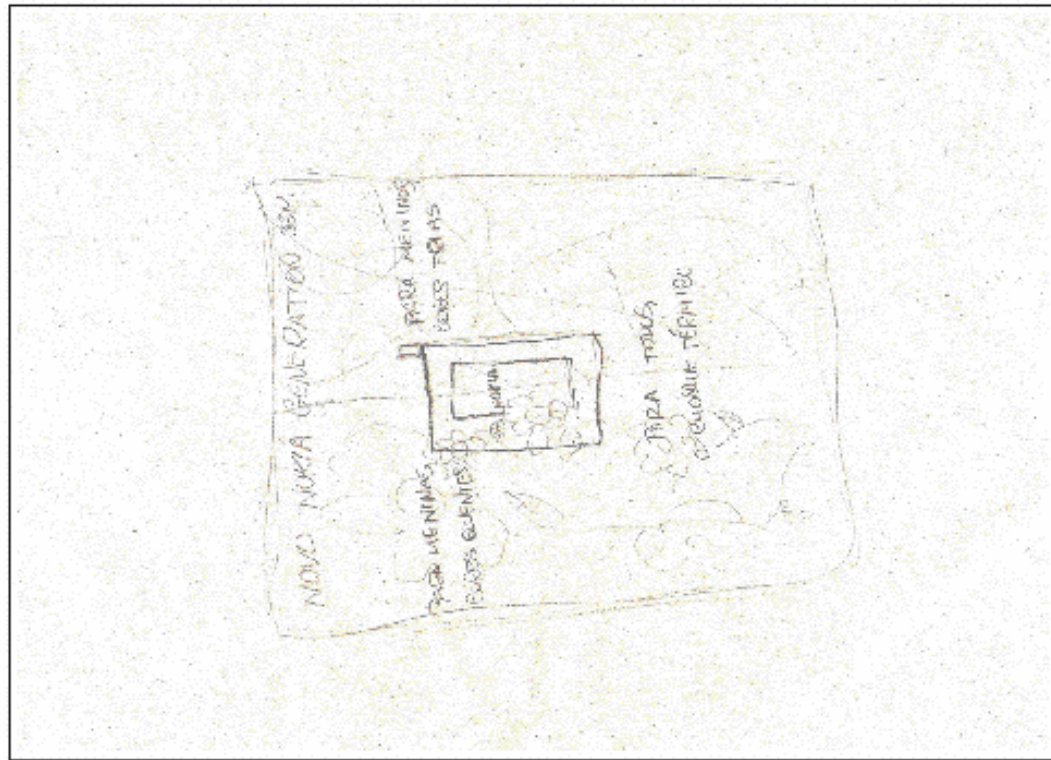
A capa é ótima.  
O conteúdo melhor ainda.

O novo celular da Nokia traduz nas capas o seu estilo, ela pode ser floral ou geométrica. Você é que escolhe. Com câmera 1.0 megapixel para você tirar fotos e gravar vídeos, Mp3 player, rádio integrado e agenda para 400 posições o Nokia Generation GSM tem capa com conteúdo.

**NOKIA**  
Connecting People


A7

ANTES



DEPOIS



**Evolua com nokia generation**



- chama de 3.6 megahertz
- mais pratica
- opera em 3G e 2G
- 100% em 3G
- mais e mais facil de usar
- mais pratica
- mais facil de usar
- mais pratica

**NOKIA**

**Evolua com nokia generation**



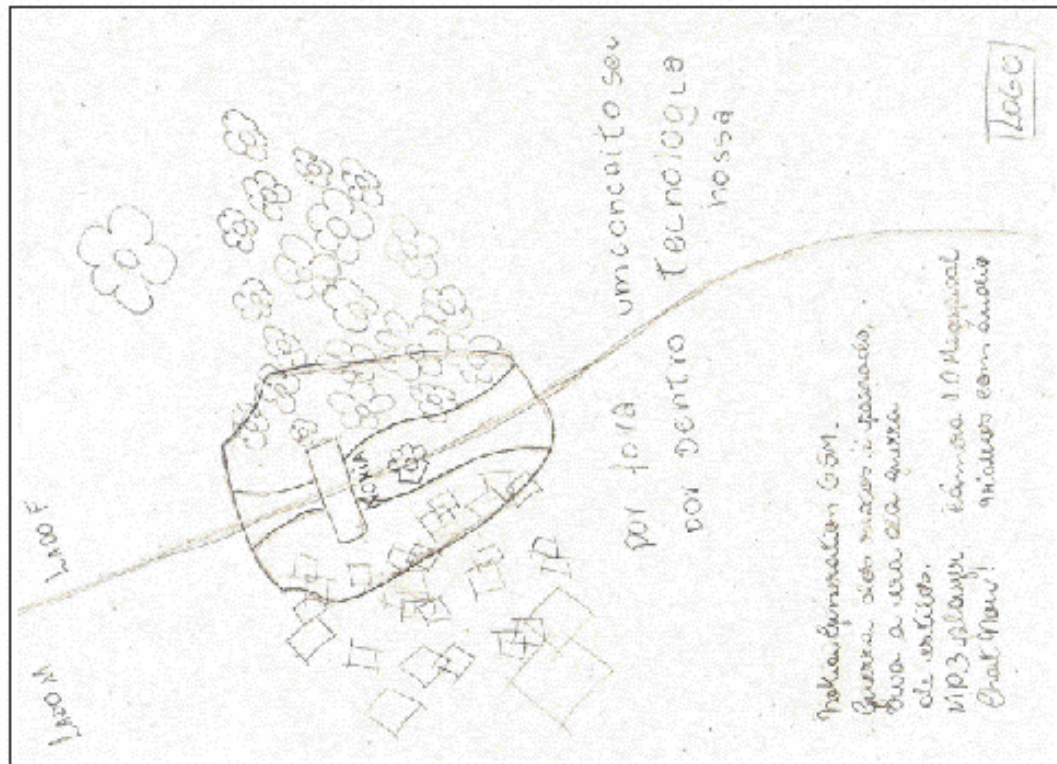
- chama de 3.6 megahertz
- mais pratica
- opera em 3G e 2G
- 100% em 3G
- mais e mais facil de usar
- mais pratica
- mais facil de usar
- mais pratica

**NOKIA**



A8

ANTES

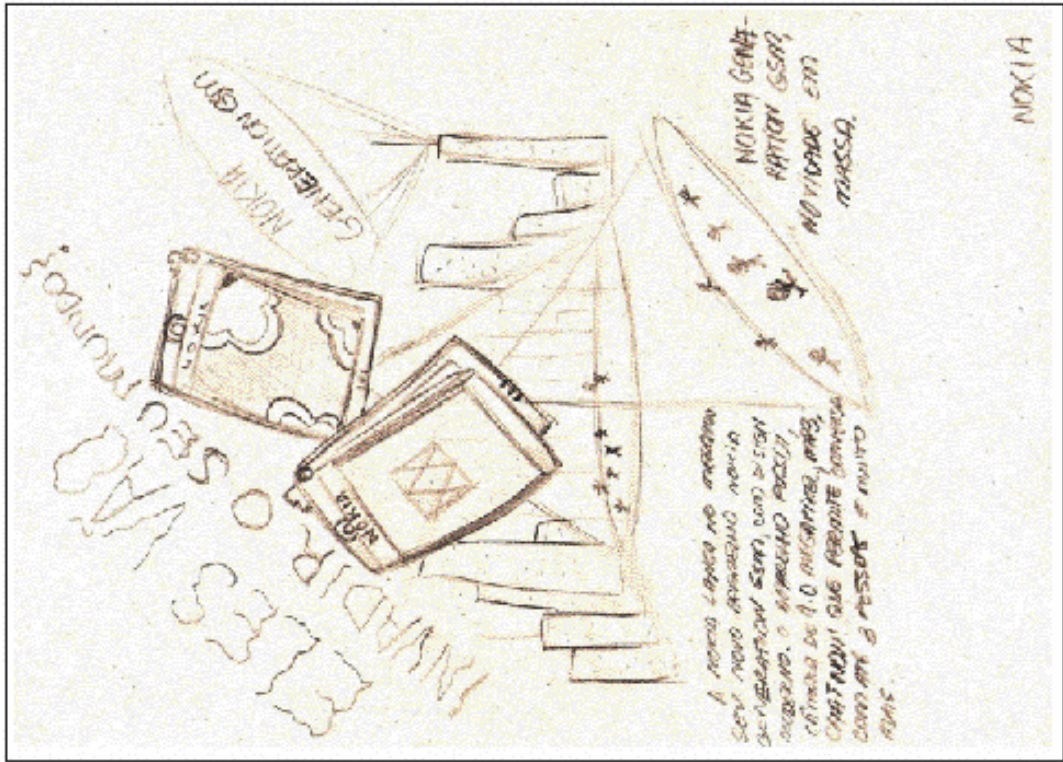


DEPOIS

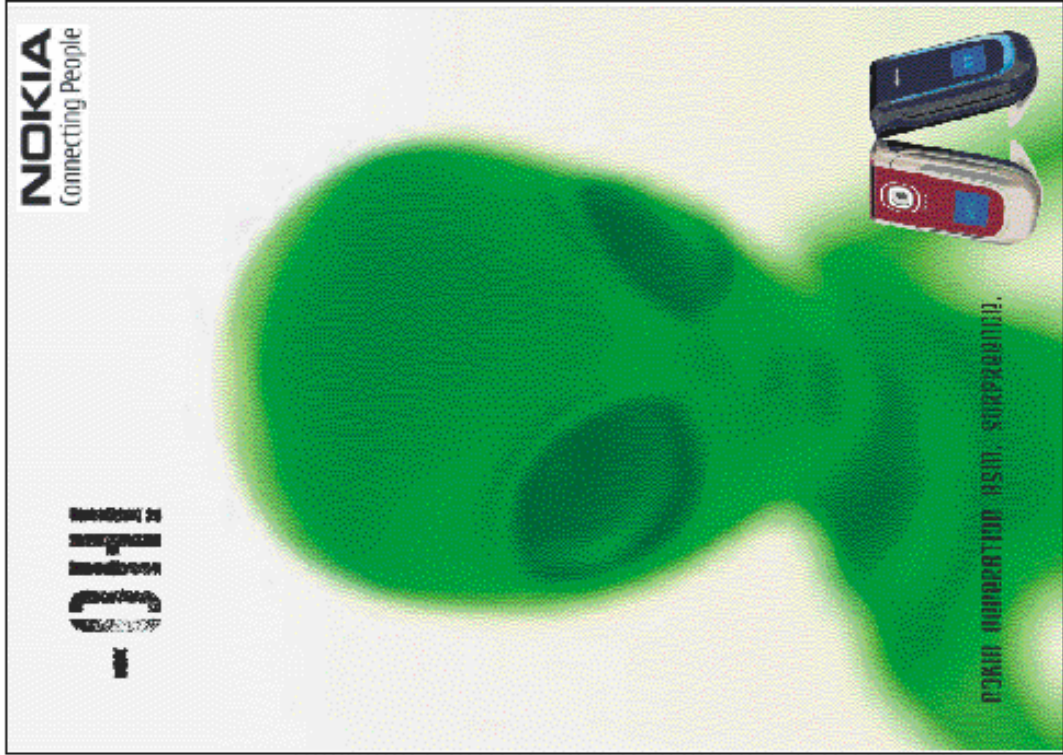


A9

ANTES

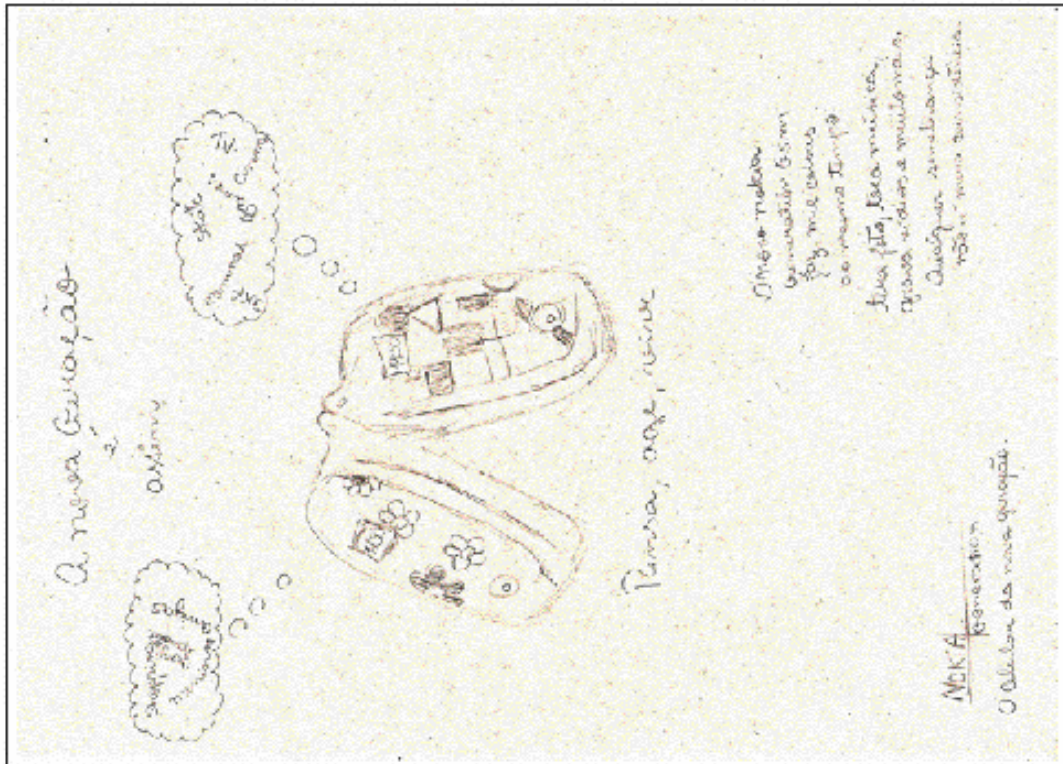


DEPOIS



A10

ANTES



DEPOIS

