

Gesto autoral: fiador para experiências significativas no ensino de criação publicitária

Authorial gesture: guarantor for significant experiences in the teaching of advertising creation

Fábio Hansen

Doutor em Letras pela UFRGS. Professor no Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM UFPR).
<fabiohansen@yahoo.com>

Rodrigo Stéfani Correa

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor no Departamento de Comunicação Social da UFPE. Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina.
<rodrigocorrea.ufpe@gmail.com>

Juliana Petermann

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora de Graduação e Pós-Graduação em Comunicação da UFSM. Possui Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela UFSM, em 2003, e mestrado em Linguística Aplicada pela UFSM, em 2006.
<jupetermann@yahoo.com.br>

RESUMO

Neste artigo, porção de um estudo longitudinal apoiado pelo MCTI/CNPq e realizado em parceria interinstitucional entre a UFPR, a UFPE e a UFSM, refletimos sobre possíveis estratégias para experiências significativas no ensino de criação publicitária: narrativas de si, distanciamento das práticas mercadológicas em publicidade, formação de repertório, ludicidade, personalização. Partindo de uma concepção discursiva, de orientação pecheutiana, operamos teoricamente com os conceitos de autoria e de lugar discursivo. Portanto, é sob a égide de tais noções que aglutinamos as discussões acerca de reconfigurações no ensino de criação publicitária, na instância dos sujeitos do conhecimento (professor e estudante). Defendemos que a prática docente proporcione situações de aprendizagem para deslizamentos de sentidos e para a inserção do estudante no jogo discursivo, aprofundando experiências significativas por meio do gesto autoral.

Palavras-chave: Ensino. Criação publicitária. Autoria.

ABSTRACT

In this article, portion of a longitudinal study supported by MCTI/CNPq and accomplished in partnership between institutions among UFPR, UFPE and UFSM, we thought about possible strategies for significant experiences in the teaching of advertising design: narratives of itself, estrangement of the market practices in advertising, repertoire formation, playfulness, personalization. Leaving of a discursive conception, of orientation pecheut's, we operated theoretically with the authorship concepts and of discursive place. Therefore, it is under the aegis of such notions that we agglutinated the discussions concerning reconfigurations in the teaching of advertising design, in the instance of the subject of knowledge (teacher and student). We defended that the educational practice provides learning situations for slidings of senses and for the student's insert in the discursive game, securing significant experiences through the authorial gesture.

Keywords: Teaching. Advertising design. Authorship.

Introdução

Este texto compõe uma pesquisa de maior amplitude intitulada “O Ensino de Criação Publicitária” (apoiada pelo MCTI/CNPq – Edital 14/2014). Envolve a produção de dados em oito Instituições de Ensino Superior, sendo quatro públicas e quatro privadas, seus cursos de graduação em Publicidade e Propaganda e as disciplinas da área de criação publicitária: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM); Universidade Positivo (UP); e Anhanguera/Uniderp de Mato Grosso do Sul.

Examinando o processo de ensino via observação do professor e dos estudantes em sala de aula, por meio de registros audiovisuais das atividades desenvolvidas e dos materiais utilizados e produzidos, buscamos formular estratégias para experiências significativas no ensino de criação publicitária, aventurando-nos em apontar alguns caminhos inovadores adaptados às condições atuais do ensino superior em publicidade.

É nessa realidade educacional, de disciplinas de criação publicitária e suas correlatas, que procuramos analisar criticamente as práticas docentes favoráveis ao desenvolvimento e à expressão da criatividade do estudante, especialmente no que tange à formação de um sujeito criativo. Para tanto, mobilizamos as noções de lugar discursivo e de autoria, provenientes da Análise de Discurso (doravante AD) francesa, de orientação *pecheutiana*.

O que estamos propondo no presente texto é uma reflexão ao professor; não uma mudança brusca, mas o incentivo à procura de outros caminhos no ensinar da publicidade e da criação publicitária, considerando a possibilidade de combinar técnicas de ensino, expandi-las e constatar como elas podem se complementar, de acordo com o capital cultural de cada docente. É preciso, prioritariamente, instigar os professores a pensarem além do tradicional, abrirem-se à imprevisibilidade, ao risco e ao próprio erro, pois o professor não é infalível. Se as práticas institucionalizadas agem sob um padrão (Berger; Luckmann, 2008), como uma forma de economizar tempo e energia na produção de estratégias e atividades didáticas, elas devem ser harmonizadas com toques de inventividade por parte dos professores publicitários, na medida em que uma sala de aula de práticas criativas demanda uma postura pedagógica compatível.

Não podemos esperar criações inovadoras dos estudantes se não tivermos posturas inovadoras enquanto docentes. Perde-se a legitimidade. Devemos dar o exemplo, dedicando-nos criativamente ao trabalho e demonstrando isso em nossas ações. Tal postura criativa implica um *(re)direcionamento* metodológico do fazer pedagógico, pautado no diálogo, na escuta e atenção ao que o

aprendiz tem a dizer, ainda que não concordemos com seu posicionamento, na cooperação, na revisão das atividades de produção criativas, na abertura para outros métodos e abordagens. São indícios de um ambiente mais inovador do que aqueles tipicamente identificados como “sala de aula”. Sobretudo, são gestos autorais de um professor que, no lugar discursivo que ocupa, mostra disposição para desestabilizar a estrutura do campo e provocar pequenas rupturas no microcosmo das salas de aula de criação publicitária.

Diante disso, aceitar a disputa pelo sentido como elemento pedagógico já é inovador. E mais: é autoral, pois ao colocar em xeque o sentido dominante na formação discursiva educacional, tomando posição para produzir novos sentidos, de modo a resistir à narrativa hegemônica e escapar aos códigos estabelecidos, fortalece-se a autoria na instância do estudante, condição para a criatividade.

Nosso lugar é o da reflexão, da criticidade. Por intermédio das nossas investigações e, sobretudo, da nossa ação educativa em sala de aula, produzimos repercussões no fazer publicitário, pois participamos da formação dos profissionais que tem a chance de transformar a atividade publicitária – desde que crítico-reflexivos, não meramente técnicos – compreendendo-a como atividade política que é.

O lugar discursivo de professor e de estudante

Tomar a sala de aula e a prática dos professores como, respectivamente, campo, objeto e sujeito de observação no processo de formação em publicidade e propaganda, remete-nos a manejar a noção de espaço discursivo, pois, conforme Pêcheux (1990, p. 30), nos espaços discursivos há uma tentativa de tornar os sentidos estáveis por serem espaços em que haveria o estabelecimento de “detentores do saber”, que fazem funcionar uma estrutura lógica.

Althusser já dizia que é preciso assegurar a reprodução das forças de trabalho pela garantia de qualificação da mão de obra, o que é assegurado pelo sistema educacional capitalista: “a escola [...] ensina a habilidade, mas sob formas que assegurem a sujeição à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’” (1996, p. 108). Althusser frisa, então, que a Escola é o Aparelho Ideológico de Estado dominante, ou seja, “o Aparelho que desempenha um papel decisivo na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta de classes” (1996, p. 123).

Nesse sentido, diríamos, juntamente com Pêcheux (1993), que a relação de forças em que o discurso é situado intervém veementemente. E o espaço discursivo da sala de aula é um espaço institucionalizado, em que professor e estudante se inscrevem. Tal perspectiva se aproxima de outro conceito chave à

nossa investigação: *habitus*. Gerador de práticas ajustadas ao campo, o *habitus* pedagógico (Corrêa; Ribeiro, 2013) consolida no docente de criação publicitária a condução de maneira tradicional de atividades e a adoção de práticas de característica mais comum, nem sempre se importando em como serão executados os exercícios de aprendizagem. Por conseguinte, as universidades produzem um expressivo número de graduados, porém a maioria deles treinados simplesmente para aplicar o já conhecido de maneira convencional (Alencar; Fleith, 2004), acarretando em deficiências na formação.

O movimento de uniformização é parte do funcionamento discursivo do sistema educacional, do qual práticas docentes homogêneas (Hansen, 2013) tendem a florescer. É justamente o funcionamento discursivo – aqui entendido como processo de acionamento de sentidos – no ensino de criação publicitária que nos importa. Para tanto, cabe esclarecer que estamos operando, no âmbito da AD, com a noção de espaço discursivo de Orlandi (2009, p. 16), considerando-o como uma dimensão significativa, isto é, unindo o espaço físico ao simbólico. Logo, o espaço discursivo da sala de aula é um espaço imaginado, uma realidade idealizada, que não pode ser confundido com o espaço empírico de enunciação.

O espaço discursivo está identificado à noção de *habitus*, e esta última a de lugar social e de lugar discursivo. Cabe-nos, portanto, uma mirada teórica nessas noções, a fim de elucidá-las antes de prosseguir. Ambas estão interligadas, uma vez que o lugar social determina o dizer e, simultaneamente, a prática discursiva legitima o lugar social. Grigoletto (2008) confirma que o lugar que o sujeito ocupa na formação social é determinante do/no seu dizer, ao ser interpelado pela ideologia e afetado pelas estruturas institucionais e de poder. Em outros termos, o lugar discursivo é constituído tanto pela prática social quanto pela prática discursiva.

Retomando o ensino de criação publicitária, identificamos, no espaço discursivo da sala de aula¹, os lugares sociais de professor e de estudante. No entanto, com a observação do cotidiano da sala de aula e das práticas docentes, percebemos distintos lugares discursivos. Recorremos novamente a Grigoletto (2005), sobretudo porque a autora argumenta que ao enunciar o sujeito deixa de ser empírico. Ele muda de seu lugar social para um lugar discursivo. Nesse sentido, compreendemos que, apesar de professor e estudantes ocuparem o lugar social de sujeitos do conhecimento no discurso pedagógico, a prática discursiva evidencia não só que enunciam de lugares distintos, mas também

1 Evidentemente há outras vozes atuando, porque a prática docente é repleta de componentes, a saber: o Ministério da Educação (MEC) – esfera supra institucional – e suas diretrizes curriculares, a universidade, os currículos, os projetos pedagógicos de curso, os planos de ensino, as coordenações de curso.

manifesta as relações de força, de coerção, e de hierarquia (por vezes velada e silenciosa) envolvidas no espaço discursivo da sala de aula.

Dois lugares discursivos já nos eram previstos, a partir do que nos conta Orlandi (1987): o professor é o detentor único do conhecimento e o estudante só terá acesso a ele por meio da submissão à autoridade docente, em uma posição inquestionável de superioridade. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, enquanto o estudante é aquele que está na escola para aprender.

Com a análise das sequências discursivas (SDs 1, 2 e 3) recortadas do *corpus*, a ocupação pelo professor do lugar responsável pela autoridade se materializa. Ao estudante é conferido um efeito de liberdade, em um jogo de poder simbólico em que o docente é responsável pelo regramento. Assim, o sujeito que enuncia do lugar discursivo de professor está associado ao poder que este sujeito possui por estar no lugar social de professor.

SD1 - Se vocês fossem, exemplo, a fim de comprar um carro, quando vocês estão folheando uma revista já vão aparecer vários anúncios de carros: ele já vai selecionar. Por quê? Porque já vai mostrar automóvel, já vai ter um título que vai ter relação com esse automóvel [Professor IES 1].

SD2 - Tudo o que você pode fazer, isso vai se transformar no que? No ponto de apoio pra você construir seu título. Por quê? Porque é preciso que haja uma familiaridade inicial [Professor IES 1].

SD3 - E por que viajar é importante? Ao viajar a gente se depara com o novo, é um jeito, também, da gente incrementar o nosso repertório [Professor IES 2].

A estratégia de perguntas retóricas (SDs 1, 2 e 3) ou de polidez pode até produzir vínculos afetivos entre professores e discentes, instituições e sujeitos. Porém, ao não conceder tempo para os estudantes responderem e ainda dar a resposta pronta, não passa de uma simulação de abertura ao diálogo que não “busca rupturas, mas sim confirmações, concordâncias, ausência de dissonâncias” (Casaqui, 2014, p. 35). Isso nos força a avançar na reflexão para demonstrar que a produção de sentido não se dá fora do lugar discursivo: o processo ensino-aprendizagem não se afasta dos sentidos pretendidos pelo sistema educacional, mediado pelo professor. É um jogo enunciativo dissimulado, pois daria (ilusoriamente) voz ao sujeito para seguir o que já está dado. Aqui se verifica uma das maneiras sutis de coação da Universidade: a conformidade de pensamento.

Tal postura é nociva à criatividade que, por sua vez, implica a ruptura, o deslocamento das regras, o deslizamento de sentido. Faz intervir o diferente. A despeito de ser parte do funcionamento discursivo do sujeito – via intervenção tanto do ideológico quanto do inconsciente (inconsciência ideológica) –, as instituições de ensino e professores de criação publicitária que preferem manter os modelos de aulas prontas, com roteiros previamente definidos, instituem um paradoxo: mover-se entre o traço distintivo da criatividade como identificador do campo publicitário e o tolhimento da expressão da criatividade. Ao observarmos o professor de criação publicitária, em tese estaríamos examinando estratégias de ensino de um sujeito criativo. Isto é, o docente quando se envolve com a atividade de ensinar criatividade, naturalmente passa a ser avaliado pelos estudantes como um profissional criativo, que além da disciplina deve assegurar criatividade nos seus métodos.

Todavia, há um atenuante em jogo: uma barreira processual burocrática para novos processos criativos. Professor e estudante esbarram em todo formalismo acadêmico inerente à área. “A maneira mais rápida de congelar uma rede líquida é meter as pessoas em salas individuais por trás de portas fechadas” (Johnson, 2011, p. 56). O formalismo acadêmico não se restringe ao espaço físico, a um conteúdo programático definido para a disciplina, ou uma lista prévia de autores que constituem a bibliografia. Ele também se manifesta em um conjunto de práticas educacionais no ensino universitário, conjecturado por nós quando das definições acerca dos procedimentos de monitoramento das aulas. Além de aulas expositivas, prevíamos gravar atividades aplicadas nas disciplinas, com os seus prováveis momentos: a) passagem das instruções da atividade prática (trabalho) por parte do professor; b) orientações individuais ou coletivas do professor aos estudantes; c) defesa/apresentação do trabalho por parte dos estudantes aos seus colegas de turma e ao professor.

Tais constatações derivam da seguinte percepção de Martín-Barbero (2014, p. 25): “[...] a escola continua consagrando uma linguagem retórica e distante da vida [...]”. Para o referido autor, o prazer pela criatividade, o gosto de descobrir está dissociado dos repetitivos exercícios de tarefas e deveres. Se para Martín-Barbero (2014, p. 81), a escola se entrincheira “[...] em seu próprio discurso, pois qualquer outro modo de saber é percebido pelo sistema escolar como um atendado à sua autoridade”, acrescentaríamos que o poder (do professor e das instituições de ensino) é danoso à criatividade. Ele introduz o medo (no estudante e no professor, respectivamente). “A criatividade incomoda todo o poder estabelecido, pois é crítica, enxerga problemas, propõe novas formas de funcionamento” (Capote Filho, 2014, p. 126).

A reflexão de Capote Filho (2014) se presta a nossa investigação em torno do discurso pedagógico de criação publicitária se pensarmos em outro funcionamento discursivo e, por extensão, em outros lugares discursivos no espaço (discursivo) das salas de aula observadas. Em um desses lugares discursivos ocupados pelo professor de criação publicitária é possível identificar a sua posição-sujeito de *contraidentificação* ao modelo clássico de pedagogia aplicado ao ensino de criação publicitária, não se submetendo ao formato tecnicista e conservador ainda vigente.

Cabe aqui uma ressalva fundamental: a interpelação ideológica nunca é plena. Os mecanismos de resistência, ruptura (revolta) são igualmente constitutivos dos rituais ideológicos de *assujeitamento* (Mariani, 1998). Na AD, sujeito e discurso não estão encapsulados rigidamente em uma formação discursiva (FD), mesmo porque as FDs são vistas como “heterogêneas” com “suas fronteiras em permanente processo de estabilização e desestabilização”, diz Mariani (1998, p. 26). De fato, discurso e sujeito, estão suscetíveis a rupturas atreladas ao desdobramento da dinâmica simbólica. Acrescentamos, de imediato, que não significa uma ruptura total com o modo que o sistema pedagógico opera. Produz-se, assim, uma ruptura gradual que valoriza a sala de aula como um espaço – plural – de dizeres e, em especial, de autoria.

O sujeito-autor e a produção de sentido

O lugar discursivo é tido por Grigoletto (2008, p. 56) como “um espaço constitutivamente heterogêneo, onde se materializam as diferentes imagens projetadas pelos interlocutores de um discurso”. Haja vista que “não importam os lugares empíricos” (Orlandi, 2001, p. 40), mas a posição que ocupam, ou imaginam que ocupam, na situação de interlocução professor-estudante o lugar discursivo pode produzir um imaginário homogêneo sobre os estudantes, enquadrados pelo professor em um perfil (projeção de um estudante único) daquilo que é criativo, ou então daquilo que é um “bom” aluno, ou ainda daquilo que é um comportamento adequado. Caso o estudante com potencial criativo latente (a lapidar) destoe (na visão do professor) daquele estereótipo, pode se sentir inibido na expressão da sua criatividade.

Por outro lado, o lugar discursivo ocupado pelo professor pode projetar outras imagens a respeito do estudante e de si mesmo, reduzindo a distância entre os papéis hierárquicos comumente estabelecidos de professor-estudante, evitando uma linha de raciocínio unidirecional, linear e autoritária. Nesse aspecto o lugar discursivo se cruza com a noção de autoria, tendo como ponto

de encontro a prática social, à medida que para Orlandi (1993) o autor é a dimensão do sujeito mais determinada pela exterioridade, pelo social.

Assim chegamos à autoria e ao seu caráter social, perspectiva que nos importa neste texto sob a égide do domínio discursivo da sala de aula de criação publicitária. A autoria é um lugar de produção de sentido, caracterizada pela produção de um gesto de interpretação (Orlandi, 1996). Indursky (2001) corrobora Orlandi ao afirmar que o sujeito produz sentido a partir de um lugar social e, ao fazê-lo, exerce a função enunciativa de autor. Segundo Indursky (2001, p. 31), o sujeito-autor recorta saberes “relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades. Tal fazer o conduz a estabelecer uma trama entre diferentes recortes discursivos, provenientes de diferentes textos afetados por diversas FDs e diferentes posições-sujeito”.

Considerando a autoria uma intensa atividade de construção, desconstrução e reconstrução, provocamos: nas aulas de criação publicitária os sentidos estão dados? O professor de disciplinas de criação publicitária estimula a construção de sentidos pelo estudante? E esse estudante exercita o gesto de interpretação? No nosso modo de ver, é essencial que a sala de aula, *(re)configurada* na SD4, seja esse espaço descentralizado, com posições do saber mutáveis, com trocas dialógicas, com direito a réplicas e tréplicas que nos encaminhem a inquietações mais profundas a respeito de papéis previamente estabelecidos.

SD4 - Qual a diferença de unificação e unidade? Então unificação é como se fosse a organização da unidade? [Aluna IES 3].

- Essa é uma pergunta boa. Nessa você me pegou, eu teria que pensar um pouquinho [Professor IES 3].

- Seria a organização das partes? [Aluno IES 3].

- Eu vou pensar um pouquinho, mas nesse momento assim eu estou tendendo a concordar contigo. Eu acho que a unificação sempre contribuindo um sentido de unidade. Vamos ver os exemplos que de repente a gente pode chegar em um que é diferente. Mas seu raciocínio é bem bom [Professor IES 3].

A SD4 tem por característica “uma prática da comunicação mais aberta, participativa e dialógica por um sujeito que *ressemantiza*, crítico e exigente” (Gonçalves; Silva, 2014, p. 91). Destarte, instaura-se um regime discursivo mais dialógico. Todavia, em meio aos diálogos duelos para negociar sentidos também são travados. Ou seja, confrontos ideológicos também se estabelecem em uma sala de aula dialógica, com professor e estudante encarando determinado assunto com olhar distinto (SD5). Essa diversidade é defendida por Capote Filho

(2014). Ele argumenta que um grupo criativo heterogêneo olha o problema por diferentes pontos de vista (SDs 4 e 5), gerando hipóteses de respostas mais ricas.

SD5 - Mas esse anúncio, ele não ficou muito carregado? [Aluna IES 2].

- Você achou carregado? [Professor IES 2].

- Eu achei, parece que tem muita coisa, tá confuso [Aluna IES 2].

- Eu acho assim, do ponto de vista das informações do produto tem pouca coisa... O que ele é carregado é das informações da Espanha. Eu acho muito bonito, eu tava acostumado com Miró, é uma explosão mesmo de cores, eu gosto muito das cores primárias, O Miró tem uma coisa muito de brincar com desenho da infância, sabe? E eu acho que pra quem tá acostumado com a referência, não me... Não fiquei incomodado, mas respeito sua opinião [Professor IES 2].

Ensinar criação publicitária em grande parte depende de tomada de posição do professor diante dos alunos com quem convive e, por extensão, do lugar discursivo que ocupa. Se sua posição for pela formação de publicitários críticos-reflexivos, dispostos a incorporar no discurso da propaganda as demandas da sociedade e a diversidade que a compõe, é fundamental aguçar o olhar, fomentar os atos e gestos de interpretação, derivados de uma atividade de autoria. O encorajamento da autoria nos estudantes tem como ponto de partida o reconhecimento deles como iguais, e não como um “cúmplice” ou um “adversário” (Orlandi, 1993). A abertura à manifestação estudantil não deveria ser compreendida como uma oportunidade estratégica para se aproximar e conquistar os estudantes, em uma relação de aliança (cúmplice), tampouco como uma ameaça ao exercício da docência, em uma relação de confronto (adversário).

A amplificação da voz dos estudantes – uma voz já existente, mas muitas vezes silenciada –, passa pela reestruturação do contrato comunicativo na edificação do discurso pedagógico de criação publicitária. Decorre daí situações de aprendizagem que envolvam interações discursivas mais intensas do que em uma situação clássica da educação, com reciprocidade da interlocução.

O professor, de acordo com o lugar discursivo que ocupa, estabelece (ou não) rupturas com as práticas institucionalizadas, as quais estão na margem de segurança, não quebram a lógica já estabelecida e não trazem desafios. Agem dentro de um limite seguro e, por atacado, fazem com que os estudantes igualmente permaneçam nesse limite seguro, como mero cumprimento de tarefa, desmotivando-os a trabalhar com o processo criativo. Tendo em vista que se o professor não se arrisca, o estudante tende a criar suas próprias práticas institucionalizadas para resolver as atividades propostas.

Instala-se, desse modo, uma espécie de contradição conceitual: a cobrança por inovação não combina com docentes que não se arriscam e não se projetam para uma ruptura de um modelo de aprendizagem estandardizado. A perspectiva de lugar discursivo desenvolvida até aqui nos ajuda a compreender tal cenário.

Assumir uma conduta menos tradicional de educação equivale a estimular o aprendiz a ir além em suas interpretações, em contraponto a sua interdição de interpretar – materializada nas SDs 1, 2 e 3 (anteriormente citadas). Dependendo do lugar discursivo que o professor assume, dá-se ênfase no ensino de criação publicitária à multiplicidade de sentidos ou ao sentido dominante.

Refletindo sobre o lugar social de onde os sujeitos produzem suas interpretações, recordamos da relação de dominância do professor em relação ao estudante no que diz respeito ao direito de significar (Baccega, 2011), de produzir gestos de interpretação. Conforme Pêcheux (1990), as relações de força são inerentes ao discurso e determinadas pelos lugares sociais ocupados pelos sujeitos enunciadorees em que, de um modo geral, aquele que ocupa o lugar social de maior prestígio e poder detém maior força no processo discursivo.

Desse modo, muitas vezes o sujeito estudante se exime de lançar um gesto interpretativo porque acredita haver apenas uma resposta correta, já que do lugar social que ocupa não se acredita capaz de realizar suas próprias interpretações (Noble; Mittmann, 2016), sequer estabelecendo embates pelo direito de significar. Para Orlandi (1996, p. 16), ancorado em um saber incontestável, o professor, a despeito de o sentido sempre ser passível de ser outro, pode influenciar o aluno a não questionar e discutir, excluindo-o do processo de autoria. Simplesmente receber e assimilar, como um sujeito fora do processo de produção de sentido, como se houvesse um sentido único e pré-estabelecido como correto.

As interpretações vão depender do lugar discursivo no qual o sujeito se inscreve para dizer. O estudante se inscreve para dizer enquanto estudante, aquele secular, de um sistema de educação ultrapassado, sem gesto autoral? Ou como sujeito-autor? Todavia, quando despontam intervenções do estudante – como aquelas manifestadas nas SDs 4 e 5 –, impondo modificações significativas nas ações em andamento, *(re)significando* discursos e deslocando sentidos, irrompe um autor.

As SDs 4 e 5 (anteriormente empregadas em outro tipo de consideração analítica) materializam gestos de leitura. A reboque emergem vestígios de outras e mais vozes a experimentar a autoria. Dito de outra forma, são movimentos que levam à interpretações sobre o objeto da aula de criação publicitária, não aceitando-o como um produto pronto, mas parte de um processo de instauração dos sentidos possíveis. Quando as coisas vão fazendo sentido ao longo da graduação, e o estudante correlaciona os conhecimentos, o processo

de ensino-aprendizagem se justifica. Não se trata apenas de apresentar o trabalho publicitário derivado de um processo intuitivo, priorizando o produto final em detrimento ao processo que lhe deu origem. Trata-se, sim, de valorizar o processo, fortalecendo-o, pois o produto (publicitário) é decorrente do processo.

Na esteira desse pensamento, apresentaremos a seguir algumas alternativas para práticas docentes que *favorece(ria)m* o desenvolvimento e a expressão da criatividade estudantil. São, sobretudo, situações de aprendizagem nas quais há autoria por parte do professor e do estudante, condizentes às condições do ensino superior em publicidade.

Estratégias para experiências significativas em sala de aula

As proposições formuladas para tentar tornar o ambiente de sala de aula mais criativo, menos autoritário, e, por isso, também mais saudável para docentes e discentes, estão umbilicalmente unidas ao gesto autoral.

Pensar a questão da autoria implica estabelecer uma articulação com a interpretação. Estou considerando aqui, com base em Orlandi (1996), a interpretação como um irromper de efeitos de sentidos, tanto na produção como na leitura de textos, e a autoria como forma de articulação e deslocamento [maior ou menor] de sentidos em certa direção (Mittmann, 2011, p. 100-101).

Na prática, estamos mobilizados em levar o estudante à fruição, fazendo-o entender que há múltiplos sentidos possíveis em uma sala de aula de criação publicitária, e não um sentido único. Para tanto, Orlandi (2002) defende que cada estudante precisa partir de sua própria "história de leituras". Sendo assim, é preciso saber tirar proveito de uma queixa frequente dos professores: o número elevado de alunos em sala de aula. Para reverter essa suposta dificuldade em favor do desenvolvimento das capacidades criativas de estudantes universitários se faz necessária uma inversão do olhar. Um grande número de alunos significa distintas trajetórias e experiências. Se compartilhadas valorizariam o universo cultural e os saberes da vivência do estudante, passando ele a ocupar um lugar de autoria.

As escolas esperam alunos e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas [...] a escola e seus professores precisam conhecer as trajetórias não escolares dos seus jovens alunos, as experiências e os

espaços e tempos por meio dos quais constroem seus modos de vida (Dayrell; Carrano, 2014, p. 127).

Isso posto, uma sugestão de atividade são “aulas” ministradas pelos estudantes, a partir de temáticas estabelecidas em conjunto pela turma (pode ser por intermédio de uma enquete online perguntando “com quais temas tem afinidade?”). Cinema, seriados, gastronomia, música, fotografia, literatura, desenho, moda, teatro; elencamos algumas apenas para sair da abstração. Todavia, há uma infinidade de possibilidades fora da economia criativa. Cada estudante (ou grupo de estudantes reunido por afinidade temática), antes de produzir e compartilhar com a turma o material sobre determinado assunto, discute primeiro com o professor a aderência, mesmo que indireta, com a disciplina, com a criatividade, com a inovação de modo geral, a fim de estabelecer relações, aprimorar e ajustar, em uma situação de interação mútua.

Outra alternativa didática reside na ampliação da bibliografia utilizada, além logicamente da bibliografia básica. O estudante proporia suas leituras, alguma obra ficcional ou não ficcional, mas não necessariamente acadêmica. Qual estudante hoje tem coragem ou é encorajado pelo seu professor a estudar um autor distinto daqueles expostos no plano de ensino? Para ilustrar, vale mencionar livros como *Porta dos Fundos*, que reúne roteiros de esquetes; *Pagar por livro que está na internet é sinal de genialidade, dizem especialistas*, do *Portal Sensacionalista*, que transita pelo humor e pelo *nonsense*; ou *Eu me chamo Antônio*, que aborda narrativas curtas, construção de personagem, jogo de palavras misturado a poesia.

Nessas situações de aprendizagem, algumas características são valorizadas, a saber:

a) Narrativas de si: conceber uma narrativa de si é dar visibilidade a própria experiência, é “dizer o próprio mundo e dizer a si mesmo” (Martín-Barbero, 2014, p. 28). Colegas que *(con)vivem* em sala de aula nem sempre se conhecem verdadeiramente, talvez por não terem sido criadas as condições na própria aula. “As narrativas em que se dizem e contam” (Martín-Barbero, 2014, p. 120) podem possibilitar aos estudantes um olhar para si e para o outro. É uma maneira de os sujeitos construírem o sentido de si em relação aos outros e a si próprios. Há um conjunto extraordinário de possibilidades de falar de si. Depende da criatividade expressiva. Aliás, se o alvo das nossas atenções é a criação publicitária, a forma escolhida para comunicar-se com a turma, de expor-se, é significativa, haja vista que os jovens estão se expressando por meio de outros idiomas, por meio do próprio corpo (Martín-Barbero, 2014); e as narrativas de si implicam em “formas contemporâneas de escritas de si” (Mignot; Souza, 2015, p. 25), constituindo-

se num espaço de enunciação sobre as próprias vivências, com os estudantes voltados para sua sensibilidade, para seu interior.

b) Distanciamento parcial das práticas mercadológicas em publicidade: trabalhar situações cotidianas aproximam os estudantes e lhes dão autoridade para falar sobre algo que dominam – que ainda não são as atividades publicitárias. Em vez de somente reproduzir o sistema criativo publicitário, sem sequer tentar *ressignificá-lo*, atividades que não envolvam uma peça publicitária fazem enxergar a qualidade criativa muito além de um exercício (e de um produto) publicitário. Júlio Ribeiro, publicitário fundador da agência *Talent* (citado por Negri, 2011, p. 9) critica especialmente as instituições de ensino superior que, segundo ele, na finalização dos cursos de Publicidade inventam miniagências com clientes imaginários, “imitando a criança que faz chá para as bonecas”, e coloca em pauta uma sugestão:

A escola deve transmitir conhecimento, ética e mudar a atitude do aluno. Deveríamos ensinar o cidadão a pensar: o que eu faço como essa força poderosa que é a comunicação para mudar o mundo? É preciso que os alunos reflitam fundamentalmente nessa questão” (Ribeiro citado por Negri, 2011, p. 9).

Riter em um contexto vizinho à AD, coaduna com essa ideia:

“[...] ser leitor é a possibilidade de construção de um ser humano melhor, mais crítico, mais sensível; alguém capaz de se colocar no lugar do outro; alguém mais imaginativo e sonhador, alguém um pouco mais liberto dos tantos preconceitos que a sociedade vai impondo-nos a cada dia [...]” (Riter citado por Noble; Mittmann, 2016, p. 69).

Por isso, concentrar o esforço em atividades descontextualizadas do mercado publicitário e ligadas à vida estudantil e as suas motivações auxilia-os a acreditar que podem ser criativos na vida, antes de serem criativos na publicidade. Para Moran (2012) o problema que a educação enfrenta é justamente por privilegiar o conteúdo – desvinculado da vida – não permitindo que o estudante encontre seu eixo fundamental para gerar autoconfiança rumo à autoria.

c) Formação de repertório: escutar o outro permite ampliar o repertório, ativando nos estudantes “um potencial de saberes diversos mas entrelaçados,

que provêm menos do saber escolar que de sua experiência cultural” (Martín-Barbero, 2014, p. 126). Reconhecer o capital cultural proveniente do lado de fora dos muros escolares e admitir o aprendizado na vida fora da escola é legitimar que o sujeito se constitui pela relação com os outros sujeitos sociais com quem convive. A sala de aula também é um espaço de encontro, “de convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir o mesmo território” (Dayrell, 2006, p. 149). Por conseguinte, transitar por outros territórios que não apenas o da publicidade permite extrapolar o repertório publicitário, promovendo uma oxigenação na geração de ideias e, quem sabe, abrindo caminhos para experimentar outros olhares, menos afeitos a reproduzir e estereotipar.

d) Ludicidade: experiências e produções lúdicas no ambiente acadêmico têm o intuito de fomentar o trabalho criativo. O docente tem a responsabilidade de olhar para o ambiente fora da sala de aula, motivando os alunos a buscarem outras experiências que, quem sabe, possam se reverter em geração de ideais e solução de problemas.

“É no terceiro grau onde menos se fala e pensa em criatividade. Excetuando-se as escolas e/ou departamentos de artes, parece que os demais professores têm muito mais o que fazer do que se preocupar com a imaginação, fantasia e criação” (Rosas citado por Alencar; Fleith, 2004, p. 106).

e) Personalização: na procura por estratégias para experiências significativas, é essencial olhar para práticas de ensino que consigam explorar as individualidades estudantis e permitam que os estilos intelectuais de cada um e suas personalidades estejam presentes no processo criativo. No nosso entendimento, equilibrar a cooperação com a personalização é um caminho significativo. Essa é uma das premissas para promover as qualidades individuais dos discentes enquanto sujeitos-autores.

Naturalmente, há outras situações de aprendizagem em que algumas dessas características não são contempladas. Nem por isso tais atividades são menos importantes. Vamos a elas: 1) aplicação de dinâmicas nas quais os estudantes selecionem casos a serem estudados pela turma; 2) elaboração coletiva de briefing, entre professor e estudantes, em um processo de construção cooperada que permite a inclusão discente, negociando sentidos e exercendo a autoria; 3) no campo do ensino superior a variável da recompensa também deve ser levada em conta. A recompensa pode ser de diversas ordens, objetivas

e/ou subjetivas: conseguir chegar a um conhecimento técnico parecido ao do professor, com o intuito de interpelá-lo, testá-lo; mostrar à turma que sabe, com o intuito de receber respeito, reconhecimento, admiração dos pares e do professor; contribuir com as aulas a partir do próprio repertório; conquistar a nota máxima; ter seu trabalho selecionado para veiculação (em casos de clientes reais); determinada premiação atribuída pelo professor (como um livro), entre tantas outras de ordem íntima.

Podemos afirmar que nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas. Desenvolver a criatividade parece ser um objetivo tão simples e é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens, educados para a atitude conformista e homogênea que os sistemas escolares os condenam (Castanho citado por Alencar; Fleith, 2004, p. 106).

Portanto, a fim de inserir a criatividade no contexto educacional, um sistema ainda conservador (Martín-Barbero, 2014), tomamos emprestada a definição de Marina (1993, p. 21): “a criação é a invenção de possibilidades na realidade”. Por isso, notadamente, os estímulos aqui propostos para gerar ações criativas em sala de aula são factíveis. Cabe frisar que encaramos a inovação pela perspectiva do equilíbrio entre criatividade e viabilidade. Logo, pequenas iniciativas como a diversificação de atividades (individuais e coletivas) são mudanças que impactam no ensino de criação e contribuem na formação do publicitário.

Não é preciso uma revolução em sala de aula. Exige-se, sim, tempo, energia e criatividade docente para preparar, escolher e *(re)organizar* cuidadosamente as atividades didáticas para que o professor saia do automático e não deixe sua aula virar rotina. Não estamos defendendo que o professor abra mão de práticas consolidadas e modifique por completo todas as suas aulas. Por exemplo, os pedidos de trabalho em forma de briefing configuram uma ação institucionalizada no cotidiano acadêmico. Porém, um pedido de trabalho minimamente diferente dos briefings requentados é um esforço mínimo que pode gerar outro resultado criativo. Ainda que pareça procedimento convencional, já é considerado, na nossa mirada teórica, como minimamente inovador e autoral.

A nossa proposição está em romper, mesmo que sutilmente, com as regras do jogo, incentivando à procura de outros caminhos no ensinar da publicidade e da criação publicitária. Para tanto, no jogo entre o institucionalizado e o inovador, o desafio é encontrar o equilíbrio entre ambos. Não compactuamos com a antítese, com a bipolarização, com o institucionalizado e o inovador como opostos e incompatíveis. Um não exclui o outro. Eles se completam.

Acreditamos na convivência da institucionalização com a inovação no ensino de criação publicitária, no *imbricamento* de um caminho seguro e desafiador, em um modo de ensino híbrido. Tal pensamento requer uma transformação discursiva em relação ao ensino tradicional de criação publicitária, rompendo com o que está instituído. Sim, por mais contraditório que possa soar, o ensino de criação publicitária é também tradicional. E isso não representa, como um todo, um problema, nem uma crítica ácida. É, antes, uma constatação para afirmar que é preciso partir do tradicional como fundante. Para inovar o sujeito precisa partir do institucionalizado como seu alicerce. É a partir da sua existência que identificamos se algo é inovador dentro de sala de aula. Na ótica discursiva, uma aula de criação publicitária deve envolver tanto o que pode ser dito de modo parafrástico, como o que pode ser dito de modo polissêmico. A paráfrase é parte do processo polissêmico (Hansen, 2015). O institucionalizado é parte do processo de inovação.

Práticas institucionalizadas são necessárias e inevitáveis em sala de aula, tanto da parte docente, quanto da parte discente. Não há como ser inovador, romper o tempo todo, em dezoito encontros semestrais. No entanto, as disciplinas que implicam em práticas criativas precisam ser organizadas a partir de pequenos rompimentos, que derivam do esforço de ambos. A alternativa é mesclar o institucionalizado e o inovador ao longo das aulas e das diversas situações de aprendizagem: aula expositiva, proposição de exercícios, atividades de orientação de trabalho, apresentações.

A alternância entre momentos criativos e momentos estandardizados é um permanente exercício de equilíbrio. A vida é inovação e repetição. Seria uma espécie de reprodução do que Weiner (2010) diz sobre o processo criativo: ele está sempre se alternando entre o caos e a ordem, o conforto e o desconforto. O desconforto pode ser visto tanto na fuga do lugar institucionalizado como na sua manutenção: de um lado, o espaço para inovação abre lugar à dúvida, ao risco em propor algo novo. Por outro lado, a permanência na institucionalização pode causar a sensação de estancamento, do imutável, tolhendo a criatividade. Julgamos necessária a coexistência do inovador e do institucionalizado no ensino de criação publicitária.

Considerações finais

O fortalecimento do estudante na dimensão da produção de sentidos é um desafio do processo de ensino na contemporaneidade. Embora aparente ser um gesto simples, é dependente do lugar discursivo, haja vista que em um campo de forças é o lugar que o sujeito ocupa no discurso que demarca a autoria,

conferindo-lhe legitimidade a si e ao “seu” dizer. Por mais que nossa argumentação tenha girado sobre o fortalecimento da autoria na instância estudantil, interferindo na movimentação dos sentidos no ensino de criação publicitária, não nos esquecemos do professor. Fortalecer a autoria na dimensão do *sujeito-estudante* significa robustecê-la também na dimensão do *sujeito-professor*.

A transformação no processo educativo passa necessariamente pela mudança também do nosso papel de professor. É cômodo responsabilizar o estudante e pedir que apenas ele mude. Mas e eu, professor, mudei efetivamente meu modo de ensinar num cenário de constante transformação? Eu mudei minhas práticas? Essa é justamente a transformação mais difícil, considerando os lugares socialmente incorporados, as práticas institucionalizadas e os comportamentos arraigados. De verdade, nem sempre estamos preparados para quebrar nossas certezas, para nos despojarmos de posições cristalizadas, de tudo o que já serviu para enquadrar o fazer e o pensar na educação. Estamos acostumados a executar as coisas de certa maneira. Depois de acostumados, a tendência é não conseguir ao menos perguntar se existem modos diferentes de fazer.

De fato, a autoria não pode estar focada em somente uma das partes, seja o professor, seja o estudante. Ela está na dinamicidade da interação entre ambos, naquele instante em que determinado conteúdo só faz sentido na situação de interlocução; em que a construção de sentido se dá entre os sujeitos. De acordo com Martín-Barbero (2014) as mediações são o lugar de onde se outorga o sentido. Vale dizer, o efeito de sentido não se dá *a priori*, mas na condição de interação. “Produtores e consumidores de ‘textos’ [...] participam da produção de significações e sentidos” (Harvey, 2007, p. 55).

Diante disso, justifica-se afirmação de Mittmann (2011, p. 92) de que a autoria “se dá justamente no e pelo jogo da alteridade”. A partir do instante em que o discente assume a responsabilidade pelo direcionamento dos sentidos, o docente, em uma interação mútua, está oferecendo a condição para que se estabeleçam laços dialógicos, em um fluxo dinâmico que impede a previsão de respostas e possibilita deslizamentos de sentidos e a inserção do estudante nos domínios discursivos da autoria. Essa lógica reside no fato de que “comunicar é cada vez menos transmitir, raramente compartilhar, sendo cada vez mais negociar e, finalmente, conviver” (Wolton citado por Gonçalves; Silva, 2014, p. 102).

Referências

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 105 -110, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100013>
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. São Paulo: Vozes, 2008.
- CAPOTE FILHO, Haroldo Silva. Criatividade: o avesso do avesso, do avesso, do avesso. In: NICOLA, Rosane de Mello Santo. **Ensaio sobre docência universitária**. Curitiba: PUCPress, 2014.
- CASAQUI, Vander. Contratos comunicativos da comunicação publicitária contemporânea: sentidos da produção e do consumo nas estratégias de publicização. In: ATEM, Guilherme Nery; OLIVEIRA, Thaiane Moreira de; AZEVEDO, Sandro Tôres de (Org). **Ciberpublicidade: discurso, experiência e consumo na cultura transmidiática**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.
- CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.
- DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio, quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- GONÇALVES, Elizabeth Moraes; SILVA, Marcelo da. A amplitude do diálogo nas redes sociais digitais: sentidos em construção. In: GOULART, Elias E (Org). **Mídias sociais: uma contribuição de análise**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 85-105, 2014.
- GRIGOLETTO, Evandra. **O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

- _____. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.
- HANSEN, Fábio. As formações imaginárias e seus efeitos de sentido no ensino e na aprendizagem de criação publicitária. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 2, p. 465-476. Abr/jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58629/61699> Acesso em: 14 nov. 2016.
- _____. A criatividade em jogo: paráfrase e polissemia no processo de produção do discurso publicitário. **Rumores**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 185-203, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/90001>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2007.
- INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Org.). **A escrita e a leitura como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.
- JOHNSON, Steven. **De onde vêm as boas ideias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011
- MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Unicamp, 1998.
- MARINA, Jose Antonio. **Teoría de la Inteligencia Creadora**. Barcelona: Anagrama, 1993.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015.
- MITTMANN, Solange. Texto imagético e autoria. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- MORAN, José. Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- NEGRI, Marina. **Contribuições da língua portuguesa para a redação publicitária**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- NOBLE, Debbie Mello; MITTMANN, Solange. O professor e o aluno como agentes do desenvolvimento da leitura. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 69-79, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/196/118>. Acesso em: 14 jul. 2016.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e Leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Historicidade e sociedade: o sujeito na contemporaneidade. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange. **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 1990.

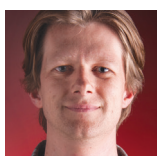
_____. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993.

WEINER, Rui Silvestre de Bastos. **A criatividade no ensino do design**. Dissertação (Mestrado em Design Gráfico e Projetos Editoriais) – Universidade das Belas Artes, Universidade do Porto, 2010.

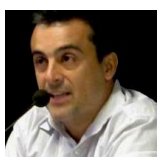
Recebido em: 12/9/2016

Aceito em: 10/01/2017

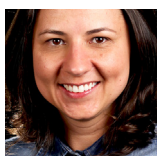
Endereço dos autores



Fábio Hansen <fabiohansen@yahoo.com>
Universidade Federal do Paraná - UFPR
Rua XV de novembro, 1299 – Bairro Centro
80.060-000 – Curitiba (PR) – Brasil



Rodrigo Stéfani Correa <rodrigocorrea.ufpe@gmail.com>
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária
50670-901 – Recife (PE) – Brasil



Juliana Petermann <jupetermann@yahoo.com.br>
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Av. Roraima, 1000 – Camobi
97105-900 – Santa Maria (RS) - Brasil