

JOGOS E INSTABILIDADE COGNITIVA NO ENSINO PRÁTICO DA CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA

Games and cognitive stability in the practical teaching of the creation for advertising

Juegos e inestabilidad cognitiva en la enseñanza práctica de la creación publicitaria

Wagner Antonio Rizzo

Doutor em História Cultural pela Universidade de Brasília. Professor da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília.

E-mail: wagner.rizzo@gmail.com

Claudio Roberto Alves Delamare Marinho

Professor Especialista em Docência na Educação Superior pelo Instituto de Educação Superior de Brasília. Professor da Faculdade de Comunicação Social do Instituto de Educação Superior de Brasília.

E-mail: delamare@gmail

RESUMO

A criação publicitária envolve processos cuja subjetividade dificulta sua tradução em técnicas passíveis de ensino. Com frequência, profissionais desenvolvem suas próprias técnicas, mas quando a questão se desloca para o ambiente acadêmico, esse subjetivismo pode constituir uma barreira, muitas vezes contornada com a simplificação excessiva dos métodos. A adoção de recursos lúdicos pode fornecer um cenário rico para o desenvolvimento de uma percepção profunda da essência da criação publicitária.

Palavras chave: Publicidade, Processo criativo, Ensino, Jogos, Cognição

ABSTRACT

The creation for advertising involves processes whose subjectivity difficults their translation into techniques that could be taught. Frequently, professionals develop their own techniques, but when the question goes into the academical environment, this subjectivity can build up a barrier, often dodged with the excessive simplification of methods. The adoption of ludic resorts may supply a rich scene for the developpement of a deep perception of the essency of the creation for publicity.

Keywords: creative process; publicity; teaching; games; cognition

RESUMEN

La creación publicitaria envuelve procesos cuya subjetividad dificulta su traducción en técnicas passíveis de enseñanza. A menudo, profesionales desarrollan sus propias técnicas, pero cuando la cuestión se deslaza para el ambiente académico, ese subjetivismo puede constituir una barrera, muchas veces contornada con la simplificación excesiva de los métodos. La adopción de recursos lúdicos puede suministrar un escenario rico para el desarrollo de una percepción profunda de la esencia de la creación publicitaria.

Palabras clave: proceso creativo, publicidad, enseñanza, juegos, cognición

Introdução

Na formação do profissional de Publicidade e Propaganda, podem-se identificar quatro grandes eixos que visam cobrir as competências necessárias. Três deles podem ser definidos como a formação de uma base de cultura humanística, conhecimentos gerais de comunicação e conhecimento de ética e legislação. O quarto eixo se refere aos conhecimentos teóricos e práticos acerca das técnicas e recursos expressivos. Este último tem importância capital dentro da organização de um currículo, uma vez que o exercício da profissão de publicitário consiste, em grande parte do tempo, em atividades de cunho prático que envolvem o domínio de conhecimentos teóricos e de técnicas efetivas de produção de conteúdo visual e textual.

Em muitos cursos de Publicidade e Propaganda há uma preocupação com a interdisciplinaridade, observável principalmente em estruturas de laboratórios, agências-modelo e agências junior, nas quais os alunos precisam interpretar e dialogar com conhecimentos de diversas disciplinas abordadas anteriormente a fim de solucionar desafios propostos.

Ainda assim, o conteúdo teórico continua (na maioria dos casos) compartimentado, blindado em focos específicos que não fazem uma ponte perceptível com a experiência prática. A ausência de uma atividade transversal que demande dos aprendizes a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo das disciplinas teóricas acaba por desvincular este conhecimento da prática. E quando há atividade prática efetiva (como em agências-modelo), a vivência, com frequência, simula com tal fidelidade a rotina de mercado que acaba trazendo não apenas a prática, mas também os mesmos vícios pragmáticos, técnica e “macetes” cotidianos; não há uma real valorização da construção individual de métodos por meio de dinâmicas estimulantes e desafiadoras.

Este cenário abre oportunidade para uma reflexão: como ensinar métodos de criação publicitária que possibilitem a construção sólida dos conhecimentos necessários sem recorrer a pragmatismos reducionistas e simplificações? Para responder a isto, é necessário compreender um pouco mais sobre criatividade e os processos relacionados à criação publicitária.

Criatividade e a criação publicitária

Quando se pensa em criação publicitária, é razoável afirmar que a criatividade é um dos elementos centrais deste processo. No entanto, esta palavra carrega consigo uma aura de subjetividade que não raro constitui uma barreira a seu fomento, especialmente no ambiente de sala de aula.

Parte disso ocorre pela carência de uma definição precisa e clara sobre o que é exatamente ser criativo. Alimenta-se o mito de que a criatividade é uma característica exclusiva de alguns indivíduos mais afortunados, sendo impossível desenvolvê-la em pessoas não privilegiadas por esse “dom”. Entretanto, diversos autores e profissionais do meio discordam desse senso comum, enxergando a criatividade como um processo inerente ao ser humano, para o qual existem técnicas e cujo desenvolvimento está acessível a quem tiver interesse e curiosidade – algo, portanto, passível de treino e aprimoramento – mas que frequentemente parece inacessível devido a inúmeros bloqueios culturais, sociais e humanos aos quais somos expostos ao longo de nossa formação.

O assunto tem sido amplamente explorado nos últimos tempos, inclusive em áreas fora daquelas tradicionalmente ligadas ao tema (como artes, design e publicidade). Diversas publicações vêm sendo editadas a cada ano, trazendo à tona análises que abordam o tema não somente do ponto de vista cultural, mas também do cognitivo, pedagógico e até mesmo neurológico.

Guilford (como citado em Novaes, 1980) define que “criatividade, num sentido restrito, diz respeito às habilidades, que são características dos indivíduos criadores, como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente”. Ideias semelhantes são defendidas por diversos autores contemporâneos, como Steven Johnson (autor de “De Onde Vêm as Boas Ideias”), Shelley Carson (autora de “O Cérebro Criativo”) e Nicholas Carr (autor de “A Geração Superficial”), entre outros.

Embora as abordagens difiram de autor para autor, alguns pontos em comum podem ser observados. Entre eles, está a noção de que o pensamento criativo surge ao se criar conexões inusitadas entre diferentes áreas de conhecimento, e de que, para enxergar essas conexões, é necessário desenvolver o pensamento lateral – a capacidade

de desenvolver um olhar diferenciado sobre as coisas, escapando às percepções do senso comum.

Segundo Tavares (2002), todo procedimento criativo é, por sua própria natureza, heurístico, e como tal, não garante certeza de qualquer conclusão a partir de premissas anteriormente experimentadas. Fazer um processo com componente tão grande de subjetividade ser aprendido demanda sensibilidade por ambas as partes – professor e aprendiz. Esta demanda, no entanto, esbarra em uma série de questões conceituais e comportamentais que podem se interpor à aprendizagem dos processos de criação publicitária.

Diante dessas diligências, o estudante apresenta dificuldade para articular os diversos saberes, percebidos de forma fragmentada e (não raro) pouco lógica, o que eventualmente dificultará o exercício de uma atividade multidisciplinar e com forte componente subjetivo como a criação publicitária.

Conteúdo e metodologia de ensino-aprendizagem

Sobre a natureza dos conteúdos, Freitas (1998) discorre sobre as quatro grandes áreas que abrangem os diversos aspectos a serem trabalhados dentro de um curso ou disciplina: Conhecimento, Habilidades, Atividade Criativa e Atitudes Emocionais-Valorativas. Cada uma delas trabalha com diferentes funções e são assimiladas de formas distintas, demandando, portanto metodologias adequadas a esses propósitos. A compreensão das funções relacionadas a estas diversas áreas é essencial para definir a escolha de metodologias e definição de recursos mais apropriados aos diversos conteúdos. A Atividade Criativa, por exemplo, tem como função a transformação e desenvolvimento da cultura social, e é assimilada basicamente por meio de métodos que envolvam resolução de problemas.

Segundo a *théorie des situations didactiques* – teoria de aprendizagem desenvolvida por Guy Brousseau com base na epistemologia genética de Jean Piaget – o docente deve criar situações que permitam ao aluno agir para o saber, construindo seu próprio conhecimento a partir da experiência interativa com o meio. Essa proposta aproxima o trabalho do aluno ao do pesquisador, possibilitando a ele formular conjecturas e construir seus próprios modelos para testar hipóteses que, quando compartilhadas com o

grupo, permitirão a multiplicação das experiências e, por consequência, dos conhecimentos.

Essas situações didáticas – como aulas expositivas, estudos de caso, “tempestades de ideias”¹, seminários, e até técnicas mais complexas, como o Phillip 66² – criam interações entre o meio e o aluno que o desafiam a encontrar respostas a situações-problema, construindo a partir desta experiência seus próprios conhecimentos e habilidades.

Na estratificação das grandes áreas proposta por Freitas, observa-se uma predominância de atividades tradicionais (aulas, exercícios práticos, excursões, seminários, etc.). No entanto, observando-se a natureza dos conteúdos e os objetivos e funções a eles atribuídos, percebe-se que há uma miríade de outros recursos, não considerados a priori, mas que oferecem oportunidades de aprendizado tão ou mais eficientes que os processos tradicionais.

Alguns desses recursos vêm paulatinamente ganhando espaço na medida em que os avanços tecnológicos vão tornando mais fácil, rápido e barato o acesso a eles. Não é incomum hoje a utilização de apresentações multimídia, exibição de filmes ou uso outros meios eletrônicos em sala de aula.

Mas há outros que ainda não conseguiram se estabelecer, possivelmente mais por resistência cultural que por limitações tecnológicas. Entre eles estão referências pop, como histórias em quadrinhos e seriados, e jogos de tabuleiro. Em muitos casos, o potencial pedagógico desses recursos esbarra no preconceito advindo de uma imagem infantilizada que temos de tais recursos, fruto da falta de tradição na fruição desse tipo de lazer entre o público adulto no Brasil. Os jogos de tabuleiro são exemplos emblemáticos desta percepção.

Segundo Coutinho (2009, p. 31):

¹ Do inglês *brainstorming*.

² O método Phillip 66 é uma estratégia de estudo utilizada para investigar o nível de conhecimento que um determinado grupo tem sobre um tópico específico, ou avaliar rapidamente as ideias centrais de algum assunto observado coletivamente por este grupo (como um filme, palestra, experiência etc.). Consiste em dividir o grupo em pequenos núcleos de 6 pessoas, que discutem por 6 minutos suas ideias e impressões sobre o assunto proposto; posteriormente, estes núcleos vão expor as impressões discutidas ao grupo maior, se revezando de modo que todos participem e colaborem com a discussão

Ao fazer um comparativo com a Europa, principal pólo de jogos de tabuleiro, pode-se notar que a situação é totalmente contrária, pois a maioria dos produtos é direcionada ao público mais adulto e grande número dos compradores está na faixa acima de 25 anos. São os famosos “Eurogames”, e ao contrário do Brasil, o mais importante para estes jogos não é o tema e sim outros fatores, como por exemplo, o designer. Daí o outro nome pelo qual são conhecidos: “Designer Games”.

Para entender como estes recursos poderiam atender aos objetivos pedagógicos, é preciso lançar um olhar sobre os princípios comuns pertinentes a um bom processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula, como a importância do feedback e de se estabelecer objetivos realistas.

Para obter uma aprendizagem profunda torna-se necessário que os alunos busquem entender o significado do que estão estudando, levando-os a relacionar o conteúdo com suas próprias experiências, ao invés de se refugiarem em fórmulas prontas de anuários de criação. Ao que Werneck (1987, p. 13) complementa:

É provável que a indisciplina observada nas escolas esteja diretamente relacionada à falta de motivação dos alunos diante do fato de se verem obrigados a estar numa sala de aula sem entender o porquê e para quê daquilo, considerando os conteúdos inúteis ou, mesmo que sejam úteis, não compreendendo bem para que servem.

Frente a essas considerações, é preciso que se desenvolva um modelo que possa superar os bloqueios mais comuns e traga consistência e vitalidade ao processo de criar para publicidade. Para isso, é necessário burlar certos vícios e contaminações, como a tendência do aluno de se apegar a paradigmas de construção de mensagem extraídos dos exemplos que ele vê diariamente, sem ater-se ao processo que leva às soluções observadas.

O estudo da cognição tem sido alvo da atenção de psicólogos por décadas, na tentativa de compreender como as informações são absorvidas e processadas pelo cérebro. Kahneman (2012, p. 29) analisa esse processo a partir das definições propostas originalmente pelos psicólogos Keith Stanovich e Richard West, que fazem referência a dois sistemas

da mente, denominados “Sistema 1” e “Sistema 2”. Enquanto o primeiro, intuitivo, opera de forma rápida, automática e involuntária, respondendo a tomadas de decisão a partir de modelos previamente consolidados (ex.: fazer um conhecido trajeto de automóvel de sua casa até seu trabalho), o segundo, racional, se dedica a avaliar e validar as soluções propostas pelo primeiro, além de realizar o que o autor descreve como “atividades mentais laboriosas que o requisitam, incluindo cálculos complexos” (Kahneman, 2012).

Como o cérebro privilegia a reação intuitiva, baseada em modelos e esquemas já consolidados na memória de longo prazo, a tendência é de que, frente a situações conhecidas ou semelhantes a experiências passadas, o cérebro sugira soluções e decisões já conhecidas. Esse impulso inercial é que torna o pensamento lateral (ou pensamento divergente) algo que precisa ser racionalmente estimulado, pois vai contra os processos a que o cérebro está condicionado normalmente. Para romper com esse fluxo inercial, é preciso romper também com a resposta intuitiva estabelecida nas redes neurais e reeducar a mente a olhar o problema sob outra perspectiva.

Santos (2005, p. 4) aponta a necessidade de provocar uma instabilidade cognitiva criando desafios que desequilibrem as redes neurais dos alunos. Segundo o autor:

O papel docente de desafiar deve ser insistentemente aperfeiçoado. Precisamos construir nossa forma própria de “desequilibrar” as redes neurais dos alunos. Essa função nos coloca diante de um novo desafio com relação ao planejamento de nossas aulas: buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva. Logo, planejar uma aula significativa significa, em primeira análise, buscar formas criativas e estimuladoras de desafiar as estruturas conceituais dos alunos. Essa necessidade nos poupa da tradicional busca de maneiras diferentes de “apresentar a matéria”. Na escola, informações são passadas sem que os alunos tenham necessidade delas, logo, nossa função principal como professores é de gerar questionamentos, dúvidas, criar necessidade e não apresentar respostas.

Para criar essa instabilidade cognitiva, é necessário explorar os elementos, processos mentais e conceitos relacionados à criatividade e ao processo criativo utilizando focos alheios à criação de peças propriamente ditas. Com

isso, é possível posicionar o aluno dentro de seu campo de experiência, mas fora de sua zona de conforto, utilizando uma situação externa ao campo da área fim da disciplina (ou seja, o âmbito da criação de peças publicitárias). A experiência se dá dentro de uma situação que possa se apresentar real o suficiente para o aluno a ponto de permitir que ele construa soluções a partir de sua experiência pessoal, mas não tão familiar que permita que ele se refugie em soluções prontas e acomodadas.

Um jeito interessante de forçar o questionamento crítico é apresentar situações novas, mas que sejam análogas a outras vivenciadas pelos alunos, de forma a quebrar a resistência natural que temos quando somos confrontados com dilemas para os quais já temos uma solução “pronta”.

Um exemplo desse tipo de abordagem está na metodologia de cursos do tipo “desenhe com o lado direito do cérebro”. Uma das premissas desses cursos é que sem treino, as pessoas tendem naturalmente a desenhar não o que estão vendo, mas a imagem mental construída do que estão vendo. Então, ao invés de enxergar linhas, formas e massas de cinza que compõe um rosto, elas vêem o conjunto indivisível que elas formam (efeito da Gestalt). Por isso as pessoas acham difícil, por exemplo, fazer uma cópia fiel de uma foto.

O método propõe, então, que o aluno vire a foto de cabeça para baixo e tente copiá-la. Ao fazer isso, o cérebro descontextualiza a imagem e para de tentar ver nela uma estrutura previamente estabelecida (um modelo mental formado sobre o que está sendo visto), passando a ver traços e formas como elementos distintos, ao invés do conjunto que formam. Desse modo, torna-se mais fácil copiar o que efetivamente é visto, ao invés daquilo que se pensa estar vendo.

Trabalhar processos análogos apresenta várias vantagens, sendo, a principal delas, a fuga da abordagem tradicional buscada pela maioria dos alunos, que é colecionar procedimentos de aplicação rápida (“macetes”) e ater-se a eles como se fosse uma receita, aplicável de forma indistinta.

Essa saída, não raro estimulada por alguns professores como forma de obter resultados rápidos no ensino da criação, mostra-se danosa a longo prazo, porque limita o escopo de soluções e tende a engessar fórmulas e clichês que, com o tempo, tornar-se-ão obsoletos, visto que a linguagem publicitária busca, em última instância, criar mensagens

que sejam surpreendentes.

É nesse contexto que se encaixa a utilização de jogos “não-didáticos” (ou seja, não desenvolvidos com esse objetivo) para fins pedagógicos.

O elemento lúdico na educação

Há várias definições possíveis para traduzir a ideia de “jogo”. Segundo Anetta (2007), jogos podem ser definidos como “sistemas orientados para o cumprimento de objetivos definidos, baseados em atividades competitivas”. Pode também, segundo Bogost (2007), ser definido como “uma representação de um sistema real, baseado em interação entre jogadores com objetivo de entreter”. E Prensky (2007) apresenta o jogo como “uma atividade competitiva, divertida em sua essência, definida por regras e que requer o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos”.

Para o foco desta proposta, no entanto, a definição mais interessante é dada por Coutinho (2009), quando afirma:

A forma mais simplória de explicar o que é um jogo é dizer que este é uma atividade estruturada, normalmente utilizado para diversão e às vezes como uma ferramenta educativa. Possuem elementos-chave como objetivos, regras, desafios e interação. E envolvem estimulação mental ou física, ou às vezes ambas.

Em seu livro *Homo Ludens*, o professor e historiador holandês Johan Huizinga – possivelmente a mais influente referência no estudo dos jogos como fenômenos culturais – atribui ao jogo uma função significativa que vai além dos aspectos formais de manifestação fisiológica ou psicológica. Para ele, “o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência” (Huizinga, 1999, p. 5). E completa:

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum” (p. 7).

Essas representações existem para além do contexto

do jogo em si – ou seja, seu sistema de regras, ambiente de manifestação e procedimentos específicos, chamado por Huizinga de “círculo mágico” (p. 11) – estabelecendo-se numa esfera de âmbito mais amplo, à qual podemos nos referir como esfera cultural, o que sugere uma forte interligação entre estes dois conceitos – jogo e cultura. Sobre isso, Coutinho (2009, p. 43) afirma que:

Quando finalmente entendemos o jogo como uma representação cultural, estamos considerando-o um texto cultural. O que significa que podemos interpretar o jogo da mesma forma que podemos fazer uma análise cultural e antropológica.

Para a antropologia, o conceito de jogo mostra-se diretamente ligado conceito de construção do conhecimento, sugerindo que a própria cultura surge em forma de jogos que apresentam funções culturais e se manifestam por trás dos mais variados fenômenos culturais. Ainda segundo Huizinga (1999, p. 37):

Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original.

Nesse contexto, a própria relação entre os jogos e a cultura mostra-se favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1991, p. 2, como citado em Lima, sd):

[...] se a aprendizagem está em função não só da comunicação, mas também do nível de desenvolvimento alcançado, adquire então relevo especial – além da análise do processo de comunicação – análise do modo como o sujeito constrói os conceitos comunicados e, portanto, a análise qualitativa das “estratégias”, dos erros, do processo de generalização. Trata-se de compreender como funcionam esses mecanismos mentais que permitem a construção dos conceitos e que se modificam em função do desenvolvimento.

Essa abordagem é essencial para diferenciar o conceito

de jogo como puro exercício de diversão do de atividade orientada a um propósito – visão que mais coaduna com a concepção desta proposta. Um jogo pode ser caracterizado como um tipo de atividade que ocorre em um contexto limitador, envolvendo pessoas que fazem escolhas e tomam decisões a fim de alcançar objetivos definidos. Esses elementos-chave – atividade, pessoas, tomadas de decisão, objetivos e contexto – podem ser utilizados para estabelecer um paralelo entre os elementos presentes no desenvolvimento de atividades lúdicas formais (como jogos de cartas ou tabuleiro) e os definidos dentro do processo de ensino-aprendizagem: participantes, objetivos, situação-problema, condições de execução da tarefa, etc. E ao estabelecer tal paralelo, percebemos como os jogos permitem o surgimento de situações didáticas, elementos de importância capital para uma aprendizagem profunda.

Em essência, esses elementos resumem características similares às encontradas na abordagem de Fullerton (2008), que ao comentar o processo de desenvolvimento de jogos focados no jogador e no ato de jogar em si, elenca o que define como oito elementos formais fundamentais para a existência de um jogo:

- Jogadores (que apresentam participação ativa e afetam a condução do jogo)
- Objetivos (que devem ser bem definidos e claros para os envolvidos)
- Regras (que definem como os jogadores atuam dentro do ambiente de jogo)
- Limites (elemento que restringem a atuação do jogador no ambiente)
- Procedimentos (que representam as ações realizadas pelos jogadores dentro das regras a fim de atingir os objetivos)
- Recursos (os elementos externos ao jogador em si que estão à sua disposição, de forma plena ou limitada, para utilização no jogo)
- Conflito (a situação-problema que precisa ser resolvida para atingir os objetivos)
- Resultados (o que se espera que o jogador atinja ao final dos procedimentos)
-

Jogos propiciam o estabelecimento de referências e conexões, aumentam a retenção da informação ao criar

interesse pelo aspecto lúdico, estimulam o envolvimento no processo e o aprendizado ao expor o jogador a situações que exigem do jogador atuação direta, propiciando condições para a construção de utilização de conhecimentos e habilidades.

Essas características, quando confrontadas com os objetivos pedagógicos e princípios pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, demonstram o potencial dos jogos como ferramenta pedagógica, como bem ilustram os Parâmetros Curriculares Nacionais da Secretaria de Educação Fundamental, que definem:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções; propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (MEC, 1997, p. 19).

Anetta (2007) enumera ainda outros pontos interessantes que os jogos proporcionam ao processo de ensino-aprendizagem:

- Jogos estimulam o engajamento de seus participantes com o tema (ou, no caso da aprendizagem, com seus conteúdos);
- Jogos permitem o controle do ambiente de experimentação;
- Jogos permitem que seus participantes desenvolvam diversas competências, como o gerenciamento de recursos, tomada de decisões, negociação, diversificação de expedientes e meios, socialização e ações colaborativas;
- Jogos permitem o controle de fatores como tempo, aproximando o horizonte de causa-e-consequência e otimizando o potencial pedagógico do erro como forma de aprendizado empírico;
- Jogos geram situações motivadoras, incentivando os participantes a assumir um papel ativo no processo, permitindo o aprendizado a partir da experiência e

da reflexão durante o próprio jogo.

Este conjunto de particularidades oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento de metodologias e estratégias que permitam a compreensão de forma clara e ampla dos processos utilizados na criação publicitária sem perder de vista as peculiaridades e demandas do processo de ensino-aprendizagem.

Exemplo de aplicação de jogo: “DiXiT”

DiXiT é um jogo misto de cartas e tabuleiro, publicado pela editora e distribuidora Asmodée. Este jogo de ênfase visual tem mecânica similar à do tradicional jogo de domínio público “Dicionário”, no qual os participantes anonimamente fazem associações entre um elemento apresentado e possíveis definições/significados para este elemento, buscando convencer os demais participantes de que sua definição é a correta.

Em DiXiT, os jogadores recebem cartas com ilustrações de natureza surrealista (de autoria da artista francesa Marie Cardouat) que deverão utilizar para contar um conceito ou história. A cada rodada, um jogador assume o papel de Narrador. O Narrador diz uma palavra, frase ou história curta que representa uma das imagens que ele tem em mãos. Os demais jogadores devem então escolher entre suas próprias cartas aquela cuja imagem melhor se relaciona com a palavra/frase/história narrada. Cada jogador entrega secretamente sua carta para o Narrador, que as embaralha e abre na mesa à frente de todos. Os jogadores devem, então, votar na imagem que creem ser a que gerou a ideia descrita pelo Narrador. Cada jogador ganha pontos por acertar a imagem escolhida pelo Narrador ou por receber votos para sua imagem. As peças de cada jogador são movidas em um tabuleiro para refletir os pontos ganhos; os jogadores recebem cada um uma nova carta para repor a utilizada, e uma nova rodada é iniciada. O jogo é encerrado quando acabam as cartas na pilha principal. O vencedor é o jogador que acumular mais pontos.

A ambientação e a mecânica deste jogo criam possibilidades interessantes para exemplificar os efeitos da polissemia na mensagem publicitária, demonstrando como

ocorre a construção de metáforas visuais e como o texto direciona e contextualiza a leitura dos elementos visuais em uma peça gráfica.

A contagem de pontos traz ainda uma peculiaridade: se o Narrador fizer uma descrição óbvia demais (buscando destacar sua própria carta) e todos os votos forem para ele, ele perde pontos, ao invés de ganhar. Esse contexto limitador atende perfeitamente à necessidade de demonstrar como a mensagem visual não pode ser óbvia demais ou perde seu poder de fixação e persuasão: uma imagem óbvia e descritiva torna a peça menos interessante.

O jogo foi utilizado em aulas das disciplinas de “Laboratório de Criação e Produção Publicitária” e “Direção de Arte para Produtos Gráficos” (ambas integrantes da grade do curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda do IESB) e durante a oficina “Criação Publicitária: Mitos, Dicas e Técnicas em Direção de Arte e Redação” (curso livre oferecido pela Brasília Marketing School), no módulo de Direção de Arte. Sua aplicação foi feita de forma simplificada – sem a contagem em tabuleiro, utilizando somente a dinâmica de escolha e votação de cartas – e organizada em duplas e trios ao invés de disputas individuais, de modo a proporcionar a oportunidade de discussão e troca de ideias no momento da escolha das frases e da votação nas imagens apresentadas.

Foi feita uma rodada-demonstração conduzida pelo professor Claudio Delamare para demonstrar a dinâmica do jogo. Em seguida foram feitas sucessivas rodadas, de modo que todos os trios e duplas tivesse a oportunidade de passar pela função de Narrador pelo menos uma vez.

Após a rodada final, foi feita uma explanação relacionando tópicos relativos às características polissêmicas da imagem publicitária e as situações ocorridas durante o jogo. Para finalizar, foi apresentada uma série de cinco das cartas do jogo; duas diferentes frases foram associadas às imagens, para demonstrar como diferentes leituras podem ser feitas a partir das mesmas construções visuais. Ao final do processo, os alunos foram estimulados a compartilhar o que haviam compreendido sobre os conteúdos explorados e a comentar suas impressões sobre a experiência. Este feedback e exercícios aplicados a posteriori (no caso das disciplinas) comprovaram que houve uma boa fixação dos tópicos, além de uma demanda pela participação em experiências similares

em outras ocasiões.

Considerações finais

Frequentemente, em sala de aula, lembramos aos alunos sobre como forma e conteúdo são indissociáveis, e que aquele deve seguir esta. No entanto, com a mesma frequência ignoramos esta lição nós mesmos quando temos que selecionar recursos didáticos e metodologias de ensino eficazes para formar profissionais aptos ao trabalho de criação publicitária.

É preciso que o profissional docente da área de publicidade tome para si o mantra de “pensar fora da caixa” para que possa utilizar um leque mais amplo de recursos no processo de ajudar o aluno a construir os conhecimentos, habilidades, saberes e competências para uma área de atuação tão repleta de subjetivismo como é o processo de criação publicitária.

O processo de criar para publicidade demanda a articulação de diversas habilidades e saberes diferentes (desenvolvimento de conceito, redação publicitária, direção de arte, cultura geral), muitas vezes não percebidos nem dominados com segurança pelo aluno. Com isso, ele acaba tendo dificuldade em obter um produto final e qualidade por não conseguir equilibrar cada um desses aspectos individualmente.

Somado a isso, há a dissociação que o estudante tem do objeto da criação – a peça publicitária – fazendo com que às vezes ele perca o foco no propósito da tarefa (comunicar) e acabe produzindo peças que não passam de jogos de palavras e brincadeiras estéticas inócuas. A subjetividade do objeto de trabalho cria ainda outros desafios ao desenvolvimento de métodos de ensino-aprendizagem que capturem a essência da criação publicitária.

Vale ressaltar ainda que embora os jogos constituam importantes ferramentas para o processo de aprendizagem, eles não constituem uma solução por si só. Sua aplicação – como no caso de qualquer outro recurso – deve ser acompanhada por uma reflexão sobre os resultados trazidos à tona (em forma de debate, resumos, produção de textos e exercícios posteriores), de modo a consolidar os conhecimentos produzidos pela experiência.

Nesse contexto, a experiência lúdica tem muito a

acrescentar ao processo de ensino da criação publicitária. Ao desmembrar os diversos processos envolvidos na criação desvinculando-os do universo específico da publicidade, o jogo ajuda a criar a desestruturação necessária para fugir do pensamento previsível, e permite que o aluno se concentre na resolução do problema em si – o meio – ao invés de buscar soluções que se pareçam com os resultados normalmente esperados, permitindo que ele adquira uma percepção genuína de como se desenvolve um produto (peça criativa, por exemplo) para um problema de comunicação.

Referências

- ANNETTA, Leonard A. (2007). **Serious educational games: from theory to practice**. Rotterdam: Sense Publishers.
- BOGOST, Ian (2007). **Persuasive games: the expressive power of videogames**. The MIT Press.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- CARR, Nicholas (2011). **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir.
- COUTINHO, Luis Francisco Baroni (2009). **Design gráfico de um jogo de tabuleiro**. Trabalho de conclusão da graduação para obtenção do grau de Bacharel em Desenho Industrial com Habilitação em Design Gráfico. São Paulo: FAAP.
- DUAILIBI, Roberto & SIMONSEN, Harry (1990). **Criatividade & marketing**. São Paulo: McGraw-Hill.
- EAD IESB (2010). **As interações professor-aluno**. Material de leitura do módulo “Psicologia da Aprendizagem na Docência Superior”, UIA 3, Partes 2 e 3. Brasília: Autor.
- _____. **Feedback, métodos de ensino baseados em evidências empíricas e interteaching**. Material de leitura do módulo “Psicologia da Aprendizagem na Docência Superior”, UIA 2, Parte 1. Brasília: Autor.
- _____. **Princípios, tipos de aprendizagem e o papel das interações**. Material de leitura do módulo “Psicologia da Aprendizagem na Docência Superior”, UIA 1, Parte 2. Brasília: Autor.
- _____. **Transposição e sequência didática**. Material de leitura do módulo “Planejamento da Ação Educativa”, UIA 3, Parte 4. Brasília: Autor.
- Freitas, Luiz C. de (1998). **Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- _____. (1999). Situações Didáticas. In: ALCANTARA, S. D. (org). **Educação Matemática: uma Introdução**. São Paulo: EDUC, p. 65-87.
- FULLERTON, T. (2008). **Game Design Workshop: a Playcentric Approach to Creating Innovative Games** 2nd Edition. Burlington: Elsevier.
- HUIZINGA, Johann (1999). **Homo Ludens**. Perspectiva: São Paulo.
- JOHNSON, Steven (2011). **De onde vêm as boas ideias**. Rio de Janeiro: Zahar.
- KAHNEMAN, Daniel (2012). **Rápido e devagar – duas formas de pensar**. Rio de Janeiro; Objetiva.
- Lima, Sandra Vaz de (2008). **A importância da motivação no processo de aprendizagem**. Recuperado em 27 de junho, 2010, de <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-motivacao-no-processo-de-aprendizagem-341600.html>.
- NOVAES, M.H. (1980). **Psicologia da criatividade**. Petrópolis: Vozes.
- PRENSKY, Marc (2007). **Digital game-based learning: practical ideas for the application of digital game-based learning**. St. Paul, MN: Paragon House.
- SANTOS, Júlio César Furtado dos (2005). **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa**. Recuperado em 08 de maio, 2010, de <http://www.famema.br/capacitacao/papelprofessorpromocaoaprendizagensignificativa.pdf>.
- _____. **O Desafio de Promover a Aprendizagem Significativa**. Recuperado em 23 de março, 2010, de <http://www.juliofurtado.com.br/textodesafio.pdf>.
- Silva, Jorge da (2006). **Avaliação de Currículo**. Artigo publicado na edição 214 de Gestão Universitária.
- _____. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa**. Recuperado em 23 de março, 2010, de <http://www.juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>.
- SAVILLE, Bryan K., Zinn, Tracy E., Neef, Nancy A., Van Norman, Renee, & Ferreri, Summer J. (2006). **A**

comparison of interteaching and lecture in the college classroom. **Journal Of Applied Behavior Analysis** 39, 49–61.

TAVARES, Fred (2002). Thomas Edison: o gênio de marketing da lâmpada. Artigo publicado na **revista Comum**. Recuperado em 22 de junho, 2010, de <http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum18/thomas.pdf>.

WERNECK, Hamilton (1987). **Ensinamos demais, aprendemos de menos**. Petrópolis: Vozes.

WHITE, Harold B., Allen, Deborah E., Duch, Barbara J., Groh, Susan E., Mierson, Sheella & Williams, Barbara (1997). **Problem-based learning in introductory science across disciplines** (relatório NSF-DUE 9354606). Newark: Center for Teaching Effectiveness.

Outras produções bibliográficas

RIZZO, W. A. . O papel das Artes Gráficas na cidadania e na cultura. In: MONTORO, Tânia Siqueira. (Org.). **Comunicação, Cultura, Cidadania e Mobilização Social**. Brasília: Salvador: UnB, 1997, v. II, p. 142-144.