

ALTERNATIVAS PARA MINIMIZAR FATORES DE INIBIÇÃO E MAXIMIZAR FATORES DE INCENTIVO NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS CRIATIVAS

Alternatives to minimize inhibition factors and maximize incentive factors in creative practice
guidance process

Emanuelly Vargas¹
Taciana Escandiel²
Tatiana Alvez C. Lopes³
Renata Ribeiro⁴
Keithy Oliveira⁵
Juliana Petermann⁶

Resumo:

Temos como foco a seguinte questão: como minimizar fatores de inibição e maximizar fatores de incentivo na orientação em disciplinas que envolvem processos criativos? Na busca pela resolução, listamos o seguinte objetivo: a partir da identificação de práticas institucionalizadas ocorridas nas salas de aulas de disciplinas que envolvem processos criativos, propor alternativas para minimizar fatores de inibição e maximizar fatores de incentivo no processo de orientação. Organizamos um grupo focal com estudantes, e, tanto para a coleta de dados quanto para a análise destes, elaboramos eixos de observação, como: Práticas institucionalizadas *versus* práticas motivacionais, autoridade *versus* autoritarismo e *feedback versus* ausência de *feedback*. Como resultado principal, identificamos o

¹ Bolsista FAPERGS. Estudante do 6º semestre do curso de Produção Editorial da Universidade Federal de Santa Maria. emanuellymvargas@gmail.com

² Estudante do 8º semestre do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Santa Maria. tacianaescandiel@gmail.com

³ Estudante do 6º semestre do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Santa Maria. alvez.tati@gmail.com

⁴ Estudante do 4º semestre do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Santa Maria. renata_rikki@hotmail.com

⁵ Estudante do 2º semestre do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Santa Maria. keithy_oliveira@live.com

⁶ Orientadora. Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. jupetermann@yahoo.com.br

feedback como um grande recurso, capaz de permear todo o processo criativo.

Palavras-chave: Ensino; Processo criativo; Orientação; *Feedback*.

Abstract:

We focus on the following question: How to minimize inhibition factors and maximize incentive factors in guidance in disciplines that involve creative processes? In the search for resolution, we list the following objective: from the identification of institutionalized practices that occur in the classroom of disciplines that involve creative processes, propose alternatives to minimize inhibition factors and maximize incentive factors in the guidance process. We organized a focus group with students, and both the data collection and for the analysis of these, we developed some axes of observation, such as: institutionalized practices versus motivational practices, authority versus authoritarianism and feedback versus absence of feedback. Main result, we identified feedback as a great resource, able to permeate the entire creative process.

Keywords: Teaching; Creative process; Guidance; Feedback.

Introdução

Este texto faz parte de investigação mais ampla: trata-se da pesquisa intitulada “O Ensino de Criação Publicitária” (apoiada pelo MCTI/CNPq por meio do Edital 14/2014, Chamada Universal). Tal estudo envolve oito Instituições de Ensino Superior brasileiras (Universidade Federal de Pernambuco | UFPE, Universidade Federal de Santa Maria | UFSM, Universidade Federal do Paraná | UFPR, e Universidade de São Paulo | USP; e quatro instituições particulares, Universidade de Santa Cruz do Sul | Unisc, Escola Superior de Propaganda e Marketing | ESPM, Universidade Positivo | UTP, e Anhanguera-Uniderp), seus cursos de graduação em Publicidade e Propaganda e as disciplinas da área de criação publicitária.

A partir desta pesquisa mais ampla, este artigo, que também aborda o ensino em disciplinas de práticas criativas, dá continuidade a um primeiro intitulado “Orientação e Criação - Entre Incentivos e Inibições”, apresentado no XVII Congresso de Ciências da

Comunicação na Região Sul. Ambos são frutos do trabalho de iniciação científica com os/as estudantes dos cursos de Publicidade e Propaganda e Produção Editorial da Universidade Federal de Santa Maria. No entanto, em ambos, nossa perspectiva não está centrada no/a docente, e sim encara a questão da orientação pelas percepções dos/as estudantes. A parte da pesquisa compreendida neste artigo responde à seguinte questão: como minimizar fatores de inibição e maximizar fatores de incentivo na orientação em disciplinas que envolvem processos criativos?

Para compreendê-la, definimos o seguinte objetivo: a partir da identificação de práticas institucionalizadas, que ocorrem nas salas de aulas de disciplinas que envolvem processos criativos, propor alternativas para minimizar fatores de inibição e maximizar fatores de incentivo no processo de orientação.

Metodologicamente, este artigo percorreu os seguintes passos: análise das ementas das disciplinas, buscando identificar, tanto no curso de Publicidade e Propaganda quanto no curso de Produção Editorial, aquelas ministradas no segundo semestre do ano de 2015, que apresentassem, no mínimo, 50% de carga horária prática e que resultassem em produtos criativos. Entre todas as disciplinas que se encaixaram nestes critérios, foram selecionadas quatro, sendo duas de cada um dos cursos. Depois da seleção de disciplinas a serem investigadas, passamos a organização de um grupo focal.

O grupo focal foi realizado com base em roteiro de questões que diziam respeito aos seguintes aspectos: práticas institucionalizadas *versus* práticas motivacionais, liberdade *versus* licenciosidade, autonomia *versus* heteronomia, autoritarismo *versus* autoridade, universo *versus* não universo; *feedback versus* ausência de *feedback*. Os dados coletados no grupo focal foram analisados a partir destes eixos e apresentados de forma detalhada no artigo que já mencionamos, intitulado “Orientação e Criação – Entre Incentivos e Inibições”. No entanto, algumas questões ficaram a descoberto, especialmente as que dizem respeito às possibilidades de sobrepor os limites, de avançar pedagogicamente,

oferecendo aos/às estudantes um ambiente mais propício às experiências criativas, considerando sempre a já tão atarefada vida de docente. Neste artigo, apresentamos algumas medidas simples, mais ou menos derivadas das sugestões dos/as estudantes e que podem servir às práticas docentes.

1. Contextualização

Para responder à questão que motivou o artigo “Orientação e Criação – Entre Incentivos e Inibições”, definida como “da perspectiva dos estudantes, como se dá a orientação dos processos criativos em sala de aula, considerando fatores de incentivo e de inibição?”, usamos, como metodologia, a identificação de disciplinas dentre as quais pelo menos metade da sua carga horária fosse prática e que motivassem a criatividade. Depois disso, passamos a organização de um grupo focal com estudantes que cursaram estas disciplinas. Detalharemos um pouco desse processo a seguir.

Analisamos, primeiramente, as ementas das disciplinas ministradas, no segundo semestre de 2015, nos cursos de Publicidade e Propaganda e Produção Editorial da Universidade Federal de Santa Maria. Nosso objetivo era encontrar aquelas que apresentassem, pelo menos, 50% de carga horária prática e que possuíssem, como produto final, trabalhos criativos. Depois de listarmos todas as disciplinas que se encaixavam nesses critérios, selecionamos quatro, sendo duas de cada um dos cursos.

Após a seleção das disciplinas, decidimos formar um grupo focal para descobrir como os/as estudantes se sentem em relação à orientação dos/as docentes nas disciplinas de criatividade. Um grupo focal é composto, normalmente, por 8 a 12 participantes e um/uma moderador/a, os/as quais “passam um período de tempo discutindo profundamente um determinado tópico ou conceito” (MCDANIEL; GATES, 2003, p.123). Seu propósito é entender o que as pessoas pensam sobre o assunto em questão (MCDANIEL; GATES, 2003).

Para constituir o nosso grupo focal foram escolhidos/as, por sorteio, dez estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, sendo cinco do curso de Publicidade e Propaganda e cinco de Produção Editorial. Os/as estudantes possuíam um elemento em comum: haviam cursado disciplinas que tinham a criatividade como foco.

Tanto para a coleta de dados, quanto para a análise desses, elaboramos alguns eixos de observação, definidos como: universo *versus* não universo; autoridade *versus* autoritarismo; liberdade *versus* licenciosidade; práticas institucionalizadas *versus* práticas motivacionais; autonomia *versus* heteronomia e *feedback versus* ausência de *feedback*. Nos próximos parágrafos, faremos uma rápida descrição de cada um destes eixos⁷.

Com base no livro *Homo Ludens*, de Huizinga, consideramos os seguintes fatores de incentivo e inibição: o universo e o não universo, respectivamente. Huizinga estuda o jogo “como forma específica de atividade, como “forma significativa, como função social” (2000, p.7). Pensemos, então, no jogo como o processo de aprendizagem. Conforme o autor (2000, p.11), “todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado”. Caracterizando o jogo como processo de aprendizagem, consideremos o universo como a sala de aula. Esse ambiente, entretanto, deve integrar a/o estudante, como sendo parte do jogo.

Em contrapartida, temos o não universo. O jogo, de acordo com Huizinga, é uma ação voluntária. Segundo o autor, quando “sujeito a ordens, deixa de ser jogo” (2000, p.9). Uma sala de aula que não possui uma relação recíproca de comunicação entre o/a docente e a/o estudante caracteriza o não universo, uma vez que o/a docente assume o papel de ordenar os conteúdos, não permitindo a participação ativa dos/as estudantes.

⁷ Todos estão apresentados, de forma mais detalhada, no artigo “Orientação e Criação – Entre Incentivos e Inibições”, apresentado no XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul.

Para Freire (1996), somente na condição de democráticos/as, e entendendo que não há neutralidade em ensinar, é que os/as docentes construirão experiências de aprendizado satisfatórias. A autoridade nas relações de ensino deve-se somente ao fato de estabelecer ordem e proporcionar um ambiente adequado a suas práticas. Estabelecer relações de autoridade reforça e cumpre com o objetivo das relações de ensino: “No fundo, o essencial nas relações entre o/a docente e o/a estudante, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 1996, p. 37).

A partir da análise do grupo focal, verificamos que a disposição do espaço físico tem grande peso na formação do universo da sala de aula. Percebemos, também, que o/a estudante valoriza a chance de imprimir sua personalidade e visão de mundo nos trabalhos e que, em alguns momentos, isso é vetado pelo/a docente autoritarista. O/A docente autoritarista, que não entende a visão de mundo do/a estudante, pode acabar não a tomando como válida.

A autonomia, em nosso estudo, será observada em paralelo à heteronomia, afinal não é justo que os/as estudantes sejam percebidos/as como iguais e exclua-se seu passado e sua formação como indivíduos. Diz Freire: “Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem as/os estudantes lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (FREIRE, 1996, p. 51). Assim, sentir-se desafiado/a, principalmente em relação a sua criatividade, é um fator importante para definir o grau de incentivo do trabalho. Sendo este um fator pessoal, está evidente a importância de atentarmos e discutirmos essas diferenças, não necessariamente de modo aprofundado em suas causas, mas propondo o entendimento de seus efeitos na aprendizagem.

A partir de conceitos propostos por Paulo Freire (1996), construímos o binômio liberdade *versus* licenciosidade. De acordo com o autor, a liberdade é parte imprescindível para a

formação do/da estudante. Sendo assim, caberia a cada docente, no que diz respeito a liberdade, apenas auxiliar para que o ser em formação possa desenvolvê-la junto a consciência de seu inacabamento, para assim se tornar um ser ético.

Mas este pode ser um grande desafio para os/as docentes: a fronteira entre a liberdade e a licenciosidade. O limite é necessário para a segurança; ser licencioso é negligenciar os limites necessários à liberdade. O/A docente que não se propõe a estabelecer limites pode ser considerado negligente com os/as estudantes, e, nas palavras de Paulo Freire, pode ser considerado/a também um/uma docente contra a liberdade: “O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade” (FREIRE, 1996, p. 41).

Entendemos a liberdade, então, como um fator de incentivo para que o/a estudante possa ser participativo/a e desenvolver competências e a licenciosidade como fator que põe em risco o desenvolvimento desses atributos. Foi consenso entre nossos/nossas entrevistados/as que a liberdade é fator fundamental e que ser um/uma docente licencioso (FREIRE, 1996) é prejudicial para o processo de criação. Ser licencioso é deixar sem apoio, e deixar sem apoio é ser negligente.

Além deste ponto, e para a avaliação do processo de orientação das práticas criativas, colocamos em oposição princípios motivacionais a práticas institucionalizadas (BERGER & LUCKMANN, 2008). Sabemos que mesmo as disciplinas que exigem práticas criativas apresentam certos padrões e procedimentos institucionalizados. Vê-se, por exemplo, inúmeras vezes, a sala de aula dividida em grupos e trabalhando a partir de um mesmo *briefing*. No entanto, consideramos que a estabilidade produzida a partir da definição de padrões, de tipificação de condutas e de papéis, mesmo que permita um ganho psicológico, como dizem Berger e Luckmann (2008), pode resultar também em um ambiente menos criativo e mais engessado, prejudicando o objetivo final de disciplinas que possuem na sua essência a novidade, o rompimento, o diferente. Assim,

partimos do pressuposto que uma sala de aula de práticas criativas exige também uma postura pedagógica criativa, incluindo, aí, fatores como o desafio, a superação e a recompensa. Para Tapia e Fita (2004, p.31), “o aluno motivado a aprender tende a perceber as tarefas a realizar como um convite a conseguir algo, como um desafio”.

Assim, entendemos a superação e o desafio como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Com relação à superação, percebemos a partir das falas, que a superação própria é um fator muito relevante para os/as estudantes. Quanto ao desafio, de acordo com os/as entrevistados/as, chegar a um bom resultado final é um fator de incentivo grande, mas sentir-se desafiado/a é igualmente incentivador. Práticas institucionalizadas que não quebram a lógica já estabelecida e não tragam nenhum desafio, ainda que dentro de um limite seguro, fazem com que os/as estudantes criem suas próprias práticas institucionalizadas de criar e resolver as tarefas propostas.

Por fim, temos o binômio *feedback versus* ausência de *feedback*. No contexto de ensino-aprendizagem, diversas são as interpretações a seu respeito. Shute (2007), define o termo como *feedback* formativo, o qual representa a informação comunicada aos/às estudantes com a intenção de modificar o seu pensamento ou comportamento para melhorar a sua aprendizagem. O bom *feedback*, conforme Shute (2007), pode aprimorar significativamente o processo de aprendizagem e seus resultados, sendo, portanto, orientador e motivador (CARDOSO, 2011).

Outro fator que merece destaque é o não *feedback*, o qual pode ser caracterizado pela ausência da correção das atividades realizadas pelo/pela estudante (SHUTE, 2007). A falta desse retorno gera, portanto, incertezas aos/às estudantes. Santos (2001, p.75) afirma que “processos de avaliação sem um pronto e contínuo *feedback* contribuem muito pouco para uma aprendizagem efetiva”.

Verificamos, também, que o *feedback* perpassa todo o processo de aprendizagem. Os/As estudantes demonstraram dar valor para esse fator de incentivo e não se sentiam satisfeitos/as com a quantidade de retorno dado pelo/a docente, nem com sua qualidade.

Analisando os dados coletados, observamos, portanto, que o *feedback* é algo tão importante e tão delicado que é sustentado por todos os outros princípios que listamos: um/uma docente autoritário/a não poderá oferecer um *feedback* adequado, pois esse poderia virar uma arma para a hostilização; um/uma docente licencioso/a não poderia fornecer um *feedback* adequado, porque não teria estabelecido critérios e posto os devidos limites para que o trabalho fosse compreendido; um/uma docente que não criou um universo adequado ou que não adota práticas que motivem seus/suas estudantes, ainda que forneça um *feedback*, não será relevante para seus/suas estudantes, pois esses/essas não estarão devidamente ligados/as ao trabalho que foi desenvolvido. Aprofundaremos, a seguir, o debate sobre as possíveis alternativas para maximizar os fatores de incentivo e minimizar os de inibição com enfoque nas contribuições que o *feedback* adequado pode proporcionar em cada situação.

2. Proposições de alternativas

Após a realização do grupo focal, notamos que, além do *feedback* formal, os/as estudantes também sentem muita necessidade de um *feedback* constante e informal. Definimos, então, que esse *feedback* constante será destaque aqui, pois além de possibilitar que o/a estudante corrija sua postura sobre determinados pontos, ainda durante o processo, também possibilita uma integração maior entre docente e estudante, o que identificamos como a base fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos.

Observamos que, para o *feedback* ter sentido, é preciso criar um ambiente, mas não apenas isso. É preciso que ele seja posto em prática. E sobre essa prática é que discutiremos a

seguir. Propomos que o *feedback* seja reorganizado, tanto para que lhe seja dado maior atenção quanto para, por meio dele, melhorar a relação docente-estudante.

3. *Feedback* como principal ferramenta

Analisando as contribuições dos/das estudantes no grupo focal, destacamos como o *feedback*, enquanto fator de incentivo, favorece a orientação dos trabalhos desenvolvidos, principalmente, na área de criação. O/A estudante 6 diz que: “[...] no dia da apresentação do trabalho no evento a professora estava viajando, mas acompanhou, pelo celular, o andamento de tudo, perguntando como estava sendo e se estava tudo certo, essa preocupação até o final é muito importante para aproximação com o aluno”. Assim, o *feedback* aparece como demonstração de interesse e de preocupação: engajando-se no acompanhamento do trabalho o/a docente transmite tranquilidade ao/à estudante e incentiva este/esta a não desistir de suas ideias.

No decorrer de toda a orientação, desde o *briefing*, é indicado ao/à docente demonstrar esse interesse pelo trabalho que está sendo desenvolvido. Consideramos que, caso o/a estudante precise solicitar para o/a docente atenção às suas ideias – o que deveria ser algo implícito à própria prática docente e não uma obrigação ou um favor – ocorrerá um distanciamento, prejudicando a relação e, conseqüentemente, a orientação do trabalho. O/A entrevistado/a 10 relatou uma experiência ruim relacionada a isso: “A gente sempre tinha que perguntar para o professor o que ele achava da ideia. Ele não perguntava como estava o trabalho, o que estávamos desenvolvendo e se estava tudo certo, parecia não estar fazendo nada na aula”.

Com algumas colocações, conseguimos perceber que pequenas ações, no dia a dia da sala de aula, contribuem para o rendimento do/a estudante: “O *PowerPoint* bonitinho e levar a gente pra sair no *campus* fazia a gente fazer muito mais coisas e estimulava muito mais a gente, [...] eu sinto falta dos professores fazerem algo diferente no dia a dia também, buscando prender nossa atenção” (Estudante 10). Um *feedback* positivo depende,

portanto, e também, do exemplo do/a docente em dedicar-se criativamente para o seu trabalho e demonstrar isso em suas ações. Tais atitudes resultam facilmente em uma melhora do ambiente da sala de aula e da sua relação com os/as estudantes.

O *feedback* foi percebido também como uma forma de incentivo: “Porque a orientação dela, fez com que o produto pudesse existir e agora eu sei que consigo fazer [...]” (Estudante 5). O processo criativo, principalmente para os/as estudantes é, na maioria das vezes, complicado e exige dedicação, por isso é necessário o acompanhamento do/a docente, para que a criação flua mais tranquilamente, incentivando a criatividade no ambiente da sala de aula. Tal complexidade é demonstrada na seguinte fala: “Até quando a gente vai bem, a gente gosta de saber o que realmente impressionou a pessoa, se falar ‘está bom’ não quer dizer nada” (Estudante 1).

Percebe-se, assim, que o *feedback* possui caráter formativo (SHUTE, 2007) e como exemplo temos um relato do/a estudante 1:

[...] uma das professoras que eu mais aprendi conseguia transmitir e explicar porque o trabalho estava dando certo ou errado, já em outra disciplina (com outra docente) nada mudou, eu continuei o mesmo que eu era no início, a minha concepção crítica continua a mesma, eu só fiz três trabalhos e um eu veiculei.

O fato de o/a estudante se dizer igual ao final de uma disciplina em que não houve orientação e encaminhamento por parte do/a docente mostra a diferença que o *feedback* traz para a formação profissional dos/as estudantes, uma vez que, neste caso, não houve aprendizado e evolução do sujeito, contrariando o principal objetivo do *feedback* formativo, que “é aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno em relação a um conteúdo” (SHUTE, 2007, p. 6).

É importante que entendamos essa orientação como forma educativa, e que, portanto, utilize autoridade da parte do/a docente, havendo momentos em que este/esta desconstrua as ideias dos/as estudantes, indicando, por exemplo, que aquele não é um bom caminho

a ser seguido: “Eu acho que a orientação é sempre válida, mas, na questão das críticas, acho que falta nos dizerem que a ideia não está boa, o professor não precisa dizer que dá para fazer se a ideia é ruim” (Estudante 5). No entanto, também não é uma boa opção simplesmente desconsiderar a ideia do/a estudante, impondo uma ideia sua no lugar. Um/Uma estudante fala sobre este limite tênue: “[...] isso já aconteceu comigo, de professores quererem colocarem minha ideia de lado e imporem a ideia deles, sem incentivar a minha, eu acho que está nisso o limite da orientação do professor” (Estudante 6). O/A docente não deve simplesmente excluir a ideia do/a estudante, impondo uma ideia que é completamente sua, buscando solucionar o problema, pois se assim for, o *feedback* deixa de ser uma ferramenta de orientação. Neste caso, o/a estudante não experimenta o percurso da criação em si, já que irá apenas materializar uma ideia que não foi uma sua concepção.

Em disciplinas nas quais o/a docente define uma banca para a avaliação final, o *feedback* foi a questão mais discutida no grupo focal. Os/as estudantes disseram sentir falta de uma avaliação mais detalhada: a opinião de que elogios e críticas devem ser apresentados minuciosamente e de forma explicativa foi unânime no grupo focal. Em contrapartida, também de forma unânime, o momento em que isso deve ser feito foi questionado. Os/As estudantes participantes se disseram receosos/as em ouvir as considerações, principalmente de crítica, em frente à turma toda, mas disseram achar melhor a exposição do que a licenciosidade de não ter a avaliação completa.

Neste caso, identificamos uma sugestão na fala do/a estudante 6: “[...] no geral todos falam que estava bom (o trabalho), mas no fundo a gente percebe que tinha algo de errado. O que que a gente errou sabe? E se a gente tivesse recebido algum e-mail em nome do grupo com a avaliação? Seria melhor, a gente fica chateado com as críticas, mas a gente aprende”. Assim, o envio de um e-mail com uma avaliação detalhada parece ser uma boa alternativa, até mesmo se considerarmos a falta de tempo em sala de aula, visto que, muitas vezes, os trabalhos finais são apresentados na última aula do semestre.

pensar também no desenvolvimento conjunto entre docentes e estudantes de um documento, em forma de questionário, para que as questões de avaliação sejam repassadas ao grupo que desenvolveu o trabalho. Isso seria importante porque, com uma construção conjunta e inicial, os/as estudantes saberiam, desde o pedido do trabalho, sobre quais aspectos seria pautada a avaliação. Uma avaliação mais detalhada, mas também mais objetiva - que poderia ser construída, inclusive, a partir de questões fechadas e com a possibilidade de assinalar valores de 0 a 10, por exemplo – facilitaria também a vida do/a docente, que normalmente está bastante sobrecarregado.

Após o grupo focal, cada uma de nós, sob orientação da professora orientadora deste trabalho, ouviu os áudios das discussões e fez as observações que julgou necessárias. O *feedback* chamou nossa atenção, pois esteve presente na maioria das falas relevantes sobre a orientação dos trabalhos e, na maioria das vezes, funcionaria como solução para as inseguranças dos/as estudantes. Sugerimos, então, que docente e estudante construam, de forma conjunta, um método de fornecer o *feedback* para o trabalho que será avaliado: que juntos/as definam prazos, quesitos a serem considerados (por exemplo, adequação ao público-alvo, definição de estratégias e de conceito criativo, redação, tipografia, a utilização de fotografia *versus* ilustração, finalização, qualidade da apresentação oral, qualidade do material visual utilizado na apresentação, resultado final, entre outros aspectos), conforme as demandas do trabalho e a turma que irá desenvolvê-lo.

Afinal, “o sucesso do *feedback* na avaliação dependerá de muitas variáveis, mas em especial do alinhamento das expectativas entre o aluno e seu professor” (FLORES, 2009, p. 5). Respeitando as colocações dos/as estudantes para a construção do *feedback* incentiva-se a autonomia, e ameniza-se ações autoritárias por parte do/a docente, ao mesmo tempo que se traça cobranças e se impõem limites, evitando a licenciosidade do/a docente e responsabilizando todos/as os/as participantes do processo pelo sucesso ou não do trabalho.

Outro fator importante, possibilitado pela atenção às sugestões dos/as estudantes, é incluir nesse documento aspectos mais subjetivos, como a evolução do trabalho, que, em alguns casos, deve ser avaliado com cuidado, principalmente quando se sabe que o grupo tem dificuldade na área de criação. Além disso, incentivar a participação dos/as estudantes na construção de tal documento foge das práticas já institucionalizadas, em que o/a docente faz uma exposição em sua aula e os/as estudantes são apenas ouvintes. Tal estratégia constrói, então, um universo no qual o/a estudante é participante. Entendemos então o *feedback* como um ato de comunicação e “Ao entender o *feedback* como um ato de comunicação, o diálogo deve estar presente na linguagem utilizada para efetivá-lo” (FLORES, 2009, p. 03).

4. Considerações finais

Entender o *feedback* como um ato de comunicação é assumir a perspectiva de uma sala de aula dialógica. É assumir que se trata de *olho no olho* e de que o/a docente deve assumir um papel também inspirador para o/a estudante. Aparentemente, os/as estudantes reclamam por atenção. Assim como qualquer outra relação de comunicação, a sala de aula exige dedicação, dialogismo e empenho de ambas as partes. No entanto, assumindo o papel de liderança nesta relação, o/a docente deve saber conduzi-la. Cabe a este/esta o papel de liderança e cabe aos/às estudantes o protagonismo. Portanto, o papel docente é de arrumar um cenário confortável, um caminho seguro, porém desafiador, para que o/a estudante deseje percorrê-lo.

Se, por si, o processo de aprendizagem já causa insegurança, podemos considerar que a aprendizagem dos processos criativos é ainda mais titubeante. Estar frente a uma folha em branco com a necessidade de preenchê-la com produto criativo fragiliza o/a estudante. Assim, é normal que ele/a requeira a presença constante e firme do/a docente, como alguém que se importa com o processo.

Temos convicção da sobrecarga de trabalho docente, do acúmulo de funções e da ausência de condições ideais para o trabalho, sobretudo, como foco na criatividade. Entendemos que nestas condições o/a docente não encontra tempo para o acúmulo de repertório vital, tanto para a orientação de trabalhos, quanto para o próprio estabelecimento de conexão com os/as estudantes. Por vezes, não encontra tempo para aprimorar o seu arquivo de *PowerPoint*. No entanto, algum esforço sempre será necessário, pois a relação está também baseada em admiração. Estudantes esperam perceber esmero docente e vice-versa. No entanto, o papel docente precisa assumir a liderança e certamente será melhor acompanhado por quem está no lado oposto da sala de aula. Cada passo que o/a docente dá em direção aos/às estudantes é correspondido com um passo deles/delas em direção a si.

Por isso, pensamos em pequenas ações que podem apresentar resultados importantes. Neste contexto, o *feedback*, que já é uma ação tipificada, institucionalizada, no cotidiano acadêmico pode ser a grande saída, quando aprimorado, mesmo que minimamente. Uma elaboração conjunta com estudantes de um roteiro de avaliação antes mesmo do início do processo criativo contribui em muitos aspectos: evidencia os objetivos do trabalho, fazendo com que os/as estudantes saibam claramente o que o/a docente espera para o resultado final; determina quais são os pontos essenciais para um bom desempenho; aproxima os dois lados da sala de aula, permitindo que os/as discentes sintam-se incluídos no processo e retirando aspectos de autoritarismo docente; representa aos/às estudantes que o/a docente realmente possui interesse no aprendizado e está atento/a ao desenvolvimento de habilidades específicas, representando que não se trata de uma postura licenciosa; diminui a insegurança de ambos os lados, dos/as estudantes no momento da criação, pois já sabem por onde começar e o que devem observar no andamento do trabalho, e dos/as docentes no momento tão delicado da elaboração da nota; diminuída a insegurança, os/as estudantes reservam energia para ser depositada no momento da criação; o estabelecimento de um roteiro de avaliação não atua de modo restritivo, pelo contrário, definições prévias possibilitam um exercício mais saudável da

liberdade criativa discente; depois de apresentado o trabalho, o retorno virá de forma detalhada, mesmo que objetiva, considerando a falta de tempo docente, mas ainda assim vital para que as/os estudantes saibam exatamente o que devem aprimorar. Enfim, a lista é imensa e não acaba aqui. Continua-se no dia a dia da sala de aula e com o entusiasmo de estudantes e docentes mais motivados.

Referências bibliográficas

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

CARDOSO, A. C. S. **Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line**. *Linguagens e Diálogos*, v.02, nº2, p. 17-34, 2011. Disponível em <<http://linguagensedialogos.com.br/2011.2/textos/02-art-anacarolina.pdf>> Acesso em 2 abril 2016

FLORES, A. M. **O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância**. In: XV Congresso Internacional ABED de Ensino à Distância, 2009, Fortaleza/CE. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>> Acesso em 2 abril 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectiva S.A.: São Paulo, 2000.

MCDANIEL, Carl; GATES, Roger. **Pesquisa de Marketing**. Editora Thompson: São Paulo, 2003.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. **O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”** *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v.8, nº 1, jan/março, 2001. <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf>> Acesso em 2 abril 2016.

SHUTE, V. J. **Focus on formative feedback**. *ETS Research e Development*. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf Acesso em 31 março 2016.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.