

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Tese

**CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO CRIATIVO PUBLICITÁRIO
PARA O PLANEJAMENTO DE VIDEOAULAS
EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE**

MARCUS FREITAS NEVES

PELOTAS, 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO CRIATIVO PUBLICITÁRIO
PARA O PLANEJAMENTO DE VIDEOAULAS
EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) e da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) como requisito parcial para a conclusão do curso de doutorado em educação na linha Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas.

Professora orientadora:
Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti

MARCUS FREITAS NEVES
PELOTAS, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

N511c Neves, Marcus Freitas

Contribuições do processo criativo publicitário para o planejamento de videoaulas em educação a distância online / Marcus Freitas Neves ; Maristani Polidori Zamperetti, orientadora. — Pelotas, 2019.

228 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Educação a distância. 2. Criação de videoaulas. 3. Roteirização de videoaulas. I. Zamperetti, Maristani Polidori, orient. II. Título.

CDD : 374.4

MARCUS FREITAS NEVES

CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO CRIATIVO PUBLICITÁRIO PARA O PLANEJAMENTO DE
VIDEOAULAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em
Educação, Programa de Pós-Graduação em Graduação, Faculdade de educação,
Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 25 de outubro de 2019.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti (UFPeI)
(Presidente/Orientadora)
Doutora em Educação (UFPeI)

Profa. Dra. Marta Nörnberg (UFPeI)
Doutora em Educação (UFRGS)

Prof. Dr. Luís Otoni Meireles Ribeiro (IFSul)
Doutor em Informática na Educação (UFRGS)

Prof. Dr. Michael Abrantes Kerr (UFPeI)
Doutor em Ciências da Comunicação (UNISINOS)

Profa. Dra. Janete Otte (IFSul)
Doutora em Educação (UFPeI)

*Dedico este trabalho ao querido
professor Miguel Alfredo Orth,
que me abriu todas as portas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela grande oportunidade da vida, e por todas as pequenas oportunidades que nos são dadas em nossa caminhada.

Aos amados pais, por todo o amor, princípios e ensinamentos que me foram passados, incluindo aqueles que ainda estou longe de alcançar.

Aos sogros, pelos mesmos amor e princípios passados à minha outra metade.

À Cláudia, minha metade.

À Marina, por sua existência tão doce, por nos ensinar o amor a cada dia.

Ao Lucas, ainda na barriga, e a quem ainda vier, por terem nos escolhido para ensinar e aprender em suas caminhadas.

Aos irmãos e cunhados, por cada palavra de apoio.

Ao professor Miguel Alfredo Orth, por ter me orientado pacientemente por muitos e longos anos, facilitando todos os caminhos.

À Maristani, orientadora que me recebeu de maneira muito leve e segura, com uma pesquisa já encaminhada, mas que podia ainda muito melhorar.

Ao professor Luís Otoni e toda a equipe de EaD do IFSul, em especial aos amigos Catiucia e Gladimir, a todos os colegas de Profuncionário (Thilara, Marco Antônio, Michele, Andréia, Darlene, Grasiela, Fernando, Jorge, Lourdes, Rafael e Ricardo) e CPTe / DETE (Mauro, Raymundo, Margareth, Luís, Osni, Antônio, Isabel, Ricky, Angelita e Marla, entre tantos e tantos outros).

Aos demais componentes da banca – Janete, Michael e Marta – principalmente por fazerem parte de minha caminhada há ainda mais tempo.

Aos colegas de orientação e de linha, em especial o amigo Igor, pelo companheirismo.

Aos entrevistados, também amigos de outros tempos, por suas fundamentais contribuições.

Aos colegas de CCS e de Estúdio no IFSul, por seu verdadeiro suporte à realização desta pesquisa: Ana Leal, Ana Ambrosano, Gabriela, Gyan, Greice, Vinícius e Patrícia.

NEVES, Marcus Freitas. **Contribuições do processo criativo publicitário para o planejamento de videoaulas em educação a distância online**. 2019. 253f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

RESUMO

Este trabalho busca, nas técnicas e processos inerentes ao processo criativo publicitário, contribuições aplicáveis na roteirização e planejamento de videoaulas para educação a distância online, a partir da premissa/tese de que esses processos advindos da propaganda qualificam a roteirização das videoaulas. As contribuições da publicidade foram obtidas através de pesquisa teórica e empírica. Primeiramente foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica perpassando temas e subtemas relacionados ao conhecimento do campo de estudo, embasando a criação de pontos de intersecção entre as áreas da criação publicitária, da roteirização de videoaulas e da experiência do autor enquanto profissional de ambas, buscando esse conhecimento em autores como Barreto (2004), Burtenshaw (2011), Waiteman (2006), Bertomeu (2010, 2010b), na área da publicidade, e Filatro & Cairo (2015), Koumi (2006), O'Donoghue (2014), e Moussiades et al. (2017) no campo da roteirização de videoaulas. Já com algumas intersecções em mente, foram realizadas entrevistas com outros profissionais da área da criação publicitária com experiência em planejamento de videoaulas, buscando qualquer conhecimento da prática que pudesse ter passado despercebido na pesquisa bibliográfica, com o intuito de criar novas interfaces e corroborar ou contradizer os preceitos advindos da pesquisa bibliográfica. A lista de temáticas de confluência, de contribuições do processo criativo tipicamente publicitário ao processo criativo de videoaulas para EaD, resultado deste trabalho, é bastante vasta, e destacam-se alguns pontos como: a adaptação da clássica dupla de criação, formada por redator e diretor de arte na propaganda, ao âmbito da EaD, com a formação designer educacional e professor conteudista; o entendimento da criação e da criatividade como ferramentas de trabalho; a cultura da busca de referências, constante e cotidiana; a criação de roteiros a partir de associações de palavras e ideias, incluindo o processo de brainstorming; o uso de documentos norteadores prévios, como o briefing de criação e o modelo *brief-pitch* (do inglês, breve-afinação), trazido aqui como sugestão; a preocupação com o público-alvo, buscando-se compreender melhor quem está do outro lado, ou seja, o estudante, podendo-se fazer uso de instrumentos baseados nas pesquisas de mercado da propaganda para identificá-lo; a apreensão da atenção do espectador, utilizando-se estratégias narrativas e recursos audiovisuais atrativos, como o uso de humor e vídeos curtos, fragmentados como uma campanha publicitária; e, finalmente, a roteirização com escrita visual e com linguagem não técnica.

Palavras-chave:

Educação a Distância; Criação de Videoaulas; Roteirização de Videoaulas

NEVES, Marcus Freitas. **Contributions of advertising creative process to scripting for online distance education video classes**. 2019. 253f. (PhD in Education) – Post Graduation Program in Education, Human Sciences Institute, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

ABSTRACT

This work aims to find, in creative advertising techniques and processes, applicable contributions for scripting and planning of online distance education video classes. The roles of advertising were obtained through theoretical and empirical research. Firstly, an extensive bibliographical research was carried out, covering themes and subthemes related to the knowledge of the field of study, based on the creation of intersection points between the areas of advertising creation, the writing of video lessons and the author's experience as a professional of both, looking for this knowledge in authors such as Barreto (2004), Burtenshaw (2011), Waiteman (2006), Bertomeu (2010, 2010b), in advertising field, as Filatro & Cairo (2015), Koumi (2006), O'Donoghue (2014), and Moussiades et al. (2017) in video lesson scripting field. Already with some intersections in mind, interviews were conducted with other professionals in the area of advertising creation with experience in video lesson planning, seeking any knowledge of the practice that could have gone unnoticed in the literature, in order to create new interfaces and corroborate or contradict the precepts arising from the bibliographical research. The list of confluence themes, contributions of the advertising typical creative process to the creative process of video lessons for distance education, as a result of this work, is quite wide, and some points are highlighted here: the adaptation of the classic creation duo, composed by copywriter and art director in advertising, within the scope of distance education, with a formation composed by educational designer and content teacher; the understanding of creation and creativity as work tools; the culture of constant searching for references; the creation of scripts based on word and idea associations, including the brainstorming process; the use of previous guiding documents, such as the creation briefing and the brief-pitch model, brought here as a suggestion; concern with the target audience, seeking to better understand who is on the other side, that is, the student, making use of instruments based on advertising market research to identify them; the apprehension of the viewer's attention, using narrative strategies and attractive audiovisual resources, such as the use of humor and short videos, fragmented as an advertising campaign; and finally, scripting with visual writing and non-technical language.

Keywords: E-learning, distance education, video classes writing.

SUMÁRIO

I. LISTA DE FIGURAS	11
II. LISTA DE TABELAS	12
III. LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	15
1. APRESENTAÇÃO	16
1.1. Contextualização da problemática: motivações e justificativas	16
1.2. Identificação do problema de pesquisa, hipóteses e conjecturas	20
1.3. Tese e objetivos	22
1.4. Público-alvo da pesquisa: para quem servirá a base de conhecimento?	23
2. CAMINHOS DA PESQUISA	26
2.1. Estratégia metodológica	27
2.2. Instrumentos de pesquisa	30
2.2.1. Pesquisa bibliográfica: os dados teóricos.....	30
2.2.2. Entrevistas semiestruturadas: empiria e prática.....	35
2.3. Análises	39
3. MÍDIAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE	44
3.1. Tecnologias da informação e da comunicação	45
3.2. Educação a distância online.....	49
3.3. Tecnologias da informação e da comunicação e as mídias na educação a distância online.....	54
4. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE.....	60
4.1. Formação de professores.....	62
4.1.2. Formação de professores para as tecnologias e a modalidade a distância.....	66
4.2. Atuação docente na modalidade a distância: equipes multidisciplinares e a figura do designer educacional	72
5. PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	76
5.1. Foco na aprendizagem cognitiva e multimídia.....	76
5.2. Audiovisual, vídeo educacional e videoaula	83

5.3. Planejamento e produção de videoaulas para EaD online	93
5.3.1. Pré-produção: planejamento e roteiro	95
5.3.2. Princípios e diretrizes para o planejamento de videoaulas na teoria da aprendizagem cognitiva multimídia	101
5.3.3. Estrutura básica e diretrizes para a roteirização de videoaulas	106
6. PROCESSO CRIATIVO DE VÍDEO PUBLICITÁRIO: CRIATIVIDADE, CRIAÇÃO E FOCO NO PÚBLICO-ALVO	112
6.1. Agência de publicidade e o setor de criação publicitária.....	115
6.2. Criação publicitária e criatividade	119
6.3. Criação e roteirização de vídeo publicitário	124
7. ANÁLISES	136
7.1. Técnicas de criatividade e referenciais criativos	139
7.2. Duplas de criação e brainstorming	146
7.3. Briefing	153
7.4. Objetivo principal	156
7.5. Pesquisa e foco no público-alvo	159
7.6. Apreensão e manutenção da atenção	163
7.7. Roteiro com escrita visual e linguagem não técnica	168
7.8. Aproveitamento do tempo em vídeos curtos e planejamento de mídia.....	171
8. RESULTADOS: CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO CRIATIVO PUBLICITÁRIO PARA O PLANEJAMENTO DE VIDEOAULAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE.....	175
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
10. REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	197

I. LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema/resumo do capítulo 1	26
Figura 2 - Esquema metodológico da pesquisa	28
Figura 3 - instrumentos de pesquisa utilizados para formar o <i>corpus</i>	30
Figura 4 - Desenvolvimento da análise.....	41
Figura 5 - Recursos: vídeos, hiperlinks, jogos, áudios, gráficos, esquemas e textos.	57
Figura 6 - Relações estabelecidas pelo designer educacional com a equipe	74
Figura 7 - Visão geral das correntes behaviorista e cognitivista.	79
Figura 8 - A aprendizagem vista sob o viés da plasticidade do sistema nervoso.....	81
Figura 9 - Diagrama esquemático mostrando a composição dos dados de vídeo... ..	85
Figura 10 - Representação da teoria da aprendizagem multimídia.....	101
Figura 11 - Briefing de criação - Volkswagen Polo.....	126

II. LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Referências básicas por temas.....	33
Tabela 2 - Categorias preliminares resultantes da pesquisa bibliográfica	34
Tabela 3 - Perfis dos entrevistados	36
Tabela 4 – Categorias finais para as análises.....	37
Tabela 5 - Tempo de existência de algumas tecnologias em 2019.....	47
Tabela 6 - Gerações tecnológicas e modelos de educação.....	48
Tabela 7 - Quadro dos letramentos digitais	68
Tabela 8 - Focos e letramentos	69
Tabela 9 - Tipos de vídeos educacionais	90
Tabela 10 - Modelos ou tipos de videoaula.....	99
Tabela 11 - O Modelo SOI (Selecionar, Organizar e Integrar)	102
Tabela 12 - Princípios da teoria da aprendizagem cognitiva multimídia	104
Tabela 13 - Diretrizes para o planejamento de materiais audiovisuais para EaD	106
Tabela 14 - Estrutura básica de roteirização pedagógica	107
Tabela 15 - Diretrizes para a roteirização a partir da estrutura básica (KOUIMI, 2006)	108
Tabela 16 - Roteiro em modelo de colunas imagem(vídeo) / áudio	131
Tabela 17 – Preocupações quanto à duração de vídeos publicitários.....	132
Tabela 18 - Exemplo e desmembramento das fichas de análise	137
Tabela 19 - Unidades de análise da categoria 1: técnicas de criatividade e referenciais criativos	139
Tabela 20 - Ficha de análise 1.1 - Criatividade como "técnica"	140

Tabela 21 - Ficha de análise 1.2 - Referências como bagagem neural.....	141
Tabela 22 - Ficha de análise 1.3 - Cultura publicitária de consumo constante de referências ..	142
Tabela 23 - Ficha de análise 1.4 - O problema da auto referência	143
Tabela 24 - Ficha de análise 1.5 - Referências a serem consumidas.....	144
Tabela 25 - Ficha de análise 1.6 - Criação a partir de associações	145
Tabela 26 – Unidades de análise da categoria 2: Duplas de criação e brainstorming.	146
Tabela 27 - Ficha de análise 2.1 - Dupla de criação adaptada à EaD	147
Tabela 28 - Ficha de análise 2.2 - Papéis e funcionamento da dupla de criação de videoaulas	148
Tabela 29 - Ficha de análise 2.3 - Brainstorming para criação de videoaulas.....	149
Tabela 30 - Ficha de análise 2.4 - Desinibição na prática em dupla e no brainstorming	150
Tabela 31 - Ficha de análise 2.5 - Direção ou dupla?	151
Tabela 32 - Ficha de análise 2.6 - Dupla ou trio? Estética e edição na pós-produção	152
Tabela 33 - Unidades de análise da categoria 3: Briefing.....	153
Tabela 34 - Ficha de análise 3.1 - Utilidade do briefing em roteirização de videoaulas.....	154
Tabela 35 - Ficha de análise 3.2 - O modelo Brief-Pitch	155
Tabela 36 - Unidades de análise da categoria 4: Objetivo principal	156
Tabela 37 - Ficha de análise 4.1 - Objetivo de comunicação x objetivo de aprendizagem	157
Tabela 38 - Ficha de análise 4.2 - Objetivo principal em uma frase clara.....	158
Tabela 39 - Unidades de análise da categoria 5: Pesquisa e foco no público-alvo	159
Tabela 40 - Ficha de análise 5.1 - Relação público-alvo x estudante	160
Tabela 41 - Ficha de análise 5.2 - Identificação do público-alvo	161
Tabela 42 - Ficha de análise 5.3 - Pesquisa de mercado	162

Tabela 43 - Unidades de análise da categoria 6: Apreensão e manutenção da atenção.....	163
Tabela 44 - Ficha de análise 6.1 - Disputa da atenção	164
Tabela 45 - Ficha de análise 6.2 - Recursos audiovisuais.....	165
Tabela 46 - Ficha de análise 6.3 - Recursos audiovisuais e os princípios da teoria da aprendizagem cognitiva multimídia de mayer.....	166
Tabela 47 - Ficha de análise 6.4 –Humor	167
Tabela 48 - Unidades de análise da categoria 7: Roteiro com escrita visual e linguagem não técnica.....	168
Tabela 49 - Ficha de análise 7.1 - Modelos com escrita visual.....	169
Tabela 50 - Ficha de análise 7.2 - Linguagem não técnica.....	170
Tabela 51 - Unidades de análise da categoria 8: Aproveitamento do tempo em vídeos curtos e planejamento de mídia	171
Tabela 52 - Ficha de análise 8.1 - Duração curta.....	172
Tabela 53 - Ficha de análise 8.2 - Técnicas publicitárias para reduzir a duração	173
Tabela 54 - Ficha de análise 8.3 - Fragmentação de videoaulas e planejamento de mídia/campanha.....	174
Tabela 55 - Contribuições do processo criativo publicitário para a roteirização de videoaulas.....	179

III. LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVEA - Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO - Classificação Brasileira de Ocupação

CCS - Coordenação de Comunicação Social

CPTE - Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional

EaD - Educação a Distância

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IFSuL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

MOOC - Curso Online Aberto e Massivo

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PP – Publicidade e Propaganda

Profucionário - Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UCPel - Universidade Católica de Pelotas

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

1. APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa foi conduzida na linha “Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), pelo fato de nela pesquisarem-se os processos e práticas docentes e aplicação prática dos aspectos do ensino mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), além de almejar contribuir, especificamente, com a área da formação de professores para Educação a Distância (EaD) online, no âmbito do planejamento e produção de videoaulas. Faço, aqui, uma imersão nas teorias e processos da área da publicidade, buscando estabelecer um diálogo entre as práticas utilizadas nos vídeos publicitários e nos vídeos educacionais. Neste primeiro capítulo, apresento a pesquisa, atentando para o contexto da temática, do autor, de sua atuação e as diretrizes tomadas para conduzi-la.

1.1. Contextualização da problemática: motivações e justificativas

Em uma pesquisa qualitativa está pressuposta a subjetividade do autor, e por isso cabe apresentar as vivências que me levaram ao problema central da pesquisa, para que se entenda minhas motivações e se compreenda o local de onde fala a voz do texto. Bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), trabalhei com **criação publicitária** em agências de publicidade e gerencio, hoje, o estúdio de **produção audiovisual** da Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional (CPTE) e Coordenação de Comunicação Social (CCS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), além de atuar, também, na função de Designer Educacional em **Produção de Materiais Didáticos** no Profuncionário/IFSul¹, estando em contato direto com vídeos publicitários e vídeos educacionais desde 2007.

Essa prática com produção de material didático para EaD online me trouxe, além de experiência, um pensamento crítico quanto aos profissionais, às tecnologias, aos alunos, aos sistemas, às correntes teóricas dessa modalidade de ensino que se deseja qualificar, o que me

¹ Profuncionário (Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública): programa do MEC de educação a distância para promover a formação profissional técnica de nível médio para profissionais da educação que atuam em áreas de apoio às atividades pedagógicas e administrativas nas escolas públicas de educação básica. É organizado e oferecido por vários Institutos Federais no Brasil (IFSUL, 2012).

levou, em 2011, ao FORPRATIC (Grupo de Pesquisa “Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação”), sob a orientação do professor Miguel Alfredo Orth, com quem elaborei dissertação sob o título “Design educacional e inteligências múltiplas: construindo um instrumento norteador para o estímulo ao uso das inteligências em EaD online”, tendo como produto um guia para o estímulo online de inteligências múltiplas (disponível em www.gosmi.info), neste mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

Nesta atuação, em meio aos mencionados questionamentos e inquietações, passou a ser preponderante minha preocupação com relação à qualidade das videoaulas produzidas para cursos online. Em questionários internos de avaliação didática, aplicados a todos os alunos e professores ao final da edição 2015/2016 do Profuncionário/IFSul, percebi de maneira geral que A) os alunos estão insatisfeitos com as videoaulas apresentadas atualmente, e B) os professores não possuem formação para a criação de roteiros (planejamento) para suas videoaulas. Esta última afirmativa já povoava meus pensamentos desde o início de minha atuação auxiliando professores no planejamento de videoaulas para EaD, mas não exatamente desta forma. Estava mais para “a formação dos professores para o planejamento de videoaulas para EaD é insuficiente”. Fique claro: não se pode generalizar o caso do mencionado curso – em que os professores afirmavam realmente não possuir formação para tal atuação – a todos os cursos do Brasil, mas leituras informais em diversos materiais não acadêmicos ao longo dos anos serviram para sustentar ainda mais a ideia preexistente de que essa formação específica seria, ao menos, insuficiente.

O **roteiro** é considerado parte fundamental da pré-produção (BARRETO, 2004) de um material audiovisual, envolvendo seus aspectos técnicos e criativos, levando em consideração as especificidades do espectador. Acredito que o roteiro, onde se dá o planejamento, é a chave para a produção de videoaulas com mais qualidade de ensino e de aprendizagem, a partir da formação dos professores que as planejam.

Eu mesmo não tive formação específica para a roteirização e planejamento de videoaulas, sendo levado a buscar informações com outros profissionais ou em livros e cursos, normalmente estrangeiros, para, junto à formação publicitária, mesclar teorias e técnicas que foi aprimorando para a criação das videoaulas junto aos professores. Essa mescla passou a ser o conhecimento utilizado nessa atuação, configurando-se como a solução existente. Minha motivação com esta pesquisa foi, de alguma forma, transformar este

conhecimento em algo mais sólido, embasado em princípios científicos, com a pretensão de possibilitar a compilação de uma base de conhecimentos de planejamento e roteirização de videoaulas para cursos a distância, a partir do mencionado diálogo com a área da publicidade.

Para realizar esse diálogo, esta pesquisa contou com o amparo de pesquisa bibliográfica e empírica, com a participação de outros profissionais advindos das mesmas áreas pesquisadas, buscando detectar a real aplicabilidade do diálogo entre diferentes áreas para que se gere um conhecimento que facilite e qualifique o processo criativo para o planejamento de videoaulas.

A pesquisa se mostrou relevante a partir das respostas, confirmações e novas perguntas obtidas no campo empírico. Para além do diálogo entre as duas áreas, que fluiu de forma eficaz, a pesquisa dá também, através de intensa pesquisa bibliográfica, uma contribuição teórica ao campo do planejamento de vídeos e roteirização em EaD, pouco valorizado na formação inicial ou continuada dos professores para a modalidade a distância. Segundo García, “a análise dos processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas, faz com que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível” (GARCÍA, 1998, p.1).

Encontrei escasso material referindo ao processo criativo de planejamento de produção de videoaulas, e nada que o relacionasse a teorias advindas da publicidade, o que caracteriza esta pesquisa como uma contribuição pioneira até a presente data. Concorro, aqui, com Moran (2005), quando o autor defende a importância de inovar, testar e experimentar, afirmando que somente desse modo é possível avançar mais rapidamente e com segurança na busca de novas propostas educacionais. A relevância desta pesquisa encontra, portanto, valor científico no ineditismo do tema e na forma como o abordará. Em busca realizada para o anteprojeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, não foram encontrados, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD³) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e também na base

² Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

³ Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br>> Acesso em: 22 fev. 2019.

de artigos do Google Acadêmico⁴, quaisquer trabalhos que abrangessem, ao mesmo tempo, criação publicitária e planejamento de videoaulas. Encontrei materiais relacionando a grande área da comunicação à multimídia para EaD, mas afastados do enfoque “Publicidade x Videoaulas”, atestando para o ineditismo acadêmico do diálogo aqui apresentado.

Uma das expectativas do trabalho consistia em compilar um conhecimento que incentivasse e permitisse aos docentes a busca pela qualificação do processo de planejamento de videoaulas. A partir da validação dessa proposta, pelo próprio andamento da pesquisa e por sua banca final de avaliação, entendo que o resultado das análises possa ser divulgado futuramente em forma de *e-book* ou *MOOC*⁵. A pesquisa pode contribuir, portanto, com as áreas de EaD, design educacional e videoaulas não apenas no âmbito acadêmico, mas também diretamente na formação de profissionais preparados para o uso das TIC na EaD online, uma vez que há o desejo de buscar essa divulgação futuramente, deixando como contribuição aos profissionais atuantes o material que interligará publicidade e educação, duas áreas distintas que podem se complementar.

Em oito anos de experiência com videoaulas para EaD, tenho observado que os professores, por vezes, planejam seus vídeos de forma um tanto “desmotivada”, talvez pela questão da diferença ainda não totalmente enfrentada entre as modalidades presencial e a distância, talvez pelo sistema de remuneração através de bolsas, talvez ainda por toda a conjuntura de suas outras concomitantes carreiras docentes. Os mesmos se mostram, de maneira geral, também sem conhecimento técnico, sendo o processo mais comum aquele baseado na empiria, a partir da tentativa e erro, da gravação e regravação, em que costumeiramente utilizam o recurso da leitura de um texto escrito anteriormente, ao qual se referem como roteiro.

Nos já mencionados questionários aplicados no ano de 2016 junto a professores, tutores e alunos do Profuncionário/IFSul, percebi, nos comentários dos alunos quanto às videoaulas, que as mesmas eram monótonas e cansativas, mas que houve uma melhora após um esforço da coordenação do curso em capacitar os professores para que planejassem suas

⁴ Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

⁵ MOOC – Massive Open Online Courses, ou Cursos Massivos Online Abertos (SPANNAUS, 2012) – Um curso online de livre acesso.

aulas utilizando roteiros, o que não era feito anteriormente. Isso também leva a crer que trabalhar a formação do professor a partir da roteirização pode ser um caminho interessante para a melhoria das videoaulas.

O diferencial desta pesquisa em relação a outros trabalhos com vistas à roteirização de videoaulas se dá pela presença das teorias e práticas advindas da publicidade no processo. Acredito que a forma como a publicidade e propaganda (PP) consegue entender e se comunicar com o público-alvo de cada vídeo possa ser transferida – ou transformada – em um melhor entendimento do estudante e de suas necessidades, gerando, então, uma nova forma de cativá-lo em um tempo em que a informação chega de todas as partes e a todo instante, sendo muito fácil esquecer um vídeo que se estava assistindo para ir checar o *smartphone*.

Ainda quanto a este fervilhar de ideias que me invadiu na construção dessa problemática, cabe salientar que, na busca desse diálogo entre as duas áreas, haverá sempre a auto cobrança de fugir de juízos de valor e de ideias que venham apenas de minha experiência, buscando-se validações externas tanto quanto possível.

1.2. Identificação do problema de pesquisa, hipóteses e conjecturas

A partir do exposto contexto, em que se mostrou plausível a premissa de que um diálogo com a publicidade poderia embasar um conhecimento sólido para o planejamento de videoaulas para EaD, passei ao intuito de elaborá-lo cientificamente e, principalmente, ratificá-lo, o que configura o **problema** central da pesquisa proposta:

Quais contribuições advindas das teorias e técnicas inerentes ao processo criativo publicitário melhorariam os processos de roteirização e planejamento de videoaulas para educação a distância online?

Na busca para a solução desse problema se concentra o diálogo entre as duas áreas. Dentre outras questões de pesquisa surgidas no caminho, perguntava-se: de que maneira o conhecimento de comunicação dirigida a um determinado público-alvo pode ajudar a planejar um vídeo para um grupo específico de estudantes? Processos e técnicas típicos da publicidade,

como o uso intenso de *briefings*⁶ e *brainstorming*⁷ poderiam ser utilizados na roteirização de videoaulas?

Para além desses processos, encontra-se ainda as teorias da publicidade e as características encontradas nos profissionais dessa área. Hoje, notoriamente e de acordo com os estudiosos da EaD (FILATRO, 2008; KENSKY, 2015), não há espaço para vídeos muito longos, que podem desprender a atenção do estudante, a menos que se tenha um nível de produção elevado, mais afeito ao orçamento de grandes companhias. Convergindo nesse ponto, as teorias do vídeo publicitário são baseadas no uso de vídeos curtos (BARRETO, 2004), para os quais o publicitário, até mesmo devido ao alto valor de cada segundo na televisão, aprendeu a pensar detalhadamente em cada palavra que se lê ou ouve (RICHTER, 2007). Também percebi que as técnicas criativas da publicidade são tidas como mais “soltas” ou menos regradas, e poderiam ser mais bem compreendidas pela categoria docente. As particularidades do vídeo publicitário também são voltadas ao curto espaço de tempo, e acreditei que todos esses aspectos pudessem colaborar com as videoaulas.

A EaD avança junto com as tecnologias de que dispõe, e o dia-a-dia de um estudante a distância acaba por exigir esse avanço mútuo (VARGAS et al., 2007). Os pesquisadores da comunicação e da publicidade focam-se bastante em melhorar os processos em busca de resultados para as organizações que a utilizam, buscando a atualização contínua dessas práticas, o que não necessariamente significa uma busca incessante por consumo: a publicidade é utilizada para atender a qualquer necessidade de se entender e se comunicar melhor com os públicos.

O roteiro criativo publicitário é também notoriamente mais curto e sucinto (BARRETO, 2004), quando comparado, por exemplo, com o modelo de roteiro de cinema, que é por vezes incentivado na EaD em âmbito nacional. Seu aspecto simplificado pode contribuir para a formação dos professores que ainda não possuem conhecimento de roteirização. Outra hipótese em que acreditava para o sucesso deste diálogo é a de que o conhecimento publicitário de como entender e se comunicar com diferentes públicos pudesse ser utilizado para se

⁶ *Briefing*: documento que concentra informações necessárias ao exercício da criação publicitária em uma agência (MARTINS, 2003).

⁷ *Brainstorming*: processo criativo em grupo, uma tempestade de ideias (LUPETTI, 2003).

comunicar com quem assiste às videoaulas. O estudante seria observado como público-alvo, observadas suas características como são as do consumidor na publicidade – no sentido de se pensar no público, e não no sentido de consumo / dinheiro / mercado –, fazendo que o profissional que está planejando o vídeo pense no que faz o estudante quando assiste os vídeos, em quais são os seus conhecimentos prévios, na formação desse estudante.

De antemão abriram-se, portanto, algumas portas para a indicação dos caminhos a serem trilhados em busca do diálogo, que também atestavam para a viabilidade da realização da pesquisa e demonstravam a presença prévia de uma tese.

1.3. Tese e objetivos

O problema de pesquisa e sua resolução, advindos do contexto e da problemática do tema, tomam como premissa a **tese** central da pesquisa aqui proposta, em que se acredita que **o uso do processo criativo publicitário qualifica o planejamento de videoaulas para EaD online.**

Apresenta-se a seguir, a partir da breve discussão do escopo da pesquisa, os objetivos almejados para se verificar a tese:

Objetivo Geral

Buscar, nas técnicas e processos inerentes ao processo criativo publicitário, contribuições aplicáveis na roteirização e planejamento de videoaulas para educação a distância online.

Objetivos Específicos

- apresentar a videoaula como mídia utilizada na EaD online, perpassando seus modelos, os meandros técnicos e pedagógicos e os atores que a produzem;
- identificar as teorias que dão suporte à aprendizagem multimídia, buscando os fundamentos da linguagem audiovisual, a proliferação do vídeo e a produção de videoaulas, com foco principal em sua fase de pré-produção, que concentra o planejamento das mesmas;
- conhecer o processo criativo de vídeos publicitários, observando-o como um possível meio de qualificar a roteirização e planejamento de videoaulas para EaD online;
- analisar o diálogo entre publicidade e planejamento de videoaulas, evidenciando as potenciais características do universo publicitário que podem melhorar as práticas de roteirização na EaD.

1.4. Público-alvo da pesquisa: para quem servirá a base de conhecimento?

Cabe ainda, aqui, contextualizar o recorte de público com quem a pesquisa deseja conversar. Apenas a título de exemplo da exibição de videoaulas aos estudantes, observa-se que o Profuncionário/IFSul (que não constitui o campo de pesquisa) oferece encontros presenciais semanais, desenvolvidos no polo e/ou Campus do IFSul, “quando os estudantes são orientados e auxiliados por tutor presencial do Polo” (IFSUL, 2012, p.22). É nesse momento que os estudantes assistem pela primeira vez aos vídeos, podendo, posteriormente, revê-los em qualquer outro dispositivo. No modelo atual do programa, as videoaulas são planejadas diretamente pelos professores das disciplinas. O professor possui o auxílio de um designer educacional (na figura deste pesquisador) para planejar seus vídeos, que são posteriormente produzidos pela CPTE/IFSul, mas a autoria do planejamento das videoaulas recai normalmente sobre o professor, assim como ocorre em vários outros cursos brasileiros.

Quanto à autoria desse planejamento, Maia e Mattar (2007) entendem que pode haver, na EaD, uma fusão de responsabilidades, em que o professor pode trabalhar com várias áreas, na figura de “aututor”, o designer/autor/tutor de seus cursos. Já Mill (2010) vê a necessidade de uma equipe multidisciplinar, denominando as ações dessa equipe como “polidocência”, definindo o termo como uma forma de trabalho caracterizada por um conjunto de profissionais da educação que assumem tarefas diferentes. Sempre há, nessas equipes, o profissional que exerce o papel de designer educacional, por ser esta uma área chave para os cursos em EaD, não exercendo apenas um papel técnico, mas sim de planejamento e didática:

Em algumas situações, o designer educacional é visto como um técnico cuja função primordial é conhecer os recursos tecnológicos para apoiar o professor na elaboração de material didático para cursos online. Felizmente, essa visão limitada de sua atuação tem sido contestada pela própria prática do trabalho desse profissional. Há várias definições complementares da sua atuação que revelam os diversos papéis atribuídos a sua atividade, para além do desempenho técnico (MENDOZA et al., 2010, p.96).

O designer educacional é o responsável pela mediação das partes técnica e teórica da EaD com os professores responsáveis pelo conteúdo. Assim, ele orienta o professor no processo de criação, discutindo aspectos intrínsecos ao meio online, revisando e adequando o conteúdo para o formato online e gerenciando o prosseguimento desse conteúdo para as equipes técnicas. Filatro & Cairo (2015) mencionam um impasse quanto à autoria de mídias educacionais, se deve ser responsabilidade do designer educacional ou do professor: “O autor (um professor, um especialista) pode fazer a roteirização ou a produção de mídias? Certamente!”

(2015, p. 311), mas salientam que, no caso das videoaulas, o domínio das atividades é que se faz importante:

A roteirização requer um olhar pedagógico porque o objetivo por trás dos conteúdos é claramente educacional; também requer um olhar comunicacional porque prepara os conteúdos para serem comunicados em uma ou mais mídias, com suas linguagens específicas. Se um conteudista, um pedagogo, um roteirista de mídia ou um artista dominarem esses dois conjuntos de competência, quem exercerá qual atividade, e como essa integração será assegurada, passa a ser uma decisão no âmbito da gestão de projeto (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 312).

Na prática dos programas próximos ao pesquisador, e especificamente no planejamento dos vídeos, se observa mais o professor criando seus materiais sozinho do que com a ajuda do designer educacional. As coordenações se preocupam em capacitar os professores no início das etapas, mas não conseguem atender o planejamento de cada vídeo, um tanto pelo grande volume⁸, outro tanto pela timidez ou aversão de alguns professores ao planejamento dos materiais.

Dessa forma, com o diálogo “videoaulas x publicidade” disponibilizado tanto a professores quanto a designers educacionais, acredito que o resultado apareça em qualquer das situações. O importante, aqui, é contribuir com uma formação que se mostra hoje deficiente em relação à criação e ao planejamento de videoaulas, junto a qualquer profissional da educação a distância que venha a exercer esse papel, seja um designer educacional, um professor conteudista em uma equipe polidocente (MILL, 2010) ou um professor “aututor” (MAIA; MATTAR, 2007).

A pesquisa pode contribuir tanto na formação inicial quanto na continuada desses profissionais. Amparado em Gadotti (2000) e Castells (1999), Orth (2007) traz que atualmente a sociedade informacional, global e em rede requer formação continuada, ao longo da vida, por toda a vida. O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de Delors (1999) corrobora, salientando ser essencial desenvolver a formação continuada em todos os níveis e modalidades nessa sociedade.

É importante, ainda, salientar que o foco da pesquisa será na atuação em EaD online (conforme discutido no item 3.2), seja ela pública, privada, aberta, massiva, etc., mas não deixa

⁸ No Profuncionário/IFSul, apenas para os últimos 2 meses da última edição, foram produzidas 122 videoaulas.

de atender demandas até mesmo da educação presencial, em que o uso de vídeos também se expande. Em verdade, internacionalmente, o termo *e-learning* acaba por abarcar todas essas especificidades.

Apresentados o contexto do pesquisador, e propostos problema de pesquisa, tese e objetivos, mostrarei, no próximo capítulo, os caminhos percorridos pela pesquisa, com a estratégia metodológica executada para o cumprimento dos objetivos e a verificação da tese.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, mostro os caminhos da pesquisa, detalhando as ideias que deram sustentação aos objetivos almejados e as minúcias metodológicas de cada passo dado nesse caminho em direção ao objetivo do trabalho.

Primeiramente, cabe retomar o capítulo 1 em um esquema (figura 1) que o resume, mostrando de que forma cheguei ao objetivo geral da pesquisa proposta.

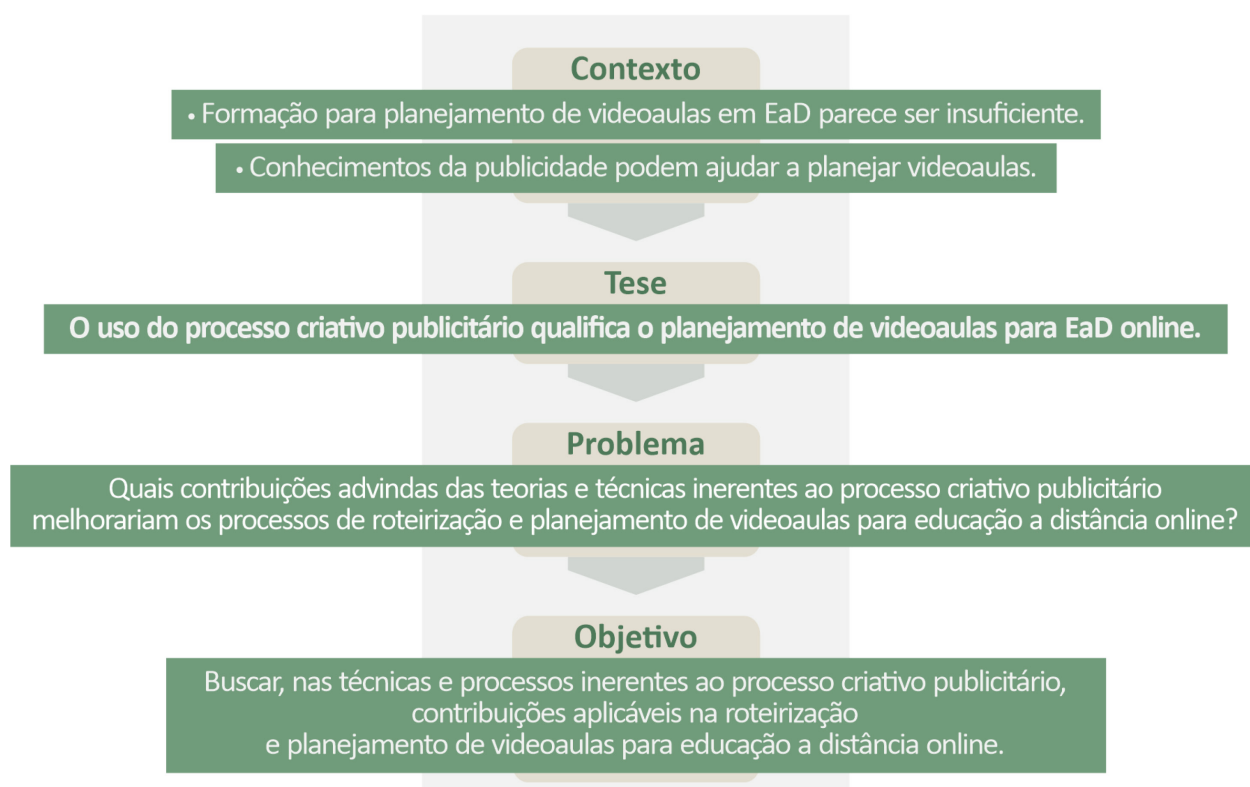


Figura 1 – Esquema/resumo do capítulo 1

Fonte: desenvolvido pelo autor

Posto isso, passa-se, agora, à descrição da estratégia metodológica utilizada para atingir esse objetivo.

2.1. Estratégia metodológica

De acordo com Brown e Dowling (1998), os leitores de pesquisas na área da educação leem-nas principalmente com vistas aos seus resultados, dedicando pouca atenção à sua qualidade metodológica. Assim sendo, os autores aconselham uma mudança de atitude, alertando para a importância dos processos de obtenção desses resultados. Para utilizar o conhecimento veiculado por meio de um relato de pesquisa, é preciso que se conheça e se confie na seriedade e no rigor científico dos procedimentos que o produziram. Para isso ser possível, é necessário que o método investigativo seja detalhado no relato. Para Minayo,

O processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto. É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela (MINAYO, 1994).

Demo, embora afirme que a metodologia não deva ser supervalorizada, “[...] no sentido de cuidar mais dela do que de fazer ciência” (DEMO, 1985, p. 19), frisa que o percurso metodológico “não deve ser secundarizado devido à sua importância, tanto para a realização de uma pesquisa de boa qualidade quanto para seu relato rigoroso” (DAMIANI et al., 2010, p. 229). Assim, demonstro aqui a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, de maneira não tão profunda a ponto de se cuidar mais dela do que da pesquisa em si, nem tão rasa como um mero cumprimento de etapa.

A seleção da estratégia metodológica a ser utilizada em uma pesquisa requer a análise da adequação de métodos existentes aos objetivos da pesquisa, para serem otimizados os resultados obtidos. Primeiramente, deve-se ter ciência dos métodos pelos quais se pode optar para atender às necessidades da pesquisa. São dois os modelos aplicados normalmente pelos pesquisadores: o qualitativo e o quantitativo. O método quantitativo é definido por Bauer e Gaskel (2007) como o que utiliza números e estatísticas para explicar os dados, e tem como exemplo mais conhecido as pesquisas de opinião, como as eleitorais ou de satisfação. Já as pesquisas qualitativas são explicadas como aquelas que trabalham com a interpretação dos dados das realidades sociais e sua aplicação, sendo a entrevista a mais comum. Para Martins (2008, p.6), “a avaliação qualitativa é caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos, em contrapartida à avaliação quantitativa, denominada pesquisa quantitativa, onde predominam mensurações”.

É no contexto social que estão inseridas a educação, a comunicação/publicidade e a pesquisa aqui proposta, sendo **qualitativa** a metodologia selecionada para a sua construção, uma vez que não se mostra relevante a quantificação das informações, mas sim a interpretação das mesmas. Segundo Bardin (2011, p. 115), a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento “mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou a evolução das hipóteses”.

A estratégia metodológica utilizada neste trabalho teve o intuito de coletar dados cuja análise embasasse um diálogo teórico-prático que permitisse encontrar interfaces entre as áreas e contribuições advindas da publicidade que fossem aplicáveis no planejamento de videoaulas para EaD. O esquema metodológico, apresentado na figura 2 e dissecado posteriormente, mostra o caminho da pesquisa: a escrita de um *corpus* de pesquisa – através de fontes da dados (os lápis) – posteriormente analisado em busca do objetivo geral da pesquisa.



Figura 2 - Esquema metodológico da pesquisa

Fonte: desenvolvido pelo autor

Cada um dos lápis representa um instrumento de pesquisa: primeiramente realizei uma extensa **pesquisa bibliográfica** perpassando temas e subtemas relacionados ao conhecimento do campo de estudo, embasando a criação de pontos de intersecção entre as áreas da criação publicitária / roteirização de videoaulas e minha experiência enquanto profissional de ambas. Já com algumas intersecções em mente, **entrevistei** outros profissionais da área da criação publicitária que já passaram pela experiência do planejamento de videoaulas,

buscando qualquer conhecimento da prática que tenha passado despercebido na pesquisa bibliográfica que pudesse criar novas interfaces e corroborar ou contradizer aqueles advindos apenas de minha prática e/ou da teoria.

O uso de diversas fontes de dados (pesquisa bibliográfica/teoria e entrevistas/prática), cada uma com sua técnica de coleta, também promove a triangulação de dados. De acordo com Gil (2009, p.6-7), “para garantir a qualidade das informações [...], requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência”. O autor também coloca que “com a existência de dados obtidos mediante procedimentos diversos é que se torna possível a triangulação, que constitui um dos procedimentos mais indicados para obter a corroboração do fato ou fenômeno” (GIL, 2009, p.55). Sobre a triangulação de dados, Martins afirma:

A significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias (MARTINS, 2008, p.80).

A coleta nas duas fontes resultou em um *corpus*, que se configura no “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p.126). O *corpus* desta pesquisa foi constituído pela “síntese integradora” (SALVADOR, 1986) da pesquisa bibliográfica e pela transcrição das entrevistas. Esse *corpus* foi analisado com inspiração na matriz de análise de conteúdo, resultando nos grandes pontos de confluência obtidos ao final da pesquisa.

Assim, os esforços se direcionaram ao estudo dos fenômenos relevantes para a pesquisa, considerando as técnicas empregadas para coletar os dados. Esses processos serão abrangidos em mais detalhes a seguir. As etapas do caminho serão apresentadas em ordem cronológica: primeiramente, no item 2.2, explico como foram obtidos os dados que compuseram o *corpus*, para posterior análise (2.3).

2.2. Instrumentos de pesquisa

Este item apresenta de forma resumida os instrumentos de pesquisa utilizados para a formação do *corpus* necessário às análises. Cada um representa um dos lápis na escrita do *corpus* no esquema metodológico (figura 3, extraída da figura 2).

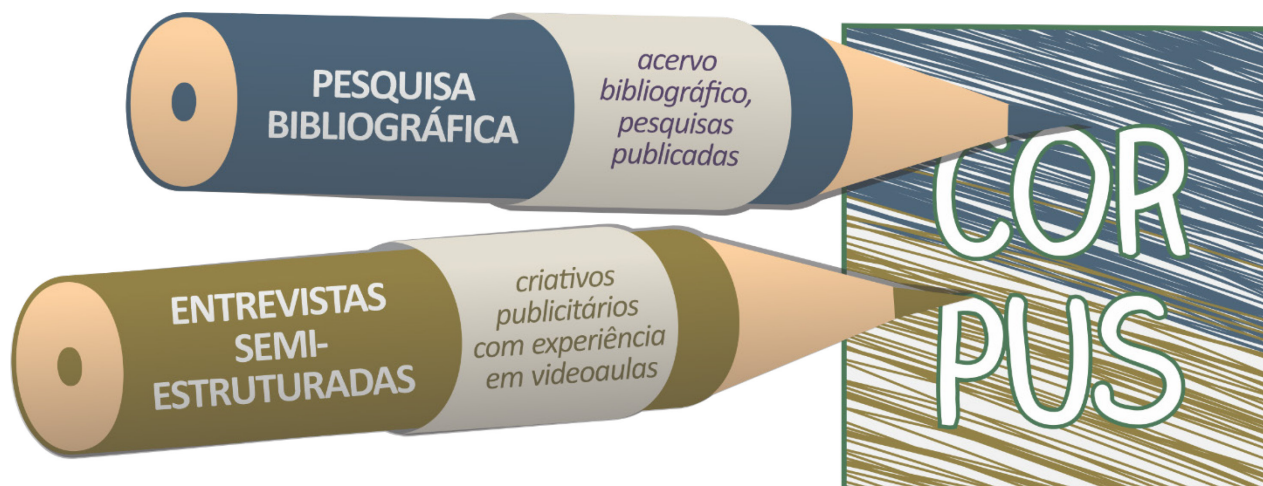


Figura 3 - instrumentos de pesquisa utilizados para formar o *corpus*.

Fonte: desenvolvido pelo autor a partir da figura 2

2.2.1. Pesquisa bibliográfica: os dados teóricos

A busca pelos dados teóricos envolveu uma extensa pesquisa bibliográfica, com coleta de dados em livros, dissertações, teses e periódicos, buscando os aportes de autores que já haviam pesquisado os temas periféricos e centrais deste trabalho, configurando, por si só, “potente” contribuição ao inédito diálogo entre as distintas áreas pesquisadas.

Para Martins, em uma pesquisa, após definido o tema, colocadas as questões orientadoras e enunciadas as proposições para o estudo, o investigador deve “construir a plataforma teórica da pesquisa, procedendo a um levantamento de referências que deem suporte e fundamentação teórico-metodológica ao caso que pretende estudar” (MARTINS, 2008, p.18). Isso, entretanto, não significa que esta etapa teórica seja superficial, ou que seja apenas uma revisão de literatura. Deve-se saber diferenciar a pesquisa bibliográfica da revisão de literatura, porque por vezes falta a compreensão de que a revisão de literatura é um pré-requisito para a realização de qualquer pesquisa, enquanto a pesquisa bibliográfica sugere um

conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007).

Segundo Silva e Menezes (2001, p.37), a pesquisa bibliográfica refere-se à “fundamentação teórica que você irá adotar para tratar o tema e o problema de pesquisa. Por meio da análise da literatura publicada você irá traçar um quadro teórico e fará a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa”. Após o fichamento das literaturas, que permite (SILVA; MENEZES, 2001) a identificação das obras, análise de seu conteúdo, anotações de citações, elaboração de críticas e localização das informações lidas que foram consideradas importantes, passa-se à classificação, à análise, e à interpretação das informações coletadas.

Lima & Mioto (2007), a partir das ideias de Gil (1999), afirmam que a pesquisa bibliográfica vem sendo frequentemente utilizada em casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Em relação ao caminho trilhado em uma pesquisa bibliográfica, foi utilizado aquele sugerido por Salvador:

Para a realização de uma pesquisa bibliográfica é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, necessitam de critérios claros e bem definidos que são constantemente avaliados e redefinidos à medida que se constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto. [...] Para tanto, há uma sequência de procedimentos a ser cumprida e que compreende, de acordo com Salvador (1986), quatro fases de um processo contínuo, onde cada etapa pressupõe a que a precede e se completa na seguinte (LIMA; MIOTO, 2007, p.41-44).

As quatro fases sugeridas por Salvador (1986) são: a) **Elaboração do projeto de pesquisa**, que consiste na escolha do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas; b) **Investigação das soluções**, fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas

na bibliografia; c) **Análise explicativa das soluções**, que consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações, construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado; e d) **Síntese integradora**, o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos (SALVADOR, 1986).

O autor orienta que, durante as primeiras fases, de leitura, sejam realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa, identificando-as como: **leitura de reconhecimento** do material bibliográfico (leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material), **leitura exploratória** (leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo), **leitura seletiva** (procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa); **leitura reflexiva ou crítica** (estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor, momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações), e **leitura interpretativa** (relaciona as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta, interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador).

Essa última requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador. Para auxiliar no planejamento da pesquisa, dividi a fase de leituras em três grandes temas principais: 1) EaD online: tecnologias, mídias, profissionais e sua formação; 2) aprendizagem multimídia, linguagem e produtos audiovisuais e videoaulas; e 3) processo criativo de vídeo publicitário. A tabela 1 mostra algumas das principais referências pesquisadas em cada um dos temas.

Tabela 1 - Referências básicas por temas

1) EaD online: tecnologias, mídias, profissionais e sua formação	2) aprendizagem multimídia, linguagem e produtos audiovisuais e videoaulas	3) processo criativo de vídeo publicitário
KENSKY (2003, 2012)	MAYER (2001, 2014)	BARRETO (2004)
SCHLEMMER (2006)	MAYER; CLARK (2014)	BERTOMEU (2010, 2010b)
FILATRO (2007, 2008)	FILATRO; CAIRO (2015)	BLY (2005)
BELLONI (1999)	KOUMI (2006)	FRIEDMANN (2010)
OLIVEIRA (2003)	O'DONOGHUE (2014)	MARTINS (2003, 2006)
MAIA & MATTAR (2007)	MONTANARO (2013)	CORRÊA (2006)
VALENTE & MORAN (2011)	PFROMM NETO (1998)	BURTENSHAW (2011)
BEHAR (2009)	ARROIO; GIORDAN (2006)	MENNA BARRETO (1982)
SHULMAN (1986, 1987)	MOUSSIADES et al. (2017)	WAITEMAN (2006)

Fonte: desenvolvido pelo autor

Após as fases de projeto e leitura, resta ainda a fase de síntese, com a análise e interpretação dos dados:

A análise e interpretação dos dados consistem na **síntese integradora** que apresenta a reflexão, realizada a partir do referencial teórico e dos dados obtidos no intuito de realizar uma aproximação crítica dos objetivos propostos. [...] Consiste na **fase de reflexão e de proposição de soluções, baseada no material de estudo que compõe a pesquisa** (LIMA; MIOTO, 2007, p.42-43, grifo nosso).

A síntese integradora corresponde, no caso deste trabalho, aos capítulos teóricos apresentados à banca de qualificação: uma grande plataforma teórica, construída com embasamento acadêmico, com vistas a compor o *corpus* e facilitar o diálogo com os dados empíricos advindos das entrevistas.

O tema 1 (EaD online: tecnologias, mídias, profissionais e sua formação) foi dividido, neste relatório final, em dois capítulos (3 e 4): o capítulo 3 – Mídias para Educação a Distância Online – conduz o leitor do grande tema (Tecnologias da Informação e da Comunicação), ao subtema (mídias em EaD online), deixando o capítulo 4 – Docência na Educação a Distância Online – para os meandros e especificidades da atuação do professor na EaD online e guiando o leitor a um dos dois lados do grande diálogo proposto. Este lado seria a atuação do docente no Planejamento e Produção de Videoaulas para Educação a Distância Online, título do capítulo 5 que, ainda antes de adentrar a fundo no assunto, perpassa o foco na aprendizagem multimídia e cognitiva e a linguagem audiovisual. Na outra ponta do grande diálogo, encontra-se o capítulo

6 – Processo Criativo de Vídeo Publicitário: Criatividade, Criação e Foco no Público-Alvo – buscando o esforço de abordar apenas as teorias, técnicas e processos da publicidade, e deixando relações com a EaD para as análises. Os capítulos 5 e 6, portanto, correspondem aos outros dois temas da pesquisa bibliográfica: 2 – aprendizagem multimídia, linguagem e produtos audiovisuais e videoaulas – e 3 – processo criativo de vídeo publicitário.

Cabe salientar que o material acadêmico, em um campo ainda novo e em constante crescimento, é esparso e pouco se concentra em grandes nomes ou autores. Ademais, boa parte dos dados é encontrada em línguas estrangeiras – especialmente em inglês –, e considerou-se importante “importar” esse conhecimento para a tese.

Tendo-se como base as contribuições da pesquisa bibliográfica, obtive uma lista de prováveis categorias para posterior análise, conforme a tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Categorias preliminares resultantes da pesquisa bibliográfica

CATEGORIAS PRELIMINARES
Técnicas de Criatividade
Referenciais Criativos
Brainstorming
Duplas de Criação
Uso de Documentos Norteadores / Briefings
Objetivo Principal de Comunicação ou Educacional
Foco no Público-alvo
Apreensão da Atenção
Uso de <i>Plot Twist</i> como Solução
Roteiro em Colunas Vídeo/Áudio
Roteiro Não Técnico
Preocupação com a Duração

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Como já era esperado, essa lista viria a ser alterada com novas unidades advindas das entrevistas e, assim, também foi necessário revisitar algumas obras em busca dos aportes teóricos que permitissem o diálogo nas novas temáticas, o que gerou alguns novos parágrafos nos capítulos teóricos, mas sem alterar sua estrutura já aqui descrita.

2.2.2. Entrevistas semiestruturadas: empiria e prática

Existem conhecimentos, empíricos e práticos, que não estão no papel ou nos acervos digitais. Estão apenas armazenados nas mentes de profissionais que, através de suas experiências, foram formulando conceitos e criando métodos para melhorar sua prática. Esses conhecimentos aparecem, nesse trabalho, principalmente em minha própria subjetividade, enquanto pesquisador, a partir do contexto apresentado no item 1.1, mas também busquei a contribuição de outras pessoas que tenham vivido algum contexto parecido, que pudessem trazer contribuições empíricas externas.

Por algum tempo, este pesquisador pensou que esta fonte talvez não fosse viável de ser coletada, mas Shulman, em 1986, trabalhou com professores no intuito de compreender como funcionava o conhecimento para o ensino, e deixou algumas dicas nesse sentido:

[...] os passos seguintes, de análise, interpretação e codificação de princípios da prática, são difíceis de dar. De nossa pesquisa com professores de todos os níveis de experiência, concluímos que é extenso o conhecimento **potencialmente codificável** que pode ser **extraído da sabedoria da prática**. Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer **tentaram articular**. A maior parte da agenda da pesquisa na próxima década será **coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas** (SHULMAN, 1987, p. 211, resumindo SHULMAN, 1986, grifos nossos),

A delimitação da amostra parte do que elucida Minayo (2012), quando a autora explica que a definição do grupo de sujeitos deve obedecer ao critério de vinculação significativa com o problema a ser investigado.

A ideia inicial era ter de 4 a 7 entrevistados, selecionados através de pesquisa em plataformas de currículo mercadológico (LinkedIn⁹) – que permite fazer uma varredura nas agências brasileiras – e acadêmico (Lattes/CNPQ¹⁰), com o critério de selecionar aqueles que tivessem maior tempo de atuação em produção de videoaulas, com no mínimo 2 anos de atuação em criação publicitária em agências, priorizando-se os possíveis casos de designers instrucionais que também tivessem trabalhado com EaD no ensino público, por ser esse o meu lugar de fala. A lista de profissionais que se encaixassem nesses requisitos poderia ser escassa, e assim ocorreu.

9 Disponível em: < <http://www.linkedin.com> >. Acesso em: 16 nov. 2018.

10 Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

A partir de sugestões da banca de qualificação, optei por abrir esse perfil a profissionais de roteirização de videoaulas da esfera pública **ou** privada, sendo designers instrucionais **ou** professores, com formação, mas **com ou sem** atuação em criação publicitária, chegando, assim, a **três** entrevistados de diferentes localidades e com diferentes perfis:

Tabela 3 - Perfis dos entrevistados

"X"	"Y"	"Z"
Graduação em Publicidade e Propaganda	Graduação em Publicidade e Propaganda	Graduação em Publicidade e Propaganda
Experiência limitada em criação publicitária; menos de 2 anos.	Vasta experiência com criação publicitária. Profissional reconhecido com premiações regionais e nacionais.	Experiência média em criação publicitária; em torno de 3 anos.
Vasta experiência (mais de 12 anos) em roteirização de videoaulas como designer instrucional em instituições privadas.	Relativa experiência em roteirização de videoaulas como professor em instituições privadas , e também uma experiência única como designer educacional.	Relativa experiência (menos de 5 anos) em roteirização de videoaulas como designer instrucional em instituições públicas.
Pesquisador de EaD.	Professor no ensino presencial.	Professor no ensino presencial.

Fonte: desenvolvido pelo autor

Cabe salientar que mais possíveis entrevistados foram encontrados nas mencionadas ferramentas, mas o andamento das três primeiras entrevistas, com profundidade de dados, fez-me acreditar que não seria necessário explorar mais entrevistados, o que se revelou correto com o andamento posterior das análises.

Para Lüdke e André (1986, p.34), "a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos". De acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 134), as entrevistas são importantes "para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". Para Quivy e Campenhoudt,

[...] os métodos de entrevista caracterizam-se por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele. Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ele se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor chegue a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992, p. 192).

As entrevistas ocorreram após a pesquisa bibliográfica e seu roteiro foi semiestruturado, para que as questões nortegassem a conversa com os sujeitos, permitindo o surgimento de novos temas, mas de maneira que se mantivesse o foco, no sentido de obtenção de informações pertinentes ao assunto. Para Minayo (2012), as entrevistas nesse modelo apresentam uma mescla entre questões fechadas e objetivas com perguntas abertas, que conferem um controle ao investigador, sem impedir que o entrevistado discorra sobre o tema.

O roteiro das entrevistas corresponde à lista de categorias preliminares (tabela 2), precedido de itens de experiência profissional (para que o profissional contasse sua experiência enquanto publicitário e enquanto roteirista de videoaulas) e seguido de um item que versava sobre possíveis novas confluências não abordadas até então (“que outros conhecimentos ou práticas trazidos da experiência com publicidade aplicas, ou acredita que se possa aplicar, na roteirização de videoaulas?”). As entrevistas se deram por meio de ligações telefônicas gravadas, durante o mês de junho de 2019, e, à exceção desta última pergunta, os demais itens ficavam em uma lista onde os itens questionados aos interlocutores eram, na medida de sua utilização, marcados, o que permitia que os assuntos fossem abordados de forma natural, de acordo com o diálogo, sem uma ordem exata. Considero que essa estratégia tenha sido fundamental, devido ao fato de a lista de assuntos ser consideravelmente grande.

Durante as entrevistas, como era esperado, surgiram novas possibilidades de confluências, advindos da empiria publicitária, que poderiam gerar novas unidades de análises junto à pesquisa bibliográfica. O produto, as transcrições dessas entrevistas, estão disponíveis no apêndice I, e a lista final de categorias para as análises, está disposta na tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Categorias finais para as análises

CATEGORIAS
1. Técnicas de criatividade e referenciais criativos
2. Duplas de criação e brainstorming
3. Briefing
4. Objetivo principal
5. Pesquisa e foco no público-alvo
6. Apreensão e manutenção da atenção
7. Roteiro com escrita visual e linguagem não técnica
8. Aproveitamento do tempo em vídeos curtos e planejamento de mídia

Fonte: desenvolvido pelo autor

Para os títulos das categorias finais de análise (tabela 4), removi termos que fossem alusivos apenas à publicidade, tanto nas categorias preexistentes (tabela 2) como nas novas ou fundidas. Como exemplos, e já apresentando as novas categorias, surgiu uma nova categoria quanto a pensar um curso ou disciplina como uma campanha publicitária, em sua seleção de peças, comparando com a divisão de um conteúdo em várias videoaulas, ou mesmo outras mídias. Para fugir do termo “campanha”, denominei-a como “planejamento de mídia”, um termo bastante publicitário, mas que ainda faz sentido em EaD. Essa unidade foi fundida com a antiga “preocupação com a duração”, dando espaço à “aproveitamento do tempo em vídeos curtos e planejamento de mídia”.

Outro novo campo de análises advindo das conversas com os profissionais nas entrevistas foi a possibilidade de se fazer “pesquisas de mercado”, outro termo publicitário, adaptados à EaD, para que se conheça melhor os públicos. Para fugir do termo “mercado”, fundi essa nova unidade com a antiga “foco no público-alvo” e criei a “pesquisa e foco no público-alvo”.

Esses dois temas surgidos nas entrevistas (pesquisa de mercado e planejamento de mídia) suscitaram a necessidade de novos aportes teóricos, e me levaram de volta aos livros, expandindo a pesquisa bibliográfica e, por consequência, o capítulo dedicado ao estudo do processo criativo de vídeos publicitários.

Outras unidades fundidas foram “técnicas de criatividade” e “referenciais criativos”, que deram lugar a “técnicas de criatividade e referenciais criativos”, além de “brainstorming” e “duplas de criação”, que formaram a “duplas de criação e brainstorming”. A primeira fusão pareceu fazer sentido pelo fato de os entrevistados fazerem essa fusão em suas falas, pois o aproveitamento de referenciais é mesmo uma das principais técnicas de criatividade publicitária, assim como o brainstorming, que não foi fundido a essas duas porque o observei (assim como os entrevistados) muito mais com relação ao possível trabalho em duplas do que quanto ao seu aspecto criativo.

2.3. Análises

Ao final da etapa de coleta de dados pelos dois instrumentos, e de posse dos aportes relacionados ao tema, passei ao processo de tratamento desse conjunto de dados na etapa de análise (item 7 desta tese), que Lüdke e André (1986, p.45) descrevem como o ato de “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das entrevistas, as análises dos documentos e demais informações disponíveis”. Nesta etapa busquei as confluências entre as duas áreas num processo de estabelecimento de relações em um padrão de abstração mais elevado, já que, conforme as autoras, o processo de análise “está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

O procedimento das análises se deu com base nos princípios da **análise de conteúdo**, definidos por Bardin (2011) em sua obra como pertinentes quando o objetivo das análises está centrado na compreensão e na interpretação das informações coletadas. A autora também explica que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p.38).

O processo de análise descrito pela autora envolve três etapas - **pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação** (BARDIN, 2011). Descrevendo brevemente esses processos, como forma de compreender a sua importância, tem-se inicialmente o que Bardin (2011) chama de etapa de **pré-análise**, na qual é realizada uma leitura inicial dos dados, com vistas a uma aproximação integral com o material coletado, quando podem já surgir as primeiras intuições e percepções nesse momento em que a primeira organização das informações começa a surgir. No caso desta pesquisa, a pré-análise se entrelaça com a própria coleta de dados anterior, pois as duas técnicas de coleta serviram para gerar o *corpus* (conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos), tendo ocorrido uma verdadeira pré-análise dentro da pesquisa bibliográfica.

Dentro da pré-análise, uma das atividades a serem exercidas é a referenciação dos índices e elaboração de indicadores, a serem utilizados posteriormente na análise propriamente dita:

Se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes - em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores. [...] Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. Geralmente, certificamo-nos da eficácia e da pertinência dos indicadores testando-os em algumas passagens ou em alguns elementos dos documentos (pré-teste de análise) (BARDIN, 2011, p. 130).

Ainda na pré-análise, se escolhe uma técnica de análise. Bardin (2011) indica algumas técnicas, como análise da enumeração, análise da enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão, análise das relações e a que será utilizada neste trabalho, conhecida como técnica de **análise categorial**, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 201), rápida e eficaz como investigação dos temas.

Na sequência a autora denomina como **exploração do material** a fase em que o investigador, a partir de uma pré-análise bem executada, efetua a decomposição e a enumeração dos dados, o que se trata de um processo que demanda um tempo razoável para que seja minuciosamente desenvolvido: “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131).

Na terceira, e última, etapa, tem-se o **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, que é o momento no qual são realizadas as inferências dos resultados, que devem ser pautadas sempre pela fidedignidade aos dados trabalhados. Nesta etapa, o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fieis, pode então “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas, [...] estabelecendo quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2011, p. 131).

A figura 5, a seguir, mostra um esquema das etapas da análise de conteúdo, conforme esquema original de Bardin, adaptado à pesquisa realizada:



Figura 4 - Desenvolvimento da análise

Fonte: Desenvolvido pelo autor, a partir de BARDIN, 2011, p. 132.

É ao final da etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação que se obtiveram as bases finais do diálogo “publicidade x videoaulas”, enunciados pelas próprias categorias. Mas antes de ter-se premissas e ditados que pudessem formar esse conhecimento, foi necessário passar pela codificação, que caracteriza mais uma etapa do método de Bardin (2011), ainda dentro do tratamento e interpretação do *corpus*.

Essa codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto que pode ser feita por enumeração, criando índices. A codificação é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2011, p.104). A organização da codificação (BARDIN, 2011) compreende três escolhas: o **recorte** (escolha das unidades), a **enumeração** (escolha das regras de contagem) e a **classificação e agregação** (escolha das categorias).

A autora define, no caso da unidade de registro (**recorte**), que é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base,

visando a categorização e a contagem frequencial. “A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. [...] Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o ‘tema’, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a ‘palavra’ ou a ‘frase’” (BARDIN, 2011, p. 134).

Optou-se aqui, pela utilização de “temas” como unidades de registro, que configuram trechos identificados como abordagens de um assunto (BARDIN, 2011), habitualmente um resumo ou uma frase condensada – por exemplo, “otimização da duração (tempo) dos vídeos” –, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares:

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2011, p. 135).

Quanto à **enumeração** (escolha das regras de contagem), é primeiramente necessário fazer a distinção entre a unidade de registro – o que se conta – e a regra de enumeração – o modo de contagem.

Dentre as regras de enumeração sugeridas por Bardin (2011), foi utilizada a *enumeração por presença (ou ausência)*, em que a presença das unidades de registro nos textos do corpus funciona como um indicador, e a sua ausência pode, em alguns casos, veicular um sentido: “para certos tipos de mensagens, como para certos objetivos de análise, a ausência constitui variável importante. Por exemplo, a ausência pode manifestar bloqueios ou recalcamientos nas entrevistas clínicas, além de traduzir uma vontade escondida, no caso de uma declaração pública” (BARDIN, 2011, p. 138). Neste caso, a análise se configurou como predominantemente qualitativa, pois não importou, aqui, o número ou frequência de aparição das unidades, e sim uma análise de sua presença ou ausência.

Quanto à **classificação e agregação** (escolha das categorias), cabe informar que configura uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento

esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. A categorização pode empregar dois processos inversos:

- é fornecido o sistema de categorias e **repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados**. Este é o procedimento por “caixas” de que já falamos, aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos;
- o sistema de categorias não é fornecido, antes **resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos**. Este é o procedimento por “**acervo**”: O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação (BARDIN, 2011, p. 149, grifos nossos).

O sistema escolhido para esta pesquisa foi o “por acervo”, assim, as categorias só apareceram na construção nas fichas de análise (explico o uso dessas fichas no capítulo 7), agrupando as unidades temáticas, e conduziram a organização do texto final, inclusive em sua organização estrutural (cada categoria é analisada em um subcapítulo do capítulo 7).

Ao final dessas análises, construídas a partir de todos os processos até então descritos, obtive a almejada relação de títulos, enunciados, preceitos ou diretrizes, que se configuram nas próprias categorias (tabela 4) e nas unidades temáticas que as constituem, passando pelo crivo subjetivo de outros profissionais, relação essa que vem a corroborar com a tese, atestando positivamente com a possibilidade de técnicas publicitárias serem úteis à EaD.

Tendo definidos os aspectos metodológicos que balizaram a realização desta pesquisa, passa-se, a seguir, ao restante de seu relatório. As análises aparecem no capítulo 7 deste relatório, após os capítulos 3 a 6, a seguir, que compõem a síntese integradora da pesquisa bibliográfica.

3. MÍDIAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE

Neste primeiro capítulo teórico, proveniente da pesquisa bibliográfica, busco caminhar do grande tema “Tecnologias da Informação e da Comunicação” ao subtema “mídias em EaD online”, que configura o lugar da pesquisa proposta, configurando as videoaulas como uma das principais mídias utilizadas na EaD online. As videoaulas, conforme será abordado posteriormente, possuem a característica de aproximar professor e estudante, auxiliando a diminuir a distância na educação a distância.

Para Fragale Filho (2003), as novas tecnologias estão ajudando a dissolver o preconceito ainda existente de uma menor qualidade da EaD em relação à modalidade presencial. A partir de minha experiência de uma década com EaD, como aluno ou profissional, posso afirmar que já observei cursos com qualidade realmente inferior, mas existem também instituições e profissionais sérios e de qualidade buscando desfazer essa imagem, que não deveria ser generalizada. A EaD deve ser hoje considerada no contexto da educação em geral, sem subvalorizá-la nem considerá-la a solução para todos os problemas educacionais. A expansão acelerada e “atropelada” da EaD no Brasil faz com que a desconfiança, contudo, ainda persista, “porque sempre se teme que as atividades possam ter ocorrido em ambiente eticamente decaído ou academicamente insatisfatório” (DEMO, 2012, p.83). Para Oliveira (2003, p.11), “hoje, o desenvolvimento das tecnologias avançadas de informação e de comunicação impulsiona o crescimento da EaD, reduzindo os preconceitos em relação a ela”.

Para Kenski (2012, p.15), “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”. Para a autora, a tecnologia está em todo lugar e já faz parte das nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns – como sono, alimentação, trabalho, leitura, conversa, deslocamento e diversão – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. A tecnologia seria “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2003, p.24).

Lévy (1997) considera que o ser humano está tão imerso nas tecnologias que as denomina de tecnologias intelectuais, pois a consequência desta interação entre tecnologias e seres humanos resulta em alterações relevantes nas funções cognitivas. “A evolução tecnológica

não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social” (KENSKI, 2012, p.21).

Segundo Belloni (1999), a educação sempre utilizou tecnologias como apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A própria sala de aula pode ser considerada uma tecnologia da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (tecnologias) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente.

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. Um pequeno exemplo disso é o ensino de um idioma baseado exclusivamente nos livros didáticos e na pronúncia da professora, em aulas expositivas. Ele será bem diferente do mesmo ensino realizado com apoio docente, mas com a possibilidade de diálogos, conversas e trocas comunicativas entre os alunos, o uso de vídeos, fitas cassete e laboratórios interativos, por exemplo (KENSKI, 2012, p.44).

3.1. Tecnologias da informação e da comunicação

Pode ser desafiador pensar a comunicação online em um mundo globalizado, em rede, imerso em uma cultura digital e em acelerada mudança (ORTH, 2007), com adultos amadurecidos tecnologicamente pelas experiências de vida e do trabalho, ou gerações mais novas moldadas em uma sociedade mediada por tecnologias. Maia & Mattar (2007, p.17) indicam que chegamos em um nível de extremo desenvolvimento, com as “redes interativas de computadores, vídeo e áudio, que tornaram possível um diálogo mais ágil e pessoal com o professor e, principalmente, entre os próprios alunos”.

Os avanços tecnológicos das últimas décadas acarretaram uma profunda modificação nas formas de comunicação entre os indivíduos e na maneira como os mais diversos tipos de informações são permutados entre os mesmos. Vive-se, atualmente, um momento de revolução informacional e comunicacional a partir dessas tecnologias, hoje denominadas “Tecnologias da Informação e da Comunicação” (TIC), as quais estão em constante processo de implementação, atualização e discussão, e que contribuem para a diminuição das

barreiras culturais e geográficas existentes, influenciando decisivamente os processos de ensino e de aprendizagem.

Filatro (2003) define o uso das TIC na educação a partir da análise do significado textual do termo e suas aplicações educacionais, observando primeiramente a Tecnologia, para então observar-se a Informação e a Comunicação, separadamente, sendo a tecnologia, nesse contexto, o corpo de conhecimentos que usa o método científico para manipular o ambiente, realizando uma fusão entre a ciência e a técnica, e considerando-se a própria escola, a sala de aula e o livro didático como tecnologias da educação, tanto quanto o são equipamentos como projetores, o vídeo e o computador.

As tecnologias da Informação estariam nesse contexto educacional como processos de produção, armazenamento, recuperação, consumo e reutilização de informações dinâmicas e em constante atualização, envolvendo a digitalização de textos, imagens, sons e movimentos, que podem ser processados aritmeticamente e logicamente, copiados indefinidamente sem perda de informação e decodificados em textos legíveis, imagens visíveis, sons audíveis, sensações tácteis ou ainda em ações de um robô ou outro mecanismo.

Já as Tecnologias da Comunicação diriam respeito aos processos de transmissão de dados através de dispositivos técnicos, como fios elétricos, circuitos eletrônicos, fibras e discos óticos. Educacionalmente falando, as redes de computadores e dispositivos conectados interligam-se para trocar dados e transportar simultaneamente, em uma via de mão dupla, grandes quantidades de informação, de diferentes tipos e formatos, incluindo ferramentas comunicativas como correio eletrônico, correio de voz, chats, fóruns e teleconferências, além de possibilidades de comunicação imagética e audiovisual.

Para Kenski (2012, p.38), as TIC “não são apenas meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas”. Quanto às tecnologias digitais, a autora afirma que

A convergência das tecnologias de informação e comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou mudanças radicais. Por meio de tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação. Nos ambientes digitais reúnem-se a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos). É possível articular telefones celulares, computadores, televisores, satélites etc. e, por eles, fazer circular as mais diferenciadas formas de informação. Também é possível a comunicação em tempo real, ou seja, a comunicação simultânea, entre

peessoas que estejam distantes, em outras cidades, em outros países ou mesmo viajando no espaço (KENSKI, 2012, p. 33).

Chaves (2006) diz que podem ser consideradas TIC quaisquer invenções (artefatos, métodos ou técnicas) para melhorar ou estender a capacidade física, sensorial, motora ou mental dos indivíduos, facilitando atividades cotidianas em geral ou voltadas ao seu trabalho. Belloni (1999) ainda atenta para o desnecessário uso da nomenclatura NTIC, ou Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, lembrando que há tecnologias antigas que se renovam a partir de novos critérios de uso (como, por exemplo, o telefone que mais de um século após sua invenção se miniaturiza e invade todos os espaços públicos e privados), assim como existem muitas novas tecnologias que se tornam obsoletas antes que seu uso seja generalizado na sociedade. España e Foresi concordam:

[...] não denominamos as TIC como “novas” tecnologias. Partimos da concepção de que não se pode chamar de novas transformações tecnológicas que vêm d=se desenvolvendo há mais de vinte anos, mas poderíamos, sim, pensar que configuram uma novidade para a formação docente (ESPAÑA; FORESI, 2012, p. 185, tradução nossa).

Os autores comentam que algumas transformações já não são tão novas. A tabela 2, a seguir, traz a idade de várias tecnologias. Cabe salientar que a internet, por exemplo, já possui meio século de existência. Sua expansão com a World Wide Web começou há 30 anos, mas, em nosso país, tivemos algum atraso nessa expansão, que se deu há cerca de 25 anos. Hoje, a própria internet e os mais diversos aspectos da globalização, diminuem o atraso da chegada de tecnologias aos países menos desenvolvidos.

Tabela 5 - Tempo de existência de algumas tecnologias em 2019

Invenção tecnológica	Ano que ocorreu	Existência em anos
Escrita	4000 AC	6.019
Prensa e tipos móveis p/Impressão	1440	579
Fotografia	1826	192
Cinema	1895	124
Hipertexto	1960	59
Internet	1969	50
Correio eletrônico	1971	48
Celular	1980	39
Computador pessoal	1981	38
World Wide Web	1990	29

Fonte: <<http://www.sitedecuriosidades.com>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Seja qual for a denominação, o fato é que as TIC, consolidadas ou em implantação, possuem um papel importante na educação do século XXI, e aqui, especificamente, para a educação a distância online. Para Belloni (1999), as TIC são fundamentais na EaD, onde a interação com o professor é indireta e mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna essa modalidade de educação bem mais dependente da tecnologia.

Kenski (2003) coloca este como o grande desafio atual, o de criar um espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias da informação e da comunicação para a educação. A autora ainda afirma que “a apreensão do conhecimento na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente com base em uma nova lógica” (KENSKI, 2003, p. 46).

Na tabela 3, a seguir, Filatro & Cairo traçam um panorama geral entre as gerações de tecnologias e os modelos educacionais, passando pelas linguagens comunicacionais.

Tabela 6 - Gerações tecnológicas e modelos de educação

Gerações	Tecnologias	Linguagens	Modelos Educacionais
Tecnologias do reprodutível	Eletromecânicas	Jornal, foto, cinema	Baseado no livro impresso
Tecnologia da difusão	Eletroeletrônicas	Rádio, televisão	Educação a distância massiva
Tecnologias do disponível	De pequeno porte, segmentadas e personalizadas	Controle remoto, videocassete, walkman, TV a cabo	
Tecnologias do acesso	Digitais	Computador pessoal conectado à internet	Educação online e em ambientes virtuais de aprendizagem
Tecnologias da conexão contínua	Móveis	Telefonia celular	Aprendizagem móvel (m-learning)

Fonte: FILATRO; CAIRO, 2015, p. 90

Na tabela, pode-se perceber que as autoras utilizam educação a distância e educação online como diferentes modelos. Essa discussão será abordada no próximo item, justificando o uso do termo “educação a distância online” durante todo este trabalho. Quanto à aprendizagem móvel (*m-learning*), convém salientar que as videoaulas também estão presentes nesse modelo, de forma bastante intensa. Também cabe observar que o tema das TIC e sua utilização na educação ainda voltará a ser abordado durante o trabalho, em especial no item 4.1.2.

3.2. Educação a distância online

Patrícia Behar, com base em vários autores, reúne um conceito-base de educação a distância:

A Educação a Distância pode ser definida como uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer a interação entre eles. [...] a EAD é educação, ou seja, não é só um sistema tecnológico, nem mesmo um meio de comunicação (BEHAR, 2009, p.16).

Observa-se também, em uma conceituação legal/institucional, o decreto 5.622/2005, que, ao regulamentar o artigo 80 da LDB, define a EaD como

A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Para Ramos (2010, p.17), “a EaD é uma modalidade de ensino que se caracteriza pela separação física entre professor e aluno, mas que permite, ainda assim, a manipulação e o estudo do conhecimento/conteúdo”. Fragale Filho (2003) traz outras características da EaD, como: separação física entre professor e aluno; sistema tecnológico de comunicação bidirecional; embasamento em recursos didáticos de conteúdo e apoio; aprendizagem autônoma do estudante; forte influência da organização educacional (planejamento, plano, projeto).

Sobre essa influência da organização, o autor explica ainda que a diferença entre a EaD e a educação presencial

[...] é o fato de que a responsabilidade pedagógica não recai preponderantemente sobre o professor como indivíduo, mas sobre a instituição que congrega professores e especialistas para a elaboração do material didático e de técnicas apropriadas para o acompanhamento do aluno e verificação de sua aprendizagem (FRAGALE FILHO, 2003, p.51).

Nesse processo encontra-se mais e mais pessoas conseguindo concretizar suas aspirações de ascender a um curso técnico ou superior, já que a EaD permite a um número maior de interessados o acesso a vários e melhores recursos de aprendizagem *online* do que era possível no passado, quando, muitas vezes, tinham que aceitar somente o que era oferecido localmente (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Maia & Mattar (2007) fazem um apanhado geral sobre a situação da EaD no país, abordando a sua expansão, o seu contexto e os seus atores, lembrando que apesar da incrível velocidade com que esse mercado vem se expandindo, os recursos humanos para atuar no novo

paradigma não se desenvolveram com a mesma agilidade. Aliás, para ele, ainda não existe um completo entendimento desses atores (alunos, gestores, autores, tutores, conteudistas, designers educacionais, professores e instituições) quanto aos papéis que cada um desempenha, seus direitos, deveres e suas responsabilidades no novo processo.

Os autores alertam que os profissionais da modalidade a distância acabam se confundindo e não sendo apropriadamente preparados para desempenhar sua nova função pedagógica; alunos desconhecem o novo papel, sem conseguir dar uma resposta efetiva quando lhe são exigidos disciplina e autogerenciamento de sua aprendizagem; e produtores de conteúdo estão, ainda, mais preocupados com o conteúdo a ser vencido do que com a aprendizagem do aluno (MAIA; MATTAR, 2007).

A EaD brasileira está em um processo muito rápido de evolução, ainda que tenha começado algum tempo depois de outros países. No meio desse processo surgem exemplos negativos de usos dessa modalidade de educação, assim como, por outro lado, se procura expandir a qualificação dos profissionais que tornam a EaD capaz de levar a formação aos alunos mais distantes.

O entendimento sobre a EaD se traduz, segundo diversos autores já mencionados anteriormente, como uma forma de ensinar algum conhecimento por um indivíduo ou instituição a outrem, quando estes não se encontram em um mesmo espaço físico, estando mediados pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Belloni (2009) vai além desse entendimento quando busca compreender quem é o estudante da EaD. O estudante virtual tem características diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a autora afirma que não basta somente expormos um material e exigirmos do aluno a sua compreensão. Precisamos estudar o aluno, o meio, o tempo para ouvir, o tempo para ler, o modo de instigar a curiosidade, de fazer comparações ou associações com outros conhecimentos, bem como integrar com criatividade os meios tecnológicos disponíveis e estar em constante aprendizagem sobre esses recursos que se aprimoram a cada dia e apresentam subsídios para potencializar a EaD.

De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 21), “a EaD surge efetivamente em meados do século XIX em função do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência”. Há quem defenda que a EaD

surgiu com a escrita ou mesmo com os desenhos feitos nas paredes das cavernas pré-históricas (MAIA; MATTAR, 2007). Assim, é importante destacar que essa modalidade esteve presente de diferentes formas ao longo da história da humanidade, sendo normalmente dividida pelos teóricos em gerações, fases ou ciclos.

Essas classificações, diferentes para cada autor por seu referencial, percorrem os caminhos do ensino por correspondência, rádio, teleconferências e TV, para então abranger o uso das TIC, destacando-se hoje a Internet e a *web*. Moore e Kearsley (2010), na classificação mais conhecida entre os estudiosos da EaD, optam por pensar em cinco grandes fases: (1) ensino por correspondência; (2) transmissão por rádio e televisão; (3) abordagem sistêmica¹¹ (incluindo as universidades abertas¹²); (4) teleconferência – satélites e videoconferências interativas e (5) aulas virtuais baseadas no computador e na Internet.

Já Maia e Mattar (2007) trazem outra divisão com apenas três fases. A primeira geração é a dos cursos por correspondência, quando o material didático é enviado aos alunos através dos Correios. A segunda geração é a das novas mídias e universidades abertas, quando se apresentou o acréscimo de mídias como a televisão, o rádio, as fitas de áudio e vídeo e o telefone. Um momento importante dessa segunda geração é a criação das universidades abertas de ensino a distância, influenciadas pelo modelo da *Open University* britânica. A terceira geração é a da EaD *online*, quando se introduziu a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores. Em relação à terceira geração, “não se tem mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas, que convergem para as tecnologias de multimídia e o computador” (MAIA; MATTAR, 2007, p.22).

Trazendo o panorama brasileiro da EaD por entre as fases, Oliveira (2003) lembra que, no Brasil,

[...] a EAD conheceu diferentes etapas evolutivas, ocorridas também em outros países.
[...] A EAD tomou-se mais significativa a partir da década de 1970, com a oferta de programas de teleeducação, e, neste novo século, o país busca formas alternativas

11 Abordagem Sistêmica – Busca pela visão do todo de um problema, observando todas as nuances, buscando apoio em várias ciências ou áreas diferentes para compreender um sistema.

12 Universidades Abertas – “Aprendizagem aberta tem essencialmente dois significados: de um lado refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais (‘aberta’ como equivalente da ideia de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo” (TRINDADE, 1992 apud BELLONI, 1999, p.30). As universidades abertas trazem como ponto forte a EaD levada aos recantos mais afastados, mais distantes dos centros de estudo.

concretas para, ao lado do sistema convencional, garantir que a educação seja direito de todos e facilitar uma inovação cultural em toda a sociedade, visando a diminuir as desigualdades sociais. Nesse contexto, a EAD é assumida como um compromisso nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (lei 9.394/1996) – abre perspectivas e responsabilidades na área da EAD, quando, em seu Art. 80, atribui ao Poder Público o papel de "incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades" (OLIVEIRA, 2003, p.35).

Hallwass (2010), ao estudar as fases da EaD, procurou estabelecer uma cronologia da EaD até os dias atuais, observando o consenso de alguns autores como Oliveira (2003), Belloni (2002), Giusta (2003), Peters (2004). São estas as fases propostas: 1) fase escrita(correspondência), surgida no início do século XIX, que se utilizava do sistema postal e era uma fase textual, na qual textos de teor simples davam suporte ao autoaprendizado do estudante, que não mantinha contato com outros; 2) fase analógica(gravações de áudio e vídeo), que ocorreu entre os anos 60 e 80 do século XX, em que a educação se baseava no autoaprendizado através de meios de comunicação analógica, com o apoio de textos explicativos; e 3) fase digital(múltiplos recursos), correspondente à fase atual, que incita igualmente o autoaprendizado, mas se valendo de mídias altamente diferenciadas e evoluídas tecnologicamente.

Além da classificação da EaD em fases, Valente e Moran (2011) a classificam em modelos. Para Valente e Moran (2011) existem diferentes modelos educacionais que podem ser adotados na EaD: em um extremo está o *broadcast*¹³, que usa os meios tecnológicos para enviar informação ao aprendiz, não existindo nenhuma interação¹⁴ aprendiz-professor. No outro extremo, está o suporte ao processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação, que prevê um alto grau de interação entre professor e alunos que estão em espaços diferentes, porém interagindo via Internet. No primeiro, aparece mais o professor no seu papel tradicional, sendo visto pelos alunos ao vivo (teleaula) ou em aula gravada (videoaula). Além das aulas, há leituras e atividades presenciais e virtuais. No segundo modelo, o professor não "dá aula", ele se comunica por materiais impressos e digitais, escritos

¹³ Broadcast: radiodifusão ou transmissão. Processo utilizado em rádio, telecomunicações e em informática, pelo qual se transmite informações por uma rede (radiofrequência, satélites, Internet).

¹⁴ Aqui cabe salientar a diferença entre os termos "interação" e "interatividade". De acordo com Belloni (1999), a **interação** é a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos, enquanto a **interatividade** é a característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina.

de forma dialogada e com tutoria presencial em polos e/ou virtual, pela Internet. Filatro (2007), Maia e Mattar (2007) e Silva (2012) denominam essa EaD mediada pela Internet como *online*.

É importante distinguir a EaD, que pode envolver qualquer tipo de tecnologia de comunicação para mediar a relação entre alunos, professores, conteúdo e instituições, da EaD online (uma de suas divisões), que é também denominada *e-learning*, *on-learning*, *virtual learning*, *networked learning* ou *web-based learning* (MAIA; MATTAR, 2007, p.8).

Percebe-se no cotidiano da EaD que os modelos *broadcast* e online vem sendo usados juntos, agregando o uso da internet aos impressos. Porém, também se observa um movimento geral pelo maior uso da Internet, diminuindo o uso de transmissões por satélite e tornando seus cursos preponderantemente online.

Para Silva (2012, p.11), “a educação a distância já tem história, mas só agora vive seu *boom* com a Internet. Mesmo que ainda prevaleçam os suportes tradicionais (o impresso via correio, o rádio e a TV), não há dúvida de que seu futuro promissor é online.”

É com o modelo online que trabalho nesta pesquisa. Não só pelo fato de a educação a distância pela Internet possibilitar um número maior de possibilidades de uso de mídias, mas também por ser esse o modelo atualmente em maior expansão (VALENTE; MORAN, 2011, p.50).

A EaD vem se expandindo rapidamente no ensino superior brasileiro por meio da integração das TIC, sendo a *web*, hoje, a tecnologia basilar desse processo que atinge cada vez mais alunos e profissionais da educação no país. A EaD *online* tem hoje um papel muito importante por garantir que mais pessoas tenham acesso à educação e, assim, merece investimentos não apenas financeiros, mas também de profissionalização e pesquisa. De acordo com Oliveira (2003), o potencial de ruptura da EaD não está restrito à inclusão das tecnologias; também se relaciona à maneira como os formadores e formandos vão se apropriar desses instrumentos para desenvolver projetos alternativos que superem a reprodução e levem à produção do conhecimento.

Para além do investimento que professores e pesquisadores buscam fazer em prol do aprimoramento da EaD *online*, há também uma contrapartida relacionada ao aluno. Belloni (1999) destaca que o estudante a distância deve ser multicompetente, multiqualificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender, caracterizando um estudante mais informado e mais autônomo. Pois,

[...] por suas características intrínsecas, por sua própria natureza, a EaD, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos, já que a autoaprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização. Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo (BELLONI, 1999, p.39-40).

3.3. Tecnologias da informação e da comunicação e as mídias na educação a distância online

Na EaD, a interação com o professor é indireta e mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente dos meios tecnológicos. Moore & Kearsley (2010), contudo, atentam para o emprego dos termos “tecnologia” e “mídia” como sinônimos, afirmando que, sob um aspecto rigoroso, não está correto. “A tecnologia é que constitui o veículo para comunicar mensagens e estas são representadas em uma mídia” (MOORE; KEARSLEY, 2010, p.7). Como poderá ser observado a seguir, realmente vários atores não diferenciam os termos, tendo sido apenas estes aqueles que atentaram para a diferenciação, dentro dos autores de EaD pesquisados. Ignorando esta discussão, Belloni afirma que

[...] qualquer que seja a definição que utilizemos (e existem muitas), um elemento essencial deve estar presente nesta análise das relações entre tecnologia e educação: a convicção de que o uso de uma “tecnologia” (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a “tecnologia” (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização) (BELLONI, 1999, p.53).

Ainda valorizando o uso das tecnologias e mídias, Maia e Mattar indicam que chegamos hoje em um nível de extremo desenvolvimento dos meios de telecomunicação interativos, “como as redes interativas de computadores, vídeo e áudio, que tornaram possível um diálogo mais ágil e pessoal com o professor e, principalmente, entre os próprios alunos” (MAIA; MATTAR, 2007, p.17). Moore & Kearsley (2010, p.43), colocam que “a ‘inovação’ em EaD passa sempre pelo uso crescente das TIC, comprovando uma relação biunívoca entre conhecimento e mídia”.

O termo mídia, em português, é derivado do idioma inglês, *mass media* (KENSKI, 2007, apud. ZAMPERETTI, 2012). Zamperetti (2012) entende, a partir de Porto (2000), que as mídias abarcam não apenas os meios de comunicação de massa, como televisão, rádio, jornal e

cinema, mas também livros, revistas, fotografia, dentre outros, e também utilitários tecnológicos diversos como um reprodutor multimídia, um MP3, ou ainda situações que envolvam a relação entre as pessoas, como uma entrevista ou uma reunião. Para Porto (2000), as mídias são “utilizadas como fontes de emoção e de ideias em mediação, participantes de tramas comunicacionais produzidas entre as pessoas” (p.14). Nesse sentido, para a autora (ZAMPERETTI, 2012, p. 159), “os meios de comunicação, na contemporaneidade, objetivam divulgar e vender produtos, como também informar, proporcionando lazer e entretenimento. As mídias educam e afetam emocionalmente as pessoas, fazendo parte de suas vidas”.

Para Belloni (1999), as TIC oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com os materiais. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*e-mail*, listas e grupos de discussão, *webs*, *sites* etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade.

Valente & Moran (2011) explicam que, em geral, há ainda um *mix* de tecnologias e mídias, dependendo da duração e tipo do curso. Os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) são utilizados de forma abrangente na maioria dos cursos, mas o material impresso ainda é um aliado importante nos cursos de longa duração, principalmente na graduação. Nos AVEA são entregues ao aluno recursos midiáticos que os profissionais de EaD planejam e executam para o ensino e a aprendizagem. Os AVEA são assim definidos por Behar (2009):

[...] se define um AVA como um espaço na internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem. Entende-se por plataforma uma infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica que compõe o AVA. Dentre as funcionalidades, podem ser citadas as de comunicação síncrona¹⁵ e assíncrona¹⁶, entre elas bate-papo (ou chat), MSN, fórum de discussão, diários de bordo, base de dados, funcionalidades que dão suporte ao trabalho em grupo, publicação de arquivos (BEHAR, 2009, p.29).

Segundo Ramos (2010), o AVEA é o local onde as informações são disponibilizadas, os recursos de comunicação são acessados e a interação ocorre, oferecendo recursos de

¹⁵ Comunicação síncrona – mensagem emitida por uma pessoa que é **imediatamente** recebida e respondida por outra. Exemplos: conferências telefônicas (telephone conference), videoconferências, salas de bate-papo (FILATRO, 2007, p.43).

¹⁶ Comunicação assíncrona – mensagem emitida por uma pessoa que é recebida e respondida **mais tarde** por outras. Exemplos: correio eletrônico (e-mail), fórum, lista de discussão, algumas teleconferências computadorizadas (computer conference) (FILATRO, 2007, p.43).

informação e comunicação para mediação do processo de ensino e aprendizagem. Nele estão disponíveis ferramentas que possibilitam adequar o processo às características cognitivas dos usuários e viabilizar a oferta de atividades a distância com maior nível de interação, utilizando os recursos de comunicação bem como explorando atividades e recursos de mídia, como som e imagem.

Desse modo, conforme Ramos (2010), o AVEA seria o espaço virtual equivalente à sala de aula da educação presencial, no qual o aluno realiza as atividades propostas, interagindo com o professor e com os colegas, tirando suas dúvidas, realizando trabalhos colaborativos e outras atividades previstas no curso. Para Santos (2012), os AVEA agregam interfaces e atividades que permitem a produção de conteúdos e canais variados de comunicação, permitindo também o controle das informações circuladas no ambiente. Essas características vêm permitindo que um grande número de sujeitos geograficamente dispersos pelo mundo possa interagir em tempos e espaços variados.

Para Behar (2009), os recursos digitais (elementos informatizados, como imagens, vídeos, animações, hipertextos, entre outros, que possibilitam interatividade entre o usuário e uma determinada atividade ou ação) vêm permitindo que novas práticas ampliem antigas possibilidades. Mais especificamente na área da educação, eles possibilitam que conteúdos sejam abordados na forma de diversas mídias, como imagens digitais, vídeos, hipertextos, animações, simulações, jogos educacionais, entre outros (figura 5).

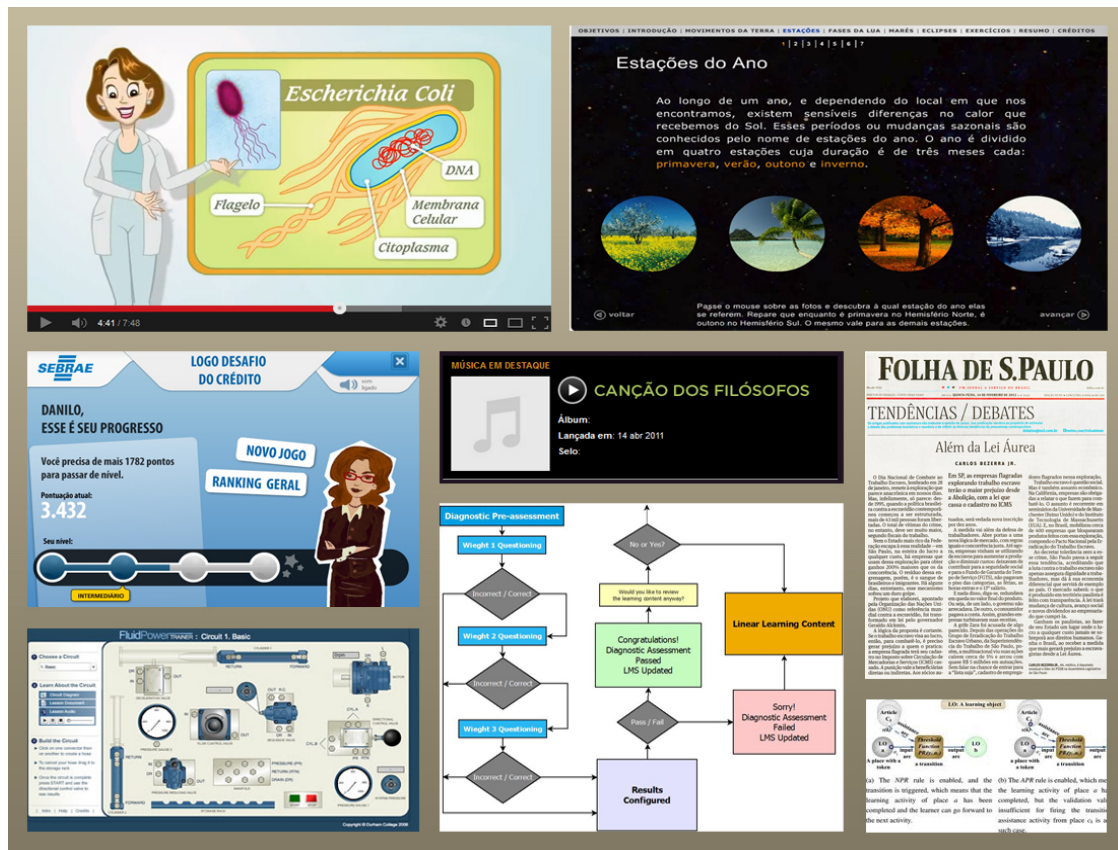


Figura 5 - Recursos: vídeos, hiperlinks, jogos, áudios, gráficos, esquemas e textos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todas estas ferramentas, mídias e recursos já citados podem ser denominados “objetos de aprendizagem” (OA), se assim se caracterizarem. De acordo com Filatro (2008, p. 123) “objetos de aprendizagem são qualquer recurso digital que possa ser usado, reutilizado ou referenciado durante a aprendizagem apoiada por tecnologia”. Segundo a norma IEEE 1484 (2002), citada por Moore e Kearsley (2010),

um objeto de aprendizagem é definido como qualquer entidade, digital ou não, que possa ser usada para aprendizagem, educação ou treinamento. São exemplos de objetos de aprendizagem, conforme Araújo (2002a) e Oliveira, Araújo e Lédon (2003), fotos ou imagens digitais, animações, simulações e pequenas aplicações, páginas Web que combinam texto, imagens e outros meios ou aplicações. Oliveira, Araújo e Lédon (2003) destacam que as principais vantagens dos objetos de aprendizagem são a possibilidade de reutilização em aulas virtuais, a possibilidade de adaptação/personalização de um objeto, a ilustração de conceitos abstratos, o aspecto interativo e a utilização de aspectos de visualização de alguns objetos. [...] Os objetos de aprendizagem permitem ao professor modelar uma aula/conteúdo por meio de diversas formas de visualização e de **uso de mídias diferentes, abrangendo, assim, todos os estilos de aprendizagem individuais de seus alunos**, o que possibilita melhora no processo de ensino-aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2010, p.359, grifo nosso).

Há uma discordância entre alguns autores sobre o que caracteriza e o que não caracteriza um objeto de aprendizagem. McGreal (2004, p. 24), por exemplo, afirma que um OA pode ser “qualquer coisa digital com objetivo educacional”. Já Behar (2009) considera que são necessárias as características¹⁷ de reusabilidade, acessibilidade, interoperabilidade, durabilidade e customização.

Em verdade, pouco importa a este estudo se uma determinada mídia poderá ser chamada de Objeto de Aprendizagem. A real importância está na sua produção/planejamento e na posterior inserção em AVEAs, quando são utilizadas pelos estudantes. Para Kenski (2003, p. 25), “as mídias, como tecnologias de comunicação, invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus frequentes usuários, não são mais vistas como tecnologias, mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida”.

Hallwass (2010) apresenta quatro grupos de ferramentas tecnológicas (mídias) passíveis de serem utilizadas na EaD: 1) a mídia impressa, representada pelos textos, oriunda de cursos por correspondência e base de apoio para os demais recursos tecnológicos; 2) as mídias de áudio, das quais são representantes o rádio convencional, a rádio web, o audiocassete, a audioconferência¹⁸ e o telefone; **3) as mídias audiovisuais**, que têm como representantes a televisão, o videocassete e o DVD; e 4) as mídias computador e *web*, que permitem acesso direto ao curso em qualquer tempo ou lugar, bem como a diferentes páginas *web* para complementar a aprendizagem, tendo como recursos a videoconferência, os chats ou bate-papos, o correio eletrônico, os AVEA em si, o fórum, a lista de discussões, o mural, os hiperlinks e os perfis dos participantes.

O foco do presente estudo está exatamente no terceiro grupo, o das mídias audiovisuais, cuja proliferação vem modificando não só as formas de ensino e aprendizagem, mas a cultura global como um todo, desde o surgimento do cinema e da televisão (conforme será estudado no item 5.2) até o grande *boom* do Youtube¹⁹. Dentro das mídias audiovisuais

¹⁷ Reusabilidade: Acessibilidade: Interoperabilidade: Durabilidade: Customização:

¹⁸ Audioconferência: conferência por áudio. Sugere interação online entre sujeitos, mediante transmissão bidirecional de áudio (HALLWASS, 2010).

¹⁹ Youtube – maior plataforma de exibição e compartilhamento de vídeos hoje na web.

entram vários tipos de utilização de vídeo, como as videoconferências, animações e as videoaulas de que trata esta pesquisa.

Para que as videoaulas cheguem ao estudante com a necessária qualidade, é preciso que os profissionais que as planejam possuam formação para esta tarefa específica, e como, na EaD formal em geral, essa tarefa se concentra no professor e no designer educacional (conforme discussão no item 4.2), estudar-se-á, no próximo capítulo, as imbricações da docência e desta colaboração na educação a distância online.

4. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE

Ao longo dos anos pude observar, no âmbito acadêmico, diversas discussões que têm por núcleo a questão da docência na EaD e o cenário vivenciado nas diversas esferas em que ela acontece. Algumas focam a história, outras os formatos em que ela se apresenta, outras dirigem-se a aspectos da aprendizagem ou do ensino, permeando ainda a questão das políticas públicas, da institucionalização, dos seus atores, da formação dos profissionais que nela atuam e de tantas outras vertentes que permeiam esse complexo tema. Tais questões costumam ter como embasamento norteador a preocupação com a qualidade dos cursos disponibilizados. Há uma constante busca por melhorias em uma modalidade que, comparada à presencial, é ainda muito nova.

Desta inquietação pela busca de qualificação partem as reflexões discutidas neste trabalho, a partir de um raciocínio em que a qualidade do trabalho educativo refere à consequência de uma condição sobre a qual o ensino seja organizado e desenvolvido. Sabe-se que a docência, em EaD, envolve não apenas o professor, mas uma equipe completa de profissionais que dão vida a materiais, processos e sistemas. Pensar a docência na EaD é um exercício que requer consciência sobre os vários meandros que influenciam esta atividade e aqueles sobre os quais a docência interfere.

Há um conjunto de engrenagens teóricas e práticas impulsionando essa tênue e, ao mesmo tempo, tão forte relação entre os profissionais que ensinam, a sua capacitação e os estudantes que buscam a aprendizagem. Nessa teia se percebe sentimentos, convicções, conhecimentos, capacidades, incertezas e dificuldades de seres que precisam se valer de diversos saberes e recursos para que o ato de ensinar se concretize e para que este ato gere conhecimento, aprendizagem e significado.

Diversos são os autores que falam sobre a docência, seus preceitos, teorias, finalidades, formas de organização e constituição. Cabe aqui salientar que o exercício da docência está assentado nos preceitos da Pedagogia, que, segundo Cunha (2006), se constituiu como campo de conhecimento de forma centrada no estudo das crianças, tendo sido um ramo de atuação profissional que alcançou tardiamente reconhecimento enquanto campo científico. Em apoio a esse esclarecimento, ao relativizar a questão da especificidade do conhecimento docente, apontando dificuldades em termos de clareza da sua natureza, Roldão (2007) pondera

que um dos pontos que expressa esse impasse é justamente o fato de haver uma preexistência do ato de ensinar em relação ao processo de formação para este ensino, descendendo disso as complicações na transformação de um conhecimento que era prático em algo teoricamente organizado. Apesar disso, a autora aponta que houve um crescimento na quantidade de teorizações sobre a ação docente, que paralelamente ao fazer, foram dando respaldo à formação de novos parâmetros de ação. É possível, a partir do que expõe Roldão (2007), relacionar isso com uma ação reflexiva sobre as próprias práticas desenvolvidas pelos professores como catalisadoras de um processo de construção de um conhecimento profissional docente.

No contraponto de uma possível base teórica construída a partir dessas pesquisas, que funcionasse como um repositório onde os professores pudessem aprender a ensinar, Shulman (1987) salienta que o ensino envolve mais que estilo pessoal, boa comunicação, domínio do conteúdo e aplicação de resultados de pesquisas recentes sobre eficácia do ensino:

Os resultados da pesquisa sobre eficácia do ensino, embora válidos, não são a única fonte de informação para definir a base de conhecimento para o ensino. Essas fontes deveriam ser entendidas como muito mais ricas e abrangentes. Na verdade, compreendidas adequadamente, as fontes verdadeiras e potenciais de uma base de conhecimento para o ensino são tantas que nossa pergunta não deveria ser: “Há mesmo muita coisa que é preciso saber para ensinar?” Em vez disso, a pergunta deveria expressar nosso espanto: “Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?” (SHULMAN, 1987, p. 205)

A prática docente carece de flexibilidade (GUDMUNDSDOTTIR, 1988, apud SHULMAN, 2014), partindo de uma ideia de ensino que enfatize compreensão e raciocínio, construída a partir da transformação e reflexão. Também, para Shulman (1987), as complexidades do ensino são comumente ignoradas e suas demandas são reduzidas, tendo os próprios professores dificuldade para articular o que sabem e como o sabem.

A grande questão do novo paradigma educacional (MORAES, 1997), que se está buscando em várias frentes de atuação e de pesquisa, está no rompimento com aquele modelo de educação tido como “tradicional”, baseado nas correntes instrucionistas (conforme item 5.1), com foco no controle sobre o aluno, modelo no qual o professor, que possui o “dom de dar aulas” deposita seus conhecimentos no aluno. Esse modelo também conseguiu se inserir na EaD brasileira em que, em um primeiro momento, procurou uma transposição a partir da modalidade presencial, incluindo os professores, que vinham e ainda vêm do presencial. Para Cunha (2009), essa concepção da docência como um “dom” carrega um desprestígio da sua

condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um plano secundário e desvaloriza esse campo na formação do docente de todos os níveis. Se antes se partia do princípio de que o professor era detentor do conhecimento e responsável por repassá-los aos alunos, tal concepção vem perdendo espaço com a emergência da consciência sobre a profissionalidade do ato de ensinar, embora ainda existam ruídos na percepção da importância do papel que tem a mediação realizada pelo professor como fator de aprendizagem.

Nóvoa (2017), dissertando sobre a história da educação, quanto às preocupações educacionais no decorrer das últimas décadas, destaca que a década de 1970 foi determinada pela racionalização do ensino, enquanto a década de 1980 foi marcada pelas reformas educativas, com atenção aos currículos, e a de 1990 centrou sua atenção na organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Nos dias de hoje, a preocupação estaria colocando o foco nos professores.

Perpassando essas questões e com foco sempre no ensino e no professor, o caminho a ser trilhado neste capítulo é, em um primeiro momento, resgatar pontos pertinentes à formação docente presencial, a partir da visão do docente enquanto profissional capacitado para tal, para então adentrar-se na formação de professores específica para as tecnologias educacionais e a modalidade a distância e, por fim, conhecer o campo de atuação do professor na EaD.

4.1. Formação de professores

A profissão docente abriga algumas peculiaridades, como o fato de existir sobre ela uma ampla constituição de imaginário que se deve ao contato expressivo entre aqueles que ensinam e os alunos durante um longo período de tempo de suas vidas, fazendo com que os estudantes formulem, durante a trajetória da vida escolar, suas percepções de modelos de formação e de atuação ideais.

Nessas percepções e modelos que se construíram, algumas bases sobre o conhecimento da atuação docente para o ensino se evidenciam e levam à compreensão de centralidade na figura do professor sobre o papel de ensinar. Neste sentido, observa-se os apontamentos de Fenstermacher (1986, apud SHULMAN, 1987, p. 205):

Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos. O ensino conclui com uma nova compreensão tanto do professor como do aluno.

Observando essa colocação, pode-se compreender que existe uma visão, que é muitas vezes parte de um senso comum, de que o professor detém o conhecimento em sua atuação. Shulman (1987), no entanto, relativiza este conceito, ao trazê-lo em suas discussões, enfatizando que “há muitos aspectos infelizes nessa formulação, nem que seja apenas pela impressão que dão” (SHULMAN, 1987, p. 205). Ao trazer sua compreensão de ensino, o autor faz um apanhado geral, apoiado nas ideias de Fenstermacher (1986), mas acrescenta um olhar crítico, enfatizando que suas percepções sobre os conceitos que envolvem o ensino estão ligadas a um modelo menos cartesiano e instrucionista, trazendo um ponto construtivista.

Entendendo que a educação é um processo, Shulman (1985) complementa essa ideia quando pondera que o docente deve fazer uma reflexão sobre os conteúdos com capacidade tal que lhe permita não apenas saber como algo “é”, mas que vá além dessa superficialidade, compreendendo os porquês de algo ser como é, sabendo em que bases estão sustentadas suas noções sobre o assunto, conhecendo ainda os pontos de fragilidade sobre aquilo que no seu entendimento é verdadeiro. O autor advoga em prol dessa necessidade, afirmando que é necessária a construção de uma literatura de casos sobre os conteúdos cuja organização e utilização seriam profundamente e auto conscientemente teóricas.

Zabalza (2004, p. 145) também observa que “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”. Entre essas variáveis que caracterizam a docência, um dos aspectos importantes a serem considerados é o fato de que

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

Sendo assim, deve-se considerar que a docência é uma atividade desenvolvida dentro de um contexto em que interagem professores, alunos e a instituição, sendo todos parte de um contexto social. Dentro dessa lógica, Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que as instituições deveriam assumir responsabilidades no que se refere ao preparo dos profissionais que constituem seu corpo docente, compreendendo a importância que a formação pedagógica desempenha na qualidade do ensino e das mediações no ambiente de aprendizagem.

Nessas relativizações das ideias apresentadas, é possível entender que a formação de professores é um processo que deve ser sempre entendido de forma conectada ao exercício profissional e ao universo de conhecimentos acionados pelos professores em sua atuação, pensando na importância do processo educacional na formação dos alunos e entendendo que existe uma profissão capaz de exercer este conhecimento.

O conhecimento dos conteúdos, nesta visão, é tão importante quanto o ato de ensinar e o que este ato traz de processos imbricados. Sob este olhar, possivelmente, mais importante ainda são os processos mobilizados pelo docente para poder ensinar, e é nesse ponto que se insere a profissionalidade docente e para onde os olhares que se dedicam ao estudo da formação dos professores tem dedicado atenção, buscando entender mecanismos e agentes que interferem sobre esta prática.

Diante do que se discutiu até aqui, percebe-se que a ideia de “ser professor” está intimamente ligada ao ato de ensinar. Certamente é necessária a compreensão dos aspectos da aprendizagem para a criação de boas práticas de ensino, mas é no ensino que se foca a preocupação do docente sobre a sua aptidão enquanto profissional. Roldão (2007) estuda esse ponto a partir da função docente, observando a natureza e construção do conhecimento profissional desta área, afirmando que apesar das tensões atribuídas ao termo ensinar, que ora toma uma perspectiva transmissiva, ora mais reflexiva no sentido pedagógico, importa é compreender a integração do ato do ensino e sua relação com aqueles que ensinam.

Conforme Júnior (2012), palavra *professor* tem um étimo interessante no latim: *magister*, que conotaria *ser mais, ser superior, ser melhor*, ou ainda, aprofundando a análise, um *ser sempre em formação*. A tradução imediata da palavra *magister* para o português (*mestre*), porém, teria sido facilmente trocada pelo vocábulo *professor* (aquele que professa), alterando completamente as primeiras acepções e gerando, paulatinamente, “um distanciamento tanto

da ideia de 'ser superior', quanto da necessidade de 'estar sempre estudando' para sentir-se ou dizer-se 'mais' que alguém" (JÚNIOR, 2012, p.3). De qualquer forma, o professor precisa aperfeiçoar-se, por ser esta uma exigência natural da sua profissão, até mesmo para que possa julgar-se não apenas um ser superior, mas um grande profissional.

Sacristán (1993, p. 54) fala da profissionalidade docente como "a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor". Puentes et al. (2005), em trabalho dedicado a um grande estado da arte da profissionalização docente aponta que as pesquisas sobre o tema cresceram expressivamente desde o início da década de 1980, e traz os assuntos mais abordados:

Os assuntos mais discutidos pela literatura científica consultada, [...] dentro da temática da reivindicação do *status* profissional dos professores, têm sido: 1) a conceitualização da profissionalização docente; 2) os aspectos integrantes do processo de profissionalização; 3) as etapas na profissionalização; 4) as condições indispensáveis ou necessárias para a profissionalização; 5) os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão; 6) os problemas que afetam a profissionalização, além de outros (PUENTES et al., 2009, p. 171, grifo nosso).

Para os autores, os saberes, conhecimentos e competências necessários à profissão docente, especificamente, ocupam lugar de destaque nessa lista:

Apoiados na premissa de que existe um conjunto de conhecimento base (*Knowledge base*) para o ensino, os teóricos afirmavam, e ainda afirmam, que é possível convalidar esse *corpus* de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores. Cunha (2004, p. 37), por sua vez, tem enfatizado que "assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor" (PUENTES et al., 2009, p. 171).

Buscando compreender esses conhecimentos, Tardif (2002, p.33) faz refletir que "enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins". Para o autor (TARDIF, 2010), ao buscar-se uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, deve-se examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito das próprias práticas dos formadores, a partir do estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho.

Os estudos associados ao conceito dos saberes se fazem pertinentes nesta análise pelo fato de trazerem informações sobre como se estrutura o conhecimento docente a partir de diversas vertentes. Contudo, faz-se necessário lembrar, mais uma vez, que toda prática educacional está vinculada a um contexto, e que este interfere sobre as práticas e comportamentos dos docentes em seu cotidiano. Assim como em diversas áreas profissionais, o exercício da docência é algo baseado em conhecimentos de técnicas que permitem ao professor desenvolver seu trabalho e isso é o que confere profissionalidade ao ato de ensinar e observando o apanhado de teorias a respeito dos saberes que permeiam a atividade docente, a complexidade do pensamento de Shulman (1987) traz um panorama bastante completo no que se refere às diferentes frentes mobilizadas pelo pensamento docente em sua prática, envolvendo desde a dimensão do conhecimento de conteúdo, até os meandros do contexto em que se insere, perpassando pelos aspectos que revelam sua prática, como os conhecimentos pedagógicos e curriculares e, também, pelo contexto de seus alunos e da realidade em que se inserem todos esses aspectos juntos.

O próximo item visa discutir a formação dos professores para a atuação no contexto da EaD online, para a qual a atualização e o aperfeiçoamento constantes são as palavras-chave (BALADELI et al., 2012).

4.1.2. Formação de professores para as tecnologias e a modalidade a distância

Nos últimos anos é notável a extensão na produção, propagação e utilização das mais diversas tecnologias interligadas em rede na sociedade atual. Devido a essa característica, Castells (1999) afirma que as pessoas estão inseridas em uma sociedade informacional, global e em rede, e a evolução das tecnologias tem viabilizado acesso instantâneo a diferentes informações, independentemente do local e tempo em que estejam os usuários, com diferentes finalidades, como o entretenimento, a aprendizagem ou o trabalho.

Isso faz com que o educador tenha de lidar não só com as tecnologias, mas com os diferentes perfis de usuários das mesmas, que vão desde aqueles indivíduos que já “nascem sabendo” até aqueles que possuem mais dificuldades em aprender a utilizá-las, em dois polos opostos.

A expressão “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), se refere a uma geração que nasceu e se desenvolveu na época da internet, que cuida da sua identidade digital e que adota uma atitude diferente perante as coisas (criam, comunicam, coordenam e aprendem diferente). Sua relação com a informação é diferente. Grande parte dos estudantes do ensino básico ao superior, hoje, corresponderiam a essa geração de nativos digitais, normalmente caracterizados como aqueles nascidos a partir dos anos 1990.

De outro lado está o grupo dos denominados “imigrantes digitais”, pertencentes a gerações anteriores que não conviveram com as TIC desde a sua infância. Nesse último grupo se encontra ainda boa parte dos professores de hoje. São pessoas que tiveram de aprender a lidar com as TIC, com a cultura que elas trazem consigo, com a internet, com as redes. Mas isso não significa que tenham menos capacidade para lidar com esses atributos. Kenski (2011) entende que qualquer um pode ser membro da rede, desde que domine a linguagem de cada tipo de atividade. A dificuldade estaria em saber quais são as competências suficientes para dominar o processo.

Com mais de uma década de diferença, Dudeney et al. (2016), em estudos mais recentes, trazem diferentes conceituações, complementando ou criticando as de Prensky (2001), inclusive as de White (2008):

Em anos recentes, os termos alternativos **residentes digitais** e **visitantes digitais** foram propostos como uma representação mais adequada do modo como pessoas de todas as idades, não apenas a juventude, faz uso da internet. David White (2008) afirma: “Os residentes têm uma presença online que desenvolvem constantemente, enquanto os visitantes se logam, realizam uma tarefa determinada e depois se desconectam”. (DUDENEY et al., 2016, p. 26)

Contudo, segundo os autores (DUDENEY et al., 2016), estudos empíricos demonstram que a crença difusa de que a geração mais jovem é mais tecnologicamente competente do que as gerações anteriores, configurando uma geração digitalmente competente homogênea é um mito que auxilia a desviar o foco, pois, além de fatores óbvios como posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica, fatores menos óbvios, como gênero, raça e língua, têm grande impacto tanto no acesso quanto nas habilidades digitais, criando uma crescente muralha digital.

Essa “muralha” se refere à lacuna entre as pessoas habilitadas a fazerem uso efetivo das tecnologias digitais e aquelas que carecem de tais habilidades, com as pessoas que estão situadas no primeiro lado tendo menos oportunidades de plena participação na sociedade. Os autores ainda colocam que, “como educadores, temos um papel fundamental a desempenhar

para elevar as habilidades dos estudantes menos favorecidos, menos digitalmente letrados em nossas salas de aula, em vista de eliminar essa defasagem” (DEDENEY et al., 2016, p. 32).

Para além de classificar os usuários entre nativos e imigrantes, ou residentes e visitantes, de um lado ou de outro da muralha, os autores entendem que, no centro dessa discussão, está a capacidade de os usuários se envolverem com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio daquilo que chamam de *letramentos digitais*, “necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (DUDENEY et al., 2016, p. 17).

Isso inspirou e levou os autores a buscarem os mais diversos tipos de letramentos em contribuições de outros pesquisadores e formularem um grande quadro dos letramentos digitais (tabela 7), em que apresentam os mais diversos letramentos, em ordem de complexidade e divididos entre quatro focos: linguagem, informação, conexões e (re)desenho.

Tabela 7 - Quadro dos letramentos digitais

←←← Complexidade crescente ←←←		1º Foco: Linguagem	2º Foco: Informação	3º Foco: Conexões	4º Foco: (Re)desenho
	*	Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
	**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	***		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
		Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	****	Letramento em jogos		Letramento intercultural	
		Letramento móvel			
	*****	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: DUDENEY et al., 2016.

Para evitar um aprofundamento exagerado, mas não deixar o leitor curioso com os diversos tipos de letramentos, elenco a seguir, na tabela 8, um compilado com os conceitos necessários a um entendimento básico do quadro anterior:

Tabela 8 - Focos e letramentos

1º Foco - Linguagem: O primeiro conjunto de letramentos-chave de que nossos estudantes precisam se liga amplamente com a comunicação de sentidos através da linguagem, incluindo os muitos canais que complementam, suplementam e, em certas ocasiões, superam a expressão linguística.

Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.

Letramento impresso: habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita.

Letramento em SMS: habilidade de se comunicar eficientemente em internetês, variação da língua padrão adaptada à digitação rápida, utilizada nas comunicações pessoais na internet. Exemplo: "My smmr hols wr CWOT" [em inglês padrão: "My summer holidays were a complete waste of time" ("Minhas férias de verão foram uma perda de tempo total")]

Letramento em hipertextos: habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato.

Letramento multimídia: habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo.

Letramento em jogos: habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles.

Letramentos móveis: habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a habilidade de se orientar no espaço da *internet das coisas* (onde a informação dos objetos do mundo real está integrada à rede) e da *realidade aumentada* (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real).

Letramento em codificação: habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar *softwares* e canais de mídia.

2º Foco - Informação: Agora que a informação contextualmente relevante está cada vez mais disponível, na ponta de nossos dedos, graças, em parte, à internet móvel, memorizar informação vem se tornando menos importante que nossas habilidades de acessar, avaliar e administrá-la. Tais habilidades compreendem um segundo conjunto de letramentos digitais chave.

Letramento classificatório: habilidade de interpretar e de criar *folksonomias* eficientes (índices de recursos *online* gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de *tags*).

Letramento em pesquisa: habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações.

Letramento (crítico) em informação: habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação.

Letramento em filtragem: uma inflexão do *letramento em rede*, ou seja, a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais *online* como mecanismos de triagem.

3º Foco - Conexões: Numa era digitalmente conectada, comunicar sentido e gerenciar informação são coisas intimamente vinculadas à alimentação de conexões.

Letramento pessoal: habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade *online* desejada.

Letramento em rede: habilidade de organizar redes *online* profissionais e sociais para filtrar e obter informação (cf. também *letramento em filtragem*); se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência.

Letramento participativo: habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.

Letramento intercultural: a habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais.

4º Foco - (Re)Desenho: Desenho: alguém aprender a formatar seus próprios textos em um ambiente instável. Numa cultura digital, o desenho frequentemente significa redesenho. Especialmente para a juventude, o processo de redesenhar significações se sobrepõe a processos de exploração, experimentação e construção de identidade.

Letramento remix: habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais.

Corroborando com todas essas classificações, vale ressaltar que o professor, em meio a isso tudo, tem diversas preocupações para ter sucesso no ensino com as TIC, desde o uso dos recursos até o relacionamento com os estudantes e outros usuários, e isso demanda, normalmente, algum esforço por parte do professor. Palloff & Pratt (2013) possuem uma extensa obra focada na personalidade do professor, em que procuram definir o caminho de um professor usuário de tecnologias, desde o nível em que é apenas um "visitante" desse mundo até o ponto em que consegue a excelência na docência online. Para Perez Lindo,

[...] os novos paradigmas e contextos exigem novas competências para os docentes [...] isso quer dizer que temos que levar em conta os impactos produzidos pelas TIC e por outros fatores. Do ponto de vista das TIC, torna-se evidente que todos os professores em todos os níveis precisam uma cultura informacional. Isso implica não apenas uma alfabetização digital, mas também a capacidade de buscar, selecionar e interpretar informação com as fontes oferecidas pela internet. Cabe prevenir-se contra a esperança de que o acesso a computadores ou redes de informação aumente a capacidade de aprendizagem por si só. Precisamos de conhecimentos específicos para acessar informações e aproveitá-las na aprendizagem (PEREZ LINDO, 2014, p. 640, tradução nossa).

Um passo fundamental está mesmo no desafio. Essas tecnologias podem constituir (BARRETO, 2004a) novos formatos para as mesmas velhas concepções de ensino e aprendizagem, inscritas em um movimento de modernização conservadora, ou, ainda, em condições específicas, instaurar diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas. Se a tecnologia vem para enriquecer e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, que fatores produzem índices tão críticos em se tratando de tornar a educação mais eficaz? Se a tecnologia é boa para o trabalho, para a pesquisa, para o desenvolvimento de comunidades, para conhecer pessoas, e se os adultos são autônomos para utilizá-la em seu proveito das formas mais criativas possíveis, o gargalo muito provavelmente está na maneira de planejar (FILATRO, 2008) a utilização dessas tecnologias para fins educacionais. É preciso, primeiramente, se apropriar do uso das TIC, para então entender o seu uso educacional. Para Baladeli:

A nova dinâmica regida pelas tecnologias impulsiona o surgimento de novos paradigmas tanto de ensino quanto de aprendizagem. Dessa forma, a adequação da educação às novas tendências trazidas pela sociedade da informação e do conhecimento, bem como a formação e o papel do professor do século XXI, também tendem a serem postos à prova, isso porque, no presente contexto, a informação e o conhecimento ganham destaque tanto política quanto socialmente (BALADELI et al., 2012, p. 156-157).

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis (KENSKI, 2003) na utilização dessas novas ferramentas. Estar confortável significa conhecê-las, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-las criticamente e criar novas

possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino, em um processo centralizado (ESPAÑA; FORESI, 2012) na atitude e disposição do docente.

Para além do uso das TIC na educação como um todo, Silva (2012) e Moran (2012) mostram preocupação com a formação docente específica para quem atua com EaD *online*:

O professor precisa preparar-se para professorar *online*. O peso histórico da pedagogia da transmissão exigirá em contrapartida a formação continuada e profunda capaz de levá-lo a redimensionar sua prática docente tendo claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e amplo fornecimento de conteúdos para assegurar qualidade em educação. [...] Em vez de meramente transmitir, ele será um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento. Para isso contará com ferramentas ou interfaces que compõem o ambiente virtual de aprendizagem, em que ocorrem interatividade e aprendizagem (fórum, chat, blog, texto coletivo, portfolio, midiateca e videoconferência no modelo “todos-todos”) (SILVA, 2012, p.12).

Para Belloni (1999), diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente autônomo, uma das questões centrais da educação a distância refere-se ao papel do professor nessa modalidade de educação, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente – e não foi – preparado. O uso intenso das TIC na EaD torna o ensino complexo, além de exigir a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas e reforçar a autonomia do aprendente.

Refletindo sobre todos esses apontamentos, é possível perceber que a formação é importante e necessária para o exercício da docência. A resposta a todo esse preparo, a como formar um docente que possua os saberes, conhecimentos ou competências necessárias à atuação na EaD online, parece estar mesmo na formação profissional (BALADELI et al., 2012) do professor, sendo a formação continuada ainda mais importante em um âmbito tecnológico em mutação e evolução constante.

Parece óbvio afirmar isso a essa altura, mas apesar da clareza com que isso se mostra, a noção dessa necessidade ou da importância que esse tópico assume não se mostram ainda suficientes para que professores e instituições se mobilizem de forma organizada no sentido de buscar e implementar processos que a viabilizem. Existem ações coletivas pontuais e esforços individuais, mas parece que, por falta de clareza coletiva, os esforços formativos acabam encontrando baixa expressividade, sem ainda obter a força suficiente para a contenção de uma tradição (ZABALZA, 2004) que endossa uma liberdade do docente nessa busca (ou não) pela formação, legitimando que as instituições leguem aos professores a responsabilidade sobre ela ou que então assumam a tarefa dentro de suas condições e visões. Para além do crescimento de

programas de formação, faz-se necessário, no momento, a institucionalização dos mesmos, como forma de incentivar seu crescimento.

4.2. Atuação docente na modalidade a distância: equipes multidisciplinares e a figura do designer educacional

Após compreender a necessidade de formação inicial e continuada específica para a atuação em EaD online, cabe agora estudar como se dá a atuação da docência online em si, com o objetivo de compreender o planejamento de videoaulas, passando pelas atividades do docente e a sua função dentro de uma equipe multidisciplinar.

Segundo Valente & Moran (2011), na educação a distância online, há uma diversidade de modelos de estrutura de pessoal que resultam em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e ao funcionamento de cursos. No entanto, não importando a estrutura escolhida, deve sempre haver uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, formada por docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo. Para Moore & Kearsley (2010), embora existam alguns especialistas em conteúdo que também possuem aptidão para elaboração de instruções e outros que têm conhecimento de tecnologia, muito poucos são igualmente especialistas nessas três áreas. É melhor que essas responsabilidades sejam assumidas por especialistas diferentes. Para eles,

[...] não é possível que os criadores sejam também instrutores. De modo algum, de um ponto de vista pedagógico, isso é desejável, pois a instrução requer um conjunto especial de aptidões, diferentes daquelas dos criadores e dos especialistas na matéria, sendo mais bem realizado quando for o trabalho de pessoas que se dedicam ao estudo, ao desenvolvimento e à prática dessas aptidões (MOORE; KEARSLEY, 2010, p.17).

João Mattar (2007), por sua vez, entende que pode haver, na EaD, uma fusão de responsabilidades, em que uma pessoa possa trabalhar com várias áreas, configurando um novo personagem denominado “aututor”: “as novas tecnologias permitem o surgimento de uma nova figura em EaD: o aututor, o designer/autor/tutor de seus próprios cursos.” (MAIA; MATTAR, 2007, p.53)

Já Mill (2010) ainda vê a necessidade de uma equipe multidisciplinar, apenas denominando as ações dessa equipe como “polidocência”, definindo o termo como uma forma de trabalho caracterizada por um conjunto de profissionais da educação que assumem tarefas

diferentes. Esse trabalho só se torna viável graças às diferentes técnicas e conhecimento dos profissionais envolvidos em uma equipe, na qual cada um contribui com sua experiência e formação para que os objetivos educacionais delineados promovam processos de ensino e de aprendizagem eficazes.

Essa visão multidisciplinar também vai ao encontro do texto presente nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, do Ministério da Educação, que traz a informação de que

[...] somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros (BRASIL, 2007, p.13).

Dentre as várias propostas de estrutura de profissionais (equipe multidisciplinar) e áreas para o trabalho docente em EaD, trago alguns elementos recolhidos das classificações de Belloni (1999), Ramos (2010) e Mill et al. (2010), com o intuito de traçar um aspecto geral dessa equipe. Aparecem em suas classificações, dentre outros, os seguintes profissionais ou campos de atuação: **professor conteudista**, *especialista no conteúdo da disciplina* cuja função básica é elaborar materiais didáticos em diferentes mídias para os AVEA; **professor formador**, que *orienta o estudo e a aprendizagem*, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender; **tutor**, que orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, *esclarece dúvidas e explica questões* relativas aos conteúdos da disciplina; **designer educacional**, *responsável pela adequação dos conteúdos da disciplina às várias mídias* adotadas pela instituição mantenedora do curso, cuidando do planejamento da disciplina, da organização dos conteúdos, do mapa das atividades, assessorando o professor no projeto da disciplina e materiais; **equipe técnica**, englobando as funções de revisor, designer gráfico, web-designer, programador, gestor de ambiente, operador de equipamentos audiovisuais, editor, etc.; e **equipe coordenadora**, que coordena e orienta inter-relações importantes com o trabalho dos demais atores.

Conforme já exposto no item 1.4, sempre há, nessas equipes, o profissional que exerce o papel de designer educacional (também conhecido como designer instrucional,

tecnólogo educacional ou projetista educacional), por ser esta uma área chave para os cursos em EaD, não exercendo apenas um papel técnico, mas sim de planejamento e didática. Para Ramos (2010), o designer educacional é o responsável pelo diálogo entre a área técnica e a pedagógica, comportando-se como elemento mediador no processo de desenvolvimento dos conteúdos, desenvolvendo as seguintes funções:

- Orientação e assessoria ao profissional responsável por escrever o conteúdo, que pode ser um professor da disciplina, um profissional da área, ou outra pessoa que domine o tema do curso, normalmente denominado de conteudista.
- Organização do conteúdo on-line buscando adequar o formato e a linguagem para a web.
- Criação de estratégias aproveitando as potencialidades e recursos disponíveis na internet, em conjunto com o conteudista.
- Estruturação do conteúdo, por exemplo, em módulos, obedecendo à sequenciação ou não, observando a navegação no conteúdo e os modos de acesso.
- Previsão de recursos como animações, simulações, interações.
- Mediação entre os diferentes profissionais envolvidos na produção de um conteúdo on-line.
- Acompanhamento das atividades de produção do conteúdo pela equipe técnica (RAMOS, 2010, p.53-54).

Observa-se, portanto, que o designer educacional faz a mediação entre a parte técnica (e também a parte teórica da educação online) e os professores responsáveis pela criação do conteúdo. Assim, ele orienta o professor conteudista no processo de **criação**, discutindo aspectos intrínsecos do conteúdo online, tirando dúvidas, revisando e adequando o conteúdo para o formato online e gerenciando o prosseguimento desse conteúdo para as equipes técnicas.



Figura 6 - Relações estabelecidas pelo designer educacional com a equipe

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de RAMOS, 2010.

Na figura 9 se percebe o papel do designer educacional como um especialista técnico e didático de EaD online: faz o caminho do planejamento das disciplinas e cursos junto aos especialistas no conteúdo (professor conteudista) e aos especialistas técnicos (web designer, ilustrador, programador, etc.).

Em livro organizado por este autor junto a outros pesquisadores (ORTH et al., 2018), desenvolvo um capítulo dedicado ao estudo expandido dessa função específica – o design educacional – discutindo aspectos como a sua nomenclatura / lugar teórico e a visão de design como planejamento. A atividade de planejamento se dissolve na atuação do designer educacional e do professor (que, no momento do planejamento, recebe o nome de conteudista). O professor conteudista, especialista no assunto de cada disciplina, é, algumas vezes, ainda inexperiente na EaD, necessitando ainda mais do auxílio do designer educacional.

O professor

[...] chamado de conteudista/especialista [...] é quem concebe, desenvolve o material didático, organiza e ministra as disciplinas. [...] Este professor, em geral, é parte integrante do corpo docente da instituição e atua no ensino presencial. À exceção de algumas instituições, este professor tem carga horária completa no ensino presencial e atua de forma extraordinária na EaD (MELILLO, 2011, p.50).

Em outras palavras, o designer educacional – quando existente na equipe que produz um curso – acaba também fazendo parte da formação específica continuada do professor em sua atuação na EaD online. Conforme discutido no item 1.4, esta pesquisa foca o trabalho do planejamento de videoaulas, podendo o conteúdo ser aproveitado não só para os professores que atuam na EaD, mas também para o campo do design educacional.

De qualquer forma, conforme Filatro (2007), cabe ainda ressaltar que os papéis dos agentes envolvidos (professor, estudante, sistema de avaliações, o próprio saber) estão em constante reformulação, em cada instituição ou curso, à medida que as TIC passam a habitar os espaços tradicionais e até as atuações profissionais.

A atividade desses dois atores – professor conteudista e designer educacional – que mais importa a esta pesquisa é a de roteirização de videoaulas, cujo aporte teórico se encontra a seguir, no capítulo que abarca esse item.

5. PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dentre as ferramentas tecnológicas e mídias hoje disponíveis, é possível observar nos cursos a distância e também na web como um todo o crescimento exponencial de materiais audiovisuais, como as videoaulas. Com o avanço das tecnologias, como o *streaming*²⁰, “a qualidade na transmissão de materiais como áudio e vídeo se tornou muito mais interativa e rápida, uma vez que é possível ouvir e visualizar em tempo real” (SCHNEIDER, 2014, p.7).

Para Arroio e Giordan (2006), a **videoaula** é uma modalidade de exposição de conteúdos que se mostra didaticamente eficaz quando se almeja comunicar conteúdos que encontram no audiovisual o melhor meio de veiculação. Conforme Schneider (2014), a videoaula facilita a compreensão de conteúdos complexos e abstratos, pois os estudantes podem controlar o ritmo da sua apresentação, retrocedendo, avançando e revendo o vídeo quantas vezes acharem necessário para seu entendimento. “O envolvimento cognitivo, em um vídeo, é desenvolvido através de uma representação adequada do conteúdo, a abordagem pedagógica adotada e seu contexto de utilização.” (O’DONOGHUE, 2014, p. 15, tradução nossa).

Não somente por esse envolvimento cognitivo, mas também por todo o aporte de fundamentação teórica necessário à atuação profissional no planejamento de videoaulas, inicio este capítulo pelas teorias que dão suporte à aprendizagem multimídia e cognitiva, buscando posteriormente os fundamentos da linguagem audiovisual, a proliferação da mídia vídeo e a produção das videoaulas, com foco principal em sua fase de pré-produção, que concentra o planejamento das mesmas.

5.1. Foco na aprendizagem cognitiva e multimídia

A dimensão pedagógica da produção de conteúdos abrange basicamente o planejamento (FILATRO, 2015), desdobrado no desenvolvimento de conteúdos e na orientação a atividades de aprendizagem. No entanto, aqueles que atuam e pesquisam a EaD sabem que esse grande guarda-chuva pedagógico abriga diferentes compreensões sobre o que significa aprender e ensinar. A aprendizagem não é um processo único e absoluto, posto que há

²⁰ *Streaming* – a informação é distribuída através da internet e não é preciso esperar pelo carregamento completo do material para visualizá-lo (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2013).

(FILATRO, 2015) um conjunto de teorias e abordagens que provê ampla diversidade de explicações que caracterizam o processo educacional de acordo com a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto a ser conhecido.

No que tange às teorias do ensino e da aprendizagem que envolvem a docência na EaD online, é necessário observar que estamos vivenciando a evolução da EaD (BARBOSA et al., 2007). Em artigo discutindo os caminhos organizacionais e as propostas de formação de professores para EaD, Barbosa et al. (2007, p.4) colocam que “as teorias pedagógicas influenciam e devem ser consideradas na criação, implementação e desenvolvimento de modelos de cursos de EaD.” Conforme Sacristán & Gómez (2000, p.6), “a didática como ciência, como arte e como práxis necessita apoiar-se em alguma teoria psicológica da aprendizagem”.

O docente deve amparar-se em teorias pedagógicas que correspondam aos seus objetivos, que atendam às demandas não apenas das instituições e dos alunos, mas também da nova maneira de se fazer EaD: a EaD online. Para Silva, em relação ao docente, “o peso histórico da pedagogia da transmissão exigirá em contrapartida a formação continuada e profunda capaz de levá-lo a redimensionar sua prática docente” (SILVA, 2012, p.12).

Quando Silva menciona a pedagogia da transmissão e o seu “peso histórico”, refere-se às teorias behavioristas de estímulo-resposta que inspiraram por muito tempo não apenas a EaD, mas também a educação como um todo. Para que se possa desenvolver um breve estudo quanto às teorias de aprendizagem que envolvem os processos de ensino e aprendizagem na EaD online baseada nas TIC, deve-se ter em mente que há diferentes enfoques entre as teorias.

Hilgard (1966, apud. TUNES et al, 2006) agrupa as teorias de aprendizagem entre teorias de estímulo-resposta e teorias cognitivas; reconhecendo, todavia, que esses dois grupos não são internamente homogêneos e que ambos não abarcam a totalidade das teorias de aprendizagem existentes. Segundo o autor, o agrupamento é uma estratégia para ilustrar as principais controvérsias que reconhece existir entre as teorias. No que diz respeito à aprendizagem, isto é, no que responderia à questão “o que é aprendido?”, os teóricos do grupo estímulo-resposta diriam que são hábitos, e os cognitivistas, estruturas cognitivas.

Para Sacristán & Gómez (2000), as teorias do condicionamento baseiam-se no princípio de que “o homem é o produto das contingências reforçantes do meio” (SACRISTÁN;

GÓMES, 2000, p.8). Neste caso, “a educação transforma-se numa simples tecnologia para programar reforços no momento oportuno” (SACRISTÁN; GÓMES, 2000, p.8).

Segundo Moreira (1999), a tônica da visão de mundo behaviorista (comportamentalista, estímulo-resposta) está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, nas respostas que ele dá aos estímulos externos. Para Becker (2001), nessa perspectiva, o professor fala e o aluno escuta, agindo assim o professor porque acredita que o conhecimento possa ser transmitido para o aluno. Ou seja, o conhecimento está no professor, que o transmite ao aluno.

Para Giusta (1985, p.26), “o conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real”. Há uma relação “entre um estímulo antecedente e uma resposta que lhe é, naturalmente, consequente”. Harasim (2012, p. 30, tradução nossa) acrescenta que esse pensamento “tende à mecanização da educação e gestão de aprendizagem”.

Conforme Case (2000), durante o início dos anos 60, as teorias comportamentais da aprendizagem foram seriamente criticadas porque não faziam justiça à organização do comportamento humano e aos processos internos complexos, responsáveis por sua geração. Investigadores da recém advinda informática juntaram-se aos psicólogos, linguistas e outros cientistas sociais, em um esforço para descrever os processos cognitivos que são necessários para a geração e o controle do comportamento humano complexo. O resultado foi uma mudança de paradigma que se tornou conhecida como “a revolução cognitiva” (Gardner, 1995).

Em um contexto expandido para a ciência como um todo, D’agostini (2002) aborda um resgate sobre como os saberes, métodos, objetos e objetivos da ciência, como um todo, repercutiram na questão da “filosofia como problema da filosofia” nas três últimas décadas do último século, perpassando aquilo que a autora chama de “a virada cognitiva” e adentrando em detalhes do então novo pensamento cognitivista a partir da lógica da descoberta.

A figura 7 traz um comparativo simplificado entre os enfoques behaviorista e cognitivista. No behaviorismo, a mente do aluno é vista como uma caixa preta, que devolve o estímulo como resposta, sem que se busque compreender a mente como participante do processo de aprendizagem. No cognitivismo, observa-se a mente como uma máquina complexa, cheia de meandros e circuitos, capaz de lidar com a entrada de informações de

maneiras variadas, devolvendo ao aluno e ao seu cérebro responsabilidades no processo de interiorização dos conteúdos.

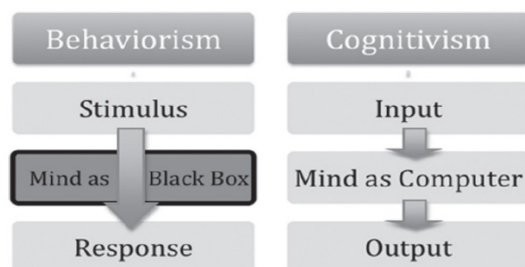


Figura 7 - Visão geral das correntes behaviorista e cognitivista.

Fonte: HARASIM, 2012, p.48.

Sacristán & Gómez (2000) afirmam que, “durante o presente século [XX], e como reações à interpretação behaviorista da aprendizagem, surgem, se desenvolvem e se transformam diversas teorias psicológicas que englobamos na corrente cognitiva” (SACRISTÁN; GÓMES, 2000, p.11).

Para Moreira (1999), o enfoque cognitivista surgiu em contraposição ao behaviorismo, enfatizando exatamente aquilo que é por ele ignorado: a cognição, o ato de conhecer; entender como o ser humano conhece o mundo, observando que o enfoque cognitivista “trata principalmente dos processos mentais, da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição” (MOREIRA, 1999, p. 15).

Becker (2001) entende que nesse enfoque o professor explora conteúdos significativos para o aluno, porque ele acredita que o aluno só aprenderá se agir e problematizar a sua ação. Ele entende que o material ensinado deve ser cognitivamente interessante, ou seja, significativo para o aluno. É possível desenvolver novos conhecimentos, e não apenas transmiti-los. Segundo Fonseca, a cognição

[...] compreende os processos e produtos mentais superiores (conhecimento, consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, produção de planos e estratégias, resolução de problemas, inferência, conceptualização e simbolização, etc.), através dos quais percebemos, concebemos e transformamos o envolvimento. Não é uma coleção, mas um sistema complexo de componentes. [...] A cognição, por definição, é sinónimo de “ato ou processo de conhecimento”, ou algo que é conhecido através dele (FONSECA, 2009, p. 31-32).

Giusta ressalta a presença de aspectos advindos da neurociência nessa corrente, quando afirma que ela “lida com o conceito de estruturas mentais, enquanto totalidades organizadas, numa extrema oposição ao atomismo behaviorista” (GIUSTA, 1985, p.27).

Para Sacristán & Gómez (2000), a atividade psíquica constitui uma função do cérebro e um reflexo do mundo exterior, e é necessário, para compreender qualquer fenômeno de aprendizagem, determinar o nível de desenvolvimento alcançado em função das experiências prévias, considerando o grau de complexidade alcançado pelas estruturas funcionais do cérebro.

Retornando à aprendizagem, Filatro (2015) entende que o cognitivismo vê o fenômeno educativo como um processo no qual, ao adquirir novas informações, o aluno primeiramente as relaciona às aquelas já existentes em sua estrutura mental de representações para, em seguida, armazená-las na memória. Nesse sentido, retomando a analogia da figura 7, o cognitivismo procura abrir a caixa preta mental para explicar como funciona a assimilação de novas informações e a reorganização das estruturas cognitivas.

De acordo com Cosenza & Guerra (2011), processos mentais, como o pensamento, a atenção ou a aprendizagem, são frutos do funcionamento cerebral, que seria a “central” do sistema nervoso, interpretando as informações advindas da rede neural, através dos sentidos, captando as muitas formas de energia presentes nos ambientes.

Para Fonseca (2009), o cérebro é o órgão onde se forma a cognição, o órgão mais organizado do organismo. Como uma estação de controle, o cérebro também comanda várias ações voluntárias e involuntárias do corpo humano, além de ser o responsável pelo armazenamento de dados, aspecto que interessa, em especial, ao estudo da aprendizagem, a qual também depende das sinapses²¹ e de uma característica especial desse órgão: a plasticidade.

Para Brandão (2004, p.100), a plasticidade cerebral “se refere a alterações funcionais e estruturais nas sinapses como resultado de processos adaptativos do organismo ao meio”. Em outras palavras, a plasticidade seria a capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo. Ela

²¹ Sinapse: Para Brandão (2004, p. 28), as sinapses são “zonas ativas de contato entre uma terminação nervosa e outra célula nervosa”. Para Cosenza & Guerra (2011), se caracterizam pela passagem da informação entre os neurônios.

tem importância para a aprendizagem porque essas ligações – as sinapses – são responsáveis também pelo funcionamento da memória, pela criação de registros: “dependendo da relevância da experiência ou da informação, poderão ocorrer alterações estruturais em circuitos nervosos específicos cujas sinapses se tornarão mais eficientes, permitindo o aparecimento de um registro” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 62).

Conforme ilustrado na figura 8, a aprendizagem pode levar não só ao aumento da complexidade das ligações em um circuito neural (A e B), mas também à associação de circuitos até então independentes (C e D). Esse segundo caso pode ser exemplificado pela situação na qual aprendemos novos conceitos a partir de conhecimentos já existentes.

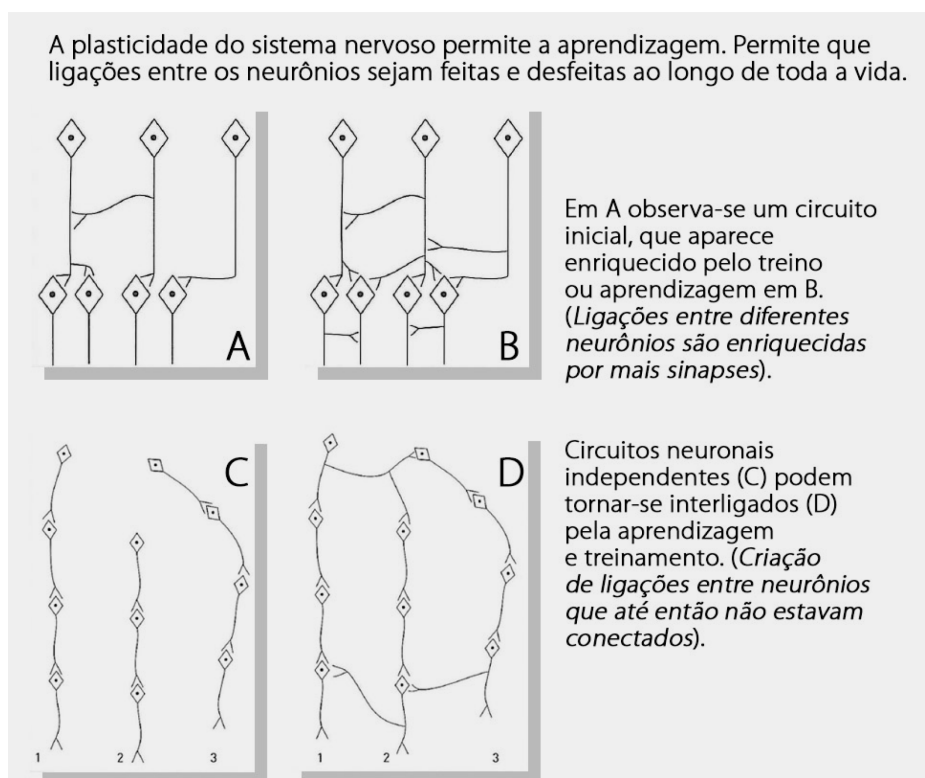


Figura 8 - A aprendizagem vista sob o viés da plasticidade do sistema nervoso.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de COSENZA; GUERRA, 2011.

Tabacow (2006, p. 98) relaciona essas redes de ligações com a aprendizagem quando observa que “dois ou mais neurônios conectam-se e a estimulação desses neurônios faz com que outras conexões se formem”. Para Fonseca (2009, p.9), a educação cognitiva “visa desenvolver e maximizar os processos de captação, integração, elaboração e expressão de informação, no fundo, tudo o que se pode definir como aprendizagem”. Dessa maneira, é através da plasticidade (criação e destruição de ligações sinápticas) e da memória (criação ou

lembrança de registros) que se pode compreender a aprendizagem do ponto de vista neurocientífico.

Os aspectos neurocientíficos do estudo da cognição inspiram vários teóricos da educação atual, como Howard Gardner (teoria das inteligências múltiplas), Sweller (teoria das cargas cognitivas) e Mayer (teoria cognitiva da aprendizagem multimídia), todos inseridos no pensamento educacional cognitivista. Moraes (1997) entende que, para compor uma nova proposta educacional, deve-se levar em consideração essas teorias em busca do que chama de um novo paradigma educacional.

De acordo com Garcez (2005), quando um espectador assiste um material visual, aciona funções cognitivas para criar imagens mentais, de acordo com seu repertório de experiências visuais anteriores. Esse envisionamento mental é diferenciado de indivíduo para indivíduo, mas contém algo em comum que faz parte da cultura e do imaginário coletivo. Cada pessoa cria, a partir de sua própria experiência, as relações conceituais geradas pelas sensações visuais. Naturalmente, nesse processo há matrizes comuns, que pertencem à história e à coletividade, mas ninguém pensa de forma semelhante a outra pessoa, e “essa construção mental é importantíssima para o desenvolvimento das funções superiores da mente” (GARCEZ, 2005, p.109).

Segundo Moran (2005, p. 97), “a informação e a forma de ver o mundo predominantes no Brasil provêm fundamentalmente da televisão”. Ela – e, hoje os vídeos de internet em geral – alimenta e atualiza o universo sensorial, afetivo e ético que os estudantes carregam enquanto indivíduos. Essa bagagem advinda da televisão integra habilidades relacionadas (GARCEZ, 2005) à observação, à atenção, à memória, à associação, à análise, à síntese, à orientação espacial, ao sentido de dimensão, ao pensamento lógico e ao pensamento criativo:

Elas nos permitem perceber como os elementos da linguagem visual foram organizados: formas, linhas, cores, luzes, sombras, figuras, paisagens, cenários, perspectivas, pontos de vista, oposições, contrastes, texturas, efeitos especiais, etc. E perceber também como esses elementos estão associados a outros, como a música, as ideias, a história, a realidade, por exemplo. [...] Além disso, precisamos também associar tudo o que observamos com outras informações e conceitos provenientes dos conhecimentos acumulados por nós e pela cultura humana através dos tempos (GARCEZ, 2005, p.109).

5.2. Audiovisual, vídeo educacional e videoaula

As mídias audiovisuais são utilizadas com fins educativos já há algumas décadas. Nos primórdios do cinema, no final do século XIX, o vídeo já era utilizado em diversos segmentos da academia. No século XX o cinema, a TV e a linguagem audiovisual se proliferaram pelo mundo, em acelerada expansão, até invadir a casa de quase todos os seres humanos do planeta. Segundo Belda (2009), a proliferação das mídias baseadas em imagem e som e das tecnologias de comunicação interativa vem alterando as formas de ensino e aprendizagem ao longo das últimas décadas. A penetração dos aparelhos e a abrangência das transmissões de televisão trouxeram, desde seu advento, um apelo especial à aquisição de conhecimentos. A partir da década de 1990, a disseminação e o incremento das redes de computadores, sobretudo a internet, deram meios efetivos para que o público interagisse e colaborasse em torno da produção e disseminação de conteúdos audiovisuais, e a proliferação dos programas de educação a distância são reflexos diretos dessa evolução. Hoje, a alfabetização audiovisual se dá mais em rede, pelo consumo de Youtube e outras plataformas digitais.

Para Kenski (2003), o mundo da comunicação envolve o ser humano e lhe fala de seus anseios e do que pretende que ele tenha como objetos de desejo. As interações feitas com as comunicações midiáticas abrem os horizontes do pensamento, criam fantasias, envolvem e seduzem emocionalmente: “a mixagem entre imagens, movimentos, cores e textos provocativos mobiliza sentimentos e pensamentos criativos. Transmite novas formas de linguagens em que estão presentes o pensar e o sentir” (KENSKI, 2003, p.59).

Martins (2006, p. 46), destaca que a linguagem humana sempre foi audiovisual, desde os primórdios, “quando ele se relacionava a partir de um sistema de comunicação pessoal, utilizando expressão corporal, gestos e expressão fisionômica”. A associação imagem-palavra aparece nos livros mais antigos, pois, desde o início da imprensa, a gravura e o texto multiplicaram-se juntos. As características da linguagem audiovisual foram se transformando no decorrer do tempo devido à incorporação de novas tecnologias de captação e registro de imagens e sons. Kenski entende que

[...] a linguagem audiovisual é perfeita mixagem entre sons, imagens e movimentos. [...] Ao lado do que é falado, há a sincronia de movimentos dramatizados que se anunciam pelo movimento dos olhos e de todo o corpo, pela harmonia das mãos, pelo aumento do tom de voz, pelas sílabas destacadas ou pelo falar rápido, embaralhado, pelo silêncio, pelas pausas e pelos gritos (KENSKI, 2003, p.60).

Para Arroio e Giordan (2006), o produto audiovisual é uma produção cultural, no sentido em que é uma codificação da realidade, na qual são utilizados símbolos fornecidos pela cultura, e partilhados por um grupo de pessoas que produz o produto e pelas pessoas para as quais o produto se destina. Por exemplo, poder-se-ia pensar que a primeira lei da termodinâmica é a mesma na França, na Rússia e no Brasil e que, portanto, uma videoaula mostrando a primeira lei seria universal. Esta lei é a mesma em toda parte, é claro, mas a forma como é enunciada e como se relaciona com os outros elementos da cultura, não. Segundo Moran, a força da linguagem audiovisual está em que “consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por mais caminhos do que conscientemente percebemos, encontrando dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma” (MORAN, 2005, p.98).

Existe um rol de produtos audiovisuais que são explorados nos dias atuais, mas, de maneira geral, costuma-se referir a esses produtos a partir de um grande guarda-chuva que responde pelo nome “vídeo”. “Existem muitas formas de denominar um vídeo, pressupondo características e formatos distintos em relação ao seu conteúdo e/ou tratamento tecnoestético. Assim, um vídeo pode ser um documentário, videoclipe, filme, videoarte, animação, registros pessoais, ou ainda abordar algum conteúdo educacional” (SCHNEIDER, RIBEIRO, 2013, p. 3).

O termo “vídeo” tem sua origem no verbo latino *videre*, que significa “ver”, e pode ser usado de duas maneiras diferentes (O'DONOGHUE, 2014): como referência ao uso da imagem em movimento em que o vídeo é um meio de entrega, como o cinema e a televisão; e como uma referência às tecnologias usadas para gravar, transmitir e recriar imagens visuais e geralmente os sons associados. De forma geral, o termo vídeo é mais percebido como significando uma sequência de imagem em movimento, a menos que seja indicado de outra forma ou indicado pelo contexto. Quando alguém afirma que vai “fazer um vídeo”, é provável que pretenda criar uma imagem em movimento.

Para Ram & Chaudhuri (2002), o termo vídeo geralmente se refere a uma série de fluxos de dados que englobam informações visuais (vídeo) e também sonoras (áudio), temporalmente correlacionados, apresentados de forma sincronizada. As informações visuais (vídeo) e de áudio são interligadas e armazenadas em algum suporte (como uma fita magnética ou um arquivo de computador), e a correta sincronização entre esses dois “canais” é tão importante que uma trilha sonora adiada resultaria em percepção semanticamente incorreta

O canal visual, em verdade, “é composto por um grande número de fotos exibidas, uma após a outra, para dar uma sensação de movimento contínuo na tela” (RAM; CHAUDHURI, 2002, p.5). Os quadros de vídeo armazenados são sempre entregues a uma taxa fixa de quadros (por exemplo, 30 quadros por segundo), independentemente do seu conteúdo. “Em um processo dinâmico e veloz, as imagens são construídas em nossa mente a partir dos estímulos visuais oferecidos na tela. Assistir vídeos é interagir permanentemente com as imagens apresentadas na tela” (KENSKI, 2003, p.23).

A figura 9, a seguir, mostra a composição do canal visual de um vídeo, que é composto por cenas, que são compostas por tomadas ou planos (grosso modo, do REC ao STOP de cada gravação), que são compostos por frames. Cada frame é, na verdade, uma fotografia, uma imagem congelada. A exibição de várias fotografias, uma após a outra, fazem o cérebro humano acreditar que está realmente assistindo a algo em movimento.

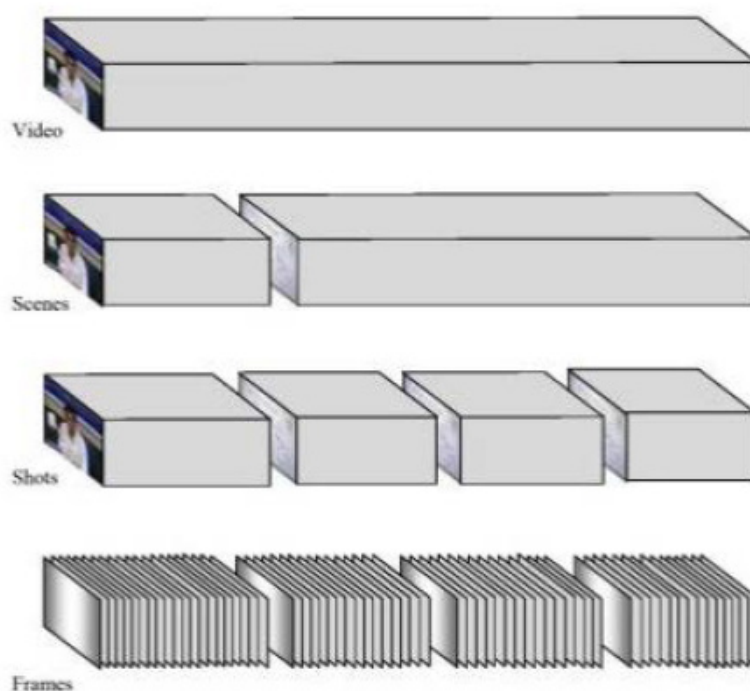


Figura 9 - Diagrama esquemático mostrando a composição dos dados de vídeo

Fonte: RAM; CHAUDHURI, 2002, p.6

Há toda uma discussão técnica e estética (WHITE, 2006; LUCENA JÚNIOR, 2005) em torno do estudo da percepção audiovisual, desde a invenção dos dispositivos óptico-mecânicos, passando pelos campos da fotografia, animação e cinema, em outros focos de estudo que não permeiam os trilhos desta pesquisa. Fato é que as imagens em movimento de uma realidade

com múltiplos recortes, registradas em vídeo por meio de planos, ritmos visuais e sonoros, permitem a apresentação de diversos tipos de situações, posto que “visualizar é um dos exercícios mais importantes para qualquer ser humano” (BONASIO, 2002, p. 24). Moran (1995, p.27) afirma que o vídeo é, ao mesmo tempo, “sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras”.

Voltando-se para o meio educacional (SCHNEIDER, 2014), é fácil perceber o quanto a tecnologia audiovisual está presente na vida dos estudantes de hoje, e como e a produção de vídeos é cada vez mais popular. Entre as páginas de internet com maior número de acessos, estão aquelas que permitem assistir e disponibilizar vídeos. A captação de imagens em movimento tem aumentado, cada vez mais, por meio de câmeras de celulares e *tablets*. O uso de softwares de edição, operacionalmente cada vez mais simples, permitem cortes, efeitos, inserção de sons, músicas e outros recursos, o que tem popularizado a produção de vídeos. Além disso, o compartilhamento das produções em sites como o *Youtube*, por exemplo, tem propiciado ampla disseminação de vídeos. Para Schneider & Ribeiro,

[...] esse cenário se constitui porque os estudantes estão acostumados com a possibilidade de buscarem informações, apresentadas geralmente de forma criativa, simples, prática e funcional, nas mais diversas mídias. Seja na televisão ou na internet, as ofertas são muitas e atrativas. Assim, dentre os inúmeros recursos didáticos disponíveis hoje para se trabalhar os conteúdos na educação a distância, estão os vídeos. É possível verificar muitas experiências interessantes que exploram as vantagens do material audiovisual no processo educativo, criando espaços de aprendizagem mais ricos, estimulando a pesquisa, desenvolvendo competências individuais e em grupo e ainda incentivando o compartilhamento de experiências (SCHNEIDER, RIBEIRO, 2013, p. 5).

O vídeo é um recurso poderoso de ensino podendo trazer de diversas formas informações para uma situação de ensino. Produtos audiovisuais permitem ao professor apresentar um curso, demonstrar uma operação, documentar o funcionamento de uma máquina, apresentar o registro de um acidente ou de um ambiente, entrevistar especialistas, criar situações dramatizadas, fictícias ou reais, realizar palestras, aulas gravadas, entre outras tantas possibilidades, cujo limite é a criatividade. Para Filatro & Cairo,

[...] o vídeo é uma mídia poderosa para atrair e manter a atenção dos alunos, com capacidade única para registrar impressões. Em virtude de seu poder de captura, armazenamento, transmissão e apresentação de sons e imagens em movimento, vale-se de uma combinação das matrizes sonora, visual e verbal para possibilitar múltiplas percepções. Difere da animação por seu potencial de reproduzir de maneira realista o concreto, o visível, o imediato. Ajusta-se, assim, à maioria das atividades focadas na

matriz verbal e sonora, e vai além pelo poder de captar e transmitir emoções ou atitudes de forma holística (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 269).

Além disso, o vídeo educacional é algo que provavelmente todos experimentaram de diferentes maneiras e em diferentes circunstâncias. Para Moran (2007, p. 47) "Há atividades que facilitam a organização e outras a superação". Sobre a utilização de vídeo na escola, apresenta dois focos: "1. Quando o vídeo provoca, sacode, causa inquietação e serve como abertura para um tema, é um estímulo em nossa inércia [...]; 2. Quando o vídeo serve para confirmar uma teoria, uma síntese, um olhar específico com o qual já estamos trabalhando, é ele que ilustra, amplia, exemplifica" (MORAN, 2007, p. 47).

Para O'Donoghue (2014), os indivíduos podem ter assistido a vídeos educacionais em salas de aula no ensino fundamental; ou a videocliques editados de programas de televisão para ilustrar pontos específicos na faculdade; ou até mesmo assistido a programas em casa como "Vila Sésamo" ou "Dora, a Aventureira" quando criança, ou ainda com seus próprios filhos, saindo-se com a sensação de que aprendeu alguma coisa com eles. Essa mesma sensação também pode ocorrer depois de se assistir ao noticiário noturno, a um documentário ou a um programa de perguntas. Em verdade, o vídeo educativo está presente no cotidiano humano há longas décadas.

Já em 1910 (PFROMM NETO, 1998), se debatia o cinema escolar em congressos e encontros internacionais. Expandia-se pelo mundo inteiro uma indústria de filmes educativos, ainda mudos, formada por empresas que produziam e distribuíam películas para fins de ensino-aprendizagem. Assim que surgido, no início da década de 1930, o cinema sonoro impôs-se logo como o formato adequado para filmes de ensino, divulgação e documentação científica. A tecnologia sonora acrescentou às imagens informações textuais faladas, aumentando assim a informação e o conhecimento que transmitiam estes filmes. Segundo o autor, a denominação "filmes educativos", na época, abrangia

[...] os filmes instrutivos do tipo "como fazer", os filmes para estudo em sala de aula, os filmes documentários sociais, os filmes científicos, os filmes de debates, os cine-jornais e os cine-magazines, assim como muitos filmes produzidos para fins de relações públicas, treinamento e até publicidade, abrangendo, assim, a quase totalidade dos filmes do tipo conhecido como "não-ficção" para uso fora da rede de cinemas comerciais (PFROMM NETO, 1998, p.79).

Já no âmbito nacional (MONTANARO, 2013), um marco importante se deu em 1960, com a criação do Serviço de Recursos Audiovisuais, com o intuito de produção e difusão de

filmes educativos. O serviço conseguiu algum sucesso em suas metas, funcionando como um centro para tradução, adaptação e dublagem dos melhores filmes educativos estrangeiros. Com a expansão da televisão no país, na década de 1970, consolidava-se um dos maiores instrumentos de difusão de filmes educativos, inclusive já com produções nacionais.

Ainda de acordo com Pfromm Neto (1998), durante as décadas seguintes, as estações comerciais de televisão transmitiram programas de caráter educativo, por serem obrigadas por legislação nacional. Com o tempo, a obrigação foi sumindo, mas o apelo comercial para a produção de cursos e séries para veiculação própria e para veiculação por outras emissoras foram surgindo, chegando ao ápice com a exibição do Telecurso²², conforme levantamento de Daga et al. (2010), quanto à experiência dos primeiros programas brasileiros que utilizavam vídeos educacionais pela TV.

Observa-se que a exploração de vídeos educativos pela televisão acabou criando, também, uma cultura audiovisual no âmbito educacional. Professores que planejavam fazer seus próprios vídeos para uso com seus alunos acabavam inspirados por imagens e sequências vistas na televisão (O'DONOGHUE, 2014), criando materiais com a intenção de envolver grupos específicos de alunos. A televisão tinha, então, um efeito educativo onde os resultados da aprendizagem podem aparecer mesmo sem terem sido intencionais ou planejados.

Com a invenção de outras mídias audiovisuais, tais como a televisão, o videocassete e, mais tarde, da internet e das mídias digitais, muitas outras experiências se mostraram bem-sucedidas neste campo. Pfromm Netto (1998) traça um histórico mais detalhado dessa evolução do audiovisual educativo, envolvendo o cinema educativo, as iniciativas de televisão e o videoteipe. Essa história converge para o momento atual, onde a grande profusão hipermediática permite uma expansão formidável da produção, da distribuição e do consumo de conteúdos audiovisuais educativos. Na internet se expande o uso do vídeo como ferramenta pedagógica. Muitos portais e diversos repositórios de objetos de aprendizagem disponibilizam vídeos educacionais para serem utilizados em contexto escolar e/ou na educação informal.

²² Projeto de escolarização a distância de bastante repercussão, produzido pela Rede Globo de Televisão e a Fundação Padre Anchieta, que alcançava os ensinos fundamental, médio e técnico e que contava com a transmissão na TV aberta, salas de aula específicas em escolas espalhadas pelo país e material didático vendido em bancas de revistas e livrarias (MONTANARO, 2013).

Um dos novos caminhos tecnológicos para a exibição de vídeos educativos é o uso de sistemas de *Video-on-Demand* (VOD), ferramentas que permitem a visualização de vídeos quando e como os professores quiserem, sem a necessidade de um download anterior, como o portal/app YouTube, por exemplo. Os vídeos são digitalizados e armazenados em um servidor de computador, onde podem ser acessados a qualquer momento por professores ou estudantes até mesmo no smartphone. Como o conteúdo é armazenado digitalmente, ele pode ser indexado para fornecer índices pesquisáveis, mostrando resumos e conceitos-chave, tornando possível pesquisar por palavra-chave o conteúdo exato contido em um vídeo ou segmento de vídeo. Usando um sistema VOD, os educadores e educandos podem localizar facilmente um conteúdo direcionado, pesquisando por palavra-chave ou área de assunto.

Os sistemas VOD baseiam, hoje, a proliferação de videoaulas na Educação a Distância Online, permitindo a exibição dos mesmos dentro dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem.

Para que se possa adentrar no assunto das videoaulas, especificamente, cabe, antes, salientar que estas configuram apenas uma das possibilidades de vídeos educacionais. “Os vídeos podem fazer uso de diferentes gêneros e formatos discursivos: de videoaulas centradas no professor a narrativas instrucionais com alta carga dramática, de entrevistas, debates e noticiários a documentários completos”, afirmam Filatro & Cairo (2015, p. 269), que ainda lembram que, por meio do vídeo, podemos perceber conteúdos de difícil disponibilização em outras mídias, como demonstrações de situações de risco, simulações de incidentes críticos, registro de fenômenos naturais e imagens dinâmicas que não podem ser vistas a olho nu. A tabela 9, a seguir, objetiva mostrar a classificação de vídeos educacionais oferecida por Filatro & Cairo (2015), mostrando a videoaula – foco deste estudo – como uma das possibilidades.

Tabela 9 - Tipos de vídeos educacionais

ENTREVISTAS E DEBATES	consistem basicamente em um jogo de perguntas e respostas conduzido por um entrevistador/moderador, que procura extrair o máximo de informações de alguém que tem algo a dizer a respeito sobre determinado assunto.
NOTICIÁRIOS	apoiam-se basicamente em histórias reais, que precisam ser identificadas, pesquisadas, escritas e então produzidas. Podem incluir eventos e questões locais, regionais, nacionais ou internacionais; descobertas científicas; críticas literárias ou de cinema; notas sobre saúde e qualidade de vida; e até desafios da administração pública ou privada
DOCUMENTÁRIOS	permitem o registro direto de fatos e acontecimentos, bem como o exame de questões controversas (por exemplo, descrever os problemas do trânsito na cidade, analisar uma questão ecológica ou discutir o desabastecimento de água). Mantêm-se fieis ao gênero jornalístico, mas com maior profundidade no tratamento dos temas.
MODELAGEM DE COMPORTAMENTO	O professor ou especialista desempenha, diante das câmeras, um procedimento que ele domina, complementando com explicações textuais sobre o tema do vídeo. Apoiam o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, como no caso da educação esportiva do treinamento militar e da educação profissionalizante.
VIDEOAULA	recurso no qual o educador exerce um papel preponderante na apresentação de conteúdos e na proposição de atividades de aprendizagem.

Fonte: desenvolvido pelo autor a partir de FILATRO & CAIRO (2015).

Sobre a tabela acima, cabe ainda salientar que a modalidade “webconferência” não aparece na classificação de Filatro & Cairo, provavelmente por sua característica de ser um produto “ao vivo”, mais assemelhado à gravação de uma aula presencial, e que conta com outras ferramentas, como informam Roesler & Carneiro (2018), quando afirmam que uma webconferência é o ato de conduzir apresentações ou encontros remotamente, pela web, com transmissão em tempo real de áudio e vídeo, contando com ferramentas de bate-papo, notas, quadro interativo, aplicações, tela do computador, slides, entre outras. Kenski (2012), valorizando o uso das videoaulas, ainda critica as conferências por entender que,

[...] por melhor que seja a transmissão dessas aulas, o procedimento é o da tradicional aula expositiva, baseada na *performance* do professor e que desconhece os interesses, as necessidades e as especificidades dos alunos. Todos esses procedimentos estão comprometidos com o ensino e o desempenho do professor. Esquecem, portanto, a real finalidade da educação, que é a de oferecer as melhores condições para que ocorra a aprendizagem de todos os alunos. Na maioria das vezes, esses profissionais do ensino estão mais preocupados em usar as tecnologias que têm a sua disposição para “passar o conteúdo”, sem se preocupar com o aluno, aquele que precisa aprender (KENSKI, 2012, p. 57).

Para além de Filatro & Cairo (2015), outras classificações (SANTIAGO; MAZZEU, 2018, MONTANARO, 2013) trazem outros tipos de vídeos educacionais, como dramaturgias e animações, ou ainda especificam subtipos, como “videoaula expositiva com uso de slides” ou “com tutoriais em captura de tela”. De qualquer forma, a pesquisa realizada até aqui permite que se entenda todos esses como recursos possíveis à uma videoaula produzida em um âmbito

de produção “profissional” (quando a instituição possui equipe técnica e estrutura física mínimas para atender à produção de videoaulas), conforme detalhado no item 5.3.

Para não deixar de mencionar nenhuma das possibilidades de vídeos educativos encontradas na pesquisa, e para que se possa focar nas videoaulas no âmbito das instituições públicas brasileiras de ensino superior, vale ainda comentar, com base em Moussiades et al. (2017), a existência dos chamados “vídeos educacionais de baixo custo”, que são desenvolvidos em um curto período de tempo, usando poucos recursos, com processos simplificados de edição, normalmente produzidos diretamente pelo próprio docente, com o uso de equipamentos amadores. Esse tipo de produção tem a sua importância, principalmente, na disseminação da cultura da produção de materiais audiovisuais, mas não fazem parte do recorte desta pesquisa.

Assim sendo, compreendo a videoaula – escopo deste trabalho – como um vídeo educacional produzido oficialmente por uma instituição educacional para atingir objetivos específicos da aprendizagem, em que há um planejamento prévio, com atuação fundamental do docente, e passo, a seguir, aos detalhes que permeiam esse produto.

Para Santiago & Mazzeu (2018, p. 675), videoaula é um “material audiovisual produzido com a intenção de mediatizar e mediar processos de ensino-aprendizagem, desde que em conformidade com determinados elementos estruturantes”, podendo-se afirmar que a videoaula carrega em si particularidades tanto daquilo que é aula – pois tem intuítos pedagógicos semelhantes aos de uma sala de aula – como daquilo que é vídeo – suporte que mediatiza essa aula.

Ainda dentro da classificação de Filatro & Cairo (2015), as autoras colocam que em uma videoaula, observadas as peculiaridades do vídeo, o diálogo passa ser simulado, e a interação pluridialógica do ensino presencial é substituída por um caminho de mão única que requer cuidadoso planejamento a fim de atender às expectativas e antecipar potenciais dúvidas do público, uma vez que os estudantes estão distantes e é necessário imaginar as suas possíveis reações aos conteúdos apresentados e à comunicação como um todo. Segundo Santiago & Mazzeu (2018), com a intenção de se almejar sucesso no objetivo de aprendizagem, uma videoaula deve conter certos elementos estruturantes, que são requisitos para que possa ser considerada uma videoaula:

1) **Intencionalidade** – a videoaula deve ser produzida com o objetivo ou a intenção de mediar um processo de ensino-aprendizagem. 2) **Método** – se relaciona à abordagem que se dá ao conteúdo da videoaula. É o somatório das escolhas didáticas e das escolhas estéticas da linguagem audiovisual. 3) **Conteúdo** – o conhecimento específico que se pretende que o estudante venha a interiorizar por meio da videoaula. 4) **Sujeito** – A videoaula, como um discurso, dirige-se a um sujeito receptor específico. Se, na aula presencial, o professor pode ver os alunos, conversar e estabelecer relações diretas com eles (sujeitos receptores) na videoaula, forma e conteúdo se dirigem a um sujeito espectador que é virtual, mas as características desse sujeito sempre devem ser consideradas durante a realização da videoaula. 5) **Suporte** – a videoaula precisa estar disponível em um meio ou suporte, ainda que virtual, como um portal.

Todas essas características são definidas no **planejamento** do material, anteriormente à sua **produção**. Quando se pensa em uma produção de vídeo profissional, normalmente vem à mente um estúdio movimentado com uma equipe de produção atarefada, luzes espalhadas, atores ou apresentadores ensaiando suas linhas enquanto maquiadores escovam seus rostos com pó para remover imperfeições; ou talvez a imagem do diretor, fornecendo orientações e comandos aos atores e à equipe. Qualquer que seja a imagem, se imagina normalmente um bom número de pessoas, cada uma cuidando de suas respectivas tarefas. O que cada pessoa neste ambiente de produção faz, e como, e quando o faz, é devido ao planejamento. O que é dito para a câmera é planejado; como a imagem aparece no visor da câmera é planejado; qualquer apresentação de música, sua duração e onde isso é usado é planejado. Como afirma O'Donoghue,

Produção de vídeo, televisão e cinema é essencialmente sobre planejamento, e planejamento e coordenação de uma produção de vídeo é um ofício, que requer pensamento visual criativo ao lado de planejamento logístico preciso. A aplicação deste ofício ao vídeo para fins educacionais é mais bem atendida se o educador tiver consciência dos procedimentos e atividades envolvidos na produção de um vídeo (O'DONOGHUE, 2014, p. 31, tradução nossa).

Em busca destes procedimentos e atividades envolvidos na produção de videoaulas – objetivo principal deste capítulo –, apresento, a seguir, as contribuições da pesquisa que tangenciou essa temática, passando pelas etapas de planejamento (pré-produção) e produção de uma videoaula.

5.3. Planejamento e produção de videoaulas para EaD online

Em uma videoaula, o foco central é auxiliar os alunos na obtenção de um objetivo de aprendizagem. Um docente pode ter uma ideia para um material baseado no seu conhecimento dos esquemas de trabalho ou currículos que as suas aulas seguem, ou no conhecimento dos alunos e o que pode ser necessário para apoiar a sua aprendizagem em diferentes pontos do estudo, mas, conforme já dito, é necessário que o docente (ou a pessoa que venha a fazer o planejamento, conforme discussão no item 4.2) tenha consciência dos procedimentos e atividades envolvidos na produção de um vídeo (O'DONOGHUE, 2014).

O'Donoghue (2014), assim como a quase totalidade dos autores que versam sobre produções audiovisuais, organiza da seguinte forma os processos que levam à criação de uma videoaula:

- **Pré-produção** – estágio de planejamento/roteiro e preparo; as atividades que acontecem antes que a câmera seja ligada e tudo seja registrado.
- **Produção** – realização das atividades de planejamento, quando o material planejado e as sequências são registradas.
- **Pós-produção** – processos e atividades que ocorrem após a conclusão da gravação de vídeo planejada, incluindo as sequências de vídeo gravadas e outros materiais (por exemplo, gráficos, gravações de áudio, etc.) em um recurso finalizado.

De acordo com Bonasio (2002, p.60), “o roteiro é considerado parte da pré-produção de qualquer vídeo. Estando pronto o roteiro, síntese da criação, parte-se para a produção propriamente dita. É na fase de produção que o vídeo é gravado”. A fase de pós-produção compreende as etapas de desmontagem de cenário e equipamentos, a edição e a sonorização. Vargas et al. (2007) completam afirmando que

[...] a fase de pré-produção consiste na preparação, planejamento e projeto do vídeo a ser produzido. Essa etapa abrange todas as demais atividades que serão realizadas, desde a concepção da ideia inicial até a filmagem [...] a fase de produção é a etapa que são feitas as filmagens das cenas que compõem o vídeo [...] a fase de pós-produção recobre todas as atividades até então realizadas para a finalização do vídeo quando se faz a edição e a organização das tomadas gravadas para a composição das cenas do vídeo como um todo (VARGAS et al., 2007, p. 3).

Para O'Donoghue (2014), as fases de produção e pós-produção são o conjunto das atividades que transformam uma ideia educativa abstrata em uma realidade de vídeo. Em uma

equipe de produção de materiais didáticos de instituição pública, essas duas fases finais costumam exigir um número maior de envolvidos, para além das figuras do professor e do designer educacional, pois aqui aparecem as etapas técnicas.

Na fase de produção o professor ainda atua de maneira mais presente, pois costuma ser o centro das gravações, o “personagem principal” das histórias contadas. O designer educacional costuma acompanhar as gravações, auxiliando a equipe técnica na interpretação do roteiro e também aconselhando o professor em sua atuação em frente às câmeras. Dependendo da dimensão dos setores e produções, a equipe técnica envolvida na fase de produção pode ser composta por vários profissionais, como cinegrafistas, iluminadores e até mesmo maquiadores.

Para Bertomeu (2010b), a fase de pós-produção inicia-se tão logo o filme, o programa de TV ou o vídeo tenha encerrado a etapa de gravações, filmagens. A partir desse ponto, todo um encadeamento de procedimentos começa a ser orquestrado: montagem/edição do trabalho, sonorização, criação e gravação da trilha sonora musical, acertos e afinações de marcação de luz e cores nas imagens rodadas, composição da computação gráfica, vinhetas, geração de caracteres e toda a programação visual do trabalho. Na fase de pós-produção o envolvimento do professor e do designer educacional são menores, atuando como supervisores/revisores dos trabalhos técnicos executados por editores, ilustradores, coloristas, sonoplastas, designers gráficos, animadores, programadores visuais, diretores de arte, finalizadores, etc. Quanto mais perto do fim do processo, mais técnica é exigida, e menor é a participação do docente. Em uma última definição para a pós-produção, Girao acrescenta:

A última etapa, a de edição e finalização, é tão importante quanto as anteriores. Nesta fase, será feita a "costura geral" da nossa colcha de retalhos. A ordem das imagens, os planos, a gravação do(a) locutor(a), a participação de atores, etc. estarão todos diante do diretor, que vai começar a escolher as melhores imagens e sequências para montá-las (GIRAO, 2005, p.115).

A participação do professor e do designer educacional é fundamental no início do processo, na fase de pré-produção – foco deste trabalho –, quando ocorre o planejamento/roteirização das videoaulas, e por isso dedicou-se um subitem, a seguir, específico para essa etapa.

5.3.1. Pré-produção: planejamento e roteiro

Conforme O'Donoghue (2014, p. 33, tradução nossa), a criação de um vídeo como meio para atingir um objetivo de ensino ou aprendizagem “tem mais a ver com pensar e planejar do que com a produção em si”. Sabe-se da importância do planejamento (pré-produção) em uma videoaula, mas como fazê-lo? Embora a produção de videoaulas para educação a distância já seja uma prática comum desde a década de 80, a produção de videoaulas específicas para a educação online é uma atividade ainda recente. Nesse sentido, conforme Azevedo et al.,

Há escassez de literatura a respeito, especialmente em língua portuguesa. Muitas ideias, metodologias e técnicas para a produção de videoaulas estão sendo transplantadas da área cinematográfica e televisiva. Entretanto, o objetivo educacional da produção de videoaulas imprime a necessidade da presença de competências específicas no processo de desenvolvimento e o novo meio de transmissão – a internet – também apresenta peculiaridades, não apenas tecnologias, mas também de linguagem, que precisam ser avaliadas para se alcançar um resultado educacional efetivo (AZEVEDO et al., 2009, p. 2).

Passada uma década desde o texto de Azevedo et al., as produções bibliográficas nacionais específicas seguem surgindo, unindo-se às estrangeiras na formação dos profissionais que atuam com esse planejamento, mas, desde o início, é sabido que a pré-produção, ou o planejamento, se concretiza através do uso de roteiros. Girao afirma que, para que se possa fazer o planejamento de uma videoaula,

[...] é bom ter claro que três elementos são fundamentais: a) conhecimento técnico mínimo; b) uma equipe experiente; c) bons equipamentos. Depois de definir o assunto e a finalidade do vídeo, é hora de dar forma a ele. Inicia-se, então, o processo mais sutil e, sem dúvida, um dos mais importantes na produção de um vídeo: a **roteirização**. É o roteiro que vai dar a “cara” do programa. Com um bom roteiro, o trabalho do diretor fica muito mais fácil e é meio caminho andado para se ter um bom produto. É óbvio que um roteiro pode sempre resultar num produto ruim se os recursos forem de má qualidade ou se o trabalho dos profissionais deixar a desejar. Por outro lado, se a equipe for experiente, estiver afinada e contar com bons equipamentos, o resultado pode ser excelente (GIRAO, 2005, p.113, grifo nosso).

Para Filatro & Cairo (2015), mesmo que o conceito de autoria venha sendo ampliado nos últimos tempos e que os modelos de produção se desdobrem em uma variedade de formatos, o produto resultante de cada uma dessas atividades parece bem claro e concreto: os professores autores e designers educacionais geram textos-base (roteiros); a equipe de produção gera as mídias. Com o aporte desses autores, percebe-se que, com a presença de uma equipe técnica que faça a posterior produção, e tecnologias que deem suporte ao trabalho, fica sob a responsabilidade dos autores (professores, junto ou não de designers educacionais) o planejamento dos vídeos a partir da roteirização, que “...é provavelmente uma das atividades

mais críticas do processo de produção de conteúdos educacionais” (FILATRO; CAIRO, 2015, p.310).

Quanto ao roteiro, Costa (1978 p. 43) afirma que “a utilização de recursos audiovisuais deve ser planejada com antecedência e nunca improvisada. O professor deve caracterizar e delimitar bem aquilo que dentro do razoável, pretende que seus alunos aprendam”. Na produção de uma videoaula, além da construção técnica, que abrange as questões visuais e compositivas do vídeo, é importante haver uma preocupação com as escolhas em uma concepção pedagógica, como as preocupações trazidas pela teoria da aprendizagem multimídia de Mayer (2001), a ser abordada no item 5.3.2.

Segundo Azevedo et al. (2009), a produção geral de vídeo se utiliza do roteiro como instrumento de planejamento. No domínio das videoaulas, o roteiro deve apresentar um esboço da narrativa que, através de imagens e sons buscará apresentar o conteúdo da aula. “A apresentação deste conteúdo, entretanto, precisa ser estruturada de forma a potencializar a aprendizagem no espectador, ou seja, é no roteiro da videoaula que se planeja as ações que promoverão a mediação pedagógica da videoaula” (AZEVEDO et al., 2009, p. 4).

Arroio & Giordan (2006) concordam que esse é o momento da preocupação pedagógica, quando referem que o professor deve ter em mente, quando utiliza recursos audiovisuais, “qual é a matriz cultural a partir da qual foi construída a obra que será exibida. É importante considerar qual a linguagem do produto, os gêneros discursivos veiculados, se o nível em que as ideias são enunciadas se adapta àquele grupo de alunos, se os exemplos apresentados são realmente significativos” (ARROIO; GIORDAN, 2006).

Existem inúmeros modelos de roteiros que podem ser utilizados em uma videoaula. Cada profissional tem um jeito próprio de trabalhar, mas há dois modelos mais usados (GIRAO, 2005): o primeiro, que é proveniente do cinema, descreve sequências numeradas de imagens e diálogos ao longo da página, explicando a ação e que imagens serão usadas para ilustrar o que é dito. O segundo divide a folha de papel em duas colunas: uma para descrever tudo o que diz respeito ao som ou áudio, e a outra para descrever o tratamento visual, imagens e outros recursos visuais que irão compor o vídeo.

Cabe salientar que esse modelo de colunas é bastante difundido no campo da publicidade, e já vem sendo utilizado em EaD de forma crescente, mesmo antes desta pesquisa. Mas muitos autores, como Ang (2007), ainda preferem trabalhar com roteiro cinematográfico, com criação de sinopse, argumento e roteiro técnico, por exemplo. Azevedo et al. discordam, porém, afirmando que

[...] tais metodologias não são completamente adequadas à criação de roteiros para videoaulas. Uma sinopse e argumento cinematográfico, por exemplo, enfocam a definição de época, lugar e cenário, o eixo da ação dramática e o perfil psicológico dos personagens, itens que não são aplicáveis à videoaula, exceto para possíveis histórias inseridas na videoaula. No desenvolvimento de uma videoaula, a roteirização é um trabalho conjunto do professor-conteudista e designer instrucional. O professor-conteudista é o especialista no conteúdo e tem o apoio do DI na estruturação didática das cenas e sugestão de elementos audiovisuais enriquecedores, como animação, ilustrações e sons, visando a mediação pedagógica. O DI pode ainda atuar no nível mais técnico do roteiro, definindo enquadramento de planos e movimentação de câmeras (AZEVEDO et al., 2009, p. 5).

Corroborando em parte com estes autores, defenderei nesta pesquisa o uso do modelo de roteiro baseado em colunas utilizado na publicidade, a ser estudado no item 6.3, e também o uso mínimo de nomenclaturas e termos técnicos, em busca de um processo criativo mais simplificado e de mais fácil acesso aos docentes.

A criação, em si, parece ser a chave do processo, e é neste ponto que se almeja inserir as técnicas da criação publicitária e criatividade (item 6.2). Para Filatro & Cairo (2015),

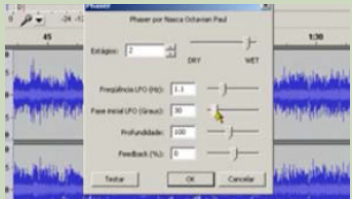
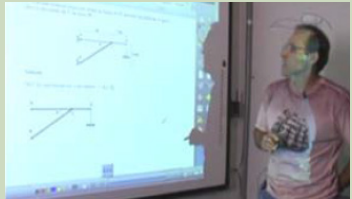
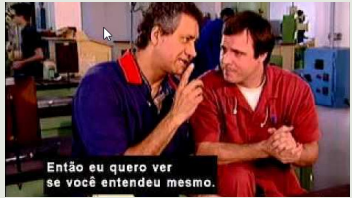
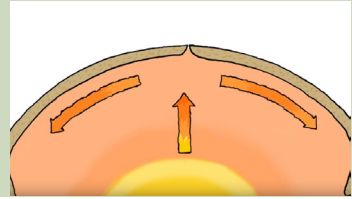
Falar em autoria de conteúdos é falar em criação. Contudo, o que significa criar quando se trata de conteúdo educacional? Por mais experiente que seja o especialista [...], não é a mesma coisa que dar uma aula, proferir uma palestra ou ministrar um curso. Isso porque não se trata de, ao vivo e em cores, apresentar conteúdos ou propor atividades de aprendizagem a uma audiência que pode interagir com o interlocutor, fazendo perguntas, pedindo esclarecimentos e contrapondo raciocínios. [...] A linguagem empregada muda da matriz sonora (oral) para a matriz verbal (textual) e visual (gráfica). E os conteúdos educacionais passam a fazer o melhor uso do potencial das mídias nos quais eles são apresentados (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 280).

Para que se possa avançar às estratégias de criação de roteiro, segundo os autores da área educacional, é necessário observar, primeiramente, alguns dos recursos técnicos e metodológicos disponíveis para o autor do roteiro. Para Schneider & Ribeiro (2013, p.7), “é necessário que os professores conheçam alguns aspectos técnicos e estéticos relacionados à produção de vídeos”, para que possa planejar sua própria videoaula. Desta forma, para que se tenha algumas referências de videoaulas e recursos utilizados hoje, cabe observar algumas classificações de videoaulas.

Retornando à tabela 9, em que observei a videoaula como um vídeo educacional no qual o educador exerce um papel preponderante na apresentação de conteúdos e na proposição de atividades de aprendizagem, busquei identificar, em diferentes autores, **modelos ou tipos de videoaulas**, no intuito de observar os recursos utilizados, por entender que conhecer os recursos seja um dos pilares da criação de roteiros, além de apresentar esse universo de forma mais ilustrada para o leitor.

Conforme afirmam Filatro & Cairo (2015, p.310), as videoaulas “se apoiam basicamente na transmissão de áudio e vídeo, mas podem incluir animações, documentários, narrativas e o que mais permitir a criatividade do autor e/ou da equipe de produção”, e a pesquisa realizada até aqui leva a crer que o conhecimento de um grande número de possibilidades deve fazer parte do referencial do professor/designer educacional. Assim sendo, elaborei a tabela 10, a seguir, em que se apresenta alguns dos modelos de videoaulas encontrados na pesquisa, com imagens de exemplo, onde se pode visualizar alguns tipos de videoaulas e recursos utilizados.

Tabela 10 - Modelos ou tipos de videoaula

EXPOSITIVA	É a primeira possibilidade visualizada pelo professor quando ele concebe a ideia de se utilizar da linguagem audiovisual como apoio à disciplina, visto que é relativamente comum, principalmente nos meios de comunicação de massa, haver produtos parecidos. O único elemento em quadro é o professor apresentando um conteúdo, dissertando sobre um tema, discutindo teorias ou falando sobre um assunto em específico. Esta estrutura mostra-se uma forma bastante confortável ao professor	
COM SLIDES	A aula intercala a imagem do professor com os slides que ele vê no computador (ou seja, o aluno pode visualizar a mesma apresentação que o professor utiliza como base para sua fala), podendo ser um slide com tópicos em texto ou com outros elementos gráficos diferentes que possam ilustrar a sua fala, tais como ilustrações, fotografias, gráficos, tabelas, textos diversos, citações, quadros, dentre outros.	
COM FIGURAS	Na prática, é bastante parecida com as videoaulas expositivas com slides, já que mescla a captação de imagem e voz do professor com uma outra imagem ilustrativa. Neste caso, contudo, é comum que as imagens utilizadas sejam especificamente produzidas para esse conteúdo, como suporte ao conceito que está sendo explanado.	
CAPTURE DE TELA / VIDEOTUTORIAL	O processo de produção necessita que o sinal emitido por um computador seja enviado diretamente para o sistema de edição. Assim, a imagem do professor pode ser intercalada com a imagem do computador que, geralmente, ele mesmo está operando. Deste modo, é possível que se fale sobre como utilizar um software mostrando ao aluno ações e resultados.	
COM MESA DIGITALIZADORA	Não é somente a imagem previamente preparada pelo professor que ilustra os conceitos apresentados, e sim a sua interferência direta nela, por meio da mesa digitalizadora, de traços, palavras e outros destaques visuais.	
COM LOUSA INTERATIVA	Ao invés de estar acomodado em mesa e cadeira, o professor trabalha o tempo todo em pé, utilizando-se de uma lousa digital para a explicação dos conceitos desejados. Assim, o docente acostumado ao sistema presencial mostra-se naturalmente mais confortável com essa liberdade física exatamente por estar mais perto da linguagem que ele mesmo se utiliza na prática diária do ensino	
DRAMATIZADA	A dramatização é um recurso amplamente empregado no meio audiovisual. Atores simulam uma situação pedagógica, cuja mensagem ou cujos procedimentos demonstrados são necessários à aprendizagem do aluno.	
ANIMAÇÃO	Utilizada como meio de demonstração de conceitos, ilustração de eventos em movimento, dinamização de conteúdo e elemento de incentivo à prática do conteúdo didático-pedagógico. As videoaulas em animação se utilizam da construção de conteúdos multimidiáticos e do cruzamento entre diferentes linguagens de imagem, som e texto para alcançar um entendimento satisfatório do que é apresentado.	

Fonte: desenvolvido pelo autor a partir de FILATRO & CAIRO (2015), SANTIAGO & MAZZEU (2018) e MONTANARO (2013).

Como disse anteriormente, essa classificação aparece aqui com o intuito de mostrar algumas das possibilidades normalmente utilizadas na EaD online, e não define algum tipo como melhor ou pior. Concorde-se com Santiago & Mazzeu (2018), quando afirmam que a videoaula pode apresentar apenas um desses tipos ou ser uma mistura deles. Em verdade, de acordo com a pesquisa aqui desenvolvida seria preferível estimular o uso de vários dos mencionados recursos, ou a livre criatividade em cima desses referenciais.

Para Sartori & Roesler (2005, p. 150), os diversos formatos possíveis são decididos “em função dos objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar, da adequação entre o formato proposto e a natureza do conteúdo a ser abordado, bem como das condições para a produção, como orçamento e tempo disponível. Palange (2015) ainda atenta para outros fatores de decisão quanto aos recursos a serem utilizados, como as características do educando, a infraestrutura necessária e o orçamento disponível. As videoaulas dramatizadas, por exemplo, exigem um orçamento bem maior, pois a dramaturgia de baixo orçamento costuma trazer resultados contrários, fazendo com que se preste mais atenção à baixa qualidade de atores e cenários que ao conteúdo da aula.

Quanto à criação das videoaulas pelos professores e/ou designers educacionais, a roteirização em si, busquei, para o próximo item, as contribuições do inglês Koumi (2006), e dos gregos Moussiades, Kazanidis & Iliopoulou (2017), autores que se preocuparam em criar *guidelines* (diretrizes) de roteirização de videoaulas. Koumi (2006) é a grande referência internacional na área, seguido por O'Donoghue (2014), que expandiu seu trabalho. Para além das videoaulas, ambos já citavam as contribuições de Mayer (2001). Essas diretrizes se popularizaram no meio, sendo encontradas na prática de muitas equipes mundo afora, repassadas no âmbito da prática.

Nos três itens a seguir buscou-se reunir as contribuições consideradas ainda faltantes para embasar um diálogo com o universo publicitário nesta pesquisa bibliográfica. Primeiramente, no item 5.3.2, faço uma leitura das teorias de Mayer (2001, 2014) com enfoque no planejamento de videoaulas. Após, no item 5.3.3, será abordada a estrutura básica de roteirização pedagógica de Koumi (2006), com o aporte das diretrizes criadas por este autor e também aquelas encontradas em diversos outros autores, aqui trazidas a partir de organizações de Moussiades et al. (2017). Nesta fase de síntese integradora da pesquisa bibliográfica, o intuito

foi o de extrair o máximo de frases prontas, preceitos, diretrizes, que facilitassem a criação de unidades de confluência com a publicidade para as análises.

5.3.2. Princípios e diretrizes para o planejamento de videoaulas na teoria da aprendizagem cognitiva multimídia

A teoria cognitiva da aprendizagem multimídia (MAYER, 2001), entra, aqui, em destaque, por sua intensa relação com o produto educacional em que se foca este estudo: o material multimídia audiovisual.

Os estudos de Mayer (2001) consideram que a cognição implica a atividade de dois canais separados para representar e processar a informação: o canal verbal processa conteúdo visual (imagens, vídeos, animações e palavras escritas) e o canal visual processa conteúdo sonoro (como palavras faladas, músicas e sons de fundo), conforme esquematizado na figura 10. Para Filatro e Cairo (2015, p. 49), “aí reside o poder da multimídia: na apresentação simultânea de palavras e figuras”.

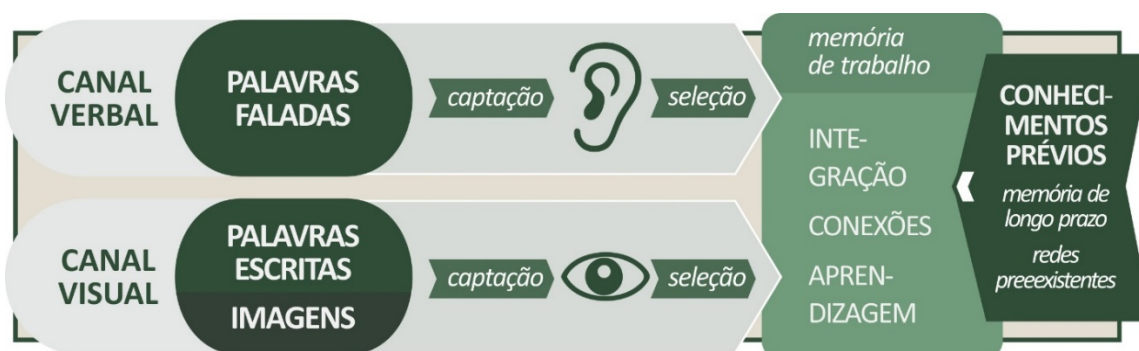


Figura 10 - Representação da teoria da aprendizagem multimídia

Fonte: adaptado de MAYER, 2001, p. 44.

As palavras faladas são captadas pelos ouvidos. O cérebro do estudante seleciona algumas delas para processamento posterior no canal verbal, organiza-as e as integra com o material visual e seus esquemas mentais anteriores (provenientes da memória) em um espaço que Mayer denomina “memória de trabalho”, onde ocorrem todas essas integrações e conexões, em que se dá a plasticidade referida anteriormente e a apreensão dos conhecimentos como aprendizagem. Da mesma forma, as palavras escritas e as imagens são captadas pelos olhos; assim, o aluno seleciona algumas das imagens (pictóricas e textuais) para processamento posterior pelo canal visual, organiza-as e as integra ao material verbal (oral) e a seus conhecimentos prévios, resultando na mesma integração/aprendizagem. Os dois canais trabalham de forma ao mesmo tempo independente e integrada.

Interessado em como o planejamento de conteúdos e materiais pode utilizar os recursos multimídia para apoiar a cognição do estudante, Mayer (2001) desenvolveu o modelo SOI, em que destaca três processos cognitivos nos quais o aluno se engaja ao construir ativamente o conhecimento: Selecionar, Organizar e Integrar. A tabela 11 explica cada um dos processos e traz ideias sobre o que pode ser feito para apoiá-los.

Tabela 11 - O Modelo SOI (Selecionar, Organizar e Integrar)

<i>Processo cognitivo</i>		<i>Como apoiar:</i>
a) Selecionar conteúdos relevantes	Diante de novos conteúdos, o aluno seleciona palavras e imagens relevantes em textos, gráficos e locuções, visando ao posterior processamento pela memória de trabalho. O processo de seleção ocorre na memória sensorial, que, por sua capacidade limitada, retém apenas parte dessas representações.	• Emprego de títulos, itálicos, negritos, sublinhados, fontes de tamanhos e cores diferentes, marcadores, setas, círculos e rótulos explicativos, ícones, anotações, repetições e espaços em branco para destacar conteúdo relevante. • Uso de ênfases, pausas e entoações orais para recriar efeitos visuais de ênfase, agrupamento e sinalização. • Utilização de questões complementares e reafirmação de objetivos educacionais em linguagem oral ou escrita para enfatizar informações relevantes.
b) Organizar novos conteúdos	Na memória de trabalho, o aluno constrói um modelo mental para o conteúdo relevante retido: conecta as informações sonoras em um modelo verbal coerente e as imagens e as palavras escritas em um modelo visual coerente. A memória de trabalho só consegue processar uma quantidade limitada de conexões, daí a dificuldade de processar materiais pouco ou mal estruturados.	Sumários, hierarquização de títulos e organizadores gráficos de diferentes tipos podem apoiar os alunos, ajudando-os a reconhecer a organização subjacente ao conteúdo por meio de sinais explícitos como: • Enumeração de itens ou ideias apresentados sem uma ordem de significado expressa. • Comparação e contraste entre dois ou mais itens. • Classificação em redes hierárquicas ou relacionais. • Generalização a partir de evidências. • Explicação de estruturas de causa e efeito.
c) Integrar novos conteúdos a conhecimentos anteriores	Neste estágio, o aluno coordena múltiplos modos de representação verbal e visual que ele construiu tendo por base seus conhecimentos anteriores, ativados da memória de longo prazo. Aqui também ocorre a codificação, que é o armazenamento, na memória de longo prazo, dos modelos mentais construídos na memória de trabalho.	• Organizadores avançados: quadros conceituais com alto nível de abstração que visam a estabelecer uma ligação entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que ele irá aprender. • Exemplos resolvidos (<i>worked-out examples</i>): descrições de como um ou mais problemas são resolvidos por um solucionador experiente, a fim de redirecionar a atenção, substituindo as demandas por solução do problema proposto para a aprendizagem do esquema e dos passos de resolução do problema. • Ilustrações multiquadros: combinam imagens estáticas a uma sequência temporal, organizando-as em uma espécie de narrativa; remetem às tiras de quadrinhos ou mesmo aos infográficos explicativos.

Fonte: Adaptado de MAYER (2001) e FILATRO; CAIRO (2015)

Filatro e Cairo (2015) resumem afirmando que os dois modos de representação, verbal e não verbal, funcionam de maneira independente, mas é também possível que haja conexões entre eles. Assim, dois ou mais canais de processamento, quando usados adequadamente, contribuem para um melhor processamento e retenção da informação junto aos conhecimentos prévios, culminando na aprendizagem. Isto é, os benefícios de usar diferentes linguagens e mídias são aditivos, e os benefícios de usar diferentes linguagens e mídias são superiores à soma de cada um dos canais constituintes.

Ainda quanto aos conhecimentos prévios, no processo de aprendizagem, “o aluno utiliza-se tanto do material apresentado pelo ambiente quanto dos conhecimentos anteriores existentes na memória. É mais provável que o processo de integração ocorra quando o aluno estiver lidando **simultaneamente** com representações imagéticas e verbais” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 49, grifo nosso). Salienta-se, aqui, que um material audiovisual, como a videoaula, consegue apoiar os dois canais ao mesmo tempo (áudio e vídeo, verbal e visual).

Mayer (2001) propõe sete princípios, posteriormente reorganizados (MAYER; CLARK, 2014), que devem estar subjacentes à concepção de um documento multimídia para favorecer a cognição a partir do modelo SOI. A tabela 12 apresenta os sete princípios conforme o autor trabalha hoje em dia: os antigos princípios da proximidade espacial e proximidade temporal foram unidos em um só; foi removido um princípio que dava conta de o estudante ter ou não uma boa inteligência espacial; e foram adicionados os princípios da pessoalização e os da segmentação e pré-aprendizagem, que Mayer trabalha como um só.

Apenas a título de organização, em uma rápida análise, entendo que os dois últimos princípios (assim como o antigo que foi removido) tratam mais da “parte cognitiva” da teoria, sendo os cinco primeiros mais ligados ao aspecto audiovisual.

Tabela 12 - Princípios da teoria da aprendizagem cognitiva multimídia

PRINCÍPIOS	Pontuação em Pesquisa
1. Princípio da MULTIMÍDIA, ou da representação múltipla; A aprendizagem é mais efetiva quando se combinam palavras e imagens do que só palavras	
2. Princípio da PROXIMIDADE • Espacial A aprendizagem é mais efetiva quando palavras e imagens correspondentes estão próximas em vez de afastadas, por exemplo, na mesma tela.	
• Temporal A aprendizagem é mais efetiva quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente	
3. Princípio da COERÊNCIA A aprendizagem é mais efetiva quando palavras, imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos	
4. princípio da MODALIDADE A aprendizagem é mais efetiva quando se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito	
5. princípio da REDUNDÂNCIA A aprendizagem é mais efetiva quando se utiliza animação e narração em vez de animação, narração e texto	
6. princípio da PESSOALIZAÇÃO A aprendizagem é mais efetiva quando se utiliza uma linguagem personalizada, ou seja, menos formal, na primeira ou segunda pessoa verbal, podendo-se deixar o “autor” mais evidente, o que promove uma relação mais humana para com o estudante.	
7. princípio da SEGMENTAÇÃO e da PRÉ-APRENDIZAGEM A aprendizagem é mais efetiva quando o conteúdo é segmentado em pequenas partes. Quanto à pré-aprendizagem, consiste em criar materiais prévios, ou seja, dividir o conteúdo de forma a, primeiramente, apresentar os conceitos	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de MAYER; CLARK, 2014.

Especificamente quanto a esse último princípio, da segmentação, apresento uma afluência com outro conceito que vem sendo utilizado pelos estudiosos da EaD: o *microlearning*, e o faço por acreditar na futura importância, nesta pesquisa, da divisão dos conteúdos em vídeos curtos. Conforme Alves & André (2018, p. 49), “se ainda não existe a pílula do conhecimento, o conhecimento pelo menos, já pode ser distribuído em pílulas”. Para eles, a principal característica do *microlearning* é o tempo reduzido em que se é possível consumir o conteúdo proposto através de pequenos vídeos, infográficos, cartões de referência, arquivos de áudio, etc., ou seja, conteúdos curtos, que exigem pouco tempo do estudante, e que, por isso, conseguem manter sua atenção. O *microlearning*, ou microaprendizagem, é

[...] uma nova área de pesquisa que visa explorar novas maneiras de responder à crescente necessidade de aprendizagem ao longo da vida ou de aprendizagem sob demanda apresentada por membros da nossa sociedade, como os trabalhadores do conhecimento. Baseia-se na ideia de desenvolvimento de pequenos pedaços de conteúdo, de aprendizagem e no uso de tecnologias flexíveis permitindo que os alunos possam acessá-los mais facilmente, em condições e momentos específicos, por exemplo, durante os intervalos de tempo (entre atividades) ou enquanto estão se deslocando (GABRIELLI et al., 2016, p. 45).

Na mencionada obra que Richard Mayer possui junto a Ruth Clark, em que trabalham a teoria cognitiva da aprendizagem multimídia na prática, especificamente para a educação a distância, os autores formulam, a partir de numerosos exemplos e testes, uma série de diretrizes para o planejamento de materiais audiovisuais para a EaD, conforme a tabela 13 que segue:

Tabela 13 - Diretrizes para o planejamento de materiais audiovisuais para EaD

1. Utilizar gráficos e textos relevantes para comunicar o conteúdo (Princípio da Multimídia).
2. Integrar o texto próximo ao gráfico na tela (Princípio da Contiguidade).
3. Evitar cobrir ou separar informações que devam ser integradas para o aprendizado (Princípio da Contiguidade).
4. Evitar gráficos, narrações e textos irrelevantes ou longos (Princípio da Coerência).
5. Planejar textos escritos ou sonoros em um estilo conversacional, usando primeira e segunda pessoa (Princípio de Personalização).
6. Utilizar treinadores virtuais (agentes, mascotes) para fornecer conteúdo educacional, como exemplos e dicas (Princípio da Pessoalização).
7. Dividir o conteúdo em pequenos pedaços de tópicos que possam ser acessados de forma adaptativa pelo aluno (Princípio da Segmentação).
8. Trabalhar conceitos e fatos importantes antes de procedimentos ou processos específicos (Princípio de Pré-Aprendizagem).
9. Utilizar gráficos relevantes explicados por narração em áudio para comunicar conteúdo (Princípios da Multimídia e da Modalidade).
10. Manter em texto na tela informações as quais o aluno precise de tempo para processar, como instruções para tarefas ou novas terminologias (Exceção ao Princípio da Modalidade).
11. Evitar cobrir ou separar informações que devam ser integradas para o aprendizado (Princípio da Contiguidade).
12. Não apresentar palavras como texto na tela e narração, quando houver gráficos na tela (Princípio da Redundância).
13. Evitar vídeos irrelevantes, animações, músicas, histórias e narrações longas (Princípio da Coerência).

Fonte: MAYER; CLARK, 2014, p. 385-386.

Após analisar as contribuições advindas dos princípios de Mayer, cabe observar que se faz necessário ao profissional que trabalhará com planejamento de videoaulas que o mesmo compreenda as já abordadas características da mídia em si, os meandros do planejamento e produção de uma videoaula, para que possa pôr em prática esses princípios e diretrizes.

5.3.3. Estrutura básica e diretrizes para a roteirização de videoaulas

O britânico Jack Koumi, consultor em roteirização e produção de mídias educacionais, com 22 anos de experiência em produção de vídeos no centro de Produção da BBC Open University, lançou, em 2006, seu livro *Designing Video and Multimedia for Open and Flexible Learning* (Planejando Vídeo e Multimídia para a Aprendizagem Aberta e Flexível). Nesta obra, única do porte na carreira do autor, Koumi consegue codificar a sua experiência em vários princípios e diretrizes. Sua maior contribuição – principalmente se levadas em conta as citações internacionais – é uma estrutura básica de roteirização de videoaulas, que passou a ser

reproduzida e estudada em todo o mundo, principalmente na Europa e na América Anglo-Saxônica.

A mencionada estrutura basilar está apresentada na íntegra na tabela 14. Para elucidar essa tabela tem-se, na sequência, outra tabela (15), com as explicações advindas da mesma obra, já com algumas considerações que faço para o melhor entendimento ou adequação à temática aqui envolvida.

Tabela 14 - Estrutura básica de roteirização pedagógica

Estrutura básica de roteirização pedagógica		Exemplos
Fazer o aluno querer aprender	1. GANCHO (capturar a atenção e manter o interesse)	Close em um cérebro humano úmido. Narração: Este é um cérebro real.
Dizer o que você vai fazer	2. SINALIZAÇÃO (informar o que está por vir)	Quatro macacos comendo. Narração: vamos nos concentrar no comportamento social.
Fazer o que foi sinalizado, pedagogicamente	3. ESTIMULAR A VISUALIZAÇÃO ATENTA (CONCENTRAÇÃO)	Apresentador diz: hélio neste balão, dióxido de carbono neste. O que vai acontecer quando eu solta-los?
	4. PERMITIR A CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL DO CONHECIMENTO	Não cobrir as cenas com narração: deixar folga para a contemplação.
	5. SENSIBILIZAR	Ocorrência oportuna de música.
	6. ELUCIDAR	Gráficos organizados e simplificados.
	7. REFORÇAR	Repetição por outro ângulo.
Dizer o que você fez	8. CONSOLIDAR / CONCLUIR	Resumo dos principais recursos, ajudando o espectador a se afastar da história.

Fonte: Koumi, 2006, p.97, tradução nossa.

Essa estrutura (KOUIMI, 2006) foi pensada para ser usada como uma linha-guia, a ser utilizada na ordem apresentada dos itens, mas, como qualquer estrutura narrativa, pode ser subvertida para se adaptar a algum conteúdo ou particularidade no momento da criação dos roteiros.

Tabela 15 - Diretrizes para a roteirização a partir da estrutura básica (KOUJI, 2006)

1. GANCHO	Choque, surpresa, prazer.	O inesperado, seja negativo (choque), neutro (surpresa) ou positivo (deleite) irá despertar o espectador.
	Fascinar. Entreter/divertir, aperitivos.	Tendo despertado os espectadores, é preciso sustentar o interesse deles – trazendo o fascínio do tópico, e/ou entreterendo/divertindo-os (o humor é poderoso), e/ou aperitivos de itens posteriores interessantes.
2. SINALIZAÇÃO	Definir/introduzir	Mostrar o título, dizendo aos espectadores o que vem a seguir.
	Orientação de foco: o que procurar	Isso direciona a atenção do aluno para aspectos específicos do próximo item. Por exemplo, “enquanto observa o voo do helicóptero, concentre-se no que acontece quando se inclina para a frente...”
3. CONCENTRAÇÃO	Fazer perguntas.	Na maioria das vezes, questionar, fazer uma pausa e responder (usar perguntas retóricas).
	Incentivar a previsão	Convidar espectadores a adivinhar o que está por vir mantém suas mentes ativas.
4. CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL DO CONHECIMENTO	Concretizar. ativar o conhecimento existente	Usar múltiplas analogias e metáforas para ancorar o conhecimento prévio dos espectadores.
	Mostrar o contexto	Manter o velho na mesma tela com o novo para comparação. Por exemplo, quando uma equação matemática é resolvida, manter a equação original na mesma tela, para comparação.
	Pausa comentário para contemplação	Não cobrir as cenas com narração, deixar folga para que se internalize o conteúdo, para que se realize conexões com conhecimentos prévios.
5. SENSIBILIZAR	Estilo musical correto, com moderação	O estilo da música de fundo deve ser apropriado para o tópico e tarefa de aprendizado – e assim sua ocorrência: música ao longo de um vídeo inteiro tende a tranquilizar em vez de sensibilizar.
	Mudança de sinal de humor ou tópico	Um novo tópico pode ser sinalizado por uma pausa no final de um tópico seguido por uma mudança visual e nova narração imediata.
	Estilo consistente	Manter um estilo visual fixo, como a cor das legendas, facilita a entrada de informações, porque os alunos não se distraem com outras informações de fundo – a composição visual não “atrapalha”, e o aluno fica mais sensível às informações relevantes.
6. ELUCIDAR	Profundidade intelectual moderada	Frases longas, que normalmente contêm cláusulas condicionais, são difíceis de entender. Portanto, converta todas as frases longas em duas ou mais curtas. Design gráfico pedagógico – claro, informativo – usando fluxogramas, mapas conceituais, cores, codificação, codificação de formas, animação.

7. REFORÇAR	Repetição (de um ângulo diferente)	Repetição para reforço pode ser repetição de palavras ou de figuras. Em ambos os casos, a repetição pode ser exata ou, mais comumente, a repetição de uma ideia de um ângulo diferente. Uma segunda razão para a repetição não é reforçar, mas sim compensar a desatenção. A concentração dos espectadores pode aumentar e diminuir durante um segmento de vídeo. Tais lapsos ocorrerão em momentos diferentes para diferentes espectadores. Daí a necessidade de redundância ocasional – repetir as ideias em palavras diferentes.
	Comparar / contrastar	Quando dois objetos ou conceitos são comparados por semelhanças entre eles, cada conceito é entendido melhor quando se usa analogia com o segundo conceito. Um efeito similar pode ser alcançado fazendo o oposto – contrastando dois conceitos para ver as diferenças. Isso acentua a apreciação do conceito que está sendo contrastado, ou seja, o espectador entende o que o conceito não é.
	Sinergia entre palavras e imagens	Escolher imagem que melhor amplifiquem, em vez de apenas acompanharem, as palavras. Por exemplo, em uma sequência em uma fundição, com o comentário “a segurança é primordial quando o calor é tão feroz”, procurar não mostrar uma imagem ampla da fundição, mas sim um close de uma atividade potencialmente perigosa.
8. CONSOLIDAR / CONCLUIR	Recapitular	Por exemplo, após a primeira metade de um vídeo sobre o cérebro, o apresentador diz, sobre imagens apropriadas de partes de um modelo do cérebro: “Nós vimos que são quatro as partes do cérebro. Uma parte preocupada com linguagem, outra...”.
	Consolidar/resumir os principais recursos	Resumir é mais extenso do que recapitular – o resumo olha para trás no vídeo e apresenta um resumo dos conceitos-chave. Por exemplo, seguindo a recapitulação acima, o apresentador resume, dizendo “e em cada parte, além de olhar a sua estrutura, nós vimos a sua função – o que as partes do cérebro realmente fazem, o comportamento, as habilidades e as sensações que eles controlam.”
	Final do capítulo	Apresentar novamente um título para o vídeo e dizer que ele terminou (geralmente uma única sentença). Por exemplo, em um vídeo sobre o cérebro descrevendo as cavidades naturais no cérebro (os ventrículos), diz o narrador: “Então esses são os ventrículos. Agora, vamos para o sistema visual”. A primeira metade da frase é o final do vídeo – nomeando (“os ventrículos”) e anunciando que acabou (“Então”). Assim, o espectador “fecha o livro” sobre esse assunto e sabe qual livro foi fechado. A frase pode terminar com uma despedida (“Até mais!”) ou com uma chamada para um próximo vídeo ou atividade.

Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de KOUIMI, 2006.

Para além das contribuições de Koumi (2006), encontrei, nas fases de leituras exploratória, seletiva e reflexiva da pesquisa, diversos outros autores com enunciados e diretrizes para a roteirização de videoaulas, em sua maioria repetidas em relação a essas ou em relação a diversos temas já abordados até aqui. A apresentação de algumas delas se dará a partir

da organização de Moussiades et al. (2017), que em trabalho mais atual reúnem diretrizes de design (planejamento, roteirização) de videoaulas, inspirado em diversos autores, incluindo os já mencionados “clássicos” Mayer (2001) e Koumi (2006). São elas:

- (1) Ser breve. Levar em consideração que um longo vídeo pode cansar o aprendiz (LIAO, 2012; MESEGUER-MARTINEZ et al., 2017). Diretriz compatível com o Princípio da Coerência (BRAME, 2016; CLARK & MAYER, 2014).
- (2) Usar o estilo conversacional (menos formal). O princípio da personalização mostra-se muito eficaz na aprendizagem dos alunos (MAYER, 2001).
- (3) Prestar atenção à estética do vídeo. EURICON (2008) sugere a cuidadosa alternância de cores, imagens e sons para estimular a concepção estética do aprendiz.
- (4) Controlar a taxa de fala em relação ao tempo (rápido ou lento), uma vez que o envolvimento do aluno aumenta proporcionalmente à taxa de fala (GUO et al., 2014).
- (5) Definir o público-alvo. Decidir exatamente quais pessoas vão aprender deve preceder a construção do vídeo educacional (SCHWARTZ & HARTMAN, 2007). Obviamente, muitas características de design podem ser influenciadas pelo público-alvo (KOUIMI, 2006).
- (6) Não sobrecarregar quadros de vídeo com texto. Usar texto apenas quando for essencial, como para títulos. Ter em mente que o vídeo deve ser baseado principalmente em mensagens de áudio e visuais e, em segundo lugar, em texto. Como mencionam Shepard & Cooper (1982), deve-se manter as imagens em equilíbrio com o texto porque as sugestões visuais criam imagens críticas para os processos de memória.
- (7) Usar narração. Como declara o princípio da modalidade, a fala verbal é mais eficiente em comparação com o texto impresso para interpretação de imagens (MAYER, 2001).
- (8) Fornecer imagens organizadas e simples (DENNING, 1992).
- (9) Sincronizar mensagens audiovisuais em conformidade com o Princípio da Contiguidade Temporal (MAYER, 2001). Tomar cuidado para que a parte visual e de

áudio de uma mensagem apareçam simultaneamente. Alternativamente, a parte visual pode preceder a parte de áudio por um curto período de tempo. Este esquema estimula a curiosidade do aluno, reforça a descoberta na aprendizagem (BRUNER, 1963) e ajuda o aluno a fornecer respostas e prosseguir com a construção pessoal do conhecimento (LEIDNER & JARVENPAA, 1995).

(10) Variedade de apoio: combinar imagens em movimento, movimento em câmera lenta ou em tempo real, efeitos visuais e sonoros (KOUMLI, 2006). Usar humor adequado à idade do aluno (DENNING, 1992). Elementos adicionais, como a ocorrência de música em tempo hábil, também podem oferecer variedade (KOUMLI, 2006).

(11) Controlar o ritmo. Um ritmo demasiadamente rápido pode impedir o aluno de compreender uma mensagem, ao passo que um ritmo lento também pode diminuir o interesse do aluno.

(12) Seguir o princípio de sinalização (MAYER, 2001), guiando a atenção do aprendiz para o material essencial, minimizando, assim, o processamento de material improfícuo por parte do aprendiz (MAYER, 2008).

(13) Fornecer notas introdutórias ou conhecimentos sobre o conteúdo, como uma recordação do conteúdo anterior (KENNEDY et al., 1998). A ansiedade dos alunos será reduzida e eles serão capazes de julgar melhor os objetivos importantes do material (OVERBAUGH, 1994).

(14) Organizar o vídeo em seções, como informações fornecidas em blocos lógicos, ajuda o espectador a organizar mentalmente o tópico (DENNING, 1992). Enfatizar os principais pontos de aprendizagem no final de cada seção, dando pistas sobre o que vem a seguir (KOUMLI, 2006). Manter um fluxo suave e o sequenciamento de informações para que seja necessário um esforço mínimo para estabelecer vínculos entre as informações (KENNEDY et al., 1998). Resuma os principais recursos no final do vídeo, ajudando os alunos a fixar o conteúdo (DENNING, 1992).

Encontrou-se, também – especialmente em O'Donoghue (2014) – contribuições que corroboram as aqui já trazidas, as quais optei por trazer junto às análises, para o diálogo com as contribuições da área publicitária – a outra ponta do diálogo – de que trata o capítulo 6, a seguir.

6. PROCESSO CRIATIVO DE VÍDEO PUBLICITÁRIO: CRIATIVIDADE, CRIAÇÃO E FOCO NO PÚBLICO-ALVO

Para além da preocupação pedagógica, estão na outra ponta do diálogo proposto as contribuições advindas da publicidade, a partir do método criativo publicitário de criação de roteiros. Assim como busquei compreender o processo de criação de videoaulas em instituições de ensino públicas, aqui busco conhecer o processo de criação de vídeos publicitários, contextualizados no dia-a-dia de uma agência de propaganda.

A intenção deste capítulo é, também, apresentar esse mundo ao leitor que não conhece o funcionamento da criação publicitária, lembrando que, apesar do diálogo proposto perpassar as duas áreas, a pesquisa tem lugar no campo da educação, e é com esse leitor que a mesma conversa. Cabe salientar, ainda, que os textos – mesmo acadêmicos – advindos da área da propaganda tendem a ser mais coloquiais, e serão assim mantidos nas citações que venham a aparecer de agora em diante.

Antes de adentrar esse universo, é importante citar que alguns autores diferenciam “publicidade” de “propaganda”, termos que muito frequentemente são utilizados como sinônimos. Apesar de os dois termos abordarem, basicamente, o fator “divulgação”, há, para estes autores, uma distinção. Para Solange Bigal, “o que distingue a publicidade da propaganda é exatamente o que cada uma delas divulga: enquanto a publicidade divulga produtos, marcas e serviços [...], a propaganda divulga ideias, proposições de caráter ideológico” (BIGAL, 1999, p.20). Nesse sentido a publicidade vincula-se ao objetivo de auxiliar a gerar lucros, enquanto a propaganda liga-se ao objetivo de gerar adesões.

Autores e instituições ligados à área do *marketing* tendem a utilizar com mais frequência o termo “propaganda”. Segundo a Associação Americana de Marketing (apud. LAS CASAS, 2001, p. 247), propaganda é qualquer forma paga de apresentação não pessoal de ideias, produtos ou serviços, levada a efeito por um patrocinador identificado. Por meio dela,

[...] as empresas podem manter cooperação de seus intermediários, familiarizar seus clientes com o uso dos produtos fabricados, criar imagem de credibilidade, lançar novos produtos, estimular demanda, criar lealdade de marca, enfatizar características dos produtos, entre outros (LAS CASAS, 2001, p. 247).

Por outro viés, Sant’Anna (2006) lembra que, para alguns, publicidade significaria o ato de vulgarizar, de tornar público um fato ou ideia. Já a propaganda compreenderia a ideia

de implantar, de incutir uma ideia, uma crença na mente alheia, de forma um pouco mais relacionada à pregação de ideologias.

Sampaio (1999) acrescenta que, em inglês, pode-se diferir ainda os termos em *advertising* – correspondente à publicidade paga em veículos de comunicação –, *publicity* – quando se consegue divulgar um produto ou serviço de maneira “gratuita” em veículos, de forma editorial – e *propaganda* – esta sim, com o significado idêntico aos já trazidos aqui para o termo homônimo em português.

Em verdade, essa diferenciação de termos foi aqui abordada como forma de definir esse amplo campo, pois, até mesmo por o trabalho estar colocado em outra área, e por não representar prejuízo à compreensão do que será abordado, os termos serão trabalhados indistintamente, como sinônimos, tal qual acontece popularmente no Brasil, onde um comercial publicitário televisivo é costumeiramente chamado de propaganda.

Dentre vários conceitos de publicidade (ou propaganda), Sant’anna (2006, p.43-44) expõe alguns ao afirmar que a publicidade é um meio de tornar conhecido um produto, um serviço ou uma firma, que o objeto da publicidade é despertar, na massa consumidora, o desejo pela coisa anunciada, que a publicidade faz isso abertamente, sem encobrir o nome e intenções do anunciante e que os anúncios são matéria paga. Diz ainda que “é definida como arte de despertar no público o desejo de compra, levando-o à ação [...]. Se a Publicidade não levar à ação, a sua finalidade precípua, que é de estimular vendas, não terá valor”. Convém ainda citar outra definição para o termo: Publicidade “é o conjunto de técnicas de ação coletiva utilizadas no sentido de promover o lucro de uma atividade comercial, conquistando, aumentando ou mantendo clientes” (BIGAL, 1999, p.20).

Seja como for, de maneira comercial, voltada ao lucro, institucional, religiosa, a propaganda serve para atingir, de forma paga ou não, mas sempre intencional, o objetivo do solicitante. Menna Barreto (1982) é um dos muitos autores (MARTINS, 2003; BERTOMEU, 2010) a afirmar que a publicidade é “a arte de resolver problemas”. Para Kotler & Armstrong (2003, p.387), a primeira coisa a ser feita quando se vai executar publicidade é estabelecer objetivos. O objetivo da publicidade é uma atividade específica de comunicação a ser realizada com um público-alvo selecionado durante um período de tempo e nos veículos de comunicação determinados. O publicitário, na agência, cria a campanha, planeja a mídia, coordena a

produção das campanhas e responsabiliza-se pelo encaminhamento das peças para os veículos de comunicação (MARCONDES, 2000, p.138).

De acordo com Kotler e Armstrong, como já foi dito, o primeiro passo para criar mensagens publicitárias criativas e eficientes é decidir qual a mensagem geral que se quer comunicar ao público alvo:

[...] o desenvolvimento de uma estratégia efetiva de mensagem começa com a identificação dos benefícios ao consumidor que poderão ser usados como apelo na propaganda. [...] Em seguida, o anunciante precisa transformar a ideia na execução de um anúncio que atraia a atenção e o interesse do mercado alvo. A criação é que deverá encontrar o melhor estilo, tom, palavras e formas para executar a mensagem. [...] O anúncio deve ter palavras fáceis de lembrar e prender a atenção, além de escolher um tom para este, como o humor ou um tom positivo, que declare coisas boas sobre o que se anuncia. Finalizando, os elementos do layout fazem diferença no impacto do anúncio, assim como faz diferença no custo de produção do mesmo. A ilustração é a primeira coisa que o consumidor nota, seguido do título que, caso seja bom, leva o consumidor a ler o texto do anúncio, que deve ser simples, forte e convincente. Estes três elementos – ilustração, título e texto – devem ser eficientes em conjunto (KOTLER e ARMSTRONG, 2003, p.392-393).

Todas estas características devem ser pensadas para que se adequem ao meio em que será veiculada a peça. Como este trabalho intenta analisar a criação de vídeos publicitários televisivos para buscar inspirações para a produção de videoaulas, a TV será observada como o meio de comunicação a ser explorado.

Segundo Sampaio (1997), na virada do século a televisão, sob o ponto de vista da mídia, era o maior meio publicitário do país, sendo o meio de maior cobertura simultânea. Como afirmou Barreto, em 2004 (p.19), quando a internet já era consolidada, “nenhum outro veículo de comunicação tem o poder da televisão no que se refere ao alcance e à influência do cidadão”. As mídias e redes sociais cresceram muito desta data até hoje, influenciando diretamente inclusive em eleições presidenciais, mas o impacto televisivo ainda é forte, o que pode ser observado pelo crescimento dos valores pagos na veiculação de comerciais.

Produtos como telenovela, esportes e jornalismo, para ficar apenas na TV aberta, ainda são presentes na rotina do brasileiro. De acordo com o Mídia Dados (2018, p.156), o Brasil possui 68 milhões de domicílios com TV, ou seja, 93% de domicílios no país possuem o aparelho. A televisão consegue atingir quase todos os segmentos, penetrando em 97% da população brasileira.

A televisão no Brasil sempre teve ao seu lado a presença fundamental da publicidade. Com o surgimento da TV no Brasil, nos anos 50, as maiores marcas, que precisavam

de exposição, de visibilidade e de repercussão, passaram a comprar espaço para suas mensagens, exibindo comerciais gravados ao vivo. Nas décadas seguintes, quando os comerciais ao vivo foram substituídos pelos gravados (VALIM, 2007), a publicidade brasileira começou a se sofisticar no que tangia à criação, e as agências brasileiras ganham renome internacional e passam a ser consideradas as melhores do mundo.

6.1. Agência de publicidade e o setor de criação publicitária

A agência de publicidade é uma empresa que atua no ramo da prestação de serviços de comunicação às empresas anunciantes, no que tange ao planejamento, criação e supervisão da produção e da veiculação das peças criadas. Segundo Sampaio (1999, p.50), “a agência de propaganda é a organização especializada na arte e técnica da propaganda que se estrutura especialmente para este fim, aglutinando profissionais especializados de diversas áreas, acumulando experiências.” Além disso, “as agências atuam como intermediárias entre os anunciantes e os meios de comunicação”, segundo a definição de Gomes (2003, p.144).

Os profissionais que atuam nessa empresa são os publicitários, que são agrupados em alguns setores e cargos, como atendimento, planejamento, criação (redação e direção de arte), produção (gráfica, eletrônica e digital) e mídia, podendo haver outros cargos de acordo com o porte da agência e da demanda de serviços que possui.

As funções acima citadas são desempenhadas pelos publicitários nas agências e são tidas como básicas para que o trabalho possa ser desenvolvido de forma adequada e com a qualidade condizente ao investimento feito pelo cliente. Sampaio (1999, p.53) pontua que “a estrutura mínima de uma agência pede áreas (setores ou departamentos) de atendimento, planejamento, criação e mídia”. Martins (2003, p.34-35) defende que a composição mínima de uma agência é constituída pelos setores administrativos, atendimento e a criação, em conjunto com planejamento e mídia, que transformam os problemas de comunicação em ideias e estratégias de comunicação.

No desempenho das atividades desses setores, devemos considerar que o andamento é integrado, ou seja, cada setor articula a sua função aos demais a fim de otimizar os resultados e o tempo a ser empreendido na busca dos mesmos. Assim, embora cada profissional ou cada setor da agência publicitária possua atividades distintas ou perfis distantes,

a colaboração e articulação entre elas é que traz a coerência ao produto final da comunicação. Para que isso ocorra, são realizadas, com frequência, reuniões entre os setores para que as decisões sejam tomadas em conjunto e o efeito da mensagem seja adequado em aparência, apelo, suporte e canal comunicativo, respeitando sempre o critério dos objetivos.

A agência de propaganda cria a campanha, planeja a mídia, negocia a compra dos espaços de mídia, coordena os trabalhos de produção de pós-produção das campanhas e responsabiliza-se pelo encaminhamento das peças para os veículos de comunicação (MARCONDES, 2000, p.138).

Há hoje inúmeros modelos de agência de propaganda em operação no mercado, mas há alguns princípios que, salvo exceções, podem ser considerados básicos entre eles. Para Corrêa (2006, p.15), os setores de uma agência podem ser classificados em três grandes grupos: básicos, de apoio e operacionais. Os primeiros são aqueles imprescindíveis para que uma agência possa existir e funcionar, compreendendo a gerência, administração, finanças, atendimento, mídia, produção, planejamento e criação. Os de apoio são aqueles que estão para auxiliar os principais a desempenhar suas funções, como os setores de pesquisa, informática, etc. Já os departamentos operacionais são instalados para aperfeiçoar a comunicação dos clientes e ao mesmo tempo gerar novos lucros. Neste grupo estão, por exemplo, os setores de promoção de vendas, *merchandising*, relações públicas, *web design* e assessoria de imprensa.

Uma vez que se tem como objetivo compreender a criação publicitária, serão perpassados, a seguir, os setores básicos que exercem funções mais ligadas à publicidade (**atendimento, planejamento, mídia, produção e criação**) e ao funcionamento operacional básico de uma agência que possui estes setores, sem diminuir a importância dos demais setores mencionados, em especial aquele que executa pesquisas de mercado, que lida com informações obtidas diretamente do consumidor, por questionários ou por observação:

A pesquisa de mercado é a base de praticamente todas as decisões tomadas na fase de planejamento da campanha. Com as pesquisas, cliente e agência adquirem maior capacidade de compreender o mercado, identificar e definir o perfil do público-alvo, testar ideias criativas, escolher a forma de mídia mais adequada e, finalmente, avaliar o sucesso da campanha. (BURTENSCHAW, 2011, p. 76)

O funcionamento básico da agência será aqui abordado de acordo com as ideias de Marcondes, a começar pelo momento em que o trabalho chega à agência:

[...] o cliente chama a agência. Vão à reunião o atendimento, a criação e, em alguns casos, a mídia. O cliente conta o que quer, geralmente passa dados de mercado e de pesquisas com o consumidor. Explica por que quer o que quer e dá uma idéia da verba que quer gastar [...] (MARCONDES, 2000, p.139).

Para Corrêa, o **atendimento** é o setor da agência que mantém o contato permanente com o cliente, cuidando de todos os serviços: ele levanta dados, planeja, vende, executa, coordena, controla e faz de tudo para que o cliente tenha um bom nível de serviços (CORRÊA, 2006). É muito importante sua capacidade administrativa e de organização, pois precisa também ter uma visão global da agência e dos negócios do cliente, além de um bom conhecimento de *marketing*.

Corrêa (2006, p.68-69) define que o profissional de atendimento possui a responsabilidade de elaborar um documento denominado *briefing*, que é um resumo das informações sobre o cliente e o produto ou serviço por ele oferecido para um determinado público. O *briefing* é construído com base em relatos, entrevistas e conversas entre o cliente e o atendimento, onde são descritos os produtos e serviços, o mercado em que o cliente está inserido, o seu público, o problema de comunicação, o prazo e a verba a ser investida. Esse documento serve de subsídio para todos os demais setores da agência para que possam desempenhar seu papel dentro do processo, pois mostra ainda quem são os concorrentes e como é o cenário em que o cliente atua. É importante observar que as informações desse documento não são estanques e devem ser sempre complementadas e atualizadas, para que as mensagens criadas e produzidas pela agência sempre estejam condizentes com a realidade do cliente e apontem soluções realmente eficazes.

Depois da primeira reunião com o cliente, encabeçada pelo atendimento, é chegada a hora da reunião de planejamento na agência, liderada pelo profissional de planejamento, em que, depois de exposta a demanda pelo atendimento, “conversa-se sobre caminhos conceituais a seguir, boa parte das vezes, representantes de vários departamentos. A criação sai para criar e a mídia para planejar a mídia” (MARCONDES, 2000, p.139).

O setor de **planejamento**, segundo Martins realiza “[...] um conjunto de atividades bem calculadas, para que a comunicação do cliente siga na direção esperada e produza os resultados esperados” (MARTINS, 2003, p.62). Para Marcondes (2000, p.137), há casos em que a agência participa de forma bastante ativa do planejamento estratégico do cliente, mas normalmente a tarefa do planejamento estratégico do produto é feita pelo próprio anunciante.

O planejamento de comunicação, especificamente, é que acaba ficando nas mãos da agência. Todo o processo de planejamento exige do profissional, de acordo com Corrêa (2002, p.93), um conhecimento bastante amplo sobre administração, marketing e comunicação. Após traçar as estratégias, o planejamento constrói, junto ao atendimento, vários *briefings* específicos para os outros setores da agência.

A **mídia**, conforme Martins, “é onde está o grosso do dinheiro do anunciante. [...] É inteligência estratégica a serviço da aplicação de cada centavo daquele dinheirão todo, no melhor momento, no melhor programa, do melhor veículo” (MARTINS, 2003, p.160). Segundo o autor, não só o profissional de mídia, mas todo publicitário tem o “dever de estar por dentro, acompanhar cotidianamente as novidades e a evolução da mídia como área de absoluta importância estratégica, conhecendo o mais detalhadamente possível os meios de comunicação e suas características” (MARTINS, 2003, p.160).

Nesse momento, a **criação**, que já está trabalhando a partir das primeiras diretrizes da reunião de planejamento, pode ter uma ideia que implique numa ação diferenciada de mídia, o que exige reuniões conjuntas dos dois setores. Com o planejamento, a criação e os orçamentos de produção prontos, a campanha é apresentada ao cliente. Se aprovada, a mídia começa o processo de compra de espaços nos veículos, enquanto a criação orienta o setor de produção a executar as peças.

A **produção**, para Corrêa, é dividida em dois setores: **produção gráfica**, “[...] normalmente chefiada por um técnico em artes gráficas, que tem a função de solicitar orçamentos às gráficas, negociar e cuidar da qualidade de impressão, supervisionando os trabalhos junto a esses fornecedores” (CORRÊA, 2006, p.24) e **produção eletrônica, ou de R/TV/C** (rádio, TV e cinema) tem função semelhante à da produção gráfica, mas trabalha diretamente com as produtoras, com toda a produção eletrônica.

Os fornecedores gráficos fazem a entrega dos materiais e a mídia gerenciará sua distribuição, bem como o envio dos materiais de produção eletrônica aos veículos. “Aí, a campanha vai ao ar.” (MARCONDES, 2000, p.140) Independente do orçamento, a campanha publicitária só terá sucesso se as peças prenderem a atenção e comunicarem de maneira eficaz, papel da criação.

6.2. Criação publicitária e criatividade

O setor de criação, onde se dá a criação dos vídeos publicitários, foco deste trabalho, é um departamento para o qual os autores da área de publicidade normalmente fazem um capítulo à parte. Isso porque a publicidade é uma área que alcançou destaque como profissão graças às grandes campanhas que tinham como apelo principal a criatividade, em um contexto social onde a concorrência do mercado não era acirrada como atualmente, permitindo que a criatividade dos publicitários se mostrasse de forma mais visível.

Atualmente, a criação ainda é vista como o ponto central de uma agência, e sobre isso, Corrêa (2006, p.22) enfatiza que, "é claro que os demais setores também têm sua importância e que a criação não pode prescindir da cooperação deles, mas um bom produto criativo é fundamental." Porém, em função do aumento da concorrência de mercado, os anúncios passaram a ser não só bonitos e bem feitos, mas focados em um público-alvo específico, pois os consumidores estão cada vez mais exigentes e cientes do seu poder, ditando aos publicitários o que é interessante e relevante para que os anúncios dos produtos possam persuadi-lo.

Martins (2003, p.108) afirma que a prática da criação "deve ser sinônimo de esforço conjugado a uma ótima base de informações, vulgo cultura geral." Para Sampaio, por sua vez, a

[...] criação é a geração de ideias que – de maneira surpreendente, sucinta, cativante e expressiva – comuniquem aquilo que se definiu que deve ser transmitido ao consumidor [...] para que a qualidade da propaganda atenda melhor a três necessidades básicas: ser criativa (e assim se destacar aos olhos do consumidor), pertinente (atender aos objetivos de comunicação definidos) e emocionante (para romper a barreira da indiferença natural do consumidor e estabelecer efetivamente a comunicação) (SAMPAIO, 1999, p.33).

Partindo das definições efetuadas pelo setor de planejamento, o setor de criação passa a desempenhar suas rotinas para que os objetivos traçados a partir do *briefing* ganhem forma estética e textual. Para que esse processo possa ser desenvolvido, fazem parte do setor de criação o diretor de criação, o diretor de arte e o redator.

O diretor de criação, de acordo com Sant'Anna (2006, p.290-291), é o profissional da agência responsável pela equipe de criação, e abrange conhecimentos da área de redação e da área de direção de arte. Seu papel consiste em supervisionar o trabalho realizado pela **dupla de criação**, fornecendo ao redator e ao diretor de arte pistas e linhas criativas para a concepção das peças, de acordo com o que foi estabelecido pelo planejamento.

O redator e o diretor de arte atuam formando uma dupla de criação, que concebe, respectivamente, o texto e a estética das peças publicitárias. A direção de arte é a área em que se manifesta a linguagem visual gráfica das mensagens publicitárias. Lupetti (2003, p.70), em sua definição sobre o profissional diretor de arte, afirma que “sua preocupação, em todas as peças, é a estética e a harmonia” e Sant’anna (2006, p.171) esclarece esta ideia quando afirma que “compor é ordenar com sentido de harmonia, dentro de um determinado espaço, linhas – massas – tons e cores, para conseguir um efeito preconcebido de modo a transmitir aos outros uma emoção ou sentimento.” Expondo algumas dicas aos profissionais desta área, Martins enfatiza que

[...] o mais importante é encontrar o conceito, aquilo que fundamenta a ideia que se quer transmitir. Daí, transforma-se esse conceito em imagem, pois mais do que simplesmente ilustrar um anúncio, a imagem tem que completar o anúncio; ela é parte da mensagem e precisa ter significado, não é elemento puramente decorativo. (MARTINS, 2003, p.130)

O redator, para Bertomeu (2010), elabora os textos das peças de propaganda. Textos, títulos, legendas e vários outros elementos visuais são desenvolvidos pelas interpretações das buscas conceituais criativas realizadas por esse profissional, que normalmente desenvolve sua atividade em dupla com os diretores de arte. A redação impõe ao profissional “brincar com o texto até a beira do esgotamento”, afirma Martins (2003, p.127). Gomes entende que um bom redator

[...] é o profissional que coloca conhecimento, agudeza, ritmo, poesia, paixão, júbilo, desespero, alento, interesse, assombro e atração, enfim, talento nas linhas que contém o anúncio de um produto ou serviço. E isto ele faz baseado em alguns importantes recursos: o domínio de seu idioma e da psicologia. (GOMES, 2003, p.162).

Lupetti (2003, p.69) explica as funções do redator baseando-se no princípio de que “a propaganda tem a intenção de convencer o consumidor a comprar determinado produto ou mesmo persuadi-lo”. Complementando essa ideia, João Carrascoza (1999, p.17) afirma que “persuadir e convencer têm significados diferentes. Enquanto convencer é dirigido à razão por meio de raciocínio lógico e provas objetivas, persuadir tem um caráter mais ideológico e subjetivo”.

Lupetti observa que “Como em todas as áreas da agência, a criatividade também é parte integrante do perfil do profissional de criação. Ser criativo significa possuir capacidade de criar, imaginar e realizar coisas novas” (LUPETTI, 2003, p.68). No entanto, Martins adverte que

[...] criação publicitária é uma técnica, ou conjunto de técnicas, algo que se pode aprender, e nada além disso; a criatividade, conceito bem mais amplo, no entanto, é uma condição inerente à natureza humana, que não se aprende, mas pode ser aprimorada. É um processo análogo ao da musculação: quanto mais você exercita, maiores e mais fortes ficam seus músculos; a criatividade bem exercitada faz o mesmo pelo cérebro (MARTINS, 2003, p.108).

Sendo assim, os profissionais do setor de criação devem buscar estar sempre atualizados e investigar sobre diversos assuntos, das diversas áreas, pois a partir das referências pessoais e do aprimoramento do uso da técnica, é que as peças se mostrarão mais ou menos criativas. Devem estar atentos às tendências de mercado e abertos às novas informações, oferecendo soluções inovadoras para chegar aos objetivos traçados no *briefing*.

Para Vieira, “na criação publicitária não existe milagre nem magia. A qualidade de seu trabalho será diretamente proporcional a seu esforço em obter informação e a sua habilidade em combinar dados” (VIEIRA, 1999, p.19). Já a criatividade é importante para profissionais das mais diversas áreas. De acordo com Martins, “empresas de todos os setores e portes tem dado especial atenção às soluções criativas apresentadas por pessoas criativas” (MARTINS, 2003, p.19). Rafael Sampaio reafirma a importância da criação publicitária dentro de uma agência:

[...] a maior função da agência é, sem dúvida, a criação das melhores alternativas de propaganda para cada problema de cada cliente [...] É na criação que reside a maior dificuldade de trabalho e é dela que saem as soluções efetivas de comunicação que obterão maior ou menor sucesso” (SAMPAIO, 1999, p.51)

Como já foi mensurado anteriormente, a capacidade criativa pode e deve ser exercitada. Porém, de acordo com Martins (2003, p.20-22), existem condições que favorecem as ideias criativas, como o bom humor, a irreverência e a pressão.

Para Barreto, a criatividade “é uma função psicobiológica básica, primária e inerente a todo ser vivo” (BARRETO, 1997, p.23). Segundo Ostrower (1993), criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Barreto (1997) explica esse “formar” criativo como a faculdade de descobrir um modo eficaz de resolver algum problema.

Instituiu-se o mito de que criatividade é uma espécie de dom, que poucos indivíduos recebem ao nascer e eles – somente eles – terão a capacidade de imaginar e realizar soluções e ideias diferentes no mundo. A criatividade não é um dom, de acordo com Martins:

[...] é uma condição inerente à natureza humana, que não se aprende, mas pode ser aprimorada. É um processo análogo ao da musculação: quanto mais você exercita, maiores e mais fortes ficam os seus músculos; a criatividade bem exercitada faz o mesmo pelo cérebro (MARTINS, 2003, p.18)

As definições que cercam a criatividade são muito amplas. No entanto, a principal definição de criatividade é “a emergência de um produto ou uma ideia nova, algo original e único e que responde a determinada necessidade. Um produto que, além de inovador, atende a uma função específica” (BERTOMEU, 2010b, p.3).

Bertomeu completa afirmando que

Criar não é criar sem um propósito. Não é criar livremente e de qualquer maneira. É criar sabendo que existe um propósito, mas o produto da criação ainda é desconhecido. Sabemos que a criatividade é definida como um produto novo e apropriado a uma dada situação. Isso implica estarmos atentos para não considerarmos algo criativo como inconveniente ou inusitado apenas, o produto criativo deve também solucionar uma determinada situação a que se propõe (BERTOMEU, 2010b, p.3).

No caso da criação publicitária, esse problema a ser solucionado pela criatividade é trazido pelo *briefing*. Menna Barreto (1982) elenca três pressupostos básicos para essa solução criativa:

1. O maior problema é localizar o problema. Há que se estar defronte de um problema – real e específico. Há que se ter vontade de resolver este problema.
2. Criatividade é solução de problemas. Boa ideia é aquela que irá solucionar um problema – solução impossível de se atingir por procedimento convencional.
3. O problema, em propaganda, é persuadir.

Bertomeu corrobora afirmando que

[...] a criatividade é a arte de solucionar problemas. [...] Se o produto de comunicação criativo não solucionar as questões propostas, por mais criativos que sejam a forma, o conceito e a linguagem, se não houver o resultado proposto pela ação, ela deixa o aspecto primordial que distingue um produto criativo de outro: a solução proposta ou a comunicação pretendida (BERTOMEU, 2010b, p.6).

Na busca da solução criativa, o modelo de criatividade proposto por Amabile (1983, 1996, apud ALENCAR; FLEITH, 2003) a divide em estágios, que vão desde a identificação do problema ou tarefa até a geração de resposta e resultado, passando pela preparação, momento em que o indivíduo constrói ou reativa um estoque de informações relevantes para a solução do problema. Para Sternberg & Lubart (1991, 1995, apud ALENCAR; FLEITH, 2003), para que se

possa dar uma contribuição criativa a uma determinada área, é de fundamental relevância ter o conhecimento sobre essa área.

Segundo Domingos (2003), no momento da criação, os dados do consciente mergulham no inconsciente, no meio de bilhões de dados, em busca de informações que correspondam à sua busca. Vigotsky (2009) entende que toda atividade criativa surge de experiências prévias já existentes no cérebro, dependendo primariamente de quão rica e variada é a experiência prévia que a pessoa armazenou no seu cérebro. Para Predebon, o resultado da criatividade “é sempre o cruzamento de duas informações que a mente guardava antes em planos diferentes e separados” (PREDEBON, 2003, p.33).

Menna Barreto (1982), também define para a solução criativa um processo constituído de fases, quais sejam:

1. **Preparação.** Face ao problema que a pessoa se dispõe a resolver, parte ela para a coleta e manipulação do maior número possível de dados e elementos pertinentes, para, em seguida, “queimar pestanas” sobre os mesmos. Lê, anota, discute, coleciona, consulta, rabisca, cultiva sua concentração no assunto.

2. **Incubação.** Você descansa, se desliga do problema. (Pessoalmente, gosto de manter uma “luzinha” acesa na mente, isto é, a consciência de que aquele problema ainda não foi resolvido). Mas você abandona os detalhes, os números, as formulações, a procura. Que acontece então? Arrefecido o consciente, o inconsciente, como mostrou a psicanálise, entra em ação. O inconsciente, desimpedido pelo intelecto, começa a elaborar as inesperadas conexões que constituem a essência da criação.

3. **Iluminação.** “Posso me lembrar” – descreve Charles Darwin, que durante anos juntou material e informações sobre a evolução das espécies, sem que sua teoria, por todos esses anos, conseguisse tomar forma – “o preciso lugar da estrada em que, estando eu na carruagem, me ocorreu, para alegria minha, a solução”. É o clássico *eureka* de Arquimedes. Pode ocorrer para o homem criativo em “incubação”, nas circunstâncias mais estranhas ou inconvenientes, forçando-o a se apartar de seus afazeres sociais do momento e buscar lápis e papel desesperadamente.

4. **Verificação.** Volta agora tudo novamente ao quadro do consciente, da racionalidade. O intelecto tem de terminar a obra que a imaginação iniciou. Após identificar-se, ou mesmo sentir-se ofuscado por sua obra, sua ideia, o criador agora recua e imagina as reações daqueles com quem intenta comunicar-se. Nesse estágio, evidentemente, o isolamento pode tornar-se contraproducente, pois restringe a previsão das reações alheias: são necessários testes, críticas, avaliações, julgamento (MENNA BARRETO, 1982, p.151).

Na situação de o planejamento definir como estratégia de mídia a utilização de um comercial televisivo, após a leitura do *briefing* em que se define o problema a ser resolvido, os profissionais da criação publicitária partem para a execução de um processo criativo – em busca de um “eureka” – através da escrita de um documento denominado roteiro (BERTOMEU, 2010, p.107). O item 6.3, a seguir, busca englobar a criação publicitária especificamente para vídeos

(TV, e cinema), que se dá na escrita de um roteiro. O item não pretende esgotar o assunto, principalmente, porque se almeja retomar muitas contribuições específicas da construção de roteiros nas análises da pesquisa.

6.3. Criação e roteirização de vídeo publicitário

Mesmo nos dias de hoje, já beirando os anos 2020, em plena expansão das redes, o comercial de televisão e de cinema ainda pode ser considerado uma mídia importante e persuasiva. Para a maioria das equipes de criação (BURTENSCHAW, 2011), trabalhar com comerciais de TV é o ponto alto de suas carreiras. Ao contrário de mídias estáticas, como as campanhas na imprensa e em cartazes, os comerciais contam uma história utilizando um vídeo de, normalmente, 30 segundos sobre a marca ou o produto. Uma combinação de atores, efeitos especiais, diálogos, música e narração que permite transformar conceitos em realidade de maneiras incríveis, apenas com o desenvolvimento de um roteiro.

A criação de vídeos publicitários para televisão e cinema se dá em torno da construção do roteiro, que, para Santos (1993), é um texto com a descrição detalhada das cenas, diálogos e indicações técnicas de um material audiovisual. Sua função é orientar a equipe durante as gravações ou filmagens. Segundo Barreto,

O roteiro publicitário é a organização das ideias do criador, a representação do cenário de um sonho, feito para vender um produto. Tecnicamente, é um texto sintético de cenas, sequências, diálogos e Indicações técnicas de um filme. Esses elementos, que o roteiro traz ordenados e relacionados entre si de forma dinâmica, são distribuídos entre as três unidades da ação dramática segundo Aristóteles: tempo, espaço e ação. Quando essas três unidades da ação, as três partes do todo – o roteiro –, são organizadas, forma-se uma estrutura linear ou seja, a forma do roteiro. Estrutura vem do latim *structura*, que significa disposição e ordem das partes de um todo. Assim, o roteiro é uma estrutura. Um esqueleto (BARRETO, 2004, p.22-23).

O roteiro é considerado parte da pré-produção do filme publicitário, quando também ocorre a pesquisa de locais, montagens e ensaios. Estando pronto o roteiro, síntese da criação, parte-se para a produção propriamente dita. De acordo com Bonásio (2002, p.60), é na

[...] fase de produção que o filme é gravado [...]. A produção é 60% de organização e 40% de criatividade. Isso quer dizer que sem habilidade organizacional existe muito pouca chance de você conseguir transformar um conceito criativo em sucesso.

A fase de pós-produção compreende as etapas de desmontagem de cenário e equipamentos, a edição e a sonorização. Bonásio (2002, p.76) afirma que o produtor e o diretor devem, nessa fase, fazer comentários ou sugestões antes de o programa ser finalizado. A grande

diferença, em relação às mesmas fases da produção de videoaulas, é a complexidade das equipes e, principalmente, o orçamento.

Voltando à pré-produção, foco deste item, cabe salientar que a primeira etapa de um roteiro publicitário é feita antes de escrevê-lo: ler, entender, destrinchar o *briefing de criação*. Salientei, anteriormente, que os setores de planejamento e atendimento da agência, após definirem as estratégias de comunicação, criam briefings específicos para os setores a serem demandados. No caso da criação, utiliza-se o *briefing de criação*, “que é um dos elementos que fazem com que o roteiro para filme publicitário seja tão diferente do roteiro para cinema. Ele traça limites para o roteirista, apresenta algumas ideias que devem constar no filme a ser produzido, delimita o tempo” (BARRETO, 2004, p.29). Para Barreto (2004), o *briefing* do roteiro para filme tem alguns itens comuns às outras peças publicitárias, servindo para que o criativo entenda e analise pontos como informações do produto/serviço, objetivos do filme a ser criado, pontos fortes e pontos fracos, diferenciais, concorrência, problemas e perfil do consumidor. Para Burtenshaw,

O *briefing* criativo é de suma importância como ponto de partida para o processo criativo, servindo a uma série de funções diferentes, igualmente cruciais. Em primeiro lugar, o documento oferece à equipe de criação algumas informações básicas importantes sobre cliente, marca, produto ou serviço, mercado e público-alvo. Em segundo, o *briefing* criativo esclarece as metas e os objetivos da campanha publicitária [...] e identifica as principais questões, dando ênfase especial à mensagem ou “proposta” publicitária. Finalmente, ele oferece um meio de formalizar critérios e objetivos específicos de um modo que cliente e agência possam compreender e concordar. O *briefing* criativo é o ponto em que o processo estratégico termina e o processo criativo começa. Assim, ele deve abrir um diálogo com a equipe de criação que, além de oferecer informações básicas importantes, também estimulará debates exploração de rotas alternativas. O *briefing* criativo precisa responder a duas questões principais: “o que você quer dizer?” e “para quem você quer dizer isso?”. Essas respostas ajudam a ancorar as ideias da equipe de criação e impedir que os conceitos se afastem do *briefing*. O objetivo do *briefing* não é limitar a criatividade, mas ajudar a orientá-la; assim, ele deve ser escrito de modo coerente, mas sem ser restritivo demais (BURTENSCHAW, 2011, p.84).

Segundo Waiteman (2006, p.38), “são, no máximo, duas páginas com informações dissecadas e organizadas, que representam tudo o que o cliente deseja da agência”, como se vê no exemplo da figura 10, a seguir:

Almap BBDO PEDIDO DE SERVIÇO CRIAÇÃO		NÃO LIBERADO
Emitido em: 11/09/03 11:05 Data de Origem: 11/09/03 11:03	PS: 18219	
Cliente: VOLKSVAGEN DO BRASIL LTDA Produto: POLO	Grupo: ANDREL	
Campanha: LANÇAMENTO Trabalho: 057 - BRIEFING		
Obs. n. 1 11/09/03 - 11:03 Prazo de entrega: 11/09/03 Background O novo Polo será lançado pela VW no próximo ano e propõe alguns desafios para a montadora: *encontrar um novo mercado para o carro canibalizando o mínimo possível o Gol e o Golf; * utilizar o Polo para consolidar a imagem da VW como montadora preparada para o futuro; * cumprir os ambiciosos objetivos de volume; Objetivo de comunicação Lançar o Polo como um marco na categoria A0 Diretrizes para execução *Criar comerciais para TV, anúncios de revista e jornal, spots, painéis, outdoor, material de ponto de venda - Utilizar formatos inusitados - Dividir a campanha em duas etapas: produto e personalidade. A primeira fase vai lançar o carro para todo o mercado e a Segunda fase vai falar especificamente com o target do produto. Fase Produto Objetivo: Apresentar o Polo com a força e a importância que ele terá no mercado. Polo é um novo conceito na categoria de carros compactos. Suportar essa promessa com detalhes do projeto e características do carro. Resultado esperado na comunicação: gerar impacto e opinião pública positiva Mensagem central: Pela primeira vez um carro compacto é concebido com tecnologias e um conjunto de features que você só via em carros de classes superiores.		

Figura 11 - Briefing de criação - Volkswagen Polo

Fonte: BERTOMEU 2010b, p.37.

Antes de o *briefing* criativo ser formulado, é preciso identificar os objetivos da campanha publicitária junto à estratégia para realizar tais objetivos. Burtenshaw (2011) lembra que a mídia publicitária em si é apenas uma parte da estratégia de comunicação, que por sua vez faz parte da estratégia geral, sendo preciso que o setor de planejamento pense na estratégia como um todo para formular o *briefing* criativo, para que o mesmo descreva exatamente o que precisa ser realizado com a campanha publicitária. Por exemplo, pode ser um aumento em vendas ou consciência da marca, incentivar uma mudança de opinião ou comportamento, responder as dúvidas do consumidor ou simplesmente gerar interesse. Seja qual for o objetivo

de comunicação, é importante que ele seja expressado de modo claro, para que todos entendam o que precisa ser feito.

Vieira (1999) defende que, na criação publicitária, a qualidade do vídeo criado será diretamente proporcional ao esforço de seus criadores em obter informação e a sua habilidade em combinar dados. “Quais informações? Que tipo de dados? É o seguinte: no processo criativo, você trabalha com dois tipos de dados. Um diz respeito ao objeto do *briefing* que está a sua frente.” (VIEIRA, 1999, p.19) Vieira entende que, no outro extremo do conteúdo a ser comunicado, existem aspectos pessoais, referências de vida que o criativo utiliza para pensar a ideia: “O outro tipo de dado com que você vai trabalhar são as informações acumuladas ao longo da vida – leituras, filmes, debates, observações, vivências e milhões de outras – que vão permitir as diversas associações entre o conteúdo e as possibilidades da mensagem” (VIEIRA, 1999, p.20).

Salles (2006) compara com a rua indo para dentro do escritório de trabalho. Na criação, o autor observa o mundo e recolhe aquilo que, por algum motivo, o interessa. É um percurso sensível e epistemológico de coleta, e esse armazenamento parece funcionar como algo que a qualquer momento pode ser explorado, como uma memória.

Barreto entende que é no *briefing* que se encontra dois elementos principais – e mais difíceis de definir para roteiristas de outras áreas, como os de cinema: o assunto e a mensagem. “No roteiro para filme publicitário, o assunto já está definido bem antes de você começar a pensar na trama: o produto. Aquilo que se quer vender do produto será a mensagem” (BARRETO, 2004, p.30). Bertomeu (2010) indica que, após compreender-se o *briefing*, deve-se tentar chegar a uma redução da mensagem, a ponto de deixar claro aquilo que é preciso comunicar: “Eu preciso frear tudo aquilo que o *briefing* diz e reduzir a uma linha ou menos deixando claro aquilo que é o mais importante para a minha comunicação” (BERTOMEU, 2010, p.113).

Após a compreensão do *briefing*, o conhecimento do cliente, do produto, do público-alvo, e obtendo-se essa linha-guia com a mensagem proveniente do objetivo principal, é hora de criar. Relações, antíteses, metáforas, sinônimos, antônimos, imagens, palavras, sons, sentidos, piadas, absurdo, vale tudo na busca da ideia (BARRETO, 2004): “É ao redor da ideia que giram todos os elementos do roteiro. Ela nasce da curiosidade, do questionamento, da não-aceitação de preconceitos, da inteligência, da imaginação, da observação, do abandono de certezas, da relação com o meio ambiente” (BARRETO, 2004, p.45).

Para Bertomeu (2010b), o processo criativo é por vezes ativado por meio de associações feitas por memórias passadas, e o contexto que desencadeia a ideia tem relações com esse novo elemento construído. Esse contexto no qual foi gerada a ideia pode ser considerado fundo para o processo de criação, que resulta na figura que é a própria criação. Isso também conflui com as técnicas de Menna Barreto (1982), citadas no item 6.2 e que, obviamente, também servem para a criação de roteiros.

Para que haja o “eureca”, faz-se necessário o consumo de muitos outros referenciais na vida do profissional criativo. Ele precisa “ir ao cinema frequentemente, ir ao teatro, ver tudo o que se passa na televisão, internet, ler revistas, livros, viajar bastante, e enfim, tudo o que o mundo moderno nos apresenta de demanda audiovisual” (BERTOMEU, 2010b, p.84).

Quando uma mente não tem as referências necessárias para as conexões, pode-se expandir esse trabalho neural a duas pessoas. Como também já foi abordado no item anterior, sabe-se que a maioria das agências de propaganda tem nas “duplas de criação” um de seus pontos nevrálgicos: “As duplas são compostas por um redator e um diretor de arte. Grosseiramente falando, um faz o texto; o outro, a imagem” (MARTINS, 2003, p.117). Waiteman concorda quando afirma que “publicidade é um trabalho de equipe que pode contar com mais ou menos gente, dependendo do que se pretende fazer. Mas, essencialmente, em todos os lugares do planeta onde se faz boa publicidade, uma dupla é o suficiente (WAITEMAN, 2006, p.66). Vale relembrar as funções de cada membro da dupla, desta vez nas palavras de Waiteman:

Diretor de arte é diretor porque é ele quem comanda, ou dirige todo o processo visual, desde o layout até a arte-final. [...] Em resumo, diretor de arte é a pessoa que coloca o bom gosto em tudo: na foto, na diagramação, no tratamento da foto, na escolha da letra etc. [...] O diretor de arte precisa ter conhecimentos técnicos de pintura, fotografia, edição, design, esoterismo, texturas, história da arte, culinária, e alguns vão mais além. São seres sensíveis. Precisam ser assim. E, principalmente, não podem ter preguiça de explorar novos caminhos, caminhos diferentes e variados, para escolher o melhor. [...] Os redatores tentam traduzir em palavras todas as ideias que são jogadas em sua mesa. E o diretor de arte faz o mesmo com as imagens. O redator precisa elaborar as frases para o conceito de produto, para o conceito de campanha, para os títulos e os textos dos anúncios, para roteiros de filmes, textos de catálogos, spots de rádio e sites da internet. É por isso que alguns requisitos básicos são gostar de ler muito e escrever bastante (WAITEMAN, 2006, p.71).

Atualmente, segundo Barreto (2004), existe, nas agências de publicidade, a ideia de que escrever roteiro é tarefa de redator, com o que o autor concorda, observando que nenhum diretor de arte é obrigado a dominar recursos de linguagem ou qualquer outra técnica de escrita

envolvida na peça publicitária. Mas, por outro lado, afirma que escrever o roteiro é apenas a última fase de sua elaboração, uma fase técnica.

Há alguma coisa que vem antes do conhecimento sobre como se constroem diálogos eficientes e como se separam cenas. Essa "coisa" é o elemento básico do roteiro, é do que depende a elaboração de sua estrutura. A coisa é a ideia. E com a ideia não há discussão: em uma campanha, ela é responsabilidade tanto do redator quanto do diretor de arte. [...] No roteiro, a palavra do redator e a imagem do diretor de arte, ou seja, a linguagem escrita (ou falada) e a visual, devem complementar-se para dar à ideia o máximo de força publicitária (BARRETO, 2004, p.26-27).

Alguns autores, como Predebon (2003), defendem que a ideia das duplas de criação surgiu a partir das técnicas de *brainstorming*, que é uma reunião informal com, preferencialmente, mais de dez pessoas reunidas para explorar verbalmente um assunto, com algumas regras: "para atingir esse objetivo, todos os participantes devem se acumpliciar para dizer o que vier à cabeça, sem censura de qualquer tipo. Vale tudo. Uma seleção de ideias aproveitáveis ou desenvolvíveis vem depois, em fase complementar" (PREDEBON, 2003, p.48).

Segundo o autor, o *brainstorming* só não se tomou mais usado porque representava um investimento de grande custo e risco. Não seria viável para uma empresa reunir muitas horas/talento de uma equipe grande, com finalidades geralmente pouco mais que especulativas:

Essa deve ter sido a razão pela qual o sistema adaptou-se para a chamada "dupla de criação", estabelecida nas agências de propaganda a partir dos anos 70. Trata-se de uma pessoa da área do texto trabalhando permanentemente com outra da arte [...] A produtividade estabelecida pelo sistema de dupla de criação proporciona um ritmo de produção retroalimentador, exatamente como acontece no *brainstorming*. É o chamado "fluxo" que nasce no *brainstorming* normal com mais de dez pessoas (PREDEBON, 2003, p.49).

Para o momento do *brainstorming*, da troca de ideias dentro da dupla, Martins (2003) relaciona quatro tópicos que podem ajudar a gerar as conexões entre ideias, sugerindo que se faça associações por:

- contiguidade ou proximidade de elementos, mesmo diferentes: pneu lembra carro/viagem/estrada/ distância;
- semelhança ou suposição de significados: tartaruga lembra lentidão; fogo lembra destruição,
- sucessão ou decorrência de ideias, uma após a outra: nuvens escuras/chuva/chão imundo;
- contraste ou oposição entre ideias: frio/calor, dia/noite, grande/pequeno.

Para Barreto (2004, p.46), “[...] ao se trabalhar por associações, as impressões e ideias acumuladas na mente afloram, complementam-se e possibilitam o surgimento de criações inéditas”. Essas associações, por fim, geram a ideia central, que posteriormente é transformada em um roteiro.

Segundo Barreto (2004), o roteiro para teatro e cinema conta a história de modo detalhado, se preocupando com os pormenores de cada cena, com as íntimas características de cada personagem, com cada ruído. O roteiro de cinema é o filme escrito. Já o roteiro publicitário conta a história de um modo sintético e mais acessível, “não só por causa de seu tempo curto, mas porque traz descrições mais genéricas, de ruídos e posições de câmera, por exemplo” (BARRETO, 2004, p.23-24).

O modelo de roteiro criativo publicitário é normalmente assim construído: “em uma tabela, há duas colunas: vídeo à esquerda e áudio à direita. A coluna ‘vídeo’ descreve tudo o que é visto. A coluna ‘áudio’ lista tudo o que se ouve, incluindo narração, diálogos, música e efeitos sonoros” (RICHTER, 2007, p.70, tradução nossa). Para a escrita propriamente dita do roteiro publicitário, Friedmann comenta sobre a metaescrita e a ideia visual:

As descrições de cena contribuem para uma ideia visual que transcende o momento da exibição na tela e baseia-se em muitos desses momentos. Portanto, metaescrita. É uma ideia que informa e regula os detalhes na escrita do roteiro. O diálogo, que é parte integrante da escrita e da exposição, não é em si a escrita visual, mas um componente necessário da mesma. Para anúncios de rádio é preciso escrever o diálogo, mas não uma ideia visual. Assim, a escrita visual é a ideia enquanto descrição específica das imagens (FRIEDMANN, 2010, p.82, tradução nossa).

O modelo em colunas áudio/vídeo, porém, não é o único adotado em publicidade, pois também se utiliza um outro padrão, em texto corrido. Os dois modelos estão exemplificados a seguir, com o mesmo comercial:

Roteiro em modelo de texto corrido:

Agência: W/Brasil

Cliente: Bombril

Produto: Mon Bijou

Título: Fernandinho

Em cena, o garoto Bombril.

GAROTO BOMBRIL: A senhora vai ouvir agora o depoimento de quem mais entende de camisa: o Fernandinho.

Entra o garoto-propaganda da US TOP, o Fernandinho.

FERNANDINHO: É, de camisa eu entendo, né? É por isso que lá em casa tem Mon Bijou. Só assim que as minhas camisas ficam macias, perfumadas e fazem o maior sucesso...

GAROTO BOMBRIL: Viu? Use a senhora também. Mon Bijou tem dois perfumes: lavanda e floral. Bela camisa, hein, Fernandinho?

FERNANDINHO: Belo amaciante, hein, Carlinhos?

Corta para packshot.

LOC, OFF: Mon Bijou não é o único. Mas é o bom. É da Bombril (BARRETO, 2004, p.71).

Tabela 16 - Roteiro em modelo de colunas imagem(vídeo) / áudio

Agência: W/Brasil Cliente: Bombril Produto: Mon Bijou Título: Fernandinho	
Imagem	Áudio
Garoto Bombril.	GAROTO BOMBRIL: A senhora vai ouvir agora o depoimento de quem mais entende de camisa: o Fernandinho.
Entra o famoso garoto-propaganda da US TOP, o Fernandinho.	FERNANDINHO: É, de camisa eu entendo, né? É por isso que lá em casa tem Mon Bijou. Só assim que as minhas camisas ficam macias, perfumadas e fazem o maior sucesso...
Os dois estão sorrindo.	GAROTO BOMBRIL: Viu? Use a senhora também. Mon Bijou tem dois perfumes: lavanda e floral. Bela camisa, hein, Fernandinho? FERNANDINHO: Belo amaciante, hein, Carlinhos?
Corta para packshot.	LOC. OFF: Mon Bijou não é o único. Mas é o bom. É da Bombril.

Fonte: BARRETO, 2004, p.71-72.

No modelo em texto corrido, “o roteiro é escrito frase embaixo de frase, com imagem e áudio separados por parágrafos [...] o modelo em tabela, muito comum, costuma utilizar duas colunas: uma para a imagem e outra para o áudio” (BARRETO, 2004, p.71-72). O autor atenta para a simplicidade do roteiro publicitário, lembrando que

A responsabilidade do roteirista não é escrever posições de câmera e a terminologia detalhada da filmagem. Ele deve dizer ao diretor o que filmar, e não como filmar. [...] Um roteiro pode conter apenas as descrições de iluminação e posições de câmera necessárias para dar a ideia do clima da narrativa. Mesmo assim, serão sempre ideias, sugestões. [...] Você pode fazer algumas indicações de posições de câmera, por exemplo, mas ao indicar que deve haver um close em determinado objeto, você o faz pensando que aquele detalhe é importante. Agora, se o diretor vai fazer um close, um zoom, ou usar qualquer outra técnica para sublinhar um detalhe, é coisa para se discutir mais tarde. Preocupe-se em fazer indicações apenas quando elas tiverem uma função: um close para valorizar um detalhe fundamental, uma iluminação clara para dar um clima alegre, uma roupa sóbria para ajudar a definir o comportamento sério do seu personagem. Mas cuidado: um roteiro cheio de descrições desnecessárias, seja sobre planos, zooms, figurino, decoração ou iluminação, apenas confunde, torna-se chato e desvia a atenção do fundamental: a ideia (BARRETO, 2004, p.72-73).

Bertomeu (2010) corrobora, trazendo a dualidade entre um roteiro técnico (contendo informações sobre som, iluminação etc.) ou literário (sem informação técnica), e afirmando que, na propaganda, o roteiro criado na agência é apresentado sem informações técnicas, apesar de existir essa confusão no ensino de graduação e em alguns profissionais publicitários que desenvolvem roteiros técnicos para a publicidade. A ideia do filme publicitário apresentado num roteiro precisa comunicar a ideia geral do filme. Por mais que os publicitários conheçam e até, em alguns casos, dominem a linguagem técnica, não é necessário mostrar isso

no roteiro, até mesmo porque os profissionais do audiovisual, que transformarão o roteiro em vídeo, estão muito próximos das novas tendências tecnológicas das produções e possuem o olhar profissional da atividade para profissionalizar o comercial com as suas próprias contribuições técnicas.

Assim sendo, a dupla de criação deve se preocupar menos com a parte técnica audiovisual, e muito mais com a ideia e com os aspectos da técnica publicitária, que os profissionais técnicos não têm, sendo um dos principais a preocupação com o tempo de duração dos vídeos: “No filme publicitário, em 30 segundos, você precisa prender a atenção, fazer-se entender, conquistar e provocar uma ação” (BARRETO, 2004, p.56). A tabela abaixo foi construída para trazer contribuições específicas quanto à preocupação com o tempo dos comerciais:

Tabela 17 – Preocupações quanto à duração de vídeos publicitários

Ignorar o desnecessário	Escreva somente o que é estritamente necessário para completar sua ideia. Não coloque nenhum elemento no roteiro que possa desviar a atenção do espectador da mensagem principal.
Escolha de palavras	É preciso ter muitas opções em mãos, porque décimos de segundo são valiosíssimos. Ao falar de preço, por exemplo, optar pela palavra 'só' em vez de 'apenas' faz você ganhar algo próximo de meio segundo. Após seu texto estar pronto, ainda assim repasse-o mais algumas vezes e procure observar quais palavras podem ser substituídas por outras mais curtas.
Frases curtas	Vale o mesmo raciocínio exposto acima, com o detalhe que frases podem apresentar cacofonias ou proximidade de palavras ruins de serem ditas em sequência. Portanto, após cortar as palavras, certifique-se de que o resultado final é também uma boa sequência de frases, com o texto fluindo naturalmente, sem obstáculo algum para um bom ritmo de leitura.
Evitar redundância imagem/som	Evitar a redundância significa ganho de tempo e de espaço que poderá ser utilizado para o desenvolvimento de algo mais, como um novo argumento, uma ideia acessória, etc. Se, num filme de 30 segundos, por exemplo, tivermos redundância texto/imagem, teremos aí os mesmíssimos 30 segundos de informação. Mas se o texto ocupar 30 segundos com a informação X, e a imagem ocupar 30 segundos com a informação complementar Y, o filme continuará com 30 segundos de tempo, mas com 60 segundos de informação. Exemplo: a imagem mostra uma maçã, o texto diz: maçã. Vejamos de outra forma. A imagem mostra uma maçã e o texto diz: a tentação do sabor. Faz muita diferença, não?

Fonte: desenvolvido pelo autor a partir de BARRETO (2004) e MARTINS (2003 e 2006)

Há pouco eu falava sobre a importância de o publicitário utilizar seu conhecimento de publicitário. É possível definir que a busca mais importante para o publicitário dentro do processo de criação são os aspectos criativos unificados à eficiência (BERTOMEU, 2010), alcançados por meio de um domínio da linguagem usada na comunicação publicitária. Em razão disso, essa busca é constante no caminho da criatividade, linguagem e eficiência, pois gera mais

que apenas informação ou convencimento, mas a persuasão, “que procura aprofundar-se mais intensamente na percepção de um consumidor que está exposto incessantemente e de forma desenfreada a um diversificado e intenso número de mensagens, ainda mais quando nos referimos à mídia televisiva” (BERTOMEU, 2010, p.15).

Identificar o público-alvo e desenvolver apelos criativos que alcancem o engajamento deste público com a publicidade são algumas das tarefas mais importantes do publicitário. Concordam Sissors e Bumba (2001, p.17) quando afirmam que

o planejamento [...] sempre girou em torno de como a mídia pode chegar às pessoas certas: As pessoas certas surgiam de dados agrupados de forma abrangente, tais como “mulheres entre 18 e 49 anos”, ou “homens entre 24 e 54 anos”. A técnica de agrupar, porém, nunca mostrava como cada uma das idades em qualquer grupo se distribuía nos grupos maiores. Sempre se presumia que a distribuição se dava de forma razoavelmente equitativa, mas os estatísticos sabiam que isso não correspondia à verdade.

Segundo Sissors e Bumba (2001), no planejamento de publicidade, um dos objetivos requer que os planejadores identifiquem grupos menores de usuários do produto e a mídia que melhor se adapta a eles. Além disso, à medida que a sociedade se modifica, o tamanho e a composição dos grupos-alvo podem também se alterar, e deve-se pensar em como alcançar esses grupos mais restritos. Para Barreto (2004), a importância de conhecer o público-alvo é a mesma de quando se cria para qualquer outro tipo de peça publicitária: fundamental.

Você deve saber o que o target pensa, o que gosta e o que não gosta de ver, o que ele espera do produto, que pontos de sua personalidade são tocados mais facilmente. Aja como um psicólogo. Quanto mais você conhecer esse paciente-consumidor, mais fácil será entrar em sua mente e colocar lá dentro – na área de “produtos preferidos” – o seu produto (BARRETO, 2004, p.35).

Burtenshaw (2011, p.99) ensina a concentrar-se em alguém que se conheça pessoalmente e que faça parte do mesmo público-alvo, incentivando que se faça questões como “Como você conversaria com essa pessoa? O que a interessa? O que chamaria sua atenção e engajaria sua imaginação? Em certo sentido, você deveria pensar em comunicação com uma só pessoa, e não com um público de massa.” Assim, tem-se mais chances de falar com o público de modo mais pessoal, como se fosse uma conversa um a um, em vez de criar uma mensagem geral para todos. Pode-se também trabalhar a empatia, tentando enxergar o produto anunciado ou a ideia que está promovendo da perspectiva desta pessoa.

Os estudos de comportamento do consumidor poderiam entrar aqui com muitas contribuições no sentido de como identificar, classificar, conhecer e persuadir cada público, mas

o assunto geraria um compêndio bastante vasto, sem caracterizar o cerne desta pesquisa. Acredito que o pouco aqui mostrado sobre o público-alvo pode dar subsídios ao diálogo com a área da roteirização de videoaulas, e trago, ainda, mais uma contribuição, de Meira & Oliveira (2005), que classifica alguns aspectos pessoais do consumidor:

- a) Idade e ciclo de vida: As pessoas não compram os mesmos produtos e serviços durante toda a vida. O consumo também é moldado pelo estágio no ciclo de vida familiar: as etapas pelas quais uma família pode passar à medida que seus membros amadurecem;
- b) Ocupação: A ocupação de uma pessoa afeta os bens e serviços adquiridos. Por exemplo, um advogado provavelmente consumirá objetos e roupas diferentes daqueles de um músico popular;
- c) Condições econômicas: A condição econômica de uma pessoa afetará imensamente sua decisão de produto. Indivíduos com uma poupança ou fundo de reserva se comportarão diferentemente frente a opções de compra à vista / crediário / consórcio;
- d) Estilo de vida: as pessoas originárias de uma mesma microcultura, classe social ou ocupação podem ter estilos de vida bastantes diferentes. Estilo de vida é o padrão de vida expresso em atividades, interesses e opiniões de uma pessoa. Ele envolve algo mais que a classe social ou a personalidade do indivíduo, pois delineia todo um padrão de ação e interação com o mundo.
- e) Personalidade e autoconceito: Personalidade refere-se às características psicológicas únicas que conduzem a uma resposta relativamente consistente e duradoura ao ambiente ao qual um indivíduo pertence. O autoconceito de uma pessoa pode estar dividido em autoconceito real (como a pessoa se vê) e autoconceito ideal (como ele gostaria de se ver), além do autoconceito que os outros fazem dela (como pensa que os outros a veem) (MEIRA; OLIVEIRA, 2005, p.51-52).

Mesmo conhecendo com exatidão o público-alvo, é preciso compreender as características que poderiam prender sua atenção, fazendo com que assista ao vídeo até o fim, em um mundo repleto de atrações secundárias acessíveis em um clique. Segundo Brandão (2004), entre os estímulos que nos atingem, só respondemos àqueles que são particularmente importantes e que correspondem aos nossos interesses, às nossas intenções ou tarefas imediatas.

Para Bertomeu (2010b), a atenção é um aspecto subjetivo de atividade que compreende a tensão e a excitação, e os limites da atenção estão relacionados à intensidade de estimulação, isto é, a um aumento de estímulo, que deve elevar a sensação a um grau determinado, acima do limiar anterior. Portanto, é um fenômeno de tensão de esforço, concentração da consciência de interesse e focalização, e concentrar a atenção apresenta dois aspectos: escolher um tema do campo da consciência e elevá-lo ao primeiro plano; e manter

esse tema rigorosamente perfilado, sem deixar se afetar pelas influências de outros setores do campo da consciência. Segundo Meira & Oliveira,

Atenção representa a alocação de capacidade de processamento mental para um estímulo que esteja presente. Por causa das definitivas limitações nesta capacidade, consumidores são muito seletivos quanto ao que prestam atenção. Ganhar a atenção do consumidor será, frequentemente, um grande obstáculo. O entendimento de quais fatores influenciam a atenção pode ser muito útil em ultrapassar este obstáculo. Ela é afetada por dois tipos significativos de determinantes: pessoais e estímulos. Determinantes pessoais são características individuais: motivação, atitudes, nível de adaptação e extensão da atenção. O efeito de rede das influências pessoais é tornar a atenção altamente seletiva. Determinantes pessoais são mais bem vistos como restrições e barreiras contra as quais as estratégias de marketing deveriam lutar. Fatores de estímulo são características do próprio estímulo. Tamanho, cor, intensidade, contraste, posição, direção, movimento, isolamento, novidade, estímulos aprendidos de indução à atenção, apresentador atraente e mudanças de cena podem influenciar a atenção e serem usados por profissionais de marketing na competição pela valiosa atenção do consumidor (MEIRA; OLIVEIRA, 2005, p.80).

Certamente há muito a ser explorado dentro da área da propaganda. Muitas teorias e práticas que podem dialogar com a produção de videoaulas para educação a distância. Busquei extrair da extensa bibliografia pesquisada, dentro dos limites de meus conhecimentos e práticas, o máximo de temáticas que pudessem prover contribuições da área da criação publicitária para a criação de videoaulas. Obtive, com essa busca, muitas possibilidades – algumas delas encontradas também dentro do próprio universo da EaD, as vezes com outra nomenclatura. No próximo capítulo, analiso a confluência entre todo esse estudo bibliográfico já realizado, as contribuições de outros profissionais e a minha própria subjetividade, para responder ao objetivo desta pesquisa e identificar as técnicas e processos inerentes ao processo criativo publicitário, que seriam aplicáveis na roteirização e planejamento de videoaulas para educação a distância online.

7. ANÁLISES

A própria pesquisa bibliográfica, relatada até aqui nos capítulos 3 a 6 (conforme sumário abaixo), já configura uma potente contribuição à busca pelo objetivo da pesquisa. Carecia ainda, porém, de algumas relações entre o capítulo 6 (Publicidade e Propaganda – PP) e os demais (Educação a Distância – EaD). Neste capítulo, realizo esses encontros de diálogo entre as áreas através de fichas de análise, já com o aporte dos dados empíricos advindos das entrevistas realizadas com os profissionais externos com trânsito profissional nas duas áreas (repito, a seguir, a tabela 3, que traz os perfis dos entrevistados) e comentários do pesquisador.

3. MÍDIAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE

3.1. Tecnologias da informação e da comunicação

3.2. Educação a distância online

3.3. Tecnologias da informação e da comunicação e as mídias na educação a distância online

4. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE

4.1. Formação de professores

4.1.1. Exercício e profissionalidade: competências, saberes ou conhecimentos e suas fontes

4.1.2. Formação de professores para as tecnologias e a modalidade a distância

4.2. Atuação do docente na modalidade a distância: equipe multidisciplinar e polidocência

5. PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

5.1. Foco na aprendizagem cognitiva e multimídia

5.2. Audiovisual, vídeo educacional e videoaula

5.3. Planejamento e produção de videoaulas para EaD online

5.3.1. Pré-produção: planejamento e roteiro

5.3.2. Princípios e diretrizes para o planejamento de videoaulas na teoria da aprendizagem cognitiva multimídia

5.3.3. Estrutura básica e diretrizes para a roteirização de videoaulas

6. PROCESSO CRIATIVO DE VÍDEO PUBLICITÁRIO: CRIATIVIDADE, CRIAÇÃO E FOCO NO PÚBLICO-ALVO

6.1. Agência de publicidade e o setor de criação publicitária

6.2. Criação publicitária e criatividade

6.3. Criação e roteirização de vídeo publicitário

Tabela 3 - Perfis dos entrevistados

"X"	"Y"	"Z"
Graduação em Publicidade e Propaganda	Graduação em Publicidade e Propaganda	Graduação em Publicidade e Propaganda
Experiência limitada em criação publicitária; menos de 2 anos.	Vasta experiência com criação publicitária. Profissional reconhecido com premiações regionais e nacionais.	Experiência média em criação publicitária; em torno de 3 anos.
Vasta experiência (mais de 12 anos) em roteirização de videoaulas como designer instrucional em instituições privadas.	Relativa experiência em roteirização de videoaulas como professor em instituições privadas , e também uma experiência única como designer educacional.	Relativa experiência (menos de 5 anos) em roteirização de videoaulas como designer instrucional em instituições públicas.
Pesquisador de EaD.	Professor no ensino presencial.	Professor no ensino presencial.

Fonte: desenvolvido pelo autor

A tabela 18, a seguir, ao mesmo tempo exemplifica e explica o **modelo** de ficha de análise criado para esta pesquisa, com uma ficha para cada unidade de análise:

Tabela 18 - Exemplo e desmembramento das fichas de análise

FICHA DE ANÁLISE - UNIDADE X.Y (X= CATEGORIA, Y= UNIDADE)
TEMA ANALISADO
REFERENCIAL TEÓRICO PP
Referenciais repetidos, trazidos diretamente da plataforma teórica da pesquisa bibliográfica, dentro da área de planejamento de vídeos em publicidade e propaganda (PP), aparecem em cinza. No caso de um referencial inédito (citação inédita nesta pesquisa), o mesmo será grafado em um tom de verde.
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
Aqui aparecem os referenciais advindos da área da educação a distância (EaD), incluindo os referenciais que englobam a educação e as tecnologias como um todo. Referenciais já utilizados no relatório da pesquisa bibliográfica aparecem em cinza. Da mesma forma, referências novas são gravadas em verde. Em alguns casos, utilizei mais de um referencial dentro da mesma área, se entendi como importante para a conexão com os demais dados ou para embasar algum comentário. Busquei grifar em negrito os pontos principais em todos os textos advindos das fontes teóricas e empíricas, para facilitar uma leitura mais rápida. Nenhum grifo, em nenhuma ficha deste capítulo, é original. Foram todos adicionados por mim.
DADOS EMPÍRICOS
Neste campo aparecem dados transcritos diretamente das entrevistas, com a identificação do entrevistado (X, Y ou Z), que tenham sido observadas como pertinentes à análise da unidade: corroborações, discordâncias, inferências ou novas contribuições.
COMENTÁRIOS
Aqui aparecem os comentários que realizei sobre as conexões entre os trechos dos campos acima. Para buscar a validação/triangulação, em cada quadro utilizei ao menos dois dos três campos de dados (teóricos PP, teóricos EaD ou empíricos).

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Esse formato de análises em fichas foi produzido para possibilitar uma leitura mais organizada, pois são muitos dados confrontados ao mesmo tempo, e conduzir à leitura de páginas anteriores sacrificaria o fluxo da leitura. Os grifos também servem para dinamizar a leitura, em especial nos trechos em cinza, já vistos anteriormente neste trabalho.

Para minimizar a repetição, optei também por trazer referências diferentes – mas equivalentes – às já lidas anteriormente, sempre que possível. Por outro lado, como disse, a própria pesquisa bibliográfica é uma contribuição importante à área, e deve ser visitada para se conhecer a totalidade do esforço realizado aqui. Nessas fichas, revisito alguns trechos, mas, logicamente, não a sua totalidade, e com certeza entre essas há contribuições que podem ser importantes a cada leitor de maneira diferente.

Reapresentados os temas trabalhados na pesquisa bibliográfica e os perfis dos entrevistados, e explicado o funcionamento das fichas de análise, cabe ainda lembrar a tabela 4, com as categorias finais – definidas apenas na consolidação das unidades temáticas que a compõem e em seu posterior agrupamento:

Tabela 4 – Categorias finais para as análises.

CATEGORIAS
1. Técnicas de criatividade e referenciais criativos
2. Duplas de criação e brainstorming
3. Briefing
4. Objetivo principal
5. Pesquisa e foco no público-alvo
6. Apreensão e manutenção da atenção
7. Roteiro com escrita visual e linguagem não técnica
8. Aproveitamento do tempo em vídeos curtos e planejamento de mídia

Fonte: desenvolvido pelo autor

As categorias dividem, também, a estrutura deste capítulo, conforme já explicado no item 2.2, agregando-se as unidades temáticas de cada categoria em um subcapítulo à parte.

7.1. Técnicas de criatividade e referenciais criativos

Nesta categoria, trago as unidades de análise que se encaixam na temática das técnicas de criatividade – e da criatividade como técnica – e o seu ponto nevrálgico: o consumo de referências enquanto bagagem para a criatividade e o surgimento das ideias. Cabe salientar que, logicamente, todas as demais categorias também têm relação direta com a temática da criatividade, uma vez que a pesquisa versa exatamente sobre a criação de roteiros de videoaulas, mas, como se observa pelos próprios títulos das categorias (tabela 4), foram separadas de acordo com as relações entre suas unidades temáticas.

Os temas observados como unidades de análise desta categoria estão dispostos na tabela 19, abaixo, e as tabelas 20 a 26, em seguida, correspondem às fichas de análise para cada uma das unidades.

**Tabela 19 - Unidades de análise da categoria 1:
técnicas de criatividade e referenciais criativos**

CATEGORIA 1 <i>técnicas de criatividade e referenciais criativos</i>	UNIDADES DE ANÁLISE
	1.1 - criatividade como "técnica"
	1.2 - referências como bagagem neural
	1.3 - cultura publicitária de consumo constante de referências
	1.4 - o problema da auto referência
	1.5 - referências a serem consumidas
	1.6 - criação a partir de associações

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 20 - Ficha de análise 1.1 - Criatividade como "técnica"

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 1.1 CRIATIVIDADE COMO “TÉCNICA”
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>A criatividade é um estado latente em todos nós; não a ignorássemos tanto, não a desprezásssemos tanto, não a maltratássemos tanto, provavelmente muitos mais de nós comporíamos o palco das pessoas chamadas iluminadas. Pode-se dizer que iluminado é aquele que não deixa faltar em sua lamparina o combustível que alimenta a chama (VIEIRA, 1999, p.22).</i>
<i>Esses questionamentos incessantes no processo são reforçados pelo mito do insight criativo. Alguns profissionais não se consideram criativos por acreditarem que esse insight nunca os visitou e que toda a solução criativa acontece como num passe de mágica, para poucos privilegiados. Puro engano. Sabe-se hoje que o insight é uma resposta mental a questionamentos que desenvolvemos internamente e não privilégio de mentes despreocupadas com as buscas criativas (BERTOMEU, 2010b, p.8).</i>
<i>[...] criação publicitária é uma técnica, ou conjunto de técnicas, algo que se pode aprender, e nada além disso; a criatividade, conceito bem mais amplo, no entanto, é uma condição inerente à natureza humana, que não se aprende, mas pode ser aprimorada. É um processo análogo ao da musculação: quanto mais você exercita, maiores e mais fortes ficam seus músculos; a criatividade bem exercitada faz o mesmo pelo cérebro (MARTINS, 2003, p.108).</i>
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
<i>A criação precisa ser encarada com base na lógica de produção editorial - em que ganham importância redobrada a organização e o fluxo da informação [...]A partir daí, o desafio é desenvolver os tópicos utilizando textos, imagens, sons e movimentos, de modo a estabelecer um diálogo efetivo com o público-alvo (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 280).</i>
<i>[...] os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos. (MIZUKAMI, 2004, p. 38).</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>Z: – Eu acho que criatividade é uma coisa que se alimenta, eu sou da linha de que criatividade não é um dom, ela tem a ver com ousadia e não se deixar reprimir.</i>
COMENTÁRIOS
Em propaganda, em especial nos setores de criação publicitária das agências, existe uma preocupação sempre presente quanto à criatividade. Os profissionais sentem-se mesmo pressionados a ter grandes <i>insights</i>, a conquistar prêmios concedidos aos grandes comerciais do ano, e sentem

medo ou insegurança quando enfrentam uma folha em branco. Esquecem-se, por vezes, que seu papel criativo mais simples, mais cotidiano, e com certeza menos glamoroso, de “resolver problemas comunicacionais”

Consigo enxergar isso presente, principalmente, na atuação dos docentes em EaD. Acredito que, por herança da comunicação televisiva de massa, o simples fato de se aparecer em um vídeo traz consigo um certo quê de fama ou de superprodução. Vejo que os professores se intimidam com a criação de videoaulas por uma autocobrança com ser “sensacional”, e acabam, por esse acanhamento, não se sentindo à vontade em exporem-se mais aos primeiros passos desse “ofício”.

Assim como há no mercado publicitário o fator “status” criativo, há, na pesquisa acadêmica da área, a certeza de que a criatividade não é um dom (com o que concorda o entrevistado Z), e que pode ser alcançada por um indivíduo interessado. Como disse Bertomeu (2010b), o *insight* é uma resposta mental a questionamentos que desenvolvemos internamente, é uma consequência de um trabalho criativo. A criatividade pode também fazer parte do corpo de conhecimento profissional a que se refere Mizukami (2004), se for assim trabalhada.

As aspas no título desta unidade de análise, em “técnica”, aparecem porque o referencial (MARTINS, 2003) dá conta de que criatividade não pode ser considerada uma técnica, como pode a criação publicitária, mas, por outro lado, entendo que coloca-la como uma técnica faz transparecer o fato de que ela pode ser trabalhada e aprimorada: alguém que nunca tenha utilizado formalmente a criatividade como algo necessário ao seu trabalho pode, a partir desse raciocínio, sentir-se capaz de estimular essa condição humana. Filatro & Cairo (2015) (EaD) também mencionam esse uso da criatividade em ritmo de “produção editorial”.

Em verdade, observando as ressalvas de Martins (2003), entendo que talvez não se possa formar um “iluminado” (VIEIRA, 1999) à “força”, mas vejo que se pode, sim, formar grandes profissionais – de criação publicitária ou de roteirização de videoaulas –, e que, principalmente, as técnicas aqui apresentadas podem, ao menos, capacitar de forma substancial o trabalho cotidiano do roteirista.

Vale salientar que essa forte frase de Vieira (1999) – “**iluminado é aquele que não deixa faltar em sua lamparina o combustível que alimenta a chama**” – é muito importante para o entendimento do restante das análises dentro dessa categoria.

Busquei, nesta primeira ficha e nas próximas, cuidar para não invadir a temática de outras unidades de análise. Por isso, na próxima, trago maiores aprofundamentos para a concepção da criatividade como “técnica”, a partir dos aportes da pesquisa.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 21 - Ficha de análise 1.2 - Referências como bagagem neural

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 1.2
REFERÊNCIAS COMO BAGAGEM NEURAL
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>Na criação publicitária não existe milagre nem magia. A qualidade de seu trabalho será diretamente proporcional a seu esforço em obter informação e a sua habilidade em combinar dados (VIEIRA, 1999, p.19).</i>
<i>Para Bertomeu (2010b), o processo criativo é por vezes ativado por meio de associações feitas por memórias passadas, e o contexto que desencadeia a ideia tem relações com esse novo elemento construído. Esse contexto no qual foi gerada a ideia pode ser considerado fundo para o processo de criação, que resulta na figura que é a própria criação.</i>
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
<i>Dois ou mais neurônios conectam-se e a estimulação desses neurônios faz com que outras conexões se formem (TABACOW, 2006, p. 98).</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>X: – Está na relação de criar repertório, para poder relacionar coisas e chegar a algo novo.</i>
<i>X: – O que acontece é ir buscando referências com o passar do tempo para quando tu precisar tu ter essa bagagem para poder criar algo realmente criativo e relevante.</i>

COMENTÁRIOS
Quando coloco que entendo que a criatividade pode ser vista como uma “técnica” (conforme unidade 1.1), é exatamente pelo viés da neurociência. Em dissertação de mestrado (NEVES, 2014) em que me aprofundei um pouco mais na temática da neurociência, pude observar que as informações e memórias são mantidas e expandidas em redes neurais (COSENZA; GUERRA, 2011), onde as conexões entre essas informações facilitam o aprendizado e a criação de novos conceitos. Em publicidade, esses dados consumidos anteriormente que se combinam para criar soluções ou conceitos (VIEIRA, 1999) são normalmente tratados pelo termo “referências”. Essas referências, a meu ver, devem “alimentar” a mente de quaisquer profissionais que venham a trabalhar com criatividade, dentro ou fora da publicidade, com o que concorda o entrevistado X, quando afirma que se deve buscar referências com o passar do tempo, cultivando uma bagagem a ser utilizada no momento do exercício criativo. O tema ainda volta a ser abordado em outras unidades de análise desta categoria, mas, antes eu gostaria de voltar à frase marcante de Vieira (1999) – “iluminado é aquele que não deixa faltar em sua lamparina o combustível que alimenta a chama” – e esclarecer que o combustível de que trata o autor são, em verdade, as referências que se consome cotidianamente, conforme também será abordado em outras fichas. Existe, na publicidade, uma cultura de se estar sempre buscando consumir diferentes referências, e acredito que os roteiristas de videoaulas possam se espelhar nessa cultura.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 22 - Ficha de análise 1.3 - Cultura publicitária de consumo constante de referências

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 1.3
CULTURA PUBLICITÁRIA DE CONSUMO CONSTANTE DE REFERÊNCIAS
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>Para que haja o “eureca”, faz-se necessário o consumo de muitos outros referenciais na vida do profissional criativo (BERTOMEU, 2010b, p.84).</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>Y: – Claro, acho superpositivo [a cultura publicitária de busca por referências]. Porque eu acho que o processo criativo é um processo de desconstruir as referências que tu tem, o repertório que tu tem, e reagrupar esses ingredientes de uma outra maneira. [...]</i>
<i>Y: – Eu acho que no processo criativo, eu tenho uma teoria... não é uma teoria, eu tenho uma proposição de uma sistematização do processo criativo. E eu acho que os grandes pilares do processo são: problema, repertório, conexão e olhar. Então, na minha própria descrição, o repertório é uma coisa importante.</i>
<i>X: – Eu acho que sim [que a busca por referências é mais forte nele, publicitário, em relação aos colegas de função advindos de outras áreas]. Mas eu vejo que o pessoal que tem um pouco de formação em design instrucional acaba pegando um pouco disso também. Não tanto quanto um publicitário, mas acho que acaba tendo uma pincelada sobre isso.</i>
<i>X: – Tenho colegas que são bem da área de educação que não utilizam tanto essa coisa de buscar referências.</i>
<i>Y: – Então eu acho que a obsessão de consumir referências, é uma coisa que tem no mundo da propaganda, mas quando eu vejo pessoas que escrevem livros, músicos, que admiro e tudo, é uma galera que estuda muito, que sabe um pouco de tudo que tá acontecendo, né?</i>

COMENTÁRIOS

Essas falas dos entrevistados foram provocadas, pois perguntei-lhes se viam uma obsessão, no publicitário, pela busca por referências, para confirmar esse costume como uma cultura da área.

Acredito que essa cultura possa ser facilmente transposta ao âmbito da EaD, pois trata-se de uma mudança pessoal, executável pelos criadores enquanto indivíduos que se preparam para o seu trabalho.

Y atenta para os grandes criativos de outras áreas – como música e literatura –, que também costumeiramente são pessoas que possuem uma inserção cultural nas mais diferentes áreas.

O entrevistado X observa, em seu âmbito de trabalho, que os designers educacionais, por mais que o façam de maneira reduzida em relação ao publicitário, já começam a “pegar” esse costume. Creio que seja pelos estudos que alguns estudiosos do design educacional fazem em relação à criatividade, mas o importante é observar que o costume pode ser adquirido.

Acredito que a “cultura da referência” é uma maneira, advinda da formação publicitária, de se consumir mais cultura, mais arte, mais mundo. O fato de ela aparecer na formação dos criativos publicitários, e também aqui neste trabalho, tem importância pela criação do hábito. Poder-se-ia talvez pensar nesse hábito como uma formação continuada estendida ao cotidiano de quem depende da criatividade em seu trabalho.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 23 - Ficha de análise 1.4 - O problema da auto referência

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 1.4
O PROBLEMA DA AUTO REFERÊNCIA
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>Na análise de ações criativas em comunicação para a busca de produtos criativos, o pleno conhecimento do que já foi realizado pode ajudar a encontrar a novidade dentro da mesma busca na comunicação (BERTOMEU, 2010b, p.9).</i>
<i>Trabalhamos em criação e nosso grande prazer é criar. Seria até mais fácil copiar.Pensa bem: era só abrir anuários e pronto. Mas qual a graça? Qual o desafio? Qual o prazer? É a mesma coisa que um cozinheiro encomendar pratos prontos. Não faz sentido (PREDEBON, 2003, p. 213).</i>
<i>Você só lê livros de publicidade? Só anda com publicitários? Só fala sobre publicidade? Só lê jornal de propaganda? A última exposição que você visitou foi de anúncios premiados? Ligue o alerta. Lembre-se de que propaganda se alimenta da vida. Se você não está vivendo muito, logo vai ter dificuldades para criar. Se não estiver vendo coisas novas, vai criar repetindo fórmulas, usando ideias já vistas, sem brilho ou novidade (PREDEBON, 2003, p. 154).</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>Y: – O grande problema [...] é que os publicitários muitas vezes consumiam [apenas] muitas referências publicitárias. Tá, eu acho que é importante também, porque se tu está no mercado, é importante tu ver o que está acontecendo, mas as vezes ficavam ensimesmados, sabe? No sentido que a pessoa tá falando com referências muito específicas e que, provavelmente a maioria do público dele não tinha essa referência, não acompanhava, então podia ficar sem entender.</i>
<i>Z: – O grande problema muitas vezes, é que o publicitário fica viciado nisso... Viciado no sentido de fazer uma propaganda de requeijão, e tu só poder usar as referências de propaganda de requeijão feitas até agora... E o publicitário acaba ficando preso dentro desse nicho e acaba ousando pouco. O mercado acaba ousando pouco e a gente fica sempre no mesmo... Mesmo que ainda criativo, em muitas propagandas, essa criatividade fica centrada em nichos muito reservados.</i>
<i>Z: – O ideal é pegar essas referências e usar elas como referências, e não como um espelho daquilo que tem que ser feito.</i>

COMENTÁRIOS
Causou-me confessa surpresa observar que, mesmo que não tenham sido questionados a respeito, os três entrevistados tenham chamado a atenção para o fato de alguns publicitários consumirem muitas referências da própria publicidade, enxergando nisso uma prática a ser criticada, pois, assim, deixam de consumir muitos outros tipos de referências que poderiam, essas sim, servirem de referências criativas. Z ainda comenta que se deve fugir de fazer das referências publicitárias um “espelho”, para que não se tenha produções que pareçam copiadas umas das outras. Dois deles (Y e Z) começam suas falas da mesma forma: “o grande problema...” No âmbito das videoaulas para EaD, seria como se o professor ou o designer educacional consumissem, em suas vidas cotidianas, apenas videoaulas: dificilmente se teria inovações, e a criatividade seria limitada a um universo menor de possibilidades. Por outro lado, Bertomeu (2010b) traz um contraponto quando afirma que é importante conhecer bem o “mercado” de comerciais, para que se possa encontrar a novidade, fugindo do que já se conhece. A meu ver, deve-se procurar, sim, conhecer produções de outros cursos e instituições, não apenas para procurar fugir de ideias já utilizadas, mas, também pelo inverso, porque, na educação, importa menos se alguma estratégia já foi utilizada por outra equipe. Conhecer outras videoaulas, especialmente internacionais, podem aumentar a bagagem, preenchendo lacunas – principalmente no professor, que costuma conhecer menos videoaulas, em relação ao designer educacional. Saliento, também, que as contribuições dos entrevistados podem atentar para o fato de que quanto mais se consuma referências dentro do universo das videoaulas, menos se conhecerá outras tantas referências igualmente importantes (discussão da próxima ficha).

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 24 - Ficha de análise 1.5 - Referências a serem consumidas

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 1.5
REFERÊNCIAS A SEREM CONSUMIDAS
REFERENCIAL TEÓRICO PP
1. Todos os dias leia dois jornais, uma revista, assista TV, escute música. 2. Vá ao cinema pelo menos uma vez por semana. Pelo menos. 3. Todo mês, vá ao teatro pelo menos uma vez. Ou a um concerto. Ou a uma exposição. Ou a tudo isso. Jamais, se possível, a um coquetel. 4. Todo ano, leia no mínimo 20 livros previamente selecionados. Apenas um sobre propaganda. 5. Viaje, sempre que possível, para qualquer lugar, quanto mais longe melhor. Quanto mais variada a direção na rosa-dos-ventos, melhor. 6. Programe uma viagem maior (ao exterior se possível) pelo menos uma vez por ano. 7. Tenha hobbies e outros interesses, quaisquer que sejam, fora da propaganda. (MENNA BARRETO, 1982, p.168) O outro tipo de dado com que você vai trabalhar são as informações acumuladas ao longo da vida – leituras, filmes, debates, observações, vivências e milhões de outras – que vão permitir as diversas associações entre o conteúdo e as possibilidades da mensagem (VIEIRA, 1999, p.20). [...] ir ao cinema frequentemente, ir ao teatro, ver tudo o que se passa na televisão, internet, ler revistas, livros, viajar bastante, e enfim, tudo o que o mundo moderno nos apresenta de demanda audiovisual (BERTOMEU, 2010b, p.84).
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
Sendo assim, o professor torna-se um incansável consumidor de informações para que consiga dialogar com seus alunos cada vez mais atentos ao que acontece no mundo (BALADELI et al., 2012, p. 163) Para tanto, além de dominar o conteúdo que ensina e de buscar a mais adequada metodologia para trabalhá-lo, o professor atualmente deve ser capaz de se apropriar das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas decifrar os códigos, mas também estar munido de uma interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos diversos meios de comunicação (BALADELI et al., 2012, p. 164).
DADOS EMPÍRICOS
Y: – O repertório pode ser referências, mas pode ser também uma viagem, tipos de lugares que tu frequenta... Quanto mais coisas diferentes tu faz, mais repertório tu tem.

COMENTÁRIOS
Já se pôde compreender, até aqui, que as referências funcionam como uma bagagem neural, representando múltiplas facetas de diferentes ligações que levam ao nascimento de uma ideia, e que seria salutar para o trabalho criativo em planejamento de videoaulas a cultura de um constante consumo - ou abastecimento - desse combustível que mantém acesas as lamparinas da criatividade. Mas quais seriam essas referências? Onde um professor ou designer educacional deveria compor essa bagagem? Segundo o entrevistado Y, a bagagem aumenta conforme aumentam os tipos diferentes de atividades que se consome cotidianamente. Os dados teóricos advindos da área da publicidade (MENNA BARRETO, 1982; VIEIRA, 1999; BERTOMEU, 2010b) dão conta de que se deve consumir muitos produtos de arte e comunicação, como TV, teatro, livros, entre outros – e aqui incluo as redes sociais –, mas também procurar outros hobbies e vivências fora das mídias: viagens, rodas de conversa, cursos e outras tantas atividades que envolvam o contato interpessoal ou mesmo consigo mesmo. Baladeli et al. (2012), sem entrar no mérito específico das videoaulas, observam que o professor online precisa ser um incansável consumidor de informações e de diferentes linguagens para lidar com o estudante de hoje. Entendo que, para atuar com videoaulas, a preocupação nesse sentido deve ser ainda maior, pois, para além dos conteúdos e da comunicação direta, há o planejamento, a roteirização do vídeo em si, a partir de uma ideia que, como visto, nasce exatamente dessa bagagem.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 25 - Ficha de análise 1.6 - Criação a partir de associações

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 1.6 CRIAÇÃO A PARTIR DE ASSOCIAÇÕES
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>Relações, antíteses, metáforas, sinônimos, antônimos, imagens, palavras, sons, sentidos, piadas, absurdo, vale tudo na busca da ideia (BARRETO, 2004)</i> <i>Martins (2003) relaciona quatro tópicos que podem ajudar a gerar as conexões entre ideias, sugerindo que se faça associações por:</i> <i>• contiguidade ou proximidade de elementos, mesmo diferentes: pneu lembra carro/viagem/estrada/distância;</i> <i>• semelhança ou suposição de significados: tartaruga lembra lentidão; fogo lembra destruição,</i> <i>• sucessão ou decorrência de ideias, uma após a outra: nuvens escuras/chuva/chão imundo.</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>X: – Quando tu recebe a folha em branco e tem que desenvolver, eu acho que o que pode funcionar bastante é tu tentar se apropriar do que tu tens que escrever, que no caso da videoaula é fazer a leitura do material, e a partir disso ir elencando palavras chaves, pontos chaves... É que nem – e aí eu relaciono com a publicidade – a questão de tu criar um slogan: tu vai lá e vai começar a elencar palavras chaves, sobre determinado assunto, ou sobre um produto, no caso da publicidade. E aí, a partir disso, tu vai criando frases e coisas em cima. No caso da videoaula, tu vai elencando tópicos e aí a partir disso tu vai buscar conhecimento sobre aqueles tópicos.</i>
COMENTÁRIOS
Das contribuições mais técnicas obtidas na pesquisa bibliográfica, no que tange ao processo de criação em si, na obtenção de uma ideia para o roteiro de um vídeo comercial publicitário (e, claro, aqui, de uma videoaula), estão as que ensinam a tentar-se criar a partir de associações. Fruto ou não de um processo de brainstorming (categoria 2), ou a partir de termos do briefing (categoria 3), ou mesmo de um objetivo claro (categoria 4), têm-se, invariavelmente, algumas palavras, temas, ou mesmo imagens para que se possa iniciar um trabalho criativo. Essas palavras podem ser trabalhadas junto às já analisadas referências, em prol de um surgimento de uma nuvem de ideias, conforme já dão conta os dados empíricos e teóricos.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

7.2. Duplas de criação e brainstorming

Os temas observados como unidades de análise desta categoria estão dispostos na tabela 26, abaixo, e as tabelas 27 a 32, em seguida, correspondem às fichas de análise para cada uma das unidades.

**Tabela 26 – Unidades de análise da categoria 2:
Duplas de criação e brainstorming.**

CATEGORIA 2 <i>duplas de criação e brainstorming</i>	UNIDADES DE ANÁLISE
	2.1 - dupla de criação adaptada à EaD
	2.2 - papéis e funcionamento da dupla de criação de videoaulas
	2.3 - brainstorming para criação de videoaulas
	2.4 - desinibição na prática em dupla e no brainstorming
	2.5 - direção ou dupla?
	2.6 - dupla ou trio? estética e edição na pós-produção

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 27 - Ficha de análise 2.1 - Dupla de criação adaptada à EaD

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 2.1 DUPLA DE CRIAÇÃO ADAPDADA À EAD
REFERENCIAL TEÓRICO PP
As duplas são formadas por um redator e um diretor de arte, ou seja, um especialista em texto e um especialista em imagens que trabalham integradamente no mesmo projeto (SAMPAIO, 1999, p.59).
Em dupla ou em grupo, a evolução é maior e se dá em menos tempo . Isso é fundamental, pelo menos em determinados estágios da capacidade profissional (WAITEMAN, 2006, p.64).
Publicidade é um trabalho de equipe que pode contar com mais ou menos gente, dependendo do que se pretende fazer. Mas, essencialmente, em todos os lugares do planeta onde se faz boa publicidade, uma dupla é o suficiente (WAITEMAN, 2006, p.66)
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
[...] não é possível que os criadores sejam também instrutores. De modo algum, de um ponto de vista pedagógico, isso é desejável, pois a instrução requer um conjunto especial de aptidões, diferentes daquelas dos criadores e dos especialistas na matéria , sendo mais bem realizado quando for o trabalho de pessoas que se dedicam ao estudo, ao desenvolvimento e à prática dessas aptidões (MOORE; KEARSLEY, 2010, p.17).
O conhecimento dos conteúdos , nesta visão, é tão importante quanto o ato de ensinar e o que este ato traz de processos imbricados.
Mill (2010) vê a necessidade de uma equipe multidisciplinar , denominando as ações dessa equipe como “polidocência” , definindo o termo como uma forma de trabalho caracterizada por um conjunto de profissionais da educação que assumem tarefas diferentes. Esse trabalho só se torna viável graças às diferentes técnicas e conhecimento dos profissionais envolvidos em uma equipe, na qual cada um contribui com sua experiência e formação para que os objetivos educacionais delineados promovam processos de ensino e de aprendizagem eficazes.
DADOS EMPÍRICOS
X: – Acho que as duas coisas se complementam na verdade, porque o professor é o detentor do objeto de estudo do vídeo, né? E o designer instrucional vai ter a bagagem de roteirização.
Z: – Eles [os professores] faziam os exercícios deles só com um modelo do roteiro. [...] Só que o que acontecia? Esse roteiro sofria alterações, e aí as aulas iam, às vezes, se desenvolvendo e quando chegava o roteiro, “ah, fizemos algumas pequenas alterações aqui”, e aí o pessoal do inglês [professores]: “Ah, mas nós já fizemos a aula, nós já fizemos

tal conteúdo... tem que abordar o conteúdo.” E aí chegou o momento [...] que se parou tudo [...] e aí foi designado um de cada equipe, sendo do inglês [professor] para sentar junto com algum responsável para passar todo o roteiro juntos. [...] A gente colocou uma pessoa da produção de conteúdo [professor] junto com uma pessoa da produção de roteiro [designer educacional] .
Z: – Um milhão por cento [se melhorou o trabalho]. Melhorou muito, economizou tempo e o material no final melhorou . Criativamente enriqueceu bastante, enriqueceu muito mais as aulas.
Z: – Eles precisam estar juntos , principalmente para casar conteúdo para o vídeo, porque se faz separado, bom, tem que voltar... Acho que é burrice, é trabalho e retrabalho... Depois tu tem que reeditar tudo, criar coisas novas para poder bater com o conteúdo do professor... não faz sentido. Melhor estar junto ali, que as dúvidas já são sanadas na hora...
COMENTÁRIOS
Confesso que não via a hora de chegar nesta ficha, pois sempre acreditei que seria uma das maiores – ou a maior – possível contribuição da pesquisa: “importar”, da publicidade, a sistemática das duplas de criação. Em publicidade, a criação nunca é solitária. Nas agências, nos setores de criação, as duplas formadas por um redator e um diretor de arte não se separam em momento algum. Os dois se sentam juntos, dividem a mesma mesa, pegam os mesmos trabalhos, e compartilham do momento criativo. Todas as técnicas de criatividade, incluindo o brainstorming, a ser observado ainda nesta categoria, e as já abordadas na primeira categoria, são adaptadas para a dupla, e funcionam muito bem. Tem sido assim há décadas nas agências.
Conforme se observa nos aportes teóricos de EaD e também no que dizem os entrevistados, a roteirização de uma videoaula se alimenta de dois grandes fatores: o conteúdo a ser ensinado e a forma do vídeo, a pedagogia adaptada à essa mídia. Várias contribuições teóricas avaliam que se faz necessário o trabalho de uma equipe multidisciplinar junto ao professor conteudista, que lhe dê suporte, que o capacite nesse sentido. A figura do designer educacional entra aqui com forte presença, pois é esse o profissional responsável por revisões e adaptações nos roteiros criados por professores. O inverso também acontece: há cursos com mais planejamento em que os designers educacionais tomam a frente dos roteiros, mas precisam do auxílio dos professores conteudistas para compreender o que deve ser ensinado.
Minha proposta, aqui, endossada pelos entrevistados e pelo diálogo teórico, é a de que professor conteudista e designer educacional formem uma dupla: sentem-se, dialoguem, planejem, criem juntos. Não apenas em uma reunião ou duas, mas de forma corriqueira e rotineira durante a elaboração do curso.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 28 - Ficha de análise 2.2 - Papéis e funcionamento da dupla de criação de videoaulas

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 2.2
PAPÉIS E FUNCIONAMENTO DA DUPLA DE CRIAÇÃO DE VIDEOAULAS
REFERENCIAL TEÓRICO PP
Feita a criação em dupla, lembre-se: toda técnica tem um especialista. [...] Durante a construção do roteiro, cada um faz o máximo dentro de sua especialidade: o redator busca conceitos, imagina diálogos, pensa na assinatura, cria sensações por meio de palavras, enquanto o diretor de arte complementa pensando no cenário, nas cores, na iluminação e no figurino, seduzindo por meio de imagens. O roteiro é o resultado dessa interação. [Mas, por vezes], pode acontecer uma mudança de papel: o redator ter ótimos insights com imagens, ou o diretor de arte criar um diálogo perfeito (BARRETO, 2004, p.27-28).
O redator e o diretor de arte atuam formando uma dupla de criação, que concebe, respectivamente, o texto e a estética das peças publicitárias.
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
No desenvolvimento de uma videoaula, a roteirização é um trabalho conjunto do professor-conteudista e designer instrucional. O professor-conteudista é o especialista no conteúdo e tem o apoio do DI na estruturação didática das cenas e sugestão de elementos audiovisuais enriquecedores, como animação, ilustrações e sons, visando a mediação pedagógica. O DI pode ainda atuar no nível mais técnico do roteiro, definindo enquadramento de planos e movimentação de câmeras (AZEVEDO et al., 2009, p. 5).
DADOS EMPÍRICOS
X: – Sim, com certeza [se deveriam atuar juntos]. Porque o professor, muitas vezes, tem a vivência de sala de aula mas ele não tem o cacoete didático de transmitir aquele conteúdo para o meio digital. Ele sabe muito bem da aula dele, enfim, ele [professor] tem conhecimento, mas ele não sabe como transmitir aquilo pedagogicamente em um vídeo, por exemplo, ou de forma escrita. E vice-versa. E aí o designer instrucional não tem o conhecimento na área, mas pode ajudar o professor a pegar as principais ideias e deixar no formato que fique adequado para o roteiro.
X: – Ele [professor] precisa muito de um apoio de um especialista na área que possa ajudar a selecionar os principais pontos que tenham que ser transmitidos na videoaula, e, por outro lado, que o profissional roteirista consiga guiar esse profissional também.

Z: – E ele [professor] vai estar ali, junto do processo tentando fazer, tentando nos dar dicas necessárias... “Eu acho que dá pra ensinar assim” “Eu uso isso em sala de aula quando eles não entendem...” **Às vezes quando eles nos dão um exemplo que eles dão em sala de aula, nos dá a chave para esse girar a ignição, a gente só sai criando em cima... Uma maravilha.**

Y: – O professor era um neurocientista, da academia, e era assim: “Divide aí em capítulos... Esses são os módulos, que aulas vão ter aqui? Agora escreve o roteiro.[...]Bah, professor, esse vídeo aqui tá confuso, cara... Tu tá falando de um assunto, depois puxa um outro... vamos dividir ele em dois? Aqui eu acho que está meio dura a linguagem, vamos fazer mais assim...? Vou escrever um aqui, pra ti”. **Então eu ficava acompanhando todo o trabalho dele, o tempo todo.**

COMENTÁRIOS

O leitor talvez se lembre, da discussão teórica, quando Belloni (1999) afirmava que uma das questões centrais da educação a distância refere-se ao papel do professor, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente – e não foi – preparado. Pessoalmente, acredito – não só em EaD, mas também na modalidade presencial – que o professor recebe uma pressão para dominar muitos saberes, relacionamentos, técnicas e tecnologias, que são neles depositados e que poderiam ser, ao menos, divididos com outros profissionais da educação.

Os papéis da dupla de criação professor conteudista / designer educacional já estão claramente postos na teoria e prática de EaD. Como dizem Azevedo et al. (2009, p. 5), “a roteirização é um trabalho conjunto do professor-conteudista e designer instrucional”. Portanto, nem mesmo a caracterização da dupla seria novidade. A contribuição publicitária, aqui, está no modo como a dupla trabalha, e isso se ampara de forma fundamental no entendimento da criação e criatividade como ferramentas de trabalho, no fato de se encarar uma dupla como um “mini setor” que deve resolver um problema de forma a aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 29 - Ficha de análise 2.3 - Brainstorming para criação de videoaulas

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 2.3
BRAINSTORMING PARA CRIAÇÃO DE VIDEOAULAS
REFERENCIAL TEÓRICO PP
[...] o sistema [de brainstorming] adaptou-se para a chamada “dupla de criação”, estabelecida nas agências de propaganda a partir dos anos 70. Trata-se de uma pessoa da área do texto trabalhando permanentemente com outra da arte [...] A produtividade estabelecida pelo sistema de dupla de criação proporciona um ritmo de produção retroalimentador, exatamente como acontece no brainstorming. É o chamado “fluxo” que nasce no brainstorming normal com mais de dez pessoas (PREDEBON, 2003, p.49).
DADOS EMPÍRICOS
Y: – É, não... Eu não conseguiria ver [...] tão fácil assim [o uso de brainstorming na dupla designer educacional x professor conteudista]. E foi só uma experiência [enquanto dupla ou diretor de um professor], né?
Z: – Acho que daria para fazer um brainstorm... Eu fico meio receoso porque não tive essa experiência, teria que testar.
X: – Com certeza, seria interessante. E hoje, a gente usa lá, e não especificamente para vídeo, mas para outros recursos, por exemplo, a gente tem algumas coisas de realidade aumentada e realidade virtual que o pessoal utiliza essa técnica, que aí chama o professor.
X: – É tratado como uma reunião, na verdade, [...], como uma troca de ideias, especificamente não na questão do Brainstorm como o conceito.

COMENTÁRIOS
O grande trunfo do funcionamento da “dupla de criação” publicitária está na internalização da técnica de brainstorming – que normalmente exige a participação de mais de 10 pessoas – para a dupla. Além de adaptar a técnica ao funcionamento com apenas duas pessoas, os criativos publicitários conseguiram fazer desse processo algo tão natural que, aliado principalmente à cultura do consumo de referências, predomina nas ações corriqueiras. Em qualquer pequeno problema criativo que apareça para que a dupla resolva, o brainstorming é ativado sem que haja uma formalização de o que está acontecendo naquela conversa. Acredito que a técnica possa, também, ser utilizada da dupla de criação para videoaulas (professor e designer educacional), desde que os membros – principalmente o professor – recebam a formação necessária para que isso aconteça. Mas, se busco a opinião de outros importantes profissionais para avaliar as ideias aqui trazidas, devo também valorizar o que dizem. Observo que eles têm alguma reserva em relação à aplicação da técnica, e percebi em suas falas que talvez seja algum receio de que o professor não consiga se adaptar. Y diz que, apesar de ter passado pela experiência da criação em dupla com um professor apenas uma vez, “não consegue ver tão fácil” o uso do brainstorming. X atesta para o uso como algo interessante, afirmando inclusive que já utilizou, mas X afirma que também utiliza, mas que seria uma “adaptação” da técnica à uma conversa, uma reunião, em que o professor nem fica sabendo sobre estar ocorrendo um brainstorming, o que, para mim, já desqualifica o processo. Talvez possa ser um pouco forçoso tentar que os professores se desinibam (ver próxima ficha) e aprendam a utilizar a técnica, mas seu potencial seria inegável. De qualquer forma, o brainstorming enquanto técnica criativa em si, pode ser aproveitado e adaptado por qualquer pessoa em qualquer área e, portanto, mais uma vez afirmo que poderia ser utilizado.
Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 30 - Ficha de análise 2.4 - Desinibição na prática em dupla e no brainstorming

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 2.4
DESINIBIÇÃO NA PRÁTICA EM DUPLA E NO BRAINSTORMING
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>O sucesso [do brainstorming] também pode ser creditado a outros princípios importantes na criatividade: da quantidade chega-se à qualidade e a complementaridade produz ideias de segunda e terceira geração. Acrescenta-se a isso uma regra básica: é proibido criticar qualquer palpite. No máximo, admite-se o riso, provocado por ideias absurdas e/ou engraçadas (PREDEBON, 2003, p.49).</i> <i>[...] todos os participantes devem se acumpliciar para dizer o que vier à cabeça, sem censura de qualquer tipo. Vale tudo. Uma seleção de ideias aproveitáveis ou desenvolvíveis vem depois, em fase complementar” (PREDEBON, 2003, p.48)</i>
DADOS EMPÍRICOS
Z: – <i>Tu [participante de um brainstorming] precisa colocar ali [qualquer ideia que venha à cabeça], e mesmo que não tenha nada a ver, beleza.</i> Z: – <i>Mas num brain alguém vai te dizer assim: “Isso aqui eu acho que não tem a ver, quem sabe a gente casa melhor as informações?” Mas tentar aproveitar, tentar sempre aproveitar tudo que está aparecendo, mesmo o que aparentemente não tem a ver, porque daqui a pouco é dali que surge alguma coisa.</i> Z: – <i>as vezes o grande problema é a inibição, as pessoas são muito inibidas, com receio de ter uma desaprovação, e etc,</i>
COMENTÁRIOS
Salientei, em análises anteriores, que o professor (principalmente o professor, o que não isenta o designer educacional de poder estar na mesma situação) costumeiramente se sente desconfortável na atuação com videoaulas, não só na sua aparição final em frente às câmeras, mas também quando planeja essa atuação. Ele está normalmente acostumado a aparecer em frente a um público reduzido de alunos, ou até em exposições maiores, em palestras, por exemplo, mas, quando enfrenta o audiovisual pela primeira vez, costuma “travar” (novamente, não todos). Acredito que isso se deva, primeiramente, pelo fato de aquele registro – o vídeo – poder ser acessado, analisado e criticado por colegas de profissão e pelo público em geral. Também contribuem com essa inibição os já mencionados aspectos da cultura do vídeo/TV, de um certo status ou “fama”, e a própria atuação com mais profissionais, uma vez que o professor está acostumado a ter o controle de toda a situação, planejando e executando sozinho as suas aulas presenciais.

Em minhas observações prévias a esta pesquisa, e nas observações feitas pelos profissionais aqui entrevistados, se vê que essa inibição ocorre também no planejamento / roteirização das videoaulas.

Nas contribuições da teoria publicitária e também dos dados empíricos trazidos nesta ficha, pode-se ver que a desinibição, na criação em duplas e na prática de brainstorming, é muito importante para o seu funcionamento. Publicitários da área da criação costumam ter esse perfil, mas não os mencionados professores, ou mesmo os designers educacionais vindos de outras áreas, como design gráfico, letras, cinema, pedagogia ou licenciaturas, por exemplo.

O brainstorming exige que se fale o que vier a mente, sem filtrar muito, para que as conexões neurais possam trabalhar em grupo com as dos colegas. A inibição acaba por bloquear palavras e ideias que poderiam, junto às de outro indivíduo, criar o tão esperado insight.

Acredito, porém, que o tempo possa ajudar nessa desinibição. O profissional precisaria evoluir nesse sentido dentro de sua atuação em dupla. Normalmente têm-se, em EaD, disciplinas de tiro curto, que não propiciariam que a dupla funcionasse por muito tempo, e vejo aqui mais um ponto de reflexão a respeito da gestão desses cursos: que o professor possa ser mantido por mais tempo trabalhando em EaD, se especializando no assunto, e sendo valorizado por isso. Hoje temos muitos professores atuando a partir de curtos contratos ou editais, que acabam sendo um adendo em sua remuneração, e não sua carreira principal, como acontece mais corriqueiramente com o designer educacional.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 31 - Ficha de análise 2.5 - Direção ou dupla?

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 2.5
DIREÇÃO OU DUPLA?
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>O diretor de criação, de acordo com Sant’Anna (2006, p.290-291), é o profissional da agência responsável pela equipe de criação, e abrange conhecimentos da área de redação e da área de direção de arte. Seu papel consiste em supervisionar o trabalho realizado pela dupla de criação, fornecendo ao redator e ao diretor de arte pistas e linhas criativas para a concepção das peças, de acordo com o que foi estabelecido pelo planejamento.</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>Y: – Eu veria mais[o trabalho com um professor]como uma relação do diretor de criação. [...] Era menos um trabalho de dupla de criação e mais um trabalho de supervisão e orientação.</i>
COMENTÁRIOS
Muitas das unidades de análise aqui trazidas foram provocadas pelos dados advindos das entrevistas, que “pediam” para serem confrontados com a teoria, por mais que não fizessem parte das questões iniciais. Esta ficha se faz aqui presente porque acredito que serve para ressaltar a possibilidade do mencionado trabalho em duplas de criação de videoaulas. Explico: o entrevistado Y, publicitário de grande bagagem de mercado, foi selecionado por ter atuação também em EaD, mas como professor (tabela 3), apesar de ter essa única experiência, a que refere, em que trabalhou “orientando” um outro professor. Não conhece, provavelmente, as premissas do designer educacional que colocam essa profissão exatamente como a de orientar o professor e responsabilizar-se pela parte técnica / pedagógica da mídia vídeo, no caso das videoaulas. Além disso, em outro trecho da entrevista, o mesmo explica que essa única experiência em que atuou junto a outro professor, foi em uma disciplina de um curso privado do qual é dono, o que aumenta, a meu ver, sua sensação de chefia em relação ao professor (relacionando com a atuação de um diretor de criação, conforme as contribuições de Sant’Anna (2006). Enquanto professor, o entrevistado, por conhecer bem a mídia (por ser publicitário), acabava sendo um professor que englobava os aspectos do design educacional nesse âmbito de técnica comunicacional/pedagógica e audiovisual. Assim, quando trabalhou com outro professor, claramente atuou como designer educacional, que, para quem possui os referenciais teóricos da EaD, está no mesmo nível hierárquico do professor conteudista e que possibilitaria, a meu ver, a criação em duplas. Isso tudo para dizer que o trabalho aqui proposto não teria a relação do diretor de criação com seus subordinados, mas sim a relação da dupla publicitária.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 32 - Ficha de análise 2.6 - Dupla ou trio? Estética e edição na pós-produção

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 2.6
DUPLA OU TRIO? ESTÉTICA E EDIÇÃO NA PÓS-PRODUÇÃO
REFERENCIAL TEÓRICO PP
A direção de arte é a área em que se manifesta a linguagem visual gráfica das mensagens publicitárias. Lupetti (2003, p.70), em sua definição sobre o profissional diretor de arte, afirma que “sua preocupação, em todas as peças, é a estética e a harmonia” e Sant’anna (2006, p.171) esclarece esta ideia quando afirma que “compor é ordenar com sentido de harmonia, dentro de um determinado espaço, linhas – massas – tons e cores, para conseguir um efeito preconcebido de modo a transmitir aos outros uma emoção ou sentimento.”
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
[...] a fase de pós-produção recobre todas as atividades até então realizadas para a finalização do vídeo quando se faz a edição e a organização das tomadas gravadas para a composição das cenas do vídeo como um todo (VARGAS et al., 2007, p. 3). Conforme O’Donoghue (2014, p. 33, tradução nossa), a criação de um vídeo como meio para atingir um objetivo de ensino ou aprendizagem “tem mais a ver com pensar e planejar do que com a produção em si”. Para Filatro & Cairo (2015), mesmo que o conceito de autoria venha sendo ampliado nos últimos tempos e que os modelos de produção se desdobrem em uma variedade de formatos, o produto resultante de cada uma dessas atividades parece bem claro e concreto: os professores autores e designers educacionais geram textos-base (roteiros); a equipe de produção gera as mídias. Prestar atenção à estética do vídeo. EURICON (2008) sugere a cuidadosa alternância de cores, imagens e sons para estimular a concepção estética do aprendiz.
DADOS EMPÍRICOS
X: – Na verdade eu não diria dupla, eu diria trio. Que seria o professor, o designer institucional e o editor, o designer gráfico.

COMENTÁRIOS
Outro entrevistado (X) trouxe outro ponto que merece alguma menção para solidificar ainda mais a proposta da dupla: a parte estética. Na atuação como designer educacional desse entrevistado, o mesmo costuma atuar mais diretamente com outro membro da equipe multidisciplinar: o designer gráfico, que, no caso específico dessa instituição de ensino, é responsável também pela edição dos vídeos. Vejo que, por estar acostumado com a presença dessa figura, o entrevistado gostaria que o profissional também pudesse participar no processo de criação das videoaulas. Não nego que seria interessante observar essa possibilidade, mas entendo que a parte estética, de montagem, de edição, e outras funções, fazem parte da pós-produção, conforme as referências teóricas trazidas nesta ficha. Por mais que a preocupação estética esteja nas diretrizes fundamentais de Moussiades et al. (2017), quando traz as contribuições de Euricon (2008), elas não encontram lugar na pré-produção da videoaula, no momento do planejamento e roteirização. Vejo que a confusão ganha espaço, principalmente, pelas características dos dois componentes que formam a dupla de criação publicitária: provavelmente, principalmente para um publicitário como o entrevistado X, faria sentido transpor o diretor de arte (PP) para um designer gráfico (EaD), e um redator (PP) para um designer educacional (EaD), principalmente pelo fato de os primeiros lidarem exatamente com a questão estética. Não há preocupação, aqui, em definir o profissional que substituiria cada um dos formadores da dupla publicitária, mas sim se inspirar na existência da dupla, em suas técnicas de criatividade conjunta. Mais uma vez, saliento, reutilizando a frase de Filatro & Cairo (2015) que coloca a mesma dupla que incentivamos como a responsável pelo planejamento (pré-produção, objeto desta pesquisa): “os professores autores e designers educacionais geram textos-base (roteiros); a equipe de produção gera as mídias”.
Fonte: desenvolvido pelo autor.

7.3. Briefing

Os temas observados como unidades de análise desta categoria estão dispostos na tabela 33, abaixo, e as tabelas 34 e 35, em seguida, correspondem às fichas de análise para cada uma das unidades.

Tabela 33 - Unidades de análise da categoria 3: Briefing

CATEGORIA 3 <i>briefing</i>	UNIDADES DE ANÁLISE
	3.1 - utilidade do briefing em roteirização de videoaulas
	3.2 - o modelo Brief-Pitch

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 34 - Ficha de análise 3.1 - Utilidade do briefing em roteirização de videoaulas

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 3.1 UTILIDADE DO BRIEFING EM ROTEIRIZAÇÃO DE VIDEOAULAS
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>O bom briefing é o início adequado para o processo de criação. o que levanta questionamentos que, ao serem respondidos, serão os direcionadores de ações e produtos de comunicação altamente criativos (BERTOMEU, 2010b, p.8).</i> <i>Lembramos que o briefing de criação é um sintetizador de informações. É um balizador. Reúne informações que procuram direcionar, nortear e selecionar o conteúdo de uma mensagem de comunicação. (BERTOMEU, 2010b, p.7).</i> <i>Entendendo o briefing e todos os seus itens, você pode começar a imaginar alguns caminhos para o roteiro, ao mesmo tempo em que descarta outros. Pelo target, você imagina a linguagem que deve usar. Pelos pontos fortes e fracos, o que deve valorizar e o que deve evitar, tanto sobre o produto como em relação à linguagem. Pelo tempo do filme – 45, 30, 15 ou até 5 segundos, se a história deve ser enxuta ao extremo ou se pode ter um "molho" (BARRETO, 2004, p.30).</i> <i>No caso da criação, utiliza-se o briefing de criação, “que é um dos elementos que fazem com que o roteiro para filme publicitário seja tão diferente do roteiro para cinema. Ele traça limites para o roteirista, apresenta algumas ideias que devem constar no filme a ser produzido, delimita o tempo” (BARRETO, 2004, p.29).</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>Z: – Acho que sim [que um briefing poderia auxiliar na criação de videoaulas]. Acho que seria interessante. Tanto é que [...] eu tinha feito um modelo de documento prévio.</i> <i>X: – Com certeza.</i>
COMENTÁRIOS
Assim como os entrevistados, entendo que a existência de um documento norteador, como o briefing publicitário de criação, poderia auxiliar bastante no processo criativo de roteirização de videoaulas. No âmbito da EaD, raros são os cursos que possuem um adequado planejamento, em que os roteiristas possam sentar e criar as videoaulas sem ter que ir atrás de muitas informações sobre o que pode ou não ser feito ou abordado. A ideia de se utilizar um briefing é exatamente essa: sintetizar um máximo de informações de forma breve (brief, em inglês), servindo como um gatilho inicial de temáticas e referências, e apontando caminhos e ideias (BERTOMEU, 2010b; BARRETO, 2004).

Tabela 35 - Ficha de análise 3.2 - O modelo Brief-Pitch
FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 3.2 O MODELO BRIEF-PITCH REFERENCIAL TEÓRICO PP
O briefing deve incluir informações que permitam compreender a personalidade e o comportamento do público-alvo: estilo de vida, interesses, objetivos, crenças, colocação profissional, expectativas e o modo como tende a agir ou pensar em geral. Pode ser um trabalho difícil quando o público é heterogêneo, mas é essencial para se chegar à proposta certa (BURTENSRAW, 2011, p.90).
Para Barreto (2004), o briefing do roteiro para filme tem alguns itens comuns às outras peças publicitárias, servindo para que o criativo entenda e analise pontos como informações do produto/serviço, objetivos do filme a ser criado, pontos fortes e pontos fracos, diferenciais, concorrência, problemas e perfil do consumidor.
O briefing deve ser visto como uma estrutura a partir da qual a criatividade pode vir à tona. É importante que ele não restrinja demais a equipe de criação a um certo modo de pensar sobre a marca, produto ou serviço. É preciso que haja espaço suficiente para a imaginação, a fim de que a equipe descubra fatos novos sobre a marca que possam ter sido ignorados pelo cliente. O briefing precisa alcançar um equilíbrio difícil, fornecendo informações suficientes para dirigir a equipe de criação sem limitá-la a uma ideia específica (BURTENSRAW, 2011, p.85).
O briefing de criação é um documento fundamental e extremamente importante na criação. Deve ser objetivo e sintético e definir a prioridade da comunicação (BERTOMEU, 2010b, p.7).
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
Para o planejamento da produção de vídeo é necessário levantar as seguintes informações: Qual o objetivo pedagógico do vídeo? Para quem se destina esta videoaula, ou melhor, qual é o público alvo e o seu perfil? Pesquise e domine o assunto tratado; Determine qual a linguagem a ser usada. [...] Qual o estilo de videoaula/teleaula adotada pela IE? (SILVA et al., 2016, p.3)
O que será importante constar nesta videoaula, desde imagens, tópicos essenciais, falas que deveriam constar neste roteiro. O próximo passo é organizar a sequencia desta videoaula, a exibição sucessiva de áudio e vídeo, qual o texto que será mais interessante para cada momento, e todas as informações, imagens e sons que julgar necessário como figuras, textos em tela (caracteres), entre outros (SILVA et al., 2016, p.3).
A literatura em torno do PITCH relata que ele é um documento de proposta resumida que é organizado em um pacote conciso e significativo que explica brevemente os objetivos da

produção, o público-alvo e o método de distribuição. (O’DONOGHUE, 2014, p.73, tradução nossa).
Documento de apresentação de vídeos educativos (PITCH) Nome do professor, Contatos, Departamento, Curso, Disciplina. 1. Título Dê à sua produção de vídeo um título de trabalho. 2. Duração Duração esperada 3. Descrição Descreva resumidamente o tema ou a ideia do seu vídeo. 4. Audiência Quem é o público deste vídeo. 5. Análise de necessidades Existe evidência das necessidades de equipe para este vídeo? 6. Objetivos educacionais Relacione os objetivos educacionais ou de aprendizado que este vídeo deve atingir. 7. Motivação Explique brevemente suas razões e / ou influências para que deseje produzir este vídeo. 8. Projeto educacional Explique brevemente o design educacional e a estrutura deste vídeo. 9. Contexto de uso Explique brevemente como você espera que o público use esse vídeo, por exemplo, na aula, online. 10. Recursos de apoio Quais outros recursos são necessários ao lado deste vídeo para atingir seus objetivos de aprendizado. 11. Referências Por favor, liste recursos que você entenda que seriam semelhantes ao seu vídeo. (O’DONOGHUE, 2014, p.158-160, tradução nossa).
DADOS EMPÍRICOS
Y: – Eu, durante minha época de propaganda, eu via que algumas pessoas ficavam escrevendo briefings muito longos, para ter todas as informações, e eu sempre considerava que o briefing era só o briefing. “É mais ou menos isso, agora tem que sentar e entender a profundidade disso.” Então eu acho que talvez possa ser produtivo ter um documento que contenha essas informações[...].
COMENTÁRIOS
Esta ficha é mais longa que as demais principalmente porque trago um referencial inédito nesta pesquisa, o Pitch (afinação, em inglês), proposta de documento de O’Donoghue (2014) que considero bastante próxima de um briefing, a não ser pelo fato de não ser nada breve, e também pelo fato de eu propor, aqui, um modelo, baseado neste Pitch, mas breve e com alguns “pitacos” publicitários. O modelo Brief-Pitch (breve+afinação, mistura do briefing publicitário com o Pitch

de O’Donoghue) deve ser preenchido pela própria dupla, ou ao menos por um de seus membros, sozinhos ou junto à coordenação do curso. Antes de apresentar o Brief-Pitch, cabe explicar os cortes e inserções feitos nos itens do modelo de O’Donoghue (2014). Foram removidos: título, porque um bom título é trabalho para os roteiristas, não devendo-se limitar essa etapa; duração, por entender que também faz parte do trabalho da dupla, quando podem decidir se ele deve ser curto, dividido, etc., conforme discussões na categoria 9; descrição, acoplado ao novo item “assunto”; audiência, substituído por público-alvo; análise de necessidades, por se tratar de pós-produção, podendo esse tipo de dados aparecer apenas após a finalização do roteiro; objetivos educacionais, alterado para objetivo educacional, indicando que cada vídeo deve solucionar um “problema”, conforme discussões da categoria 4; motivação e projeto educacional, mais pela busca de um documento breve do que por sua importância, uma vez que a dupla provavelmente conhecerá o histórico daquele curso, estando – principalmente o designer educacional – obviamente envolvidos no projeto educacional do curso/disciplina em questão; contexto de uso, acoplado ao item relativo ao público-alvo; recursos de apoio, transferido ao novo item “contexto”. Alguns dos itens terão sua discussão ampliada nas análises de outras categorias, mas deixo aqui o modelo proposto, como uma das contribuições do diálogo publicidade x EaD que a pesquisa propunha desde o seu início:
BRIEF-PITCH Curso, Disciplina. 1. Assunto Descreva resumidamente o tema ou conteúdo a ser abordado. 2. Objetivo educacional Em uma frase, identifique o objetivo educacional que a videoaula deve atingir. 3. Público-alvo Quem é o público deste vídeo, seu perfil, e se há um comportamento padrão para a visualização do vídeo (em aula, no polo, em casa, no celular). 4. Contexto Situação da videoaula dentro da estrutura da disciplina ou unidade; outros recursos que serão utilizados junto ao vídeo e o que abordarão; 5. Itens obrigatórios Exigências da instituição ou da coordenação; estilo padrão a ser seguido, se houver; outros itens que devem constar nesta videoaula, desde imagens, tópicos essenciais, conceitos ou falas. 6. Referências Links de referências (videoaulas, outros vídeos, linguagens, etc.) que possam ajudar na “ideia”.
Fonte: desenvolvido pelo autor.

7.4. Objetivo principal

Os temas observados como unidades de análise desta categoria estão dispostos na tabela 36, abaixo, e as tabelas 37 e 38, em seguida, correspondem às fichas de análise para cada uma das unidades.

Tabela 36 - Unidades de análise da categoria 4: Objetivo principal

CATEGORIA 4	<i>objetivo principal</i>	UNIDADES DE ANÁLISE
		4.1 - objetivo de comunicação x objetivo de aprendizagem
		4.2 - objetivo principal em uma frase clara

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 37 - Ficha de análise 4.1 - Objetivo de comunicação x objetivo de aprendizagem

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 4.1
OBJETIVO DE COMUNICAÇÃO X OBJETIVO DE APRENDIZAGEM
REFERENCIAL TEÓRICO PP
Partindo das definições efetuadas pelo setor de planejamento, o setor de criação passa a desempenhar suas rotinas para que os objetivos traçados a partir do briefing ganhem forma estética e textual.
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
Em primeiro lugar, é necessário definir o assunto e o objetivo do vídeo a ser produzido [...] É necessário saber o que queremos de um vídeo e o que vai ser dito (GIRAO, 2005, p.113).
Considere, para definir os objetivos, qual será a mudança no comportamento, no pensamento, no conhecimento ou na atitude do usuário em relação à temática do material. [...] Com esse processo de tomada de decisão, a produção do material assume uma outra dimensão: passa a gerar aprendizagem para o usuário, em vez de apenas veicular informações (BERTOMEU, 2010b, p.98).
Uma das características que distingue o vídeo para o ensino e a aprendizagem de outras formas de vídeo é que o seu objetivo é ajudar os alunos a atingirem um ou mais objetivos de aprendizagem. A identificação de seus objetivos ou objetivos de aprendizado no início da produção é essencial, pois essa é a razão de ser do vídeo resultante. O objetivo de aprendizagem indicado fornece pelo menos um dos meios contra os quais o sucesso do vídeo pode ser medido (O'DONOGHUE, 2014, p.77, tradução nossa).
DADOS EMPÍRICOS
X: – Eu acho que sim[se seria possível relacionar o objetivo principal de uma videoaula com o problema de comunicação em um vídeo publicitário].
Z: – Sim, totalmente. A relação é a mesma.
X: – Na empresa que eu trabalho agora, [...] cada unidade tem lá uns três objetivos, então um dos vídeos obrigatoriamente aborda um dos objetivos de aprendizagem. Então, dentro desse objetivo, o roteirista junto com o professor vão pensar como abordar aquele objetivo de forma sucinta e trabalhar no vídeo de forma que ajude o aluno a reter aquele conteúdo.

COMENTÁRIOS

Uma das confluências que via já em minha prática enquanto roteirista de videoaulas era a existência, nos dois tipos de vídeos, de um objetivo principal. No caso do vídeo publicitário, seria um objetivo de comunicação, enquanto que, em uma videoaula, seria um objetivo educacional, ou de aprendizagem, como mencionam os autores pesquisados.

Em uma agência, o objetivo de comunicação de uma peça (seja ela gráfica, audiovisual, textual etc.), é definido pela equipe de planejamento, no momento da construção do briefing de criação. Por isso inseri esse item no modelo Brief-Pitch sugerido na ficha de análise da unidade 3.2.

Para além de concordarem com essa relação que eu já fazia em minha prática, um dos entrevistados ainda menciona que também trabalha os roteiros pensando em um objetivo único de aprendizagem nos vídeos de sua instituição.

Algumas unidades aqui analisadas são menos “profundas”, como esta. A ficha serve para corroborar com uma hipótese prévia – neste caso, a de que se pode relacionar os dois objetivos principais advindos das diferentes áreas –, mas não apresenta uma grande contribuição da publicidade em relação às videoaulas, até mesmo pelo fato de o objetivo de aprendizagem ser um conceito bastante consolidado em educação. Acredito que a publicidade pode contribuir, nesse caso, com sua delimitação sempre precisa do objetivo comunicacional de um vídeo, normalmente em uma frase clara e única, conforme analiso na próxima ficha.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 38 - Ficha de análise 4.2 - Objetivo principal em uma frase clara

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 4.2
OBJETIVO PRINCIPAL EM UMA FRASE CLARA
REFERENCIAL TEÓRICO PP
[...] o briefing criativo esclarece as metas e os objetivos da campanha publicitária [...] e identifica as principais questões, dando ênfase especial à mensagem ou "proposta" publicitária (BURTENSHAW, 2011, p.84).
Burtenshaw (2011) lembra que a mídia publicitária em si é apenas uma parte da estratégia de comunicação [...] Seja qual for o objetivo de comunicação, é importante que ele seja expressado de modo claro, para que todos entendam o que precisa ser feito.
Eu preciso frear tudo aquilo que o briefing diz e reduzir a uma linha ou menos deixando claro aquilo que é o mais importante para a minha comunicação” (BERTOMEU, 2010, p.113)
Acredita-se que quanto mais claros forem os objetivos, tanto mais fácil será tomar as decisões seguintes para a produção (BERTOMEU, 2010b, p.98).
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
Para projetar um vídeo efetivo, é importante ter um alvo claro. Um desafio significativo para qualquer projetista de aprendizagem envolve decidir exatamente o que as pessoas devem aprender. (O'DONOGHUE, 2014, p.77, tradução nossa).
Quanto ao roteiro, Costa (1978 p. 43) afirma que “[...] O professor deve caracterizar e delimitar bem aquilo [...] pretende que seus alunos aprendam”.
DADOS EMPÍRICOS
Y: – Eu tento fazer com que cada vídeo tenha uma moral, e o entendimento bem claro. Que a pessoa fale: “O que eu aprendi com esse vídeo? Eu entendi tal coisa, e tal coisa.” Então o residual da mensagem eu tenho bem claro e indicado no vídeo: “Isso aqui está falando disso.”
X: – Ou seja, pegar a ideia principal, o que seria interessante mostrar no vídeo e que vai realmente ser relevante para o aluno, no caso da educação.
Y: – Quando eu sei qual é a mensagem principal – eu sempre sei, mas quando eu chego na mensagem principal, “o importante é isso” –, eu tento transformar essa mensagem numa frase que seja sonora, que seja forte, que as pessoas se lembrem. [...] Então eu sempre tento transformar, como se fosse um título de um anúncio, ou como se fosse um conceito, ou como se fosse slogan. Uma frase que tenha

impacto. Então eu tenho certeza que meus anos como redator me deram essa habilidade e eu uso ela, isso é nítido.

COMENTÁRIOS
Este é um daqueles preceitos publicitários passados de professor a aluno, do profissional experiente ao estagiário, e que poucos autores chegam a abordar em seus compêndios teóricos. Diz respeito a uma técnica específica da criação publicitária, que por vezes recebe briefings de criação grandes e confusos: a ideia é criar uma frase que ajude a focar. Seria <i>resumir o briefing em uma frase</i>, como sinaliza Bertomeu (2010), único dos autores que aborda esse “macete” que todo criador publicitário formado utiliza no seu dia-a-dia. Se um briefing solicita que se posicione o detergente A como aquele que possui um rendimento maior, cria mais espuma, dura mais na esponja, mas precisa melhorar as vendas, porque as pesquisas informam queda de 30% desde a entrada de um concorrente, e mais outras tantas informações, a dupla de criação provavelmente, em seu trabalho conjunto, resumirá o briefing a algo como “é mais caro porque dura muito mais”, sendo esse o claro e único objetivo de comunicação delimitado nessa leitura do briefing (ou já trazido pelo briefing, em alguns casos), e acabará por propor alguma ideia central parecida com “quem para e compara, compra detergente A”. O entrevistado Y, para além da definição dessa frase norteadora, ainda costuma utilizá-la dentro dos vídeos, com o professor apresentando esse “conceito” principal, para que fique ainda mais marcado no espectador.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

7.5. Pesquisa e foco no público-alvo

Os temas observados como unidades de análise desta categoria estão dispostos na tabela 39, abaixo, e as tabelas 40 a 42, em seguida, correspondem às fichas de análise para cada uma das unidades.

Tabela 39 - Unidades de análise da categoria 5: Pesquisa e foco no público-alvo

CATEGORIA 5 <i>pesquisa e foco no público-alvo</i>	UNIDADES DE ANÁLISE
	5.1 - relação público-alvo x estudante
	5.2 - identificação do público-alvo
	5.3 - pesquisa de mercado

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 40 - Ficha de análise 5.1 - Relação público-alvo x estudante

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 5.1 RELAÇÃO PÚBLICO-ALVO X ESTUDANTE
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>Você deve saber o que o target pensa, o que gosta e o que não gosta de ver, o que ele espera do produto, que pontos de sua personalidade são tocados mais facilmente. Aja como um psicólogo. Quanto mais você conhecer esse paciente-consumidor, mais fácil será entrar em sua mente e colocar lá dentro – na área de "produtos preferidos" – o seu produto (BARRETO, 2004, p.35).</i>
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
<i>De acordo com Gutierrez e Prietto (1993), no tratamento de conteúdo de um material educacional para a educação a distância, uma regra inicial é pensar em primeiro lugar no seu interlocutor [...] (AZEVEDO et al., 2009, p.5-6).</i>
<i>O essencial é que, seja qual for o processo usado para desenvolver uma ideia, o usuário, o aluno, é sempre o foco do que está sendo feito. O segredo do ensino e da aprendizagem eficazes usando vídeo e novas tecnologias é manter-se totalmente concentrado na experiência do aluno (O'DONOGHUE, 2014, p.26, tradução nossa).</i>
<i>Definir o público-alvo. Decidir exatamente quais pessoas vão aprender deve preceder a construção do vídeo educacional (SCHWARTZ & HARTMAN, 2007).</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>Y: – Tem uma relação, sim, entre o espectador da aula e o público-alvo. Esse paralelo tem, muito mais forte do que a dupla de criação.</i>
<i>Z: – Sempre, sempre. O estudante é o público-alvo...</i>
<i>X: –[...] tem a questão do público específico de um curso. Por exemplo, o meu aluno da engenharia pode ser diferente do aluno da medicina, que é diferente do aluno de letras..</i>
<i>Y: – [...] eu acho que eu penso mais no meu público do curso do que eu pensava no público da propaganda.</i>

COMENTÁRIOS
Em minha experiência enquanto publicitário trabalhando com EaD ao longo de quase uma década, essa sempre foi a relação mais presente entre as duas áreas. Sempre foi muito evidente essa influência em meu trabalho. Publicitários pensam em seu público, mais que qualquer outra coisa. Peça que um publicitário escreva qualquer tipo de informação, e ele vai indagar: “quem vai ler?” Ao longo dos anos, pude perceber que profissionais formados em outras áreas não possuem esse cacoete. Roteiristas advindos da área do cinema preocupam-se mais com a narrativa; designers gráficos, com a estética; professores, com os conteúdos em si; poucos pensam no estudante que assiste o material do outro lado. Pensar em quem está do outro lado antes de comunicar-se é inerente ao publicitário, e os três entrevistados confirmam que pensam no estudante como se ele fosse o público-alvo. É importante fazer uma observação em relação a “pensar o estudante como público-alvo”: com isso não quero passar a ideia de que se deva ter videoaulas mais comerciais, ou pensar no estudante como um mero consumidor. A ideia, conforme destrinchado nas próximas fichas, é observar esse estudante-alvo para criar conteúdos que lhe sejam mais relevantes, que sejam mais bem apreendidos pelos indivíduos. A discussão trazida nesta categoria é também importante para auxiliar a dupla de criação de videoaulas no preenchimento do item “público-alvo”, no modelo sugerido de Brief-Pitch (tabela 39, ficha de análise da categoria 3.2).

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 41 - Ficha de análise 5.2 - Identificação do público-alvo
FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 5.2 IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO
REFERENCIAL TEÓRICO PP
Antes de iniciar o processo de planejamento, é preciso identificar o público-alvo e suas características, seus interesses, suas necessidades, seu perfil e tudo mais que possa contribuir para que o material atinja seus objetivos. É o público-alvo quem define os critérios para produção do material, e não o interesse e gosto de quem o produz. Essa diferença é relevante, o foco é o usuário e não a equipe de produção (BERTOMEU, 2010b, p.98).
Meira & Oliveira (2005) classificam alguns aspectos pessoais do consumidor :
a) Idade e ciclo de vida : As pessoas não compram os mesmos produtos e serviços durante toda a vida. O consumo também é moldado pelo estágio no ciclo de vida familiar: as etapas pelas quais uma família pode passar à medida que seus membros amadurecem;
b) Ocupação : A ocupação de uma pessoa afeta os bens e serviços adquiridos. Por exemplo, um advogado provavelmente consumirá objetos e roupas diferentes daqueles de um músico popular;
c) Condições econômicas : A condição econômica de uma pessoa afetará imensamente sua decisão de produto. Indivíduos com uma poupança ou fundo de reserva se comportarão diferentemente frente a opções de compra à vista / crediário / consórcio;
d) Estilo de vida : as pessoas originárias de uma mesma microcultura, classe social ou ocupação podem ter estilos de vida bastantes diferentes. Estilo de vida é o padrão de vida expresso em atividades, interesses e opiniões de uma pessoa. Ele envolve algo mais que a classe social ou a personalidade do indivíduo, pois delinea todo um padrão de ação e interação com o mundo.
e) Personalidade e autoconceito : Personalidade refere-se às características psicológicas únicas que conduzem a uma resposta relativamente consistente e duradoura ao ambiente ao qual um indivíduo pertence. O autoconceito de uma pessoa pode estar dividido em autoconceito real (como a pessoa se vê) e autoconceito ideal (como ele gostaria de se ver), além do autoconceito que os outros fazem dela (como pensa que os outros a veem) (MEIRA; OLIVEIRA, 2005, p.51-52).
Burtenshaw (2011, p.99) ensina a concentrar-se em alguém que se conheça pessoalmente e que faça parte do mesmo público-alvo , incentivando que se faça questões como “Como você conversaria com essa pessoa? O que a interessa? O que chamaria sua atenção e engajaria sua imaginação? Em certo sentido, você deveria pensar em comunicação com uma só pessoa, e não com um público de massa.”
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
Entretanto, mesmo que se saiba quanto o vídeo é um audiovisual com alto poder atrativo, é importante destacar que para o processo comunicativo ser positivo é imprescindível adequar os meios e as linguagens aos conteúdos que se quer

transmitir, e principalmente desenvolvê-lo de acordo com o público que se quer atingir (FERRÉS, 1996).
Becker (2001) entende que o material ensinado deve ser cognitivamente interessante, ou seja, significativo para o aluno .
É importante considerar [...] se o nível em que as ideias são enunciadas se adapta àquele grupo de alunos [...] (ARROIO; GIORDAN, 2006).
Princípio da personalização (MAYER; CLARK, 2014): A aprendizagem é mais efetiva quando se utiliza uma linguagem pessoalizada, ou seja, menos formal , na primeira ou segunda pessoa verbal, podendo-se deixar o “autor” mais evidente, o que promove uma relação mais humana para com o estudante.
DADOS EMPÍRICOS
Z: – O público é essencial, “para quem tu tá conversando” vai dar o tom, vai dar o tom total .
Z: – Quando veio [um curso de] matemática, eles tinham bem claro qual era o público que eles queriam. Eles disseram para gente assim: Muitos alunos reprovam em geometria analítica, a disciplina é um terror... E é quase como um corte no curso. Tem gente que para porque não consegue passar, porque tem que ter uma visão espacial, é difícil, não é simples... E eles queriam fazer um material que auxiliasse esses estudantes. E a gente: Beleza, então tá. O nosso público, que é o público que ele quer atingir, são estudantes [do ensino médio] que querem um material de apoio para passar na disciplina de geometria analítica. Isso mudou toda a nossa forma de criar . A gente já não estava falando, no caso do [curso de idiomas], que já eram pessoas de faixa etária maior, no início eram pessoas maiores, que estavam pretendendo fazer... Maiores de idade, eu digo... Que pretendiam o Ciência sem Fronteiras. Depois começaram a usar o material para um público mais jovem, que chegou a ser aplicado em escola, ensino médio, o que pode dar algum problema, porque a linguagem é diferente, ela é mais subjetiva e menos didática no sentido de trabalhar com menores de idade.
Z: – É o material de apoio para os estudantes [do ensino médio], então ele tem que ser leve porque é para um estudante [do ensino médio], não dá para ter uma linguagem extremamente técnica, que era o que acontecia às vezes, muitas das gafes era o academicismo . O discurso era muito acadêmico. E a gente dizia: Peraí, vocês estão fazendo isso para os estudantes [do ensino médio], para os alunos de vocês...
Z: – A gente tentava mapear esse público , mesmo que fosse no debate ali, ou conversando só com os professores.

COMENTÁRIOS
Concordo com Burtenshaw (2011), quando diz que, para se pensar um conteúdo voltado a um público-alvo específico, pode-se imaginar que se esteja falando com um único indivíduo. Mesmo que não se encontre uma pessoa conhecida que se possa imaginar como interlocutora, pode-se criar uma espécie de personagem: imaginar características não apenas físicas, mas principalmente psicológicas.
Não há necessidade de se identificar todas as características trazidas por Meira & Oliveira (2005), por exemplo, mas é interessante tentar construir um personagem que facilite o diálogo com ele mesmo.
Lembro que, quando trabalhava com o curso de alimentação escolar do programa Profuncionário do IFSul, eu costumava imaginar que, do outro lado, havia uma senhora, de uns 50 anos, ensino médio, cozinheira de escola pública, com pouca familiaridade em informática, condições econômicas mais baixas, com menor acesso cultural, gostos mais “familiares” etc. E essas características, claro, vinham de conversas com os coordenadores, tutores presenciais, e da própria observação das interações dos alunos no AVA.
Conhecer essa estudante, por mais que fosse um personagem, auxiliava a definir como conversar com ela – e, claro, com o restante da turma –, delimitando assuntos, tipos de exemplos, velocidade de fala, linguagem, vocabulário e até mesmo o estilo visual.
Isso é extremamente útil em EaD, pois não nos é possível conhecer cada aluno individualmente, como no ensino presencial, e, portanto, esse personagem acabará por representar todos os alunos de uma turma. Há aqui o risco de se criar o personagem com alguma característica que possa não simular corretamente a média da turma, e para isso, deve-se buscar essas características o mais intensamente possível, ou ainda fazer uso de pesquisas, conforme abordo na ficha de análise da unidade 5.3 a seguir.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 42 - Ficha de análise 5.3 - Pesquisa de mercado

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 5.3
PESQUISA DE MERCADO
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>A pesquisa de mercado é a base de praticamente todas as decisões tomadas na fase de planejamento da campanha. Com as pesquisas, cliente e agência adquirem maior capacidade de compreender o mercado, identificar e definir o perfil do público-alvo, testar ideias criativas, escolher a forma de mídia mais adequada e, finalmente, avaliar o sucesso da campanha (BURTENSCHAW, 2011, p. 76).</i> <i>[...] se concentra na extração de informações aprofundadas sobre o mercado-alvo, o que ajuda agências e clientes a entenderem melhor o que o consumidor pensa e sente sobre um assunto e o porquê disso (BURTENSCHAW, 2011, p. 77).</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>X: – Eu acho que se tivesse informação para isso, por exemplo, se eu conseguisse, se eu tivesse uma pesquisa prévia, como quem é o aluno que vai assistir o material, ou uma média deles pelo menos, aí eu acho que, com certeza, seria útil. Que a gente pudesse produzir mais direcionado para aquele cara.</i> <i>Z: – A gente tentava responder essas questões. Infelizmente, nós nunca fizemos uma pesquisa [...], mas a gente queria saber do possível público consumidor desse material, para a gente ter tem uma ideia dele.</i>
COMENTÁRIOS
Essa unidade de análise surgiu após a realização das entrevistas, o que me deixou muito satisfeito em relação a ter realizado as mesmas, pois foi a primeira grande contribuição advinda dos entrevistados, pois havia passado despercebida na pesquisa bibliográfica e mesmo em minha prática. A pesquisa de mercado é mesmo basilar em publicidade, para que se conheça o mercado, a concorrência e, principalmente, o público. Se, em EaD, o roteirista raramente tem acesso direto aos alunos, a ponto de conseguir traçar um perfil (ficha anterior, da unidade 5.2) com que possa trabalhar para a criação das videoaulas, uma pesquisa com critérios predefinidos poderia ser de grande utilidade. Na propaganda essas pesquisas costumam ser conduzidas por empresas terceirizadas – ou por setores específicos de pesquisa de mercado, no caso das grandes agências –, mas poderiam perfeitamente ter a condução de tutores, coordenadores de polo ou indivíduos contratados para tal, utilizando-se de sua proximidade física e recebendo algum tipo de treinamento para tal. Conhecer os estudantes através de uma pesquisa certamente teria um valor fundamental para a criação das videoaulas.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

7.6. Apreensão e manutenção da atenção

Os temas observados como unidades de análise desta categoria estão dispostos na tabela 43, abaixo, e as tabelas 44 a 47, em seguida, correspondem às fichas de análise para cada uma das unidades.

Tabela 43 - Unidades de análise da categoria 6: Apreensão e manutenção da atenção

CATEGORIA 6 <i>apreensão e manutenção da atenção</i>	UNIDADES DE ANÁLISE
	6.1 - disputa da atenção
	6.2 - recursos audiovisuais
	6.3 - recursos audiovisuais e os princípios da teoria da aprendizagem cognitiva multimídia de Mayer
	6.4 - humor

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 44 - Ficha de análise 6.1 - Disputa da atenção

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 6.1
DISPUTA DA ATENÇÃO
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>Pense no seu cliente, o cara na frente da televisão. Seu comercial é interessante e importante o suficiente para impedi-lo de se levantar e ir à geladeira ou ao banheiro? (BLY, 2005, p.111, tradução nossa).</i>
<i>Uma pessoa recebe, diariamente, por volta de dez mil mensagens. Seu filme será mais uma no meio desse montante absurdo. Então, seja claro, cuidadoso, seguro e impactante no roteiro (BARRETO, 2004, p.36).</i>
<i>Segundo Brandão (2004), entre os estímulos que nos atingem, só respondemos àqueles que são particularmente importantes e que correspondem aos nossos interesses, às nossas intenções ou tarefas imediatas.</i>
<i>Para Bertomeu (2010b), a atenção é um aspecto subjetivo de atividade que compreende a tensão e a excitação, e os limites da atenção estão relacionados à intensidade de estimulação, isto é, a um aumento de estímulo, que deve elevar a sensação a um grau determinado, acima do limiar anterior.</i>
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
<i>A título de exemplificação, se pensarmos [...] no videogame, as redes sociais [...]. Na sociedade da informação e do conhecimento a educação escolar disputa a atenção dos alunos com outros espaços sociais atraentes e dinâmicos (BALADELI et al., 2012, p.163).</i>
<i>De acordo com Cosenza & Guerra (2011), processos mentais, como o pensamento, a atenção ou a aprendizagem, são frutos do funcionamento cerebral, que seria a “central” do sistema nervoso, interpretando as informações advindas da rede neural, através dos sentidos, captando as muitas formas de energia presentes nos ambientes.</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>X: – [...] de como captar uma audiência – que até, trazendo um pouco da publicidade – de reter a atenção de quem tá assistindo. Na verdade, para a aprendizagem isso também conta bastante, porque se tu estás conseguindo reter a atenção do aluno, ele consequentemente está prestando mais atenção naquilo e está conseguindo aprender melhor.</i>

COMENTÁRIOS
Em tempos em que o professor tem dificuldade em atrair a atenção do estudante até mesmo no ensino presencial, dividindo a mesma sala, parece promissor tentar observar a maneira com que os publicitários não só conseguem obter a atenção dos consumidores em seus vídeos, mas também prender essa atenção e ainda leva-los à ação objetivada. No caso da publicidade, essa ação se configura no consumo em si, mas, em videoaulas, deseja-se tão somente que se logre uma “simples” aprendizagem. Com a invasão da tecnologia e das redes, fica cada vez mais difícil disputar o espaço de atenção do espectador. Em 2004 – e acredito que esse dado possa estar bastante defasado – Barreto afirmava que uma pessoa recebia cerca de 10.000 mensagens em um único dia. Parece-me que hoje, para além do aumento do tempo de exposição dos indivíduos em relação às mídias, aumentou também a sua capacidade em consumir mais de um conteúdo ao mesmo tempo. Como criar uma videoaula que faça o estudante, no mínimo, assisti-la dando mais atenção a ela que à rede social aberta em outra aba, ou em outro dispositivo? A publicidade responde que é necessário fazer com que o espectador se prenda ao vídeo, que tenha vontade de assistir até o final, e algumas de suas técnicas são analisadas nas fichas a seguir.
Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 45 - Ficha de análise 6.2 - Recursos audiovisuais

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 6.2 RECURSOS AUDIOVISUAIS
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>O espectador não é estático. Portanto, o filme também não deve ser. Quem gosta de imagens paradas, sem áudio, sem o mínimo movimento, lê revistas ou jornais. Aproveite o dinamismo da tevê e faça um roteiro dinâmico. (BARRETO, 2004, p.36).</i>
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
<i>Emprego de títulos, itálicos, negritos, sublinhados, fontes de tamanhos e cores diferentes, marcadores, setas, círculos e rótulos explicativos, ícones, anotações, repetições e espaços em branco para destacar conteúdo relevante (FILATRO; CAIRO, 2015).</i>
<i>Variedade de apoio: combinar imagens em movimento, movimento em câmera lenta ou em tempo real, efeitos visuais e sonoros (KOUMI, 2006)</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>Y: – [...] eu acho que [uma estratégia para captar a atenção] é o uso de recursos audiovisuais.</i>
<i>Z: – [...] mas o fator publicitário influenciava: vinhetas, transição, música agradável... Envolver o estudante com o todo... Menos com o conteúdo e mais com os elementos atrativos...</i>
<i>Z: – Os aspectos audiovisuais, para nós, foi o grande ponto. Porque o conteúdo a gente sabe... A gente olhava, a gente repassava o conteúdo, e dizia: “É o mesmo modelinho de aula clássica...”. Mas é claro, é assim que os professores ensinam seu conteúdo... Como é que a gente pode romper com isso? Fazer uma coisa diferente? O conteúdo a gente não pode mudar... A gente não pode mudar, a gente pode propor alternativas para apresentar esse conteúdo, trazer mais exemplos, ser mais informal, que era uma coisa que a gente apelava bastante... [...] gravar as aulas, fazer as edições e botar bastante animação no meio, fazer transições de telas, botar elementos atrativos que não só focasse no conteúdo, porque o conteúdo era muito duro</i>

COMENTÁRIOS
Além de estratégias narrativas, que poderiam render uma pesquisa inteira, observo que o uso de recursos audiovisuais atrativos é a primeira saída quando se pensa em captar a atenção dos espectadores. Na atual cultura do vídeo online, observa-se o uso dessa estratégia em larga escala: trilha sonora, pausas, vinhetas, textos, animações, memes, acelerações, cores, luzes. Vale qualquer recurso para tornar o vídeo mais chamativo, objetivo e atraente. Pessoalmente, creio que isso também pode tornar um curso ou disciplina, quando dependentes do uso de muitas videoaulas, um pouco cansativo. Mas o retorno em atenção é bastante evidente e isso justificativa a estratégia. Também é preciso tomar cuidado para que isso não sobreponha a preocupação com o conteúdo. Preciso discordar do entrevistado Z quando ele coloca que o estudante deve ser envolvido mais com os elementos atrativos, em detrimento do conteúdo, em prol de obter sua atenção. Acredito que há um trabalho a ser feito dentro desse equilíbrio. A publicidade sempre utilizou esse tipo de recursos, outrora reconhecidos como “efeitos especiais”, que hoje nada ou pouco têm de especiais, pois a edição não-linear, feita em computadores, facilitou e difundiu a produção desse tipo de efeitos, abrindo a possibilidade de utilização a quase qualquer editor. Basta roteirizar, talvez apresentando alguma referência, e o setor responsável pela edição muito provavelmente conseguirá executar. A próxima ficha também diz respeito ao uso de recursos audiovisuais, mas, como observei a possibilidade de analisar seu uso confrontando diretamente com as contribuições da teoria da aprendizagem cognitiva multimídia de Mayer (2001), optei por trazer essa discussão em separado.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 46 - Ficha de análise 6.3 - Recursos audiovisuais e os princípios da teoria da aprendizagem cognitiva multimídia de Mayer

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 6.3
RECURSOS AUDIOVISUAIS E OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM COGNITIVA MULTIMÍDIA DE MAYER
REFERENCIAL TEÓRICO PP
Nunca use o narrador para descrever a imagem (fotolegenda). Aliás, é para isso que a imagem existe. Ela deve falar por si, sem precisar de muletas explicativas. Roteiristas iniciantes geralmente cometem esse erro. A imagem e o áudio devem ser complementares, não um explicativo do outro (BARRETO, 2004, p.91).
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
A aprendizagem é mais efetiva (MAYER; CLARK, 2014): 1. quando se combinam palavras e imagens do que só palavras (princípio da multimídia , ou da representação múltipla); 2. quando palavras e imagens correspondentes estão próximas em vez de afastadas, por exemplo, na mesma tela. (princípio da proximidade espacial) ou quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente (princípio da proximidade temporal); 3. quando palavras, imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos (princípio da coerência); 4. quando se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito (princípio da modalidade); 5. quando se utiliza animação e narração em vez de animação, narração e texto (princípio da redundância). [Estes são alguns dos princípios, rever a tabela 12 para detalhes e ilustrações]. Um dos princípios do design multimídia é o princípio da coerência , a ideia de manter a apresentação simples e focada. No caso do vídeo, se houver muitos detalhes, isso pode distrair as pessoas do foco principal daquilo que você quer que elas prestem atenção. Nós, seres humanos, temos uma memória de trabalho muito limitada, só podemos nos concentrar em algumas coisas ao mesmo tempo, por isso é importante não sobrecarregar as pessoas com muita coisa acontecendo na tela (O'DONOGHUE, 2014, p.109, tradução nossa). [...] o vídeo é uma mídia poderosa para atrair e manter a atenção dos alunos , com capacidade única para registrar impressões. Em virtude de seu poder de captura, armazenamento, transmissão e apresentação de sons e imagens em movimento, vale-se de uma combinação das matrizes sonora, visual e verbal para possibilitar múltiplas percepções (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 269).
DADOS EMPÍRICOS
W: Todos os princípios desta mesma tabela [12 – dos princípios de aprendizagem cognitiva multimídia] parecem fundamentais como substratos, como parte do briefing para a utilização da criação publicitária no desenvolvimento de videoaulas. Portanto,

não devem ser apenas observados que conteúdos serão passados, mas esses princípios devem fazer parte do escopo, das informações que serão organizadas pelo professor e o designer educacional dentro do universo que vai ser abordado para que a comunicação da videoaula seja efetiva.

COMENTÁRIOS
A primeira observação a se fazer aqui é quanto aos princípios 1 e 4 (MAYER; CLARK, 2014): obviamente existe um conflito com o que diz a publicidade. O primeiro princípio, da multimídia, sugere que a combinação de imagem e palavras (imagem + texto), é benéfica à aprendizagem, e o quarto princípio, da modalidade, salienta que é ainda mais preferível que se use imagem e som (imagem + narração) do que essa sugestão do primeiro princípio (imagem + texto). Enquanto isso, os publicitários sugerem que não se dobre as informações, que não se faça um uso de duas mídias para uma mesma informação. Isso é, claramente, devido ao tempo demasiadamente curto disponível para a criação de um comercial, e discuto com mais profundidade em toda a categoria 8 (aproveitamento do tempo em vídeos curtos e planejamento de mídia, no item 7.8), e mais especificamente na tabela 53 (ficha de análise da unidade 8.2 - técnicas publicitárias para reduzir a duração). O terceiro princípio (da coerência), muito bem salientado na citação de O'Donoghue (2014) aqui nesta ficha, vai mais ao encontro dessa visão publicitária, e de encontro ao apresentado na ficha da unidade 6.2, quando explano sobre a atual cultura de vídeos online, exageradamente poluídos visualmente. Mais uma vez, reforço que, na minha visão, o uso exagerado pode ficar cansativo e – conforme Mayer & Clark (2014) no princípio da coerência, pode acabar reduzindo o potencial de aprendizagem, mas, por outro lado, percebo que são recursos muito úteis para prender a atenção. A contribuição empírica trazida nesta ficha não é fruto de nenhuma das entrevistas. É um extrato do parecer de um dos membros da banca de qualificação desta pesquisa, e aparece aqui por sua relevância, uma vez que o avaliador atenta para a importância de se observar os princípios de Mayer & Clark (2014) desde a construção do briefing criativo (ou do brief-pitch, sugerido na tabela 36, ficha da unidade 3.2) até a roteirização das videoaulas pela dupla professor / designer educacional. Entendo que os princípios duplicados nesta ficha (princípios 1 a 5 da tabela 12) fazem parte dos saberes básicos de um designer educacional, e que, portanto, devem ser utilizados na criação das videoaulas, ao pensar-se a utilização de recursos audiovisuais como forma de chamar e prender a atenção do espectador.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 47 - Ficha de análise 6.4 – Humor

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 6.4
HUMOR
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>Mas nunca se esqueça de que o propósito de um comercial não é o de fazer telespectador rir... ele tem que vender. Assim, a primeira regra para fazer um bom comercial engraçado é: o humor tem que contribuir para as vendas. A venda em primeiro lugar e a comédia em segundo (SANT'ANNA, 2006, p. 169).</i> <i>Na publicidade, por exemplo, pesquisas mostram que as marcas anunciadas com humor são mais lembradas. A maioria das pessoas prefere comerciais bem-humorados [...] O humor nasce de situações comuns ligeiramente distorcidas, faz relações inusitadas, transgride, é irreverente, brinca com a vida e com qualquer situação ou pessoa, do povo às mais graduadas autoridades, é politicamente incorreto, surpreende, não tem controle. Assim, provoca o riso espontâneo e faz as pessoas relaxarem das situações mais tensas (FEDRIZZI, 2003, p. 17).</i>
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
<i>Usar humor adequado à idade do aluno (DENNING, 1992).</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>Y: – Eu recorro muito ao uso do humor porque é uma referência minha, e uma coisa que eu gosto... Então eu tô escrevendo e já vou fazendo as piadas, então eu acho que isso é uma coisa importante.</i>
COMENTÁRIOS
Fedrizzi (2003), autor de “O humor abre corações e bolsos”, salienta para os bons resultados de marcas que utilizam o humor em seus vídeos comerciais. O humor é utilizado em larga escala em propaganda. Provavelmente todos nós consigamos lembrar muito rapidamente de algum comercial com uso de humor, porque, além de nos tocar de uma forma mais intensa, o humor consegue fazer com que prestemos mais atenção ao conteúdo do vídeo. Importante a contribuição de Sant’anna (2006), quando atenta para o fato de que o uso do humor não se basta para vender. Adaptando à EaD, obviamente o uso pelo uso dessa estratégia também não aumentaria a aprendizagem, por mais que ajude a captar a atenção do estudante. Aqui, mais um item para a lista de referências a serem consumidas pela dupla de criação de videoaulas: livros, revistas, programas, filmes, peças e shows humorísticos. O uso do humor como recurso de captação de atenção vem sendo muito utilizado não apenas em publicidade, mas na cultura audiovisual como um todo, invadindo desde transmissões esportivas ao jornalismo e vídeos de pequenos canais de YouTube, deixando a meu ver, por outro lado, a sensação de que há humor em tudo, e, por conseguinte, tirando um pouco de sua graça.

7.7. Roteiro com escrita visual e linguagem não técnica

Os temas observados como unidades de análise desta categoria estão dispostos na tabela 48, abaixo, e as tabelas 49 e 50, em seguida, correspondem às fichas de análise para cada uma das unidades.

**Tabela 48 - Unidades de análise da categoria 7:
Roteiro com escrita visual e linguagem não técnica**

CATEGORIA 7 <i>roteiro com escrita visual e linguagem não técnica</i>	UNIDADES DE ANÁLISE
	7.1 - modelos com escrita visual
	7.2 - linguagem não técnica

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 49 - Ficha de análise 7.1 - Modelos com escrita visual

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 7.1 MODELOS COM ESCRITA VISUAL
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>O modelo de roteiro criativo publicitário é normalmente assim construído: “em uma tabela, há duas colunas: vídeo à esquerda e áudio à direita. A coluna ‘vídeo’ descreve tudo o que é visto. A coluna ‘áudio’ lista tudo o que se ouve, incluindo narração, diálogos, música e efeitos sonoros” (RICHTER, 2007, p.70, tradução nossa).</i>
<i>No modelo em texto corrido, “o roteiro é escrito frase embaixo de frase, com imagem e áudio separados por parágrafos [...] o modelo em tabela, muito comum, costuma utilizar duas colunas: uma para a imagem e outra para o áudio” (BARRETO, 2004, p.71-72)</i>
<i>As descrições de cena contribuem para uma ideia visual que transcende o momento da exibição na tela e baseia-se em muitos desses momentos. Portanto, metaescrita. É uma ideia que informa e regula os detalhes na escrita do roteiro. O diálogo, que é parte integrante da escrita e da exposição, não é em si a escrita visual, mas um componente necessário da mesma. Para anúncios de rádio é preciso escrever o diálogo, mas não uma ideia visual. Assim, a escrita visual é a ideia enquanto descrição específica das imagens (FRIEDMANN, 2010, p.82, tradução nossa).</i>
<i>Storyboard é roteiro colocada no papel em forma de imagem. É a definição de ângulos, tomadas, cortes, É, enfim, a retratação da cena que você e o redator imaginaram. (BURTENSCHAW, 2011, p. 88)</i>
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
<i>Existem inúmeros modelos de roteiros que podem ser utilizados em uma videoaula. Cada profissional tem um jeito próprio de trabalhar, mas há dois modelos mais usados (GIRAO, 2005): o primeiro, que é proveniente do cinema, descreve sequências numeradas de imagens e diálogos ao longo da página, explicando a ação e que imagens serão usadas para ilustrar o que é dito. O segundo divide a folha de papel em duas colunas: uma para descrever tudo o que diz respeito ao som ou áudio, e a outra para descrever o tratamento visual, imagens e outros recursos visuais que irão compor o vídeo.</i>
<i>O modelo mais comum divide as cenas em “áudio”(som: fala, música, efeito sonoro) e “vídeo” (imagens, como fotos, desenho, professor, objeto, textos) para mais detalhamento das ações. (SILVA et al., 2016, p.4).</i>
DADOS EMPÍRICOS
<i>X: – Na verdade, a gente trabalha com dois modelos. Um é esse, modelo de tabela, mesmo, que é bem usado na publicidade, que é de um lado descrição e no outro áudio, né? E o outro é um modelo mais parecido com um storyboard.</i>

Y: – Eu não usava [o modelo em colunas vídeo/áudio] nem na publicidade, essa questão de vídeo de um lado e áudio do outro, nos lugares que eu trabalhei isso era para produção, não era nós. Então a gente escrevia o texto mesmo...

Z: – Para mim era muito mais fácil fazer mais visual, e aí a descrição ficava só num proforma, porque o visual já estava ali.[...] É uma adaptação [do modelo em colunas vídeo e áudio].

COMENTÁRIOS

No decorrer desta pesquisa, anunciei diversas vezes que acreditava que o modelo de roteiro dividido em colunas “vídeo” e “áudio” seria uma contribuição interessante para o trabalho dos roteiristas em EaD. Acabei por descobrir que sim, seria um modelo interessante, mas que, mais importante que o uso das colunas, é a escrita do roteiro, a criação, com um suporte visual, não importando exatamente o modelo utilizado. O imprescindível, enquanto aporte da publicidade, é que se tenha as informações relativas ao conteúdo – falado ou escrito – e a forma com que deve aparecer na tela.

Algumas contribuições da teoria publicitária, e também dos entrevistados, mostram uma larga utilização de outros modelos, como o de texto corrido (Barreto, 2004, e entrevistado Y) e o storyboard (BURTENSCHAW, 2011, e entrevistados X e Z).

Quanto ao storyboard, cabe salientar que, grosso modo, é um roteiro desenhado. Ao invés de termos textos descrevendo áudio e vídeo, temos textos descrevendo áudio e desenhos descrevendo o vídeo. Storyboard é uma palavra em inglês que une os termos Story (história, narrativa) e Board (quadro). O entrevistado Z, por exemplo, em toda a sua experiência como roteirista, sempre trabalhou com storyboards, simplesmente porque sabe desenhar.

O storyboard é amplamente difundido na criação publicitária porque, obrigatoriamente, ao menos um dos dois membros da dupla de criação – o diretor de arte – sabe desenhar. Colocaria o uso de storyboard aqui como uma contribuição “sutil” da publicidade à criação de videoaulas, pelo fato de que, na dupla professor / designer educacional, é bastante possível que nenhum dos dois saiba desenhar. Mas, claro, é um instrumento de grande valia quando se pensa no raciocínio visual. Eu mesmo, apesar de desenhar realmente muito mal, utilizo por vezes a técnica, apesar de nunca ter refletido a esse respeito.

Assim como o brainstorming, analisado na ficha 2.4, o uso de storyboards seria uma contribuição interessante da cultura publicitária à criação de videoaulas, mas dependeria certamente de características específicas dos membros de cada dupla de criação.

Tabela 50 - Ficha de análise 7.2 - Linguagem não técnica

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 7.2 LINGUAGEM NÃO TÉCNICA
REFERENCIAL TEÓRICO PP
Algumas pessoas dizem que se você está escrevendo um roteiro é “obrigado” a escrever posições de câmera; se você pergunta por que, resmungam qualquer coisa como “o diretor tem que saber o que filmar”! Isso não funciona. Quem cria o roteiro não é responsável por escrever posições de câmeras e terminologia detalhada de filmagem. O trabalho do diretor é filmar o roteiro; pegar as palavras do papel e transformá-las em imagens no filme (FIELD, 2001, p.154).
Segundo Barreto (2004), o roteiro para teatro e cinema conta a história de modo detalhado, se preocupando com os pormenores de cada cena, com as íntimas características de cada personagem, com cada ruído. O roteiro de cinema é o filme escrito. Já o roteiro publicitário conta a história de um modo sintético e mais acessível, “não só por causa de seu tempo curto, mas porque traz descrições mais genéricas, de ruídos e posições de câmera, por exemplo” (BARRETO, 2004, p.23-24).
A responsabilidade do roteirista não é escrever posições de câmera e a terminologia detalhada da filmagem. Ele deve dizer ao diretor o que filmar, e não como filmar. [...] Você pode fazer algumas indicações de posições de câmera, por exemplo, mas ao indicar que deve haver um close em determinado objeto, você o faz pensando que aquele detalhe é importante. Agora, se o diretor vai fazer um close, um zoom, ou usar qualquer outra técnica para sublinhar um detalhe, é coisa para se discutir mais tarde. [...] Um roteiro cheio de descrições desnecessárias, seja sobre planos, zooms, figurino, decoração ou iluminação, apenas confunde, torna-se chato e desvia a atenção do fundamental: a ideia (BARRETO, 2004, p.72-73).
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
[...] tais metodologias não são completamente adequadas à criação de roteiros para videoaulas. Uma sinopse e argumento cinematográfico, por exemplo, enfocam a definição de época, lugar e cenário, o eixo da ação dramática e o perfil psicológico dos personagens, itens que não são aplicáveis à videoaula, exceto para possíveis estórias inseridas na videoaula (AZEVEDO et al., 2009, p. 5).
DADOS EMPÍRICOS
X: – Acho que o principal é aprendizagem então não necessariamente a parte técnica de enquadramentos, enfim, de captação dessa imagem, sejam tão relevantes.
Z: – Eu acho que não é necessário também [prezar por termos técnicos].
X: – Menos técnico, na verdade. Porque muitos dos profissionais que atuam hoje nessa área não têm essa formação e conhecimento para isso, porque é uma área

<i>bastante multidisciplinar, que não é só pessoal formado em comunicação ou cinema, por exemplo, que atua nesse contato direto com o professor. Tem muitos que são da pedagogia, da psicologia, enfim, outras formações que não têm esse conhecimento.</i>
Z: – Eu acho que, por trabalhar com uma equipe multidisciplinar, tem gente de todas as áreas ali, esse linguajar técnico a gente adaptava... A gente direto adaptava, a gente criava: “Filmar mais perto, aproximação assim, assado...” e funcionou, funcionava sem problema.
Y: – Acho que pode ser simplificado, acho que a parte da produção é outra, [...] às vezes eu estou escrevendo o roteiro “Seria legal dar um close no olho”. Tipo, “aqui, se botar um close no olho, vai ficar engraçado”. Mas eu não acho que ele precisa ser técnico não. Acho que inclusive, atrapalha.
COMENTÁRIOS
Esta unidade diz respeito ao uso de linguagem mais simples, como é normalmente feito na publicidade, para descrever cenas, enquadramentos, iluminações e outros atributos técnicos de filmagem, e creio que esse assunto tenha sua importância aumentada por essa terminologia estar sendo incentivada – erroneamente, a meu ver – nas formações para EaD. Conforme afirmei ainda durante a pesquisa bibliográfica, a ideia do filme publicitário apresentado num roteiro precisa comunicar a ideia geral do filme, e, por mais que os publicitários conheçam e até, em alguns casos, dominem a linguagem técnica, não é necessário mostrar isso no roteiro, até mesmo porque os profissionais do audiovisual, que transformarão o roteiro em vídeo, estão muito próximos das novas tendências tecnológicas das produções e possuem o olhar profissional da atividade para profissionalizar o comercial com as suas próprias contribuições técnicas. Os entrevistados X e Z corroboram e ainda lembram que, na produção de videoaulas, muitos dos profissionais que lerão o roteiro são advindos de outras áreas, com outras formações que não perpassam esses termos. Atrevo-me, ainda, a tecer uma crítica a parte dos livros voltados à docência em EaD, que por vezes abordam detalhadamente os enquadramentos, planos e outros termos técnicos de produção de vídeos que, penso, aumentam ainda mais a carga de exigências que se tem hoje em relação aos professores. Não me parece necessário utilizar o termo “plano americano” quando se pode dizer “do joelho pra cima”, por exemplo.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

7.8. Aproveitamento do tempo em vídeos curtos e planejamento de mídia

Os temas observados como unidades de análise desta categoria estão dispostos na tabela 51, abaixo, e as tabelas 52 a 54, em seguida, correspondem às fichas de análise para cada uma das unidades.

**Tabela 51 - Unidades de análise da categoria 8:
Aproveitamento do tempo em vídeos curtos e planejamento de mídia**

CATEGORIA 8 <i>aproveitamento do tempo em vídeos curtos e planejamento de mídia</i>	UNIDADES DE ANÁLISE
	8.1 - duração curta
	8.2 - técnicas publicitárias para reduzir a duração
	8.3 - fragmentação de videoaulas e planejamento de mídia/campanha

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 52 - Ficha de análise 8.1 - Duração curta

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 8.1
DURAÇÃO CURTA
REFERENCIAL TEÓRICO PP
<i>Rádio, TV e cinema têm, para a Propaganda, um problema em comum: exiguidade de tempo. Portanto, esta será sua primeiríssima preocupação (MARTINS, 2003, p. 141).</i>
<i>Há pouco tempo, na história recente da publicidade para a televisão, o VT de trinta segundos era o porto seguro dos publicitários e anunciantes, um modelo de peça publicitária que as emissoras ofereciam aos seus clientes para divulgarem qualquer tipo de produto ou serviço, para grandes contingentes de telespectadores. Segundo Fabrício Galvão, “o modelo se mostrou efetivo em épocas de audiência concentrada em poucas redes emissoras e tempos em que a Internet não atraía uma parcela significativa do público-alvo dos anunciantes da TV” (GALVÃO, 2006, p.2)</i>
<i>No filme publicitário, em 30 segundos, você precisa prender a atenção, fazer-se entender, conquistar e provocar uma ação (BARRETO, 2004, p.56)</i>
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
<i>Mantenha o vídeo com menos de três minutos – porque a atenção da maioria das pessoas passará depois de três minutos (O’DONOGHUE, 2014, p.127, tradução nossa).</i>
<i>Conforme Alves & André (2018, p. 49), “se ainda não existe a pílula do conhecimento, o conhecimento pelo menos, já pode ser distribuído em pílulas”. Para eles, a principal característica do microlearning é o tempo reduzido em que se é possível consumir o conteúdo proposto através de pequenos vídeos, infográficos, cartões de referência, arquivos de áudio, etc., ou seja, conteúdos curtos, que exigem pouco tempo do estudante, e que, por isso, conseguem manter sua atenção.</i>
<i>Ser breve. Levar em consideração que um longo vídeo pode cansar o aprendiz (LIAO, 2012; MESEGUER-MARTINEZ et al., 2017)</i>

DADOS EMPÍRICOS
<i>X: – O vídeo publicitário hoje é muito mais rápido do que uma videoaula, mas em compensação, as videoaulas, eu vejo que elas têm diminuído cada vez mais o tamanho, e se aproximado um pouco disso [...] É porque o consumo de vídeo na internet fez mudar um pouco isso.</i>
<i>Z: – Faz total diferença ser curto. É extremamente importante o vídeo ser curto.</i>
<i>Z: – A gente fez um levantamento desses cursos online que tem de várias plataformas, inclusive as aulas de YouTube, de canais que tem... Nenhum vídeo... nenhum vídeo passa de 10 minutos e, assim, olha, quando chega 10 minutos e quando é algo muito denso, muito assim... Até o professor já começa a se desculando: “Esse vídeo é maior porque nós temos muitos detalhes para trabalhar, então tenha um pouquinho de paciência...”.</i>
<i>Y: – eu tenho uma relação de conflito com isso... Porque eu assisto vídeos muito longos, [...] faz parte do meu hábito. [...] Daí eu sempre fico pensando: será que o problema é que as pessoas não assistem vídeos compridos, ou será que os vídeos é que não são legais o suficiente para prender a atenção da pessoa? Mas sim, eu acho que tem uma questão de concisão que é a norma vigente, né? Cada vez mais reduzindo a duração dos vídeos.</i>
<i>Z: – O nosso máximo era cinco minutos de vídeo. [...] não passava de cinco minutos, e a gente achava importante porque, como a gente estava trabalhando com um processo de ensino e aprendizagem online, a autonomia do estudante é essencial ser preservada... E a gente pensou assim: o cara vai tirar, sei lá, o cara tira uma hora do dia para fazer um curso... se ele vê um vídeo de 20 minutos ou de 30 minutos, ele já matou metade da hora com um vídeo. Ele vai olhar uma lista de 10 vídeos, 20 vídeos... Isso desestimula, porque no tempo que ele parou para fazer, ele vai conseguir cumprir uma, duas etapas... É muito pouco. Aí nós trabalhamos um pouco mais com a psicologia da educação, onde a pessoa se sente estimulada quando ela vence etapas.</i>
<i>Y: – [...] que eu aprendi da publicidade, de pegar e deixar bem resumido uma informação, eu acho que eu tento levar isso para a videoaula.</i>
<i>X: – muitas vezes o publicitário, que tem a formação trabalhada para isso, tem que resumir uma empresa, ou um produto, enfim, diversas características de algo, em 30 segundos. Ou seja seria algo como, guardadas as proporções, tu pegar um conteúdo inteiro e resumir ele em 2 ou 3 minutos.</i>
<i>Z: – “Vamos tentar deixar pequeno. Para 2 minutos...” [diziam os colegas de design educacional]. Que maravilha, tem tempo de sobra... Dá pra fazer muita coisa, imagina... Aí eu falava exatamente isso, tinha 30 segundos para fazer um comercial...</i>

COMENTÁRIOS
As unidades temáticas desta categoria também poderiam estar inseridas na categoria 6 (apreensão da atenção), mas optei por separá-la, por sua extensão e importância. De qualquer forma, a primeira observação a ser feita é que, conforme O'Donoghue (2014), os vídeos curtos ajudam a captar e prender a atenção do espectador. O <i>microlearning</i>, enfatizado por Alves & André (2018), já é tendência em educação a distância há algum tempo, conforme corroboram os três entrevistados. Y traz um contraponto, quando inteligentemente pergunta se “será que o problema é que as pessoas não assistem vídeos compridos, ou será que os vídeos é que não são legais o suficiente para prender a atenção da pessoa?”, mas, ao final desta fala, o mesmo admite que mesmo ele costuma buscar os vídeos curtos como solução em seus cursos, o que pude confirmar analisando as videoaulas por ele produzidas. Conforme se observa nas contribuições teóricas desta pesquisa, o formato mais utilizado na propaganda televisiva é o de 30 segundos. A dupla de criação publicitária precisa, em 30 segundos, chamar a atenção, despertar o interesse, despertar o desejo e ainda suscitar uma ação, como a compra de um produto, a formação de um conceito ou a aceitação de uma ideia. Em 2006, Galvão tinha um certo receio em cravar o formato de 30 segundos como um padrão a ser seguido por muito tempo, devido à influência da internet que já habitava as preocupações dos publicitários que pensavam as mídias. Em 2019, vê-se, ainda, o formato de 30 segundos dominando a programação televisiva, mas se observa, também, formatos um pouco maiores, chegando a 3 ou até 5 minutos, em vídeos comerciais veiculados exclusivamente na internet. Obviamente, a produção, a ideia, a narrativa, as atuações etc., devem ser extremamente qualificadas, para prender o espectador que, normalmente para esses formatos, possui a possibilidade de pular o comercial em um clique. De qualquer forma, estes formatos de vídeos curtos ou extremamente curtos, como o de 30 segundos, permanecem como padrão na mídia publicitária, e a dupla recebe uma formação para roteirizar comerciais com tão pequena duração. O que se propõe aqui é que essas técnicas, exploradas nas próximas unidades temáticas de análise, podem auxiliar também a dupla de criação de videoaulas a criar vídeos com duração reduzida, favorecendo a apreensão da atenção sem prejuízos no que tange ao ensino e à aprendizagem.
Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 53 - Ficha de análise 8.2 - Técnicas publicitárias para reduzir a duração

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 8.2	
TÉCNICAS PUBLICITÁRIAS PARA REDUZIR A DURAÇÃO	
REFERENCIAL TEÓRICO PP	
Ignorar o desnecessário	Escreva somente o que é estritamente necessário para completar sua ideia. Não coloque nenhum elemento no roteiro que possa desviar a atenção do espectador da mensagem principal.
Escolha de palavras	É preciso ter muitas opções em mãos, porque décimos de segundo são valiosíssimos. Ao falar de preço, por exemplo, optar pela palavra 'só' em vez de 'apenas' faz você ganhar algo próximo de meio segundo. Após seu texto estar pronto, ainda assim repasse-o mais algumas vezes e procure observar quais palavras podem ser substituídas por outras mais curtas.
Frases curtas	Vale o mesmo raciocínio exposto acima, com o detalhe que frases podem apresentar cacofonias ou proximidade de palavras ruins de serem ditas em sequência. Portanto, após cortar as palavras, certifique-se de que o resultado final é também uma boa sequência de frases, com o texto fluindo naturalmente, sem obstáculo algum para um bom ritmo de leitura.
Evitar redundância imagem/som	Evitar a redundância significa ganho de tempo e de espaço que poderá ser utilizado para o desenvolvimento de algo mais, como um novo argumento, uma ideia acessória, etc. Se, num filme de 30 segundos, por exemplo, tivermos redundância texto/imagem, teremos aí os mesmíssimos 30 segundos de informação. Mas se o texto ocupar 30 segundos com a informação X, e a imagem ocupar 30 segundos com a informação complementar Y, o filme continuará com 30 segundos de tempo, mas com 60 segundos de informação. Exemplo: a imagem mostra uma maçã, o texto diz: maçã. Vejamos de outra forma. A imagem mostra uma maçã e o texto diz: a tentação do sabor. Faz muita diferença, não?
Fonte: desenvolvido pelo autor a partir de BARRETO (2004) e MARTINS (2003 e 2006)	
REFERENCIAL TEÓRICO EaD	
<i>Princípio da coerência</i> (MAYER; CLARK, 2014): <i>A aprendizagem é mais efetiva quando palavras, imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos.</i>	
<i>Princípio da redundância</i> (MAYER; CLARK, 2014): <i>A aprendizagem é mais efetiva quando se utiliza animação (1) e narração (2) em vez de animação (1), narração (2) e texto (3).</i>	
DADOS EMPÍRICOS	
<i>Z: – Então a gente cortava as falas, reduzia, deixava mais informal, mais direto, casava com informações na tela... Então o professor dava só um apontamento geral e a gente colocava na tela, do lado uma informação um pouco mais elaborada, tipo um “saiba mais”...</i>	

Y: – Então tudo eu vou tentando diminuir ao máximo, para o vídeo ficar bem conciso.

COMENTÁRIOS
Apelo aqui para a repetição do quadro que construí na pesquisa bibliográfica, por sua importância enquanto contribuição publicitária e, principalmente, por eu não ter conseguido extrair muitas técnicas dos entrevistados, que pudessem aparecer como preceitos ou diretrizes, por mais que a formação formal em publicidade e propaganda, nos cursos superiores, exercitem essas técnicas à exaustão. Assim sendo, cabe observar por uma última vez os enunciados que logrei capturar de Barreto (2004) e Martins (2003 e 2006). Os autores ensinam a cortar quaisquer palavras que não sejam realmente relevantes para a mensagem, o que vai ao encontro do princípio da coerência (MAYER; CLARK, 2014). Além de atentarem para a escolha de palavras e a busca por sinônimos mais curtos, em um espaço em que cada segundo conta, e a fluidez das frases, a tabela 17, aqui repetida, fala sobre evitar a redundância imagem/som, o que pode criar, de certa forma, um conflito com alguns dos princípios da teoria de Mayer, trazida na tabela 12, e algumas análises feitas na ficha da unidade 6.3, em que observo um diálogo de aspectos audiovisuais com as contribuições dessa teoria. A ideia dos publicitários é que, se há dois canais (verbal e visual, conforme figura 10, no item 5.3.2) que utilizam o mesmo tempo, explorá-los simultaneamente poderia “aumentar o tempo” do vídeo. Cabe salientar que o princípio da redundância (MAYER; CLARK, 2014) diz que a aprendizagem é mais efetiva quando se utiliza animação (1) e narração (2) em vez de animação (1), narração (2) e texto (3). Ou seja, que a redundância exagerada (3 mídias) pode desfavorecer a aprendizagem, em relação à redundância de apenas imagem e narração (2 mídias), explorada nos princípios da representação múltipla e da modalidade. Com isso quero dizer que a própria teoria já conseguia ver um “porém” na redundância, pelo lado da atenção, mas, claro, ainda estimulava o uso de, por exemplo, imagens e narração juntos, porque isso traria uma contribuição em relação ao entendimento das ações do vídeo. Com o aporte dos estudos realizados especificamente quanto à duração das videoaulas, acredito que seja interessante avaliar, na roteirização, se é mesmo importante repetir a informação nos dois canais, ou se é mesmo importante utilizar os dois canais para ganhar tempo. Entendo que a dupla de criação de videoaulas deverá optar, nesse caso, por flexibilizar as contribuições, fazendo um balanço entre aprendizagem, atenção e duração.
Fonte: desenvolvido pelo autor.

Tabela 54 - Ficha de análise 8.3 - Fragmentação de videoaulas e planejamento de mídia/campanha

FICHA DE ANÁLISE – UNIDADE 8.3
FRAGMENTAÇÃO DE VIDEOAULAS E PLANEJAMENTO DE MÍDIA/CAMPANHA
REFERENCIAL TEÓRICO PP
Dependendo do objetivo do anunciante, apenas uma peça pode ser suficiente para atingir o público-alvo desejado. Ou então um conjunto de dois ou três. Ou ainda um grande número deles, tanto de veículos de um mesmo meio (televisão, jornal, rádio, revistas etc.) como de meios diferentes (SANT'ANNA, 2006, p.83).
A esse trabalho de seleção dos meios e veículos, análise do perfil da audiência (ouvinte, espectador ou leitor) e seu comportamento em relação ao veículo, realização e estudo das pesquisas sobre o assunto e definição das estratégias e táticas a serem empregadas, chama-se genericamente de planejamento de mídia (SANT'ANNA, 2006, p.84).
Uma campanha publicitária é um conjunto de peças, criadas para divulgar um produto ou serviço, que atendem ao mesmo objetivo de comunicação.Cada material criado a partir da mesma solução criativa é considerado ma peça da campanha. Uma campanha é composta de várias peças destinadas a várias mídias porque pretendemos somar seus esforços na obtenção de um resultado positivo de impacto e convencimento do consumidor. (HOFF; GABRIELLI, 2004, p.182).
REFERENCIAL TEÓRICO EaD
Princípio da segmentação e da pré-aprendizagem (MAYER; CLARK, 2014): A aprendizagem é mais efetiva quando o conteúdo é segmentado em pequenas partes. Quanto à pré-aprendizagem, consiste em criar materiais prévios, ou seja, dividir o conteúdo de forma a, primeiramente, apresentar os conceitos basilares para que se possa explorá-los no material principal.
A duração de cada programa em uma série e o número de programas que uma série pode incluir variam de acordo com o tema e os recursos de produção disponíveis, mas também na forma como o especialista em assunto ou o orientador educacional sugere as divisões no conteúdo. Mayer sugere que “em vez de ter um vídeo realmente longo que está tentando cobrir muito material, é melhor ter sequências mais curtas que cubram um ponto muito bem, de modo que isso seja entendido antes de você passar para o próximo” (O'DONOGHUE, 2014, p.85, tradução nossa).
Referências de continuidade da série. Uma série é um número de vídeos sobre o mesmo tema. Pode ser útil incluir uma visão geral da série no início do primeiro e se referir a como o tema de um programa será desenvolvido na próxima (referência futura) e ao que foi estudado da última vez que será desenvolvido aqui (referência de volta) que dá ao aluno visualizador um pré-requisito para visualização:

O diagrama ilustra a estrutura de uma série de videoaulas. No topo, há uma seção 'Referências a eventos futuros' com três exemplos de frases: '“Bem-vindo. Nesta série... Nesta videoaula...”', '“Na próxima videoaula desta série vamos ver...”', e '“O assunto do próximo vídeo será...”'. Abaixo, há uma sequência de três caixas representando videoaulas: 'videoaula 1', 'videoaula 2' e 'videoaula 3'. Cada caixa contém os termos 'Início da série' ou 'Início' e 'Fim'. Arrows curvos conectam o 'Fim' de uma videoaula ao 'Início' da próxima, passando por frases de referência futura. Arrows retos conectam o 'Fim' de uma videoaula a frases de referência passada: '“Na próxima videoaula nós vimos...”' e '“Nesta aula vamos trabalhar com o conceito visto na última...”'. No final da sequência, há uma seta grande apontando para a direita, indicando a continuidade da série.
(O'DONOGHUE, 2014, p.85, tradução nossa).
Fornecer notas introdutórias ou conhecimentos sobre o conteúdo, como uma recordação do conteúdo anterior (KENNEDY et al., 1998).
DADOS EMPÍRICOS
X: – [...] e cada vez mais se fragmenta o conteúdo e tu tens várias pequenas videoaulas de 5 minutos, por exemplo.
Y: – Qual é o ponto dessa aula aqui? É esse. Então tá, então eu preciso fazer esse ponto, e depois desse ponto acabou essa aula. Depois, eu vou para o próximo vídeo...
Z: – É o mesmo conteúdo, só desmembrado de maneira diferenciada, em 4, 5 vídeos de 5 minutos, que vão se complementando gradualmente. [...] Ele [o estudante que assiste de forma mais gradual] pode fechar e sente que está cumprindo o curso.
X: – eu não preciso abordar todo o conteúdo em uma videoaula. Eu posso utilizar outros materiais complementares que vão ter tanto efeito quanto um vídeo. E aí entender a relação da questão da publicidade de “Eu não preciso ter apenas o VT de televisão, eu posso ter outras peças publicitárias complementares numa campanha...”
X: – Isso [se estaria relacionando com o planejamento de mídia publicitária], porque na verdade uma disciplina, no caso, seria uma campanha publicitária, relacionando a grosso modo. Porque tu pode ter vídeos, pode ter um infográfico, tu pode ter um artigo, pode ter trecho do livro, enfim, todas essas coisas e estarem atuando com o mesmo objetivo, que é no caso captar o aluno.

Z: – A campanha publicitária, quando a gente desenvolve, a gente tem que planejar trabalhar com várias mídias... E isso tudo tem que estar casado uma com a outra, e às vezes se complementarem, para que o objetivo final do cliente seja atingido.
Z: – A gente pensava nas mídias se complementarem para que a pessoa se sentisse sempre estimulada a ir para o próximo vídeo. Isso era importante.
COMENTÁRIOS
Uma das estratégias para se conseguir reduzir a duração dos vídeos é dividi-los, fragmentá-los em videoaulas menores. Isso pode ser relacionado com a criação de campanhas publicitárias, que costumam ter diferentes peças (mídias audiovisuais, impressas, sonoras ou alternativas) que funcionam juntas, auto completando-se para atingir o objetivo de comunicação da campanha. Como exemplo rápido, consigo lembrar da campanha “Pergunta lá no Posto Ipiranga”: uma campanha baseada em vídeos, com uma situação diferente explorada em cada vídeo, com um único objetivo, o de mostrar que os postos Ipiranga têm de tudo. Um vídeo único não comunicaria o necessário sem a ajuda dos demais. É a própria variação que cria o poder do slogan, hoje transformado em bordão repetido nas ruas. É como o “não é uma Brastemp”. Claro, na publicidade a divisão em vários vídeos é mesmo uma necessidade, devido ao tempo reduzido que cada um pode utilizar, mas, para a criação de videoaulas para uma disciplina, o mesmo princípio pode ser utilizado, dessa vez com a intenção de se ter vídeos mais curtos, e não por necessidade. Além de ajudar a diminuir o tempo de cada vídeo, a fragmentação tem também atributos de melhoria também na aprendizagem final. No princípio da segmentação e da pré-aprendizagem (MAYER; CLARK, 2014), tem-se que há uma aprendizagem mais efetiva se os conteúdos forem fragmentados em diferentes peças, sempre obedecendo a uma ordem lógica, conforme se vê no diagrama de O’Donoghue (2014). Esta última unidade temática surgiu também a partir das entrevistas, tendo essa comparação (fragmentação de videoaulas x campanha publicitária) aparecido já na primeira entrevista, o que incentivou que eu questionasse os demais entrevistados a respeito do tema. Surgiu também a relação com o planejamento de mídia, realizado no setor de mídia das agências, que consiste exatamente em um planejamento que define os tipos de mídia (TV, rádio, panfleto etc.) a serem utilizados na campanha, e que, de certa forma, pode ser comparado com a escolha de mídias dentro de uma mesma disciplina, onde, como lembrado pelos entrevistados X e Z, se pode ter partes do conteúdo trabalhadas em outros suportes, como textos, áudios e atividades.
Fonte: desenvolvido pelo autor.

8. RESULTADOS: CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO CRIATIVO PUBLICITÁRIO PARA O PLANEJAMENTO DE VIDEOAULAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE

Como forma de uma apresentação textual final, faço aqui uma pequena resenha dos aspectos obtidos nas análises que respondem à pergunta-problema trazida logo na introdução desta pesquisa e que povoou meus pensamentos nos últimos anos. Afinal, que contribuições as teorias e técnicas inerentes ao processo criativo publicitário podem dar ao planejamento de videoaulas para educação a distância online? A resposta está nos parágrafos que seguem, revisitando as categorias de análise em suas contribuições mais salientes.

A mais gritante contribuição da técnica criativa publicitária para a roteirização de videoaulas, a partir desta pesquisa, parece mesmo ser a adaptação da clássica **dupla de criação**, formada por redator e diretor de arte na propaganda, ao âmbito da EaD, com a formação **designer educacional e professor conteudista**. Os dois devem pensar a videoaula juntos, desde o início, sentando-se juntos, com o objetivo de criar um vídeo agradável e funcional, que prenda a atenção e ensine. Essa “polidocência em dupla” retira, também, uma responsabilidade que vem sendo atribuída, em alguns lugares, totalmente ao professor, que hoje é cobrado por questões que vão muito além de sua atividade principal. A dupla pode já existir em algumas instituições, mas a ideia aqui é que se tenha o *modus operandi* publicitário, e isso se ampara de forma fundamental no entendimento da **criação e criatividade como ferramentas de trabalho**, no fato de se encarar uma dupla como um “mini setor” que deve resolver um problema de forma a aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Adaptando aos anseios desta pesquisa, a frase “iluminado é aquele que não deixa faltar em sua lamparina o combustível que alimenta a chama” serve para corroborar com essa visão da criatividade como parte do corpo de conhecimento profissional e, também, reforça outra contribuição da propaganda que os profissionais da EaD devem observar com carinho: a **cultura da busca de referências**, constante e cotidiana, pensando-se esse hábito de busca de referências como uma formação continuada estendida ao cotidiano de quem depende da criatividade em seu trabalho.

O consumo de referências deve explorar o universo das videoaulas, devendo a dupla buscar conhecer produções de outros cursos e instituições, especialmente internacionais, aumentando a **bagagem neural** de ideias à disposição do sistema nervoso, para que utilize no

momento de pegar um roteiro em branco, mas essa bagagem aumenta conforme aumentam os tipos diferentes de atividades que se consome cotidianamente, devendo-se, assim, extrapolar esse universo, buscando-se **consumir outras referências externas** em produtos de arte e comunicação, como TV, teatro, livros, entre outros – e aqui incluo as redes sociais –, além de outros hobbies e vivências fora das mídias: viagens, rodas de conversa, cursos e outras tantas atividades que envolvam o contato interpessoal ou mesmo consigo mesmo.

Para a criação da videoaula em si, em busca de uma ideia que conduza o roteiro, vale tudo, desde as técnicas que ensinam a criar a partir de **associações de palavras e ideias**, até o **brainstorming**, que não deixa de ser a mesma técnica, mas adaptada à criação em grupos grandes, adaptada pelos publicitários ao funcionamento da dupla de criação e, agora, realocada para a dupla de criação de videoaulas. Essas palavras e ideias podem vir, também, diretamente do **briefing** ou do **objetivo principal** da videoaula, extremamente bem definido, preferencialmente em uma frase, como fazem os publicitários para seus comerciais.

Sugeri, baseado nos preceitos publicitários e em documentos de autores internacionais de produção de videoaulas, o modelo **brief-pitch** (do inglês, breve-afinação), revisitado aqui por ser uma contribuição original desta pesquisa ao campo:

BRIEF-PITCH

Curso, Disciplina.

1. Assunto

Descreva resumidamente o tema ou conteúdo a ser abordado.

2. Objetivo educacional

Em uma frase, identifique o objetivo educacional que a videoaula deve atingir.

3. Público-alvo

Quem é o público deste vídeo, seu perfil, e se há um comportamento padrão para a visualização do vídeo (em aula, no polo, em casa, no celular).

4. Contexto

Situação da videoaula dentro da estrutura da disciplina ou unidade; outros recursos que serão utilizados junto ao vídeo e o que abordarão;

5. Itens obrigatórios

Exigências da instituição ou da coordenação; estilo padrão a ser seguido, se houver; outros itens que devem constar nesta videoaula, desde imagens, tópicos essenciais, conceitos ou falas.

6. Referências

Links de referências (videoaulas, outros vídeos, linguagens, etc.) que possam ajudar na “ideia”.

Outra contribuição (muito) publicitária aos anseios desta pesquisa configura um dos itens do *brief-pitch*: a preocupação com o **público-alvo**, buscando-se compreender melhor quem está do outro lado, ou seja, o estudante. Pensar em quem está do outro lado antes de

comunicar é inerente ao publicitário, e a ideia é observar esse estudante-alvo para criar conteúdos que lhe sejam mais relevantes, que sejam mais bem apreendidos pelos indivíduos. Falou-se em imaginar que se esteja falando com **um único indivíduo**, mesmo que seja um personagem, dando-lhe características psicológicas que possam auxiliar no diálogo. Isso é extremamente útil em EaD, pois não nos é possível conhecer cada aluno individualmente, como no ensino presencial, e, portanto, esse personagem acabará por representar todos os alunos de uma turma. Para buscar acertar essas características do estudante-alvo, pode-se fazer uso de instrumentos baseados nas **pesquisas de mercado** da propaganda.

Definido com quem se vai conversar, é preciso fazer com que essa pessoa assista o vídeo. É necessário **captar e prender a atenção do espectador**, utilizando-se estratégias narrativas e **recursos audiovisuais atrativos**, como trilha sonora, pausas, vinhetas, textos, animações, memes, acelerações, cores, luzes. Vale qualquer recurso para tornar o vídeo mais chamativo e atraente. Outro recurso interessante nesse sentido – também bastante característico dos comerciais – é o **uso de humor**, tomando-se os devidos cuidados para que seja utilizado como uma solução, para que o roteiro não se perca em busca da comédia.

Mais uma solução – essa já extremamente conhecida em EaD – para não perder a audiência do estudante, é o **uso de vídeos curtos**. Há um consenso para que a duração de videoaulas não extrapole o limite de 5 a 7 minutos, mas, em propaganda, trabalha-se com apenas 30 segundos, e, com isso, têm-se diversas contribuições para auxiliar a dupla de criação de videoaulas a encurtar seus vídeos: **ignorar o desnecessário, escolha de palavras e frases curtas, e cuidados com a redundância imagem/som**. A ideia dos publicitários é explorar simultaneamente os canais visual e sonoro, conseguindo um melhor aproveitamento do tempo.

Outra possibilidade para a redução dos vídeos é segmentá-los, e dividir uma **campanha publicitária** em vários vídeos é função do **planejamento de mídia** em propaganda. Pensar as videoaulas como conjunto, e não apenas individualmente, auxiliaria a reduzir seu tempo, aumentando a atenção e retenção da audiência, possibilitando melhores resultados de aprendizagem.

Como última contribuição, vale lembrar que, na criação de comerciais, tem-se sempre uma **roteirização com escrita visual** – ou seja, quando se descreve o vídeo pensando nos canais sonoro e visual, seja qual for o modelo – e com **linguagem não técnica**, em que se

não se prioriza a descrição de cenas, enquadramentos, iluminações e outros atributos técnicos de filmagem, substituindo-se as descrições por termos mais coloquiais e corriqueiros.

Conforme expliquei no início deste item, esse texto busca resumir as análises, à guisa de uma conclusão que respondesse aos anseios da pesquisa, mas, logicamente, não se estende de forma suficiente à compreensão das contribuições que o campo publicitário pode trazer à EaD. Assim sendo, o leitor deve buscar essa compreensão aprofundada nas análises (capítulo 7 desta tese). Em verdade, a própria lista de categorias já serviria como uma resposta ao problema da pesquisa, uma vez que foi construída durante o processo e, portanto, só possui categorias que realmente respondem ao objetivo. Como último esforço de síntese, a tabela 55, a seguir, traz, de maneira resumida, aquelas que julgo serem as principais contribuições do processo criativo publicitário à roteirização de videoaulas para EaD online.

Tabela 55 - Contribuições do processo criativo publicitário para a roteirização de videoaulas

CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO CRIATIVO PUBLICITÁRIO PARA A ROTEIRIZAÇÃO DE VIDEOAULAS	
DUPLA DE CRIAÇÃO DESIGNER EDUCACIONAL E PROFESSOR CONTEUDISTA	Inspirada da dupla de criação formada por redator e diretor de arte na propaganda, a dupla de criação de videoaulas deve ser composta, em EaD, por um designer educacional e um professor conteudista. Os dois devem pensar a videoaula juntos, desde o início, com o objetivo de criar um vídeo agradável e funcional, que prenda a atenção e ensine, a partir de uma “polidocência em dupla”.
CRIATIVIDADE COMO TÉCNICA	Entendimento da criação e criatividade como ferramentas de trabalho , no sentido de se encarar uma dupla como um mini setor que deve resolver um problema de forma a aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem.
CULTURA DE BUSCA DE REFERÊNCIAS	Constante e cotidiana, o hábito de busca de referências pode ser pensado como uma formação continuada estendida ao cotidiano de quem depende da criatividade em seu trabalho. O consumo de referências deve explorar o universo das videoaulas, devendo a dupla buscar conhecer produções de outros cursos e instituições, mas deve, também, superar esse universo, com o consumo de outras referências em produtos de arte e comunicação, como TV, teatro, livros e redes sociais, além de outras vivências fora das mídias, como viagens, rodas de conversa e outras atividades culturais.
BRAINSTORMING E CRIAÇÃO POR ASSOCIAÇÕES DE PALAVRAS E IDEIAS	Uso das técnicas de brainstorming conforme adaptação à criação em duplas feita pelos publicitários, e das demais técnicas criativas “nativas” da propaganda, como a criação por associações de palavras e ideias.
BRIEF-PITCH	Com base em documentos norteadores à criação publicitária (briefing) e outros que são advindos da produção audiovisual (pitch), chegou-se ao documento modelo “ Brief-Pitch ”, que aborda alguns aspectos para auxiliar a dupla de criação de videoaulas na produção de um roteiro: Assunto, Objetivo educacional, Público-alvo, Contexto, Itens obrigatórios e Referências.
PREOCUPAÇÃO COM O PÚBLICO-ALVO	Deve-se compreender o estudante como público-alvo das videoaulas , estudando-o e utilizando seu perfil para guiar as escolhas criativas e melhorar sua aprendizagem, através de simulações de personagem-alvo ou de pesquisas baseadas nas pesquisas de mercado publicitárias.
APREENSÃO DA ATENÇÃO DO ESPECTADOR	Através de estratégias narrativas e recursos audiovisuais atrativos , como trilha sonora, pausas, vinhetas, textos, animações, memes, acelerações, cores, luzes. Outro recurso bastante característico dos comerciais é o uso de humor , tomando-se os devidos cuidados para que o roteiro não se perca em busca da comédia.
PREOCUPAÇÃO COM A DURAÇÃO DAS VIDEOAULAS	Outra forma de prender-se a atenção do estudante é o uso de vídeos curtos , que não extrapolem o limite de 5 a 7 minutos. Em propaganda se trabalha, comumente, com apenas 30 segundos, e, com isso, têm-se diversas contribuições para auxiliar a dupla de criação de videoaulas a encurtar seus vídeos, como ignorar o desnecessário, escolha de palavras e frases curtas , e cuidados com a redundância imagem/som . A ideia dos publicitários é explorar simultaneamente os canais visual e sonoro, conseguindo um melhor aproveitamento do tempo. Uma última possibilidade para a redução dos vídeos é segmentá-los, como em uma campanha publicitária , pensando-se as videoaulas como um conjunto, e não apenas individualmente.
ROTEIRO COM ESCRITA VISUAL E LINGUAGEM NÃO TÉCNICA	Roteirização com escrita visual – ou seja, realizar a escrita das ideias pensando nos canais sonoro e visual – e com linguagem não técnica , em que se não se prioriza a descrição de cenas, enquadramentos, iluminações e outros atributos técnicos de filmagem, substituindo-se as descrições por termos mais coloquiais e corriqueiros.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada trouxe muita satisfação em conduzi-la, desde o seu início. O pensamento do doutorando, nas horas vagas, está sempre em sua pesquisa, na angústia pelo trabalho científico de maior peso. Foram 5 anos destinados a este trabalho que aqui finda e que começou ainda antes do ingresso como doutorando. Foram muitas bibliografias consultadas; caminhos teóricos equivocados que me fizeram voltar atrás e refazer leituras e ideias; compras de livros internacionais que pareciam levar meses em um navio; bastante aprendizagem enquanto aluno de diversas disciplinas; pouco tempo para atividades comuns da vida de um pai; e trabalho, muito trabalho.

Como primeiro desafio, foi necessário estudar o mundo da EaD, com seus preconceitos, seus atores, suas correntes, suas políticas, em estudos realizados desde o início do mestrado, em 2012. Várias siglas, muitos autores com quem aprender. Caminhos muito convidativos que se abriram e que, acertadamente, foram fechados na qualificação. Encantamento com vários autores, a busca por estar conectado a uma área que remetesse ao meu perfil profissional, como designer instrucional e publicitário; e a dificuldade imposta pelo âmbito da ciência, da definição dos objetivos à esquematização metodológica. Com o propósito sempre muito forte de juntar publicidade e educação, comecei a pesquisa bibliográfica, em suas intensas fases de leitura, absorvendo pilhas de livros, “gigas” de arquivos, litros de chimarrão e algumas latas de energético. A cada novo volume inserido na bagagem, vários outros tinham de se acomodar. A pesquisa bibliográfica conduzida com seriedade é, na minha opinião, muito mais exaustiva do que se entende na comunidade acadêmica, pois não se pode deixar de seguir nenhum caminho, e cada novo texto traz outros tantos em suas referências. A organização nos fichamentos é primordial.

Então, com as estantes teóricas organizadas, com a “resposta bibliográfica” ao problema da pesquisa, e com uma lista de categorias prévias, chegava o momento da qualificação da pesquisa. Já sob a orientação da professora Maristani Zamperetti, e sem a orientação do professor Miguel Orth, que se aposentou nesse meio tempo, mas que me acompanhou em boa parte da caminhada até então, marquei a banca com alguma dose de insegurança. A banca, porém, foi muito produtiva, indicando melhores caminhos, bem mais transitáveis e com promessa de melhores resultados.

As contribuições teóricas da própria área da educação a distância – em especial os preceitos encontrados em O’donoghe (2014), Koumi (2006) e Mayer & Clark (2014) – já são, por si só, um interessante aporte deste trabalho à área, pois são autores – especialmente os dois primeiros – muito dedicados ao planejamento de videoaulas, com textos muito completos, mas infelizmente pouco explorados no Brasil. Construir as tabelas 14 e 15 trouxe aquela sensação de “dever cumprido”, mesmo no meio do trabalho. E o que dizer da tabela 12, em que atualizo a tão famosa teoria de Mayer, a partir de um dos tão caros livros comprados?

Mesmo assim, a tese, em si, que diz respeito às contribuições possíveis da propaganda à área, ainda traçava um objetivo claro, e realizar a pesquisa bibliográfica em textos do campo publicitário, com esse viés, procurando temas que pudessem se relacionar com a produção de videoaulas, causou-me bastante satisfação, por realmente encontrar tais achados. Alguns temas que eu julgava que seriam muito originais quando importados da roteirização de comerciais – como a utilização de briefings, por exemplo – já tinham seu paralelo em leituras internacionais, e essa confluência fazia tudo parecer ter ainda mais sentido.

Confesso que a realização das entrevistas, com os aportes da banca de qualificação, buscando corroborações, críticas e inferências junto a profissionais com experiências profissionais parecidas com a minha, eram meu maior medo. Obviamente, se os entrevistados discordassem de tudo o que eu tivesse proposto, a pesquisa não teria o seu valor científico reduzido, mas, claro, encontrar concordância na imensa maioria dos pontos e ainda obter novas contribuições – importantes, diga-se, como a pesquisa de mercado e o planejamento de mídia – tornou o trabalho ainda mais satisfatório.

As entrevistas, no formato em que foram aplicadas, com apenas 3 entrevistados, permitiu que se pudesse explorar a empiria dos profissionais de forma mais profunda. Provavelmente, com mais entrevistados, os resultados seriam mais superficiais. A duração das entrevistas, julgo eu, foi fundamental: um dos entrevistados (Y), de agenda muito apertada, não permitiu grandes aprofundamentos, e julgo que as demais entrevistas trouxeram contribuições mais completas, por mais que esse entrevistado, especificamente, tenha tanta experiência como publicitário, que um enunciado seu tem inclusive mais valor, mais assertividade.

Quanto às análises, é preciso dizer que a proposta de utilizar as fichas, uma para cada unidade de análise, foi a chave para a sua realização. Eu precisava encontrar alguma maneira de

confrontar tantos tipos de dados e categorias. Claro, meu lado publicitário – especificamente meu lado diretor de arte, o profissional que trabalha com o design gráfico em propaganda – falou mais alto, e consegui chegar na fórmula das fichas. Resolveu um momento grave de paralisia, em que eram muitos dados e não sabia nem por onde começar.

Confesso que me diverti um pouco construindo as fichas. Foi como montar um enorme quebra-cabeças, ou quem sabe, como diagramar um encarte de ofertas, para relembrar minhas atribuições nas agências em que trabalhei. A divisão das categorias e unidades também foi fundamental para essa estrutura visual que amparou essa divertida, porém árdua, tarefa.

Muitas das unidades de análise aqui trazidas foram provocadas pelos dados advindos das entrevistas, que pediam para serem confrontados com a teoria, por mais que não fizessem parte das intenções iniciais de pesquisa. Algumas unidades que apareceram, porém, precisaram aguardar novos estudos para serem aproveitadas, principalmente por não se encaixarem dentro dos objetivos da pesquisa, ou por configurarem estudos muito grandes, que não caberiam aqui neste doutoramento.

Na lista de categorias preliminares, por exemplo, havia a utilização do recurso narrativo de *plot twist*, mas o crivo científico fez perceber que esse recurso é apenas uma das diversas técnicas narrativas que o criativo pode explorar, assim como poderia explorar diálogos, monólogos, anacronia, analepse, narrativa em paralelo, contraponto, etc., todas elas também utilizadas em publicidade. Como as técnicas narrativas renderiam uma pesquisa à parte, de proporções consideráveis, optei por não adentrar esse vasto campo.

Há ainda muitas outras temáticas que permeiam várias áreas, inclusive a publicidade, mas que já possuem alguma ligação com a produção de videoaulas, em especial os aspectos visuais, como os pesquisados por Schneider (2014). O foco, aqui, ficou mesmo no planejamento, na criação, na roteirização, a partir da inspiração publicitária, mas – lembrando outra vez – com um viés completamente descolado da intenção de transformar a educação em produto, em um mundo em que se tem observado um deslocamento da educação a distância para o setor de serviços, com termos como “consumidores”, “clientes”, “pacotes”, “produtos” etc.

Sem intuito “comercial” nenhum, o que vale é compor de alguma forma a formação para quem trabalhe com criação de videoaulas, que deve evoluir junto a muitos outros aspectos dessa profissionalidade, conforme relembram Silva et al.:

[...] ainda há muitos desafios a enfrentar para se produzir um vídeo educativo de qualidade: é necessário que as IES invistam integralmente no campo audiovisual, nos âmbitos tecnológicos e humanos. No campo tecnológico, em equipamentos que de fato atendam a demanda da instituição de forma eficaz, rápida, profissional e com qualidade. Na esfera humana, em equipe de produção audiovisual qualificada e em formações docentes que permitam que o professor atue plenamente no meio audiovisual, principalmente na produção de roteiros e apresentação em vídeo e TV (SILVA et al., 2016, p.6).

Aproveitando o ensejo, cabe aqui salientar algumas limitações que observo, ao final deste relatório, que dizem respeito à esta conexão entre áreas tão distintas. Parece evidente no discurso do “lado publicitário” (tanto em materiais bibliográficos quanto nas entrevistas) uma aceitação de uma lógica de consumo e de produção midiática, sem a preocupação natural de alguém mais inserido no universo da educação. Principalmente no que tange ao consumo da mídia enquanto material breve, rápido, intenso e dinâmico, com duração curta e aspectos de superprodução, de “show”. Tentei, em minhas análises, levar sempre em consideração o necessário equilíbrio para se fazer conversar áreas tão distintas, mas cabe a reflexão – e até mesmo outros estudos, quanto a essas diferenças entre ensino presencial e a distância, em que precisamos, sim, captar a atenção do estudante de uma forma que talvez não seja a mais desejada pelos educadores.

Ficam ainda outras muitas questões de inflexão, de afluência, de bifurcações ou de aprofundamentos, que poderiam gerar outros estudos, dentre as quais poderia citar: o próprio adensamento epistemológico quanto ao diálogo aqui proposto entre tão distintas áreas; estudos práticos que ponham em teste as práticas aqui sugeridas como resultado final; um amplo estudo sobre o perfil dos estudantes de EaD, e de que forma compreendê-lo como público; contribuições de outros setores de criatividade para essa atividade, como o design gráfico, a literatura e até mesmo áreas mais duras; uma discussão mais voltada à mídia smartphone enquanto suporte para EaD e videoaulas, em um momento em que as famílias já deixam de conversar para manusear o aparelho; entre tantas outras.

Pessoalmente, sou muito agradecido ao aprendizado que esta pesquisa me proporcionou. Aprendi que pesquisar e fazer ciência é um trabalho muito árduo, especialmente em uma área de tanta responsabilidade social, como é a educação. Também desenvolvi minha paciência por obter grandes ou reconhecidos resultados, avançando uma etapa de cada vez, de maneira aprofundada e teoricamente embasada.

Quando terminei minha dissertação de mestrado, lembro bem de ter, ao final, a sensação de “resultado singelo”. Desta vez, ao contrário, tenho certeza de deixar contribuições mais palpáveis e codificáveis, com as quais certamente seguirei trabalhando, ampliando, testando. Claro, todas as contribuições, revisitadas no capítulo 8, têm sua importância, mas se tivesse que elencar as principais, com certeza diria que são a adaptação para uma **dupla de criação de videoaulas**, a **preocupação com o estudante-alvo** e o **brief-pitch**. Um degrau abaixo, estariam a **cultura do consumo de referências**, as técnicas para **captação e manutenção da atenção** e a **roteirização com escrita visual e não técnica**.

São vários temas e subtemas que permitem uma ampliação de discussões, estudos profundos, testes práticos e, principalmente, publicações que levem esse conhecimento ao seu público-alvo: os professores, designers educacionais, gestores e demais membros da polidocência em EaD, para quem esta pesquisa foi construída e trabalhada. E por mais que se tenha esses achados, há sempre a certeza de que boa parte do conhecimento necessário à roteirização de videoaulas aguarda para ser descoberta, inventada e refinada, a partir de muitos outros campos teóricos e práticos, para além da propaganda.

Assim sendo, considero esses enunciados como o resultado de um trabalho complexo que buscou responder, por hora, ao recorte desta pesquisa. Este esforço para difundir as técnicas de criação de comerciais em agências na educação a distância inicia agora, mas não se considera finalizado. Testando... e ação!

10. REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. In: **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Vol. 19 n. 1, p.1-8. Brasília, 2003.
- ALVES, Marissol Mello; ANDRÉ, Claudio Fernando. Modelo 70 20 10 e o microlearning: alternativas para problemas modernos na educação corporativa. **Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 16, p. 39-53, jul-dez. 2018.
- ANG, Tom; VIEIRA, Silvana; KFOURI, Assef. **Vídeo digital: uma introdução**. São Paulo: SENAC, 2007.
- AMABILE, Teresa. **The social psychology of creativity**. Nova Iorque: Springer, 1983.
- _____. **Creativity in context**. Boulder: Westview Press, 1996.
- ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**, n. 24, p.8-11, nov. 2006.
- AZEVEDO, Delmir; RAMOS, Margarete; AZEVEDO, Marília. Roteirização de videoaulas para educação online. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – VI ESUD**, 2009, São Luis. Anais do VI ESUD, 2009.
- BALADELI, Ana; BARROS, Marta; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da Informação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p.155-165, jul/set. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Raquel. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1181-1201, Set./Dez. 2004^a.
- BARRETO, Roberto. **Criatividade no trabalho e na vida**. São Paulo: Summus, 1997.
- BARRETO, Tiago. **Vende-se em 30 segundos: manual do roteiro para filme publicitário**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.
- _____. **Manual de produção de comerciais: luz, câmera, criação**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004^a.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BARBOSA, Débora; BATISTA, Marliza; ORTH, Miguel; SARMENTO, Dirléia. Educação a distância no ensino superior: caminhos organizacionais percorridos e suas propostas de formação de professores. **Revista Colabor@**. Vol. 4, n.16. CVA-RICESU, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-32.
- BEHAR, Patricia (org.). **Modelos pedagógicos em EaD**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELDA, Francisco. **Um modelo estrutural de conteúdos educativos para educação digital interativa**. 2009. Tese (Doutorado). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

BERTOMEU, João. **Criação em filmes publicitários**. São Paulo: Cengage, 2010.

_____. **Criação visual e multimedia**. São Paulo: Cengage, 2010b.

BIGAL, Solange. **O que é criação publicitária**. São Paulo: Nobel, 1999.

BLY, Robert. **The copywriter's handbook**: a step-by-step guide to writing copy that sells: Nova Iorque: Owl Books, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em investigação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BONASIO, Valter. **Televisão: manual de produção**. Belo Horizonte: Leitura, 2002. 408p.

BROME, C. **Effective educational videos**. ACT teaching guides, Center for Teaching. Vanderbilt University. 2016. Disponível em: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educationalvideos>>

BRANDÃO, Marcus. **As bases biológicas do comportamento**: introdução à neurociência. São Paulo: EPU, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**. 2000. Disponível em:<http://www.pr5.ufrj.br/curso_distancia/legislacao/Indicadores_de_Qualidade_do_MEC.pdf> Acesso em: 18 de abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.622/2005**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 10 de abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 13 de set. 2017.

BROWN, Andrew; DOWLING, Paul. **Doing research / reading research**: a mode of interrogation for education. London: Falmer, 1998.

BRUNER, Jerome. **The process of education**. New York: Vintage Books, 1963.

BUARQUE, C. Formação e invenção do professor no século XXI. In: SANTOS, E. org. **Reescrevendo a Educação**: propostas para um Brasil melhor. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

BURTENSHAW, Ken. **Fundamentos de publicidade criativa**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CAMARGO, Pedro. **Comportamento do Consumidor**: a Biologia, Anatomia e Fisiologia do Consumo. Rio de Janeiro: Novo Conceito, 2013.

CARDOSO, Aline. **A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS, Fac. de Educação, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3275>. Acesso em: 12 abr. 2017.

CARRASCOZA, João. **A evolução do texto publicitário?** A associação de palavras como elemento de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 1999.

CHAVES, Eduardo. **A escola, o professor e a tecnologia**. Carta na escola. São Paulo, n.10, p.41- 43, out. 2006.

_____. **Planejamento de Propaganda**. São Paulo: Global, 2002.

CASE, Robbie. Mudanças nas visões do conhecimento e seu impacto sobre as pesquisas e a prática educacional. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy (Orgs.). **Educação e desenvolvimento humano**. Novos modelos de aprendizagem, ensino e educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1, 1 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CORREIA, Roberto. **O Atendimento na Agência de Comunicação**. São Paulo: Global, 2006.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, José. **Escolas Radiofônicas para Educação Popular**. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Cultura, 1978.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma G., ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

DAGA, Aline; EUZÉBIO, Michelle; HACK, Josias; KRÜGER, Simone; SILVEIRA Ana. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil. **Working Papers em Linguística** [on line], v. 11, n. 2, p.53-66. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/issue/view/1610>>. Acesso em: 14 nov 2017.

D' AGOSTINI, Franca. **Analíticos e continentais**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

DAMIANI, Magda; PIRES, Fabiana; CASTRO, Rafael. A preocupação com a metodologia de pesquisa está fora de moda? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 227-246, jan./jun. 2010.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília – DF: MEC, UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Complexidade e aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2002.

DENNING, D.. **Video in theory and practice**: Issues for classroom use and teacher video evaluation. 1992. Disponível em: <<http://www.ebiomedia.com/downloads/VidPM.pdf>>.

DOMINGOS, Carlos. **Criação sem pistolão**: segredos para você se tornar um criativo de sucesso. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM Mark. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Ed. Parábola, 2016.

EURICON, Brad. **Evaluation and utilization criteria of educational material**. Greek Teacher Training Agency (OEPEK), 2008. Disponível em: <<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3460/1024.pdf>>

ESPAÑA, Ana; FORESI, Maria. Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la información y de la comunicación. In: SANJURJO, Liliana (ORG.). **Los dispositivos para la formación em las prácticas profesionales**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

FEDRIZZI, Alfredo. **O humor abre corações e bolsos**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FENSTERMACHER, Gary. Philosophy of research on teaching: three aspects. In: Wittrock, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. Nova York: Macmillan, 1986. p.37-49.

FIELD, Syd. Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

_____. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FONSECA, Vitor. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRAGALE FILHO, Roberto (org.) **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRIEDMANN, Anthony. **Writing for Visual Media**. Oxford: Elsevier, 2010.

GABRIELLI, Silvia; KIMANI, Stephen; CATARCI, Tiziana. **The design of microlearning experiences**: a research agenda. In: HUG, T.; LINDNER, M.; BRUCK, P. A. (ORGS.). *Microlearning*: emerging concepts, practices and technologies after e-learning. Proceedings of Microlearning Conference 2005: learning & working in new media. Innsbruck, Áustria: Innsbruck University Press, 2006. p. 45-53.

- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- GARCEZ, Lucília. **A leitura da imagem**. In: ALMEIDA, Maria; MORAN, José. Integração das tecnologias na educação. Brasília: MEC, 2005.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, N. 9, pp.51-75. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais**. Brasília: Líber, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____. **Estudo de caso: fundamentação científica**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIRAO, Lúgia. **Processos de produção de vídeos educativos**. In: ALMEIDA, Maria; MORAN, José. Integração das tecnologias na educação. Brasília: MEC, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciencia y Acción sobre la Práctica Como Liberación Profesional". In: IBERNON, F. (coord.). **La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEF**. Barcelona, ICF/Universitat de Barcelona – Horsori, 1993.
- GIUSTA, Agneta. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. In: **Educ. Rev.**, jul. 1985, p.24-31. Belo Horizonte, 1985.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995.
- GOMES, Neusa. **Publicidade: comunicação persuasiva**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003
- GUDMUNDSDOTTIR, Sigmund. **Knowledge use among experienced teachers: four case studies of high school teaching**. 1988. Tese de doutorado. Universidade Stanford, Stanford, 1988.
- GUO, P.; KIM, J.; Robin, R. **How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos**. ACM Conference on Learning at Scale, 2014. Disponível em: <<http://groups.csail.mit.edu/uid/other-pubs/las2014-pguo-engagement.pdf>>.
- GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação Pedagógica, educação a distância alternativa**. Campinas: Papirus, 1993.
- HALLWASS, Lia. **Relações entre interesses, interação social e aprendizagem na Educação a Distância**. Estudo de casos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.
- HARASIM, Linda. **Learning theory and online technologies**. Nova Iorque: Routledge, 2012.
- HILGARD, Ernest. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Herder, 1966.
- HOFF, Tania; GABRIELLI, Lourdes. **Redação publicitária**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

IEEE 1484.20.1-2007 - **IEEE Standard for Learning Technology-Data Model for Reusable Competency Definitions**. Disponível em: <https://standards.ieee.org/standard/1484_20_1-2007.html>. Acesso em: 20 de abr. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IFSUL. **Programa Profucionário**: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Secretaria Escolar – Modalidade à distância. Resolução do Conselho Superior nº 023/2012. Pelotas, 2012.

JUNIOR, Francisco. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**. N.01, Ed. 01, p.01-191, Jun/Nov. 2012.

KENSKI, Vani. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012

KENNEDY, Declan. **Writing and using learning outcomes**: A practical guide. Cork: University College Cork, 1998.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de Marketing**. SP: Prentice Hall, 2003.

KOUMI, Jack. **Designing Video and Multimedia for Open and Flexible Learning**. Nova Iorque: Routledge, 2006.

LAS CASAS, Alexandre. **Marketing: conceitos, exercícios, casos**. São Paulo: Atlas, 2001.

LEIDNER, D.; JARVENPAA, S. The use of information technology to enhance management school education: A theoretical view. *MIS Quarterly*, 19, 265–291, 1995.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LIAO, W. **Using short videos in teaching a social science subject**: Values and challenges. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 2012.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. v. 10 n. esp.p.37-45. Florianópolis, 2007.

LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da animação**. Técnica e estética através da história. São Paulo: SENAC, 2005.

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUPETTI, Marcélia. **Administração em publicidade**: A verdadeira alma do negócio. São Paulo: Thomson Learning, 2003, 219p.

KOUMI, Jack. **Designing video and multimedia for open and flexible learning**. Nova Iorque: Routledge, 2006.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONDES, Pyr. **Criação I**. In: PREDEBON, José. (org) *Propaganda: profissionais ensinam como se faz*. São Paulo: Atlas, 2000. 223p..

MARTINS, Gilberto. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Zeca. **Propaganda é isso aí!: um guia para novos anunciantes e futuros publicitários**. São Paulo: Atlas, 2003. 278p.

_____. **Redação Publicitária**. A Prática na Prática. São Paulo: Atlas, 2006.

MAYER, Richard. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge Press, 2001.

_____. **Applying the science of learning**: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *Cognition and Instruction*, 19, 177–213, 2008.

_____. **The Cambridge handbook of multimedia learning**. Cambridge: Cambridge Press, 2014.

MAYER, Richard; CLARK, Ruth. **E-Learning and the Science of Instruction**. Hoboken: Wiley, 2016.

MCGREAL, Rory. Learning objects: A practical definition. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (IJITDL)**, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://auspace.athabasca.ca/bitstream/2149/227/1/Practical+definition.doc>> Acesso em 15 outubro de 2012.

MEIRA, Paulo; OLIVEIRA, Renato. **Comportamento do cliente**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

MELILLO, Kelly. **Em um dia, professor no ensino presencial... Em outro, professor na modalidade a distância?** [Manuscrito]: ações que constituem a atividade de ser professor na EaD/UAB. Ouro Preto, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática., Universidade Federal de Ouro Preto.

MENDOZA, Babete; MARI Carina, STRACCIA Carlos; ROSALES, Gislaine; LEME, Helena, JÚNIOR, Waime. Designer instrucional: membro da polidocência na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis; OLIVEIRA, Marcia (org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MENNA BARRETO, Roberto. **Criatividade em Propaganda**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis; OLIVEIRA, Marcia (org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

_____. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, Maria. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p.33-49, 2004.

MONTANARO, Paulo. **A caracterização da produção de materiais didático-educativos audiovisuais para educação superior a distância na UFSCar**, 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e educação**. São Paulo, v.1, n.2, p.27-35, Jan./abr. 1995.

_____. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. In: ALMEIDA, Maria; MORAN, José. Integração das tecnologias na educação. Brasília: MEC, 2005.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOTTA, Ronaldo; INAMORATO, Andréia. MOOC, uma revolução em curso. **Jornal da Ciência**, novembro de 2012. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=85111>. Acesso em junho de 2017.

MOUSSIADES, Lefteris; KAZANIDIS, Ioannis; ILIOPOULOU, Anthi. A framework for the development of educational video: an empirical approach. **Innovations in Education and Teaching International**. Londres, v.54, n.2, nov. 2017.

NEVES, Marcus. **Design Educacional e Inteligências Múltiplas: Construindo um Instrumento Norteador para o Estímulo ao uso das Inteligências em EaD Online**. Pelotas, 2014. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set.-dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

O'DONOGHUE, Michael. **Producing Video for Teaching and Learning: a Framework for Planning and Collaboration**. Nova Iorque: Routledge, 2014.

OLIVEIRA, Elsa. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

ORTH, Miguel. O paradigma da sociedade informacional, global e ou em redes e seus desafios para a educação. **Diálogo**, Canoas, n.11, jul-dez 2007.

_____. As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p.76-98, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/3978/3245>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

ORTH, Miguel; FRUET, Fabiane; OTTE, Janete; NEVES, Marcus. **Tecnologias da informação e da comunicação: formação e prática de professores** – Vol. 1. Pelotas: Ed. UFPel, 2018.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

OVERBAUGH, R. **Research-based guidelines for computer-based instruction development**. Journal of Research on Computing in Education, 27, 29–47, 1994.

PALANGE, Ivete. **Educação a distância: trama e fios** – Concepção, produção e implantação de ações educativas. São Paulo: Editora Oficina Digital, 2015.

PALOFF, Rena; PRATT, Keith. **O instrutor online: estratégias para a excelência profissional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PEREZ LINDO, Augusto. **Las TIC, el proceso del conocimiento y las competencias docentes**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 631-642, nov. 2014

PETERS, Otto. **A Educacao a distancia em transição**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

PETRIE, Hugh. **The liberal arts and sciences in the teacher education curriculum**. Trabalho apresentado em: Conference on Excellence in Teacher Preparation through the Liberal Arts, Muhlenberg College, Allentown, PA, maio 1986.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PFROMM NETO, Samuel. **Telas que ensinam – Mídia e aprendizagem: do cinema ao computador**. Campinas, SP: Alínea, 1998. 256 p.

PREDEBON, José. **Criatividade hoje: como se pratica, aprende e ensina**. SP: Atlas, 2003.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001.

PUENTES, Roberto; AQUINO, Orlando; NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. In: **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAM, Ranjith; CHAUDHURI, Subhasis. **Video Analysis and Repackaging for Distance Education**. Nova Iorque: Springer, 2002.

RAMOS, Daniela. **Cursos on-line: planejamento e organização**. Florianópolis: UFSC, 2010.

RICHTER, Thomas. **The 30-second storyteller**. Boston: Thomson, 2007.

ROESLER, Valter; CARNEIRO, Mára. Webconferência. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário Crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. São Paulo: papirus, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p.94 – 103, 2007.

SACRISTÁN, José; GÓMES, Angel. **Os processos de ensino-aprendizagem**: análise didática das principais teorias da aprendizagem In: Caderno de Sistematização do 2º momento da Constituinte Escolar: estudo da realidade e resgate de práticas. Secretaria de Educação, RS. 2000

SALLES, Cecília. **Redes da criação**. São Paulo: Horizonte, 2006.

SALVADOR, Ângelo. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z**: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda, teoria, técnica e prática**. SP: Pioneira. 2006. 469p.

SANTIAGO, Glauber; MAZZEU, Ian. Videoaula. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário Crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. São Paulo: papiros, 2018.

SANTOS, Rudi. **Manual de Vídeo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993, 208p.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Educação Superior a Distância**: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

SCHLEMMER, Eliane. O trabalho do professor e as novas tecnologias. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 1, n. 8, 2006.

_____. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: GATTI, B.A. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Edunesp. 2013.

SCHNEIDER, Catiucia. **Parâmetros visuais como apoio à produção de vídeos educacionais para o ensino de ciência e tecnologia no contexto da mobilidade e conectividade**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2014.

SCHNEIDER, Catiucia; RIBEIRO Luis. **A produção de vídeo para internet na educação a distância**. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD. Belém, 2013.

SHEPARD, R.; COOPER, L. **Mental images and their transformations**. Cambridge: MIT Press, 1982.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Traduzido de Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p.1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Miami, v. 15, n. 2, 1986.

_____. Just in case: reflections on learning from experience. In COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). **The case for education**. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn Bacon, 1996.

_____. Professing the liberal arts. In: SHULMAN, Lee. **Teaching as community property**. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p.12-31.

SCHWARTZ, D.; HARTMAN, K. **It is not television anymore**: Designing digital video for learning and assessment. In R. Goldman, S. Derry, R. Pea, & B. Barron (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 335–348). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.

Shepard, Roger; COOPER, Lynn. **Mental Images and Their Transformations**. Massachusetts: MIT Press, 1982.

SILVA, Edna; MENEZES, Estera. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Patricia; SERRA, Ilka; SAMPAIO, Nilra. Roteiro para videoaulas: a essência da construção narrativa no cenário da EaD. In: **CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância Experimentação em EAD – 2016**, São Luis. Anais da ABED 2016.

SISSORS, Jack; BUMBA, Lincoln. **Planejamento de mídia**: aferições, estratégias e avaliações. Tradução de Karin Wright. São Paulo: Nobel, 2001, 498p.

SPANNAUS, Tim. **Creating Video for Teachers and Trainers**. São Francisco: Pfeiffer, 2012.

STERNBERG, R; LUBART, T. An investment theory of creativity and its development. In: **Human Development**, n.34, p.1-31. 1991.

_____. **Defying the crowd**. Cultivating creativity in a culture of conformity. Nova Iorque: The Free Press, 1995.

SWELLER, John; PAAS, Fred; RENKL, Alexander. **Cognitive load theory**: a special issue of educational psychologist. Nova Iorque: Routledge, 2003.

TABACOW, Luiz. **Contribuições da neurociência cognitiva para a formação de professores e pedagogos**. Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria; MARTINEZ, Aibertiina. Uma crítica às teorias clássicas na aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. In: **Linhas Críticas**, v.12, n.22, p.109-130, Brasília, 2006.

VALENTE, José; MORAN, José. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VALIM, Marcio. **A História da Televisão**: da sua invenção ao início das transmissões em cores. Disponível em <http://www.tudosobrevtv.com.br>. Acesso em 12 jun. de 2007.

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Novas Tecnologias Na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2007.

VIEIRA, Stalimir. **Raciocínio criativo na publicidade**. São Paulo: Loyola, 1999.

VIGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAITEMAN, Flávio. **Manual prático de criação publicitária**: o dia-a-dia da criação em uma agência. São Paulo: Nobel, 2006.

WHITE, Tony. **Animation from pencils to pixels**: classical techniques for digital animators. Oxford: Elsevier, 2006.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMPERETTI, Maristani. Tecnologia, mídias e formação docente – aprendizagens ao longo da vida
In: SANTOS, Rita; NEVES, Ângela (ORGS.). **Tecnologia, cultura e formação na Educação a Distância**: o potencial reflexivo da/na formação de professores. p. 155-164. Rio Grande: Ed. Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevistado "X"

PERFIL	DATA	DURAÇÃO
Graduação em Publicidade e Propaganda	25/07/2019	55 MINUTOS
Experiência limitada em criação publicitária; menos de 2 anos.		
Vasta experiência (mais de 12 anos) em roteirização de videoaulas como designer instrucional em instituições privadas.		
Pesquisador de EaD.		

Qual é a tua formação?

Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda.

Tu fez mais algum tipo de curso de extensão ou de pós-graduação, dentro ou fora da área da criação publicitária?

Eu fiz um MBA em Gestão de Projetos.

E mais algum curso realizado em criação publicitária?

Curso de criação publicitária.

Isso já formado, ou ainda não formado?

Já formado.

A tua experiência profissional da área de publicidade e propaganda...

Ela é bem restrita, na verdade. Foi só durante a formação, na faculdade, fazendo parte da agência experimental da instituição.

Tá. Em seguida tu já entrou para o mundo da educação a distância ou demorou um pouco? Como foi?

Ah, foi bem rápido na verdade. Ainda durante a faculdade eu já comecei a trabalhar com e-learning.

Em que ano tu começou a atuar com produção de videoaulas?

Videoaulas foi em 2009.

Tá. Agora vamos começar as perguntas mais direcionadas, assim... se tu puder contar um pouquinho sobre o teu trabalho ou experiência na própria faculdade com criação de vídeos publicitários. Mesmo que seja pequena, seria interessante, se tu lembrar de alguma coisa.

Bom, minha experiência com produção de vídeos na publicidade foi durante a faculdade mesmo. Bem a questão voltada para a venda de produto, VT comercial, mesmo. De 30 segundos, 1 minuto. Bem na questão de publicidade de produto.

E mais varejo, ou tu não consegues classificar assim?

É. Um pouco de institucional e pouco de varejo também.

O que que tens a dizer sobre a obsessão do publicitário em buscar referências, dentro e fora da publicidade?

Eu acho que, na verdade, tá na relação de criar repertório, pra poder relacionar coisas e chegar a algo novo.

Tá. Tu consideras que essa obsessão, como eu chamei, ela tá presente em ti? Tu é um adepto dessa obsessão em buscar referências?

Acredito que não, porque na verdade ou não eu não diria “buscar” as referências, mas sim “ter” referências. No sentido de não ter que buscar uma referência momentânea: “na hora que eu preciso eu vou buscar referências”. Acho que o que acontece é ir buscando referências com o passar do tempo para quando tu precisar tu ter essa bagagem para poder criar algo realmente criativo e relevante.

É bem exatamente isso que eu quero dizer quando eu falo em buscar referências. Não é na hora. E tu consideras que isso vem do teu lado publicitário? Da cultura da publicidade? Ou vem mais da necessidade do teu dia-a-dia? Tu acha que o que tu aprendeu na faculdade, aquela cultura de referências da publicidade te faz ser um adepto?

Ah... com certeza. Com certeza, acho que esse lado de publicitário com certeza ajuda nessa parte de referências. Eu vejo que tenho colegas que são bem da área de educação que não utilizam tanto essa coisa de buscar referências pra criar algo, pensando só especificamente no objeto atual.

E tu considera que isso te dá mais repertório que os teus colegas?

Acredito que sim. Em alguns casos, sim.

Tá. Tu podes me contar um pouquinho sobre a tua experiência com roteirização de videoaulas?

Sim. Com a roteirização de videoaulas eu vejo que é bastante necessária a atuação de um especialista na área. Porque, dependendo do assunto que a gente vai abordar, o profissional sozinho, o roteirista, não consegue transmitir o que é necessário transmitir. Então ele precisa muito de um apoio de um especialista na área que possa ajudar a selecionar os principais pontos que tenham que ser transmitidos na videoaula, e, por outro lado, que o profissional roteirista consiga guiar esse profissional também. Então é um trabalho bem em conjunto entre o roteirista e o professor, no caso, ou o especialista no assunto que vai ter abordado na videoaula.

Eu ia te perguntar isso, porque, claro, tu tá no mundo privado, mas na esfera da educação a distância pública a gente costuma chamar de professor mesmo, né? De professor conteudista, que às vezes tem o apoio do designer instrucional e às vezes não tem. Mas, a tua experiência, assim, o que que tu já fez, assim, em poucas palavras? Qual é a tua experiência, como currículo, na roteirização de videoaulas?

Eu trabalhei em uma instituição por um tempo, que essa parte de roteiro era bem como tu comentou, que vem bastante do professor. Se dizia pra ele: “ah, tem que fazer uma videoaula sobre esse assunto”, então o próprio professor acabava roteirizando isso, falando da forma que ele achava que deveria. Ele recebia na verdade só um direcionamento na hora da gravação. Que aí o designer instrucional dava uma olhada no roteiro antes, só guiava ele, dava uma dirigida durante a gravação.

E essa experiência contrária tu também consideras como válida? Também seria necessário ao professor ter o apoio de alguém que saiba fazer o roteiro, assim como tu enxergas hoje que para fazer o roteiro tu precisas do especialista contigo?

Acho que sim. Acho que as duas coisas se complementam na verdade, porque o professor é o detentor do objeto de estudo do vídeo, né? E o designer instrucional vai ter a bagagem de roteirização, de como captar uma audiência – que até, trazendo um pouco da publicidade – de reter a atenção de quem tá assistindo. Na verdade, para a aprendizagem isso também conta bastante, porque se tu estás conseguindo reter a atenção do aluno, ele consequentemente está prestando mais atenção naquilo e está conseguindo aprender melhor.

Tá. É uma pena que eu não possa entrar nesse assunto agora, porque eu acho que tu não terminou de contar sua experiência ainda, né? Além dessa instituição, tu tens mais alguma coisa?

Ah, sim. Na empresa que eu trabalho hoje, a gente atua em uma forma diferente um pouco que é um pouco o inverso, mas na verdade é um pouco semelhante, porque como é um trabalho a distância do professor com o designer instrucional, acaba que o professor grava o vídeo dele e depois o designer instrucional acaba fazendo um trabalho em cima daquela videoaula, utilizando partes do vídeo do professor, incluindo outras coisas de forma gráfica em si, na edição. E tem uma outra forma de vídeo que é feita, também, que aí é gravado em estúdio, que aí é um trabalho a quatro mãos mesmo, de elaborar o roteiro, e aí na hora o professor faz a gravação.

E essa empresa atende universidades? Como é que funciona?

Na verdade, tem várias unidades de negócio, que vai desde ambientes virtuais de aprendizagem, as áreas editoriais que produzem livros, e a unidade de negócio onde eu trabalho, que atende diretamente instituições de ensino superior, fornecendo aulas e, dentro dessas aulas, tem disponíveis as videoaulas e essas instituições particulares por todo o Brasil acabam utilizando o conteúdo para fazer ou educação a distância ou como apoio ao ensino presencial ou os 20% a distância que é permitido pelo MEC.

Eu vou te fazer umas perguntas, agora, que são mais técnicas. E aí, se tu achar que tem alguma relação com a tua formação publicitária, tu podes salientar isso, ou não. Se tu tiver uma resposta que é simplesmente do teu dia-a-dia, não tem problema nenhum, tá? Por exemplo, a primeira que eu

queria ter feito naquela hora porque já estavas tocando nesse assunto seria “como chamar e prender a atenção de um estudante em uma videoaula?”

Acredito que muito disso vai da relevância que esse conteúdo vai ter pra formação dele, ou também de acordo com a bagagem que esse aluno já traz. Então, é ver aquele conteúdo e ver uma aplicabilidade pra ele, ou seja, ele ver aquilo e saber que ele vai usar aquilo em algum momento. Não que fique algo vago, ou extremamente conceitual, que ele não veja uma aplicação pra aquilo. Dessa forma, acho que o aluno acaba visualizando uma videoaula e acaba despertando um maior interesse por ele ver que ele vai realmente usar aquilo na formação dele.

Eu lembrei de uma palavra agora que eu não tinha escrita aqui em lugar nenhum... mas tu achas que é preciso “seduzir” o aluno? Por exemplo pensando que seja um conteúdo daqueles mais maçantes, assim, que ele não enxerga muita aplicabilidade, né? Como é que tu faz pra chamar a atenção, pra ele não olhar o celular, não ficar olhando o Facebook enquanto tá assistindo a videoaula?

É, eu acho que “seduzir” seria uma palavra boa, seria conseguir trazer alguns aspectos relacionados ao conteúdo que consigam despertar a atenção desse cara. Outra coisa que varia bastante é de acordo com a natureza de cada conteúdo, porque varia bastante. Hoje mesmo a gente trabalha lá desde o conteúdo mais denso que é por exemplo legislação, contabilidade, até a área da saúde que tem bastante demonstrações de corpo humano, ou de engenharias, que tu consegue mostrar bastante coisa aplicável. Mas, também, se tu pega outra área como pedagogia ou sociologia, já fica um pouco mais complicado de demonstrar isso aplicando, porque é algo bem mais denso, da parte teórica, então tu tens que tentar trabalhar talvez com exemplos, ou algo que realmente vá fazer o aluno refletir e trazer ele para imersão naquele conteúdo, mesmo.

Vocês usam algum modelo de roteiro, algum padrão? Por exemplo, lá na publicidade, na faculdade, a gente aprende a usar aquele modelo em colunas, áudio na esquerda, vídeo na direita, ou também o roteiro mais cinematográfico. Vocês têm algum modelo?

Na verdade, a gente trabalha com dois modelos. Um é esse, modelo de tabela, mesmo, que é bem usado na publicidade, que é de um lado descrição e no outro áudio, né? E o outro é um modelo mais parecido com um storyboard.

Outra pergunta. Na publicidade, a gente não costuma fazer roteiros técnicos. Por exemplo: plano de detalhe, movimento de câmera.. sei lá... travelling. Que que tu achas disso? Vocês usam um roteiro mais técnico, menos técnico? Achas que deveria ser técnico, acha que não?

Menos técnico, na verdade. Porque muitos dos profissionais que atuam hoje nessa área não têm essa formação e conhecimento para isso, porque é uma área bastante multidisciplinar, que não é só pessoal formado em comunicação ou cinema, por exemplo, que atua nesse contato direto com o professor. Tem muitos que são da pedagogia, da psicologia, enfim, outras formações que não têm esse conhecimento. Então acaba sendo bem menos técnico, acaba focando mesmo no conteúdo, na forma de apresentar aquele conteúdo e aí depois o profissional de edição que vai acabar fazendo isso aí de forma mais técnica.

E digamos que o pessoal tivesse conhecimento. Tu achas que seria necessário, por exemplo, descrever tecnicamente um movimento de câmera ou desde que se entenda a ideia pedagógica, é o que importa?

Acho que o principal é aprendizagem então não necessariamente a parte técnica de enquadramentos, enfim, de captação dessa imagem, sejam tão relevantes.

Tá. Tu consegue fazer alguma relação entre a duração dos vídeos publicitários e das videoaulas? Duração em tempo, mesmo...

Eu vejo que o vídeo publicitário hoje ele é muito mais ele é muito mais rápido do que uma videoaula, mas em compensação, as videoaulas, eu vejo que elas têm diminuído cada vez mais o tamanho, e se aproximado um pouco disso. E acho que é muito por causa do YouTube. É porque o consumo de vídeo na internet fez mudar um pouco isso. Cada vez menos os caras param para assistir uma hora de videoaula, por exemplo, e cada vez mais se fragmenta o conteúdo e tu tens várias pequenas videoaulas de 5 minutos, por exemplo.

E tu achas que assim, por exemplo... Tu tens um conteúdo que, se tu fores planejar ele, vais chegar a 8 minutos, mas aí por toda essa questão da cultura do vídeo, de ele ter que ser mais curto, para prender a atenção também, tu acabas fragmentando ele em vídeos de 2 minutos. Tá? Tu acha que um publicitário tem mais condições de pensar em um vídeo curto? Do que uma pessoa que não tem essa formação da publicidade mesmo, de fazer vídeos muito curtos?

Eu acho que sim pela questão de tu conseguir resumir algo em menos tempo, porque muitas vezes o publicitário, que tem a formação trabalhada para isso, tem muitas vezes que resumir uma empresa, ou um produto, enfim, diversas características de algo, em 30 segundos. Ou seja, seria algo como, guardadas as proporções, tu pegar um conteúdo inteiro e resumir ele em 2 ou 3 minutos. Ou seja, pegar a ideia principal, o que seria interessante mostrar no vídeo e que vai realmente ser relevante para o aluno, no caso da educação.

Já que tu falou nisso... Na publicidade a gente também, normalmente, trabalha com um problema, né? Um problema principal, e acaba definindo em algum momento um objetivo de comunicação. Então o meu objetivo é [por exemplo] posicionar aquele refrigerante como o mais ácido do mercado. E tu tava falando agora do objetivo principal da videoaula. Tu acha que também teria alguma relação, ou não?

Eu acho que sim. Até na minha experiência também, na outra empresa, o pessoal trabalhava muito na questão de aprendizagem por competências, então tu definias uma competência que seria trabalhada naquele vídeo. E também, na empresa que eu trabalho agora, o pessoal trabalha bastante com objetivos de aprendizagem, cada unidade tem lá uns três objetivos, então um dos vídeos obrigatoriamente aborda um dos objetivos de aprendizagem. Então dentro desse objetivo o roteirista, junto com o professor vão pensar como abordar aquele objetivo de forma sucinta e trabalhar no vídeo de forma que ajude o aluno a reter aquele conteúdo.

Um outro ponto então: Tu chega a pensar nos espectadores das videoaulas como a publicidade te ensinou a pensar no público-alvo? Tu chega a enxergar os teus estudantes como público-alvo? Não

no sentido de ser um consumidor, mas no sentido de tentar entender ele, entender o público, porque o publicitário, ele tenta vender para “aquele” público. Tem que entender aquele público primeiro, isso que eu quis dizer.

Hoje é um pouco difícil de ter essa visão, porque o público é muito variável...

E vocês trabalham com um público bem mas geral, né? Às vezes até sem saber quem é.

Sim. E também tem a questão do público específico de um curso. Por exemplo, o meu aluno da engenharia pode ser diferente do aluno da Medicina, que é diferente do aluno de letras, então é bem complexo tu ter a persona do cara que está assistindo esse vídeo.

Mas se tu chega a trabalhar com um vídeo que tu sabe que para o curso de engenharia, tu chega a imaginar aquela persona do aluno da engenharia e pensar alguma coisa mais para ele? Uma coisa que foque, pegue mais ele?

Pois é. Na verdade o que a gente acaba focando é no processo de aprendizagem mesmo, de ver o vídeo e ver se o cara que tá iniciando o curso, ou está no meio do curso, enfim, se é possível compreender aquele conceito que está sendo transmitido ali. Essa análise é focada bem mais na aprendizagem do que se o aluno realmente... se ele vai gostar ou não. Lógico que é pensado em algo que seja também legal para o cara assistir, mas que o foco principal é se ele vai conseguir aprender.

Tá, e tu acha que isso é por causa do sistema do lugar onde tu trabalha, ou tu, individualmente, também não pensaria se precisasse ou pudesse?

Eu acho que se tivesse informação para isso, por exemplo, se eu conseguisse, se eu tivesse uma pesquisa prévia, como quem é o aluno que vai assistir o material, ou uma média deles pelo menos, aí eu acho que, com certeza, seria útil. Que a gente pudesse produzir mais direcionado para aquele cara.

Sim, mas realmente, isso é um pensamento bem mais publicitário, né? A gente até chegou a falar isso em alguns lugares, as pessoas entendem de forma quase ofensiva, como se estivesse vendendo para ele...

É, como se estivesse tratando a educação como produto.

Sim, exatamente. Tu acha que algo semelhante a um briefing pode ser utilizado para facilitar na criação de videoaulas? Se é que já não é utilizado aí no teu dia-a-dia.

Com certeza.

Vocês usam alguma coisa nesse sentido?

Não, hoje não utilizamos um briefing.

Vocês não tem um caminho que leve a descobrir aquele problema central?

Para não te mentir, eu acho que, para alguns projetos especiais, a gente tem. Assim, é que tem uma grande massa de produção mesmo, das videoaulas que a gente produz em escala, que essas

não tem um briefing. Na verdade, o professor produz elas em paralelo com outras produções, quando ele produz exercícios, produz outras coisas e o vídeo, sobre o mesmo assunto, né? Aí tem em paralelo outras atividades que a gente faz que é, enfim, a gente analisa já conteúdos prontos e identifica potencial nesses conteúdos para alguns vídeos diferentes, ou objetos interativos, enfim. E aí, a partir disso, a gente faz as encomendas. Aí, nesse caso sim, se identifica o conteúdo e se vê com professor: “Olha só, a gente estava vendo sobre esse assunto, acho que tem potencial..” E aí elenca os principais aspectos sobre aquele vídeo, que seria necessário...

Junto ao professor vocês acabam criando um briefing de criação.

Isso. Aí, a partir disso aí o professor então elabora, traz o conteúdo que precisa estar naquele vídeo. E aí a partir disso o profissional, o design instrucional, roteirista, vai trabalhar em cima desse conteúdo que o professor trouxe.

Aproveitando que estás nesse assunto, tem um outro tópico que seria assim: A publicidade trabalha com duplas de criação. É sempre um redator e um diretor de arte. Claro que existem exceções, mas é 95%, é cultural isso na publicidade. Tu consegue enxergar a possibilidade de a gente imaginar uma dupla de criação para videoaulas, no caso, com o designer instrucional e o professor? Eles sentarem juntos, e não só haver uma troca de documentos, mas eles sentarem juntos para trocar ideia.

Na verdade eu não diria dupla, eu diria trio. Que seria o professor, o designer institucional e o editor, o designer Gráfico. Que aí eu acho bem válido os três sentarem juntos na verdade.

Tá, que seria o papel do diretor de arte na publicidade.

Exatamente. seria a dupla com um especialista na área.

Entendi. É que vocês já trabalham com o storyboard, né? Direto.

Sim.

Tá, mas achei bem interessante essa resposta aí. Mas, imaginando a criação de uma videoaula que vai gerar apenas um roteiro. Vocês vão fazer só o roteiro. Digamos que, por exemplo, seja um projeto que ainda não tem uma equipe de design [gráfico] que vá fazer, mas que vocês já tem que deixar pronto os roteiros. Tu consegue enxergar essa dupla? Professor e designer instrucional, parecida com a dupla da publicidade? De trabalhar junto, de trocar ideia.

Sim, com certeza. Porque o professor, muitas vezes, tem a vivência de sala de aula mas ele não tem o cacoete didático de transmitir aquele conteúdo para o meio digital. Ele sabe muito bem da aula dele, enfim, ele tem conhecimento, mas ele não sabe como transmitir aquilo pedagogicamente em um vídeo, por exemplo, ou de forma escrita. E vice-versa. E aí o designer instrucional não tem o conhecimento na área, mas pode ajudar o professor a pegar as principais ideias e deixar no formato que fique adequado para o roteiro.

Brainstorming. Uma técnica de criatividade, não só da publicidade, mas muito utilizada na publicidade. E, na publicidade, ela é usada dentro da dupla. Porque o brainstorm padrão, se tu for pesquisar, ele normalmente exige reuniões de 10 pessoas, oito, dez pessoas... E a publicidade

adaptou essa técnica para uma dupla. Tu acha que, digamos que essa dupla tivesse funcionando, que tu conseguisse - eu sei que é meio raro - mas digamos que tu conseguisse uma reunião de duas horas com o professor para debater sobre uma videoaula, ou uma roteirização de uma videoaula... Tu acha que o brainstorm seria um caminho interessante?

Com certeza, seria interessante. E hoje, a gente usa lá, e não especificamente para vídeo, mas para outros recursos, por exemplo, a gente tem algumas coisas de realidade aumentada e realidade virtual que o pessoal utiliza essa técnica, que aí chama o professor...

O professor participa?

Sim, entra numa sala de reunião, e fica lá o designer instrucional, o professor, e o designer gráfico, às vezes. E aí fazem um brainstorm sobre o que vai ser feito nesse objeto, sobre o que precisa ser abordado. E o profissional traz a visão de como pode ser feito aquilo, que muitas vezes o professor não sabe muito bem o limite onde ele pode chegar, que coisas ele pode trazer, enfim.

E o professor que normalmente não é conhecedor dessa técnica, vocês dão uma formação para ele? Explicando "Ah, brainstorm funciona assim, não tolhe as tuas palavras, fala qualquer coisa que venha na sua cabeça..."

Na verdade não. É tratado como uma reunião, na verdade.

É tratado com uma reunião, ele não sabe que é um brainstorm?

Exatamente, é uma troca de ideias, tratado como uma troca de ideias, especificamente não na questão do Brainstorm como o conceito.

Tu conhece o recurso do plot Twist?

Sim, sim.

Essa é uma das perguntas que o que eu realmente não sei até que ponto os entrevistados vão... Até porque é uma coisa que eu não uso muito. Mas eu quero saber se, de repente, se alguém usar, é uma coisa interessante. Tu acha que o plot twist pode ser usado numa videoaula? Para solucionar um problema, aquele objetivo de aprendizagem, solucionar um problema que aquela videoaula tem dentro...

Sim, pode, principalmente quando tu trabalha, por exemplo, com um vídeo que tá simulando um processo ou apresentando um case. Eu vejo bastante nesse caso. Por exemplo, tu tá usando uma dramatização, por exemplo, tu pode utilizar, porque tu vai estar levando até um ponto de virada que vai desencadear em uma outra ação. Ou até mesmo no que eu comentei antes, de, no caso do vídeo interativo, tu vai ter ponto que o cara tem que tomar uma decisão, então a partir do ponto que ele aquela decisão, desencadeia uma outra coisa, e tem que tomar uma outra decisão posterior, e aí cada ponto de decisão desses pode ser transformado em um plot twist.

Aquele momento que tu pega a folha em branco, que tu tem que "criar" uma videoaula. Tá lá: "Fulano: criar uma videoaula para o assunto X da matéria Y do curso W". Técnicas de criatividade,

alguma coisa que te lembre, que possa vir da publicidade, ou não. Ser criativo, tu acha que isso é talento ou se aprende? Criatividade... se tu poder relacionar um pouco criatividade com teu trabalho.

Eu acho que um pouco vem do estímulo que tu recebe, durante a vida, para ser criativo, ou não, se tu é podado, ou não... E aí com o tempo acho que vai trabalhando isso. De forma imediata eu acho, por exemplo, quando tu recebe a folha em branco e tem que desenvolver, eu acho que pode funcionar bastante é tu tentar se apropriar do que tu tem que escrever, que no caso da videoaula é fazer a leitura do material, e a partir disso ir elencando palavras chaves, pontos chaves... É que nem, e aí eu relaciono com a publicidade, a questão de tu criar um slogan: tu vai lá e vai começar a elencar palavras chaves, sobre determinado assunto, ou sobre um produto, no caso de publicidade. E aí, a partir disso, tu vai criando frases e coisas em cima. No caso da videoaula, tu vai elencando tópicos e aí a partir disso tu vai buscar conhecimento sobre aqueles tópicos. Só que, na videoaula, vejo muito que o roteirista não tem muito como partir do zero e ele desenvolver o roteiro. Eu acho que fica frágil, ele precisaria da dupla. Tu pega um leigo no assunto pra fazer [roteirizar] um vídeo sobre aquele assunto, o cara que vai assistir depois não vai ter o aprofundamento que ele precisa para ter uma formação de nível superior.

Nessas tuas técnicas, “elencar tópicos...”, tu relacionou muito com a publicidade, relacionou bastante com a publicidade... Tu acha que esse que esse trabalho, essa técnica, vamos chamar assim, tu acha que ela é mais forte em ti, que é publicitário, do que nos teus colegas que não são?

Eu acho que sim. Mas eu vejo que o pessoal que tem um pouco de formação em design instrucional acaba pegando um pouco disso também. Não tanto quanto um publicitário, mas acho que acaba tendo uma pincelada sobre isso.

Mas tu acha que um publicitário vai ter mais chão, vamos dizer assim, mais formação para isso?

Eu acho que sim. Tanto que hoje, lá na equipe, quem trabalha com mais foco em vídeo é uma menina que é formada em comunicação.

Em comunicação, legal! Esses foram os tópicos que eu tinha para abordar contigo... Eu não sei se te passa mais alguma coisa pela cabeça, outros conhecimentos, outras práticas, que venham da formação publicitária, ou da experiência publicitária, ou de algum curso, que tu aplica, ou que tu acredita que pode se aplicar na criação de videoaulas. Te lembra de mais alguma coisa?

Um pouco eu acho é a parte de planejamento da publicidade, que entra um pouco relacionada com a atividade de designer instrucional por causa da definição do que, por exemplo, eu não preciso abordar todo o conteúdo em uma videoaula. Eu posso utilizar outros materiais complementares que vão ter tanto efeito quanto um vídeo. E aí entender a relação da questão da publicidade de “Eu não preciso ter apenas o VT de televisão, eu posso ter outras peças publicitárias complementares numa campanha...”

Legal. Estás relacionando com o planejamento publicitário e também com a área da mídia, né?

Isso, porque na verdade uma disciplina, no caso, seria uma campanha publicitária, relacionando a grosso modo. Porque tu pode ter vídeos, pode ter um infográfico, tu pode ter um artigo, pode ter trecho do livro, enfim, todas essas coisas e estarem atuando com o mesmo objetivo, que é no caso captar o aluno.

A gente sabe que o planejamento é quem faz o briefing, não um briefing aquele de atendimento que chega na agência, mas o briefing criativo. Ele vem do planejamento. Então, na verdade, esse briefing, ele poderia pensar também em outras peças, tu acredita?

E até mesmo a questão do que eu preciso abordar primeiro. Será que eu realmente preciso começar como introdução, apresentando o conceito, ou eu posso começar com uma provocação e mostrar um problema para o aluno e ele, a partir desse problema resolver com o estudo dos outros conteúdos... Eu preciso seguir aquela ordem cronológica que o professor utiliza normalmente na sala de aula ou eu posso inverter um pouco isso e deixar mais atraente?

Entrevistado “Y”

PERFIL	DATA	DURAÇÃO
Graduação em Publicidade e Propaganda	26/07/2019	41 MINUTOS
Vasta experiência com criação publicitária. Profissional reconhecido com premiações regionais e nacionais.		
Relativa experiência em roteirização de videoaulas como professor em instituições privadas , e também uma experiência única como designer educacional.		
Professor no ensino presencial.		

Primeiro, se tu puder me contar um pouquinho sobre o teu trabalho com criação de vídeos publicitários, a tua experiência profissional, uma coisa mais resumida...

Então, eu trabalhei com publicidade de 1998 a 2008. E nesse período, eu passei por vários departamentos, mas de 2000 a 2004, e de 2006 a 2007, eu trabalhei na criação. Então eu era redator publicitário, e depois diretor de criação. Como redator publicitário, eu trabalhava [em uma agência de publicidade], que era uma agência que o grande forte deles, a parte que eles mais se destacavam criativamente, era no material de rádio e de TV. Era mais forte do que anúncios, por exemplo, print, né? E lá tinha uma conta que era [um supermercado], e, como supermercado, fazia muitos comerciais. Então chegava lá, tinha pelo menos dois momentos, no começo do ano e no meio do ano, que tinha campanhas que eram dez comerciais, doze comerciais... E em algum momento eu peguei algum trabalho [desse supermercado], e acertei a mão nos roteiros, e com base nisso o pessoal lá da pauta começou a me trabalhar cada vez mais trabalho [desse supermercado]. Nesse processo, eu tive uma oportunidade que pessoas da minha idade, do meu status, não tinha na maioria das agências, porque os comerciais acabavam sendo o filé, e ficavam para as pessoas mais experientes. Mas eu comecei a pegar muito trabalho de roteiro e produção de vídeo. Então eu fiz mais de 60 comerciais nessa época, e acompanhava produção, e acabei começando a pegar outros clientes também. Então eu tive uma produção muito grande de material de rádio e TV. Então eu tive essa experiência de fazer rodar, produzir, muitos comerciais, então foi uma experiência grande nesse sentido.

Legal, é legal porque eu estou pegando, na verdade, três perfis diferentes e o teu seria o do publicitário mais rodado mesmo, de um mercado grande também. Se tu puder falar também, rapidinho, da tua experiência mais recente com roteirização de videoaulas, nessa fase online da [instituição de ensino], o que tu já chegou a...

O primeiro curso online da [instituição de ensino], foi eu que fiz. Então a gente começando, precisava ter um curso para rodar, para lançar e fazer o curso de humor. Nessa época, quando eu comecei a fazer isso, eu acho que teve pelo menos duas outras coisas que se juntaram a esse processo. Primeiro, quando eu fiz isso, eu já tinha 8 anos dando aula na [instituição de ensino], e nesse processo

de dar aula, eu aprendi a roteirizar a aula, que é uma outra forma de roteiro, mas que eu acho que... Acho não, tenho certeza, que minha experiência, como comunicador foi muito relevante para minha experiência, tanto de empresário, mas principalmente como de professor. Porque professor está comunicando uma coisa, né? Está passando uma mensagem. Tem uma mensagem principal, que tem que ficar clara, tem os argumentos que tu que tem que sustentar...

E a segunda coisa que eu acho que me deu base pra fazer esse curso, foi que também, durante um ano e meio, tinha o hobby de comediante, eu fazia stand-up. E quando eu fazia stand-up, era a mesma coisa. Eu começava escrevendo todo o texto, escrevia o texto que eu ia falar, como base. Aí eu pegava e falava: “Então tá, essa piada aqui eu vou começar falando do Michael Jackson” Aí eu ia botando, depois que ele tinha escrito, eu ia reduzindo e se transformava: “Michael Jackson, cirurgia para ficar branco, pendurou a filha dele na sacada, não sei o que, “who’s bad”? Então já diminuía o texto. E aí depois, quando eu ia me apresentar, eu pegava e diminuía de novo. Só botava: “Michael Jackson”, depois sei lá, “gel com sabor”, depois “Fernanda Lima”. Então eu sabia o nome do tema. E esses dois processos, quando eu fui montar o curso, me deram o Norte: “Como é que eu vou organizar para pegar esse monte de conteúdo, dividir ele em módulos, de módulos em aulas, e dividir a aula em capítulos.” Então na verdade, quando eu comecei a fazer isso, eu criei o framework que até hoje a gente usa para a roteirização das aulas online.

Que toda a [instituição de ensino] usa?

O guia que a gente usa para as pessoas darem aula. Na verdade, assim, eu acho que não tem um material interno no sentido de que tenha isso foi formatado, escrito...

Entendi, é mais uma metodologia mesmo.

Mas basicamente é o seguinte: Escreve o texto, divide ele por parágrafos, “vou começar falando disso”. Primeiro: vinheta de abertura. Segundo: primeira parte da aula. Então alguns parágrafos, onde a gente capta o professor próximo, mais próximo, fazendo a introdução sobre o que é aquela aula. Aí sim, vinheta de abertura, a aula, e no final um encerramento com essa pessoa próxima também. O texto dividido em parágrafos, porque na hora da captação, “vou captar tantos parágrafos.”, aí a pessoa só tem que decorar aquele parágrafo do que ela vai dizer. “Ah, tá, é isso aqui que eu tenho que falar...”, aí vai para o próximo parágrafo. Uma, duas, três, quatro, dez tentativas, vai para o próximo. E aí não tem assim: “Ah, lá no começo tu gaguejou.” Não, eu já resolvo a cada parágrafo a situação.

O que tu poderia dizer sobre a obsessão, que tem na classe publicitária, principalmente na criação, em buscar referências? Dentro ou até fora da publicidade. Se tu acha isso positivo.

Claro, acho superpositivo. Porque eu acho que o processo criativo é um processo de desconstruir as referências que tu tem, o repertório que tu tem, e reagrupar esses ingredientes de uma outra maneira. Então eu acho que no processo criativo, eu tenho uma teoria... não é uma teoria, eu tenho uma proposição de uma sistematização do processo criativo. E eu acho que os grandes pilares do processo são: problema, repertório, conexão e olhar. Então, na minha própria descrição, o repertório é uma coisa importante. O repertório pode ser referências, mas pode ser também uma viagem, tipos de lugares que tu frequenta... Quanto mais coisas diferentes tu faz, mais repertório tu tem. Então eu acho que a obsessão de consumir referências, é uma coisa que tem no mundo da propaganda, mas

quando eu vejo pessoas que escrevem livros, músicos, que admiro e tudo, é uma galera que estuda muito, que sabe um pouco de tudo que tá acontecendo, né?

Que vive um repertório mais vasto.

Isso, é. Para mim, o grande problema – na minha época isso, não sei como é que está hoje, porque já fazem 11 anos que eu estou fora do mercado de propaganda –, é que os publicitários muitas vezes consumiam muitas referências publicitárias... Tá, eu acho que é importante também, porque se tu está no mercado, é importante tu ver o que está acontecendo, mas as vezes ficavam ensimesmados, sabe? No sentido que a pessoa tá falando com referências muito específicas e que, provavelmente a maioria do público dele não tinha essa referência, não acompanhava, então podia ficar sem entender. Mas eu acho que buscar referências é importante.

Essas perguntas que eu vou te fazer agora, se tu quiser, ou quando tu quiser (se não quiser, também não precisa), fazer alguma referência, alguma comparação com a roteirização de videoaulas... publicidade e videoaulas. Na verdade eu vou te perguntar agora, como tu faz para chamar e prender a atenção do estudante em uma videoaula. E se tu tiver algum comentário, vamos dizer assim, publicitário, para fazer, pode soltar junto.

Eu acho que a técnica de roteirização de publicidade e de videoaula são técnicas diferentes. Poderia dizer: jogar futebol de campo e jogar futebol de salão. Os dois são futebol, mas a habilidade... Ou até... nadar borboleta e nadar crawl, ou ser um corredor de 100 metros rasos, e ser um corredor de maratona... os dois estão correndo, mas o perfil físico, o jeito de correr muda para cada uma delas. Então eu acho que quando tu faz um vídeo publicitário, tu está lidando no campo, muitas vezes, da ficção. Tu tá criando uma situação, uma historinha e tal. Quando se trata de videoaula, o conteúdo é o norteador, tu tem ali uma exposição de ideias que façam sentido, com base, com referências, com “olha o que esse cara falou, olha o que ele me disse”... Eu acho, e aí é a minha opinião pessoal, que talvez seja uma coisa que sirva para mim, e não sirva para todo mundo... A forma de prender a atenção, ela se dá muito na capacidade oratória, de articulação de ideias e de palavras, e de carisma do apresentador, o professor no caso. Então o tom de voz, mudança no som de voz, expressão facial, falar alguma coisa engraçada... Eu recorro muito ao uso do humor porque é uma referência minha, e uma coisa que eu gosto... Então eu tô escrevendo e já vou fazendo as piadas, então eu acho que isso é uma coisa importante, uma pessoa que se expressa bem, se comunica bem, uma pessoa que dá uma palestra boa ela tem uma... Ela capta ali a atenção das pessoas. Eu acho que, os mesmos recursos que faz uma pessoa fazer uma palestra boa, ou uma aula ao vivo boa, são fatores que fazem prender a atenção.

A segunda coisa é a narrativa. O que eu quero dizer com a narrativa? Tipo assim: “Gente, hoje eu vou explicar a raiz quadrada. A raiz quadrada é uma função, onde nós temos... Encontre o expoente, o fator e etc.” Isso é uma coisa. Outra coisa é começar assim: “Você que tinha um cara chamado Pitágoras? Bom, provavelmente você já ouviu falar. Pitágoras é um cara da Grécia. E na Grécia, naquele tempo, não tinha tudo aquilo de livro, como tem hoje, de matemática... Bom, esse Pitágoras, olha só uma coisa que ele se deu conta...” Então tu vai criando uma narrativa, onde tu vai colocando a informação incorporada no contexto onde tu tá contando uma história. Eu acho que dar uma aula boa é contar uma história. E o terceiro, eu acho que é o de recursos audiovisuais. Então quando eu

gravei o “Onde está a Graça?”, eu pegava e estava ligado que tinham várias coisas rolando de YouTube, e “olha... uma coisa que a galera faz é: interrompe, põe uma brincadeira, coloca um meme no meio...” Então eu ficava cavando, “aqui, quando eu falo isso, pode entrar uma piada assim. Quando eu falo isso, pode entrar aqui...”. Aí uma vez, eu tinha falado uma coisa errada no vídeo e logo depois que eu falava alguma coisa errada, a gente colocava o Faustão: “Errou!”. E aí, ao longo de todo o curso, sempre que fala uma coisa errada, voltava o Faustão “Errou!”.

Então eu acho que, eu diria essas três coisas, são diferenciais.

Ótimo. Tu consegue fazer alguma relação entre a duração dos vídeos publicitários e as videoaulas? Porque lá na publicidade a gente trabalha com vídeos muito curtos e a videoaula também, a gente não pode fazer coisas muito longas, até por essa questão de prender atenção...

Sabe que eu tenho uma relação de conflito com isso... Porque eu assisto vídeos muito longos, eu não tenho problemas em parar para assistir um vídeo de 2 horas, ver uma pessoa falando. Faz parte do meu hábito.

Mas pensando em um público geral, no cara que deixa o vídeo rodando e vai olhar o twitter no celular...

Isso... Daí eu sempre fico pensando: será que o problema é que as pessoas não assistem vídeos compridos, ou será que os vídeos é que não são legais o suficiente para prender a atenção da pessoa? Mas sim, eu acho que tem uma questão de concisão que é a norma vigente, né? Cada vez mais reduzindo a duração dos vídeos...

Ou o número de capítulos, aumentando o número de capítulos no caso...

Então, o que eu acho que eu aprendi da publicidade, de pegar e deixar bem resumido uma informação, eu acho que eu tento levar isso para a videoaula. Qual é o ponto dessa aula aqui? É esse. Então tá, então eu preciso fazer esse ponto, e depois desse ponto acabou essa aula. Depois, eu vou para o próximo vídeo... Então tudo eu vou tentando diminuir ao máximo, para o vídeo ficar bem conciso. Só que às vezes, para fazer um ponto, eu preciso de mais tempo. Então às vezes eu tenho vídeos longos, ou às vezes eu corto no meio e faço parte um e parte dois, para não ficar enorme.

Tu acha que então, tipo, como se fosse o problema lá da publicidade, um objetivo principal, tu te foca objetivo para tentar ser mais conciso?

Eu tento fazer com que cada vídeo tenha uma moral, e o entendimento bem claro. Que a pessoa fale: “O que eu aprendi com esse vídeo? Eu entendi tal coisa, e tal coisa.” Então o residual da mensagem eu tenho bem claro e indicado no vídeo: “Isso aqui está falando disso.” A pessoa vai entender isso, e isso é importante para ela entender a próxima parte.

Tu acha que alguma coisa parecida com um briefing poderia ser usada na criação de videoaulas? Ou nada a ver, são mundos completamente diferentes? Provavelmente até faça parte da tua metodologia, mesmo não chamando de briefing, mas criar esse objetivo... Sabe aquele briefing que vem lá do planejamento? Briefing de criação mesmo...

Então, cara... Eu vou me arriscar aqui a responder a tua pergunta sem ter muita condição, porque o jeito que eu faço, eu faço os roteiros das minhas aulas. Então eu não preciso escrever um briefing para mim mesmo. Eu tenho ele aqui na minha cabeça... Agora, se eu estou num processo mais industrial, que eu vou ter uma equipe de roteiristas para escrever, e tem uma pessoa que domina o conteúdo, por exemplo, eu acho que o processo de briefing é importante. O processo de briefing, que é diferente do documento do briefing. Por quê? O que é o briefing? O briefing é “breve”. O que é, poucas palavras, que tem que ser feito... Eu, durante minha época de propaganda, eu via que algumas pessoas ficavam escrevendo briefings muito longos, para ter todas as informações, e eu sempre considerava que o briefing era só o briefing. “É mais ou menos isso, agora tem que sentar e entender a profundidade disso.” Então eu acho que talvez possa ser produtivo ter um documento que contenha essas informações, mas no meu caso eu não consigo ver substituindo... De novo: se eu tenho uma equipe de roteiristas que vai fazer, para mim tem que ter uma reunião com essa galera, para falar: “É isso, o nosso objetivo é esse, mas os vídeos não podem estar assim ou assado”.

Era isso que eu ia te perguntar em seguida... Provavelmente também talvez tenha acontecido contigo, com outros professores da [instituição de ensino], que talvez não tenham a mesma vivência que tu tem, na questão da tecnologia, da Internet, ou até mesmo na questão de roteirização mesmo... Não sei se tu chegou a trabalhar com algum deles... Tipo, um professor lá da gastronomia, “Ah, não, vamos sentar aqui, vou te ajudar”... Por acaso isso chegou a acontecer?

Aconteceu.

Eu te pergunto isso porque, não na [instituição de ensino], mas nos cursos EaD em geral, existe um designer instrucional, que normalmente é responsável pelo roteiro e junto com ele, às vezes senta o professor que é quem tem o conteúdo. Que é mais ou menos como tu estavas comentando agora: tu estavas te colocando como esse professor que teria um auxílio de um roteirista. Então tu conseguiria fazer, nesse caso, lembrando dessa tua experiência, com essa pessoa, alguma relação com a dupla de criação da propaganda? Em que um entende de um assunto e o outro de outro.

Eu veria mais uma relação do diretor de criação com o roteirista. Teve um curso que era exatamente assim, um curso chamado “Que droga é essa?”. O professor é um neurocientista, da academia, e era assim: “Divide aí em capítulos... Esses são os módulos, que aulas vão ter aqui? Agora escreve o roteiro.” Beleza. Me mandava, e eu: “Bah, professor, esse vídeo aqui tá confuso, cara... Tu tá falando de um assunto, depois puxa um outro... vamos dividir ele em dois? Aqui eu acho que está meio dura a linguagem, vamos fazer mais assim...? Vou escrever um aqui, pra ti”. Então eu ficava acompanhando todo o trabalho dele, o tempo todo. Mas era menos um trabalho de dupla de criação e mais um trabalho de supervisão e orientação mesmo.

Tipo assim, um brainstorm acontecer no meio desse processo seria impossível? Tu vê mais o professor como o dono do conteúdo mesmo. Tipo, não teria essa relação, esse relacionamento, em uma dupla.

É, não... Eu não conseguiria ver essa analogia tão fácil assim. E foi só uma experiência, né?

Não, tranquilo. Eu estou tentando puxar algumas coisas que não são bem pra ti, né? Eu tenho perguntas que outras pessoas vão me dar mais retorno e outras que tu já conseguiu responder com mais base. Essa é a ideia, exatamente isso mesmo.

Tu pensa nos espectadores das tuas videoaulas como tu pensava no teu público-alvo lá na propaganda? Tentar definir quem é esse cara, criar uma persona... Para tentar atingir de um jeito, ou tu faz alguma coisa mais assim geral, para servir para todo mundo?

Quando eu trabalhei com propaganda, essa questão da persona não era forte ainda, então eu não trabalhei com isso, mas eu acho que eu penso mais no meu público do curso do que eu pensava no público da propaganda. Até porque, tipo assim, vai fazer propaganda pra super... é todo mundo, sabe? Mas sim, tem uma preocupação. Vai ficar claro para as pessoas? Tá, mas eu estou isso, ela está me entendendo? Ah não, mas então eu vou colocar um vídeo aqui explicando isso, vou colocar uma ilustração para a pessoa saber o que que é... Então, tem uma relação sim, entre o espectador da aula e o público alvo. Esse paralelo tem, muito mais forte do que a dupla de criação.

Tu conhece o recurso do plot twist, né, na narrativa? Tu usa, ou tu usou... Tu acredita que o plot twist pode ser usado para, por exemplo, resolver aquele problema principal da videoaula?

Eu acho que sim. Eu não me lembro de ter usado, acho que é um requinte até, de narrativa. Mas consigo ver... ah, me lembrei de uma aula que [um professor] deu uma vez que tinha um plot twist. Que era uma aula de cor, que ele citava “as cores são essas” e as pessoas anotando tudo, e aí chegava num ponto, 15 minutos de aula e ele: “tá, galera, esquece tudo isso, isso não interessa... Vou dar para vocês a real...” Aí falava: “Então no final das contas, só tem uma coisa que um diretor de arte não pode ser: daltônico”. “Pois é, mas eu sou daltônico”. Então, lembrei desse exemplo que eu acho que, se a pessoa conseguir encaixar um plot twist ela vai estar tornando mais interessante a narrativa.

Agora uma coisa mais técnica mesmo. Tu utiliza algum modelo de roteiro? Na publicidade normalmente se usa aquele modelinho de tabela, vídeo de um lado, descrição de um lado, áudio do outro, enfim... Tu utiliza algum modelo de roteiro assim ou é mais um texto corrido?

Eu não usava nem na publicidade, essa questão de vídeo de um lado e áudio do outro, nos lugares que eu trabalhei isso era para produção, não era nós. Então a gente escrevia o texto mesmo... O que eu uso é, aquilo que eu te falei, abertura e encerramento, e o texto dividido por parágrafos...

E mais ou menos dentro da mesma temática: o roteiro, tu acredita que precisa ser técnico? Por exemplo, o cara que está escrevendo ali, tanto na publicidade quanto em uma videoaula, tu acha que ele já tem que saber um enquadramento... ou só descrever “mostrar de perto”, entendeu? Ao invés de escrever “plano de detalhe” dizer “mostrar de perto o rosto”... Tu achas que pode ser mais simplificado, assim?

Acho que pode ser simplificado, acho que a parte da produção é outra, eu acho que daí quem for captar pode entrar com isso.... O que eu tenho é: abertura e encerramento, plano próximo, e o resto plano mais afastado. Mas às vezes eu estou escrevendo o roteiro “Seria legal dar um close no olho”. Tipo, “aqui, se botar um close no olho, vai ficar engraçado”. Mas eu não acho que ele precisa ser técnico não. Acho que inclusive, atrapalha.

Sobre técnicas de criatividade, sabe? Enfrentar aquela folha em branco, referenciais... Se tu puder relacionar um pouquinho a publicidade e videoaulas nesse sentido, no sentido da criação mesmo.

Cara, para mim fica meio difícil fazer isso, pelo seguinte: quando eu comecei a fazer videoaula, eu já tinha 18 anos de experiência em criar coisas, então, hoje em dia, eu nem sinto qual é o processo que tu faz, sabe? Eu já domino essa técnica, então é igual, assim, quando tu vai dirigir tu não fica mais pensando: “Ah, depois que faz esse barulho o motor, eu tenho que mudar a marcha...” Já vai no automático. Então eu não sinto esse processo acontecendo, para mim fica um pouco difícil de...

Eu te entendo bem. Tu consegue relacionar uma disciplina de um curso com uma campanha? No sentido de ter várias peças, vários caminhos? Ou é uma coisa mais dividida só pelo tempo mesmo?

Não, eu consigo relacionar um curso com uma campanha.

E aí assim, só uma última pergunta, se tu tiver alguma outra prática que tu te lembre da publicidade... Que daqui a pouco, no dia-a-dia, tu tá fazendo um roteiro de uma videoaula e lembra: “Isso aqui eu lembro de tal agência, que eu fiz isso...” Qualquer outra contribuição da publicidade, da tua formação enquanto publicitário, para tua atuação nas videoaulas.

Tem uma que é bem clara, bem evidente, que é a seguinte: quando eu sei qual é a mensagem principal – eu sempre sei, mas quando eu chego na mensagem principal, “o importante é isso” –, eu tento transformar essa mensagem numa frase que seja sonora, que seja forte, que as pessoas se lembrem. Tipo “Filme da Matrix”, era a aula “Quebrando a Matrix”. Então eu sempre tento transformar, como se fosse um título de um anúncio, ou como se fosse um conceito, ou como se fosse slogan. Uma frase que tenha impacto. Então eu tenho certeza que meus anos como redator me deram essa habilidade e eu uso ela, isso é nítido. “Tá, mas não é assim que eu tenho que dizer. Como eu vou falar? Como é que escreve a frase?” E escrevia assim.

E tu chega a ficar matutando naquela frase, como tu fazia lá na agência?

Chego.

Tu investe um tempinho nisso porque tu entende a importância dessa frase, dessa chamada publicitária quase.

Eu estou, por exemplo, fazendo uma campanha para o meu novo curso, que se chama “O bando”, e esse curso é muito difícil explicar. Ele é complexo porque ele tem várias novidades, e eu uso isso como tema de campanha: “um curso que é impossível de explicar”... E eu estou pensando, um curso que é impossível de explicar, como é que explica essa coisa? É um curso sem explicação, é inexplicável, “O bando: um curso sem explicação”, e aí eu estou fazendo um brainstorming disso para chegar no melhor formato da frase. Nesse momento estou passando por isso.

Entrevistado “Z”

PERFIL	DATA	DURAÇÃO
Graduação em Publicidade e Propaganda	30/07/2019	1 HORA E 25 MINUTOS
Experiência média em criação publicitária; em torno de 3 anos.		
Relativa experiência (menos de 5 anos) em roteirização de videoaulas como designer instrucional em instituições públicas.		
Professor no ensino presencial.		

Se tu poder contar pouquinho, primeiro, sobre o teu trabalho com criação de vídeos publicitários, a tua experiência profissional, seja em agência ou não, seja só na faculdade, mas o que tu chegou a fazer de vídeo publicitário?

Eu entrei na publicidade em 2000, na metade de 2000, foi no 2º Semestre de 2000, em uma instituição de Porto Alegre. E lá, bom, eu sabia desenhar já, já era bem criativo e tudo mais, e eu queria já ir para área da criação, era meu grande objetivo.

Lá no primeiro semestre, já me aproximei dos professores e gostei muito do curso e etc, e já no primeiro ano, de 2001, eu participei de uma seleção lá na faculdade, pra o que eles chamavam de agência Júnior. Era uma agência da própria faculdade que atendia clientes reais, público externos, inclusive também a própria faculdade, e eles absorviam os alunos dos cursos para a gente ganhar experiência e etc., e reproduzir para eles. Então a gente trabalhou muita coisa. Claro, nesse primeiro semestre de 2001, eu trabalhei muito com peça gráfica, muita peça gráfica. Mas já na segunda metade de 2001 nós começamos a produzir vídeos. Nós tivemos produção de vídeos institucionais da própria faculdade, nós produzimos, uma propaganda para uma ONG que tinha procurado lá a agência, que falava sobre fibrose cística, uma doença. Eu me lembro que nós fomos em estúdio, gravamos, fizemos seleção de atores e tudo mais. E eu trabalhei muito com roteirização, o meu grande chão era a roteirização, a parte de criação.

De redação.

Isso, a redação. Então eu fazia todo o roteiro, escrevia os textos, e também participava da equipe de criação geral, que a gente nunca deixava reservado a uma pessoa só, então a gente sentava, fazia os brainstorms, e o legal para vídeo, que a gente fazia, era um esqueminha de telas. A gente imprimia umas folhinhas, que tinha uns quadrados, onde seriam as telas, e do lado um espaço para texto.

Então era tipo um storyboard vazio, digamos assim.

Exato. A gente fazia um storyboard vazio e ia preenchendo. E como eu gostava de desenhar, então eu na tela vazia, eu já fazia os esboços.

O teu processo criativo se dava em cima desse modelo de storyboard vazio, digamos assim.

Exatamente. Era assim que eu trabalhava. Então eu me lembro de a gente se encontrar na sala, era uma salinha meio pequenininha, com um quadro branco, e aí o pessoal ia escrevendo lá no quadro, fazendo bem modelo de brainstorm, e eu ficava com esses storyboard na mão. Então o pessoal ia dando as ideias, e tudo mais, e eu ia esboçando algumas coisas ali, para tentar contracenar, para chegar em uma coisa mais sólida, para a gente poder gravar. Bom, aí a gente fez algumas alguns vídeos publicitários, e era legal que eu me lembro, até inclusive, em trabalhos da faculdade mais avançados, perto de 2003, por aí, eu me formei em 2004...

Tu ficou nessa agência Júnior até 2004, ou não?

Eu fiquei na agência Júnior até 2002, e depois eu fui para uma outra agência, uma agência meio pequena até, em Porto Alegre, e fiquei lá por um ano, Aí eu parei de trabalhar com publicidade e fui para área acadêmica.

Agora o outro lado... Se tu puder me contar um pouquinho sobre a tua experiência com roteirização de videoaulas.

A minha grande experiência foi [em uma instituição pública]. Eu entrei em 2013, entrei como bolsista lá, já na vaga de design instrucional, na época uma designer instrucional já trabalhava lá, e eu entrei e ela já mostrou para mim como funcionava o esquema. Ali ainda estava meio que formando, assim, o fluxo integrado, porque já se tinha os fluxos das equipes, mas tinha que se montar o fluxo integrado. E aí eles estavam fazendo isso daí, e eu entrei já na equipe do inglês, na época. Já para ser designer instrucional da equipe do inglês, pois a outra designer instrucional estava super carregada, muito trabalho para ela e acabei que eu fiquei na área instrucional em inglês.

Lá dentro do inglês eu não trabalhava muito com roteirização. Fui trabalhar com roteirização já em 2014, por aí, que eu me envolvi mais com o roteiro. E eu me lembro que eu sentava com o [fulano] e com a [fulana], para afinar algumas coisas, porque o que que acontecia? O roteiro era separado... O pessoal do inglês sentava e fazia suas aulas...

O pessoal do inglês tu diz os professores conteudistas?

Os professores conteudistas, exatamente. Os conteudistas de inglês, eles faziam os exercícios deles só com um modelo do roteiro. Só que o que acontecia? Esse roteiro sofria alterações, e aí as aulas iam, às vezes, se desenvolvendo e quando chegava o roteiro, “ah, fizemos algumas pequenas alterações aqui”, e aí o pessoal do inglês: “Ah, mas nós já fizemos a aula, nós já fizemos tal conteúdo... tem que abordar o conteúdo.” E aí chegou o momento que se parou tudo, se sentou as equipes de produção, de conteudistas, junto com pessoal do hiperfídia, para acertar um passo. E aí foi designado um de cada equipe, sendo do inglês, do português e do espanhol, para sentar junto com algum responsável do roteiro, para passar todo o roteiro juntos e afinar os discursos. Porque, o que que o que acontecia? Nos cadernos tinham certos conteúdos que tinham que ser abordados e que as aulas, que os vídeos, não tratavam ou não abordavam nem de maneira superficial. E aí, como utilizar uma parte do vídeo, para dar um start na aula, alguma coisa, se não trabalhava com algum verbo transitório, ou com os advérbios, ou com os números? E a aula não trabalhava nada com isso...

Então na verdade tu tinha o professor conteudista trabalhando, depois o roteirista trabalhava, depois conteudista alterava, depois o roteirista alterava de novo... Com poucos momentos de conversa entre os dois...

Exato, então, o que a gente afirmou? O que que nós acertamos? A gente colocou uma pessoa da produção de conteúdo junto com uma pessoa da produção de roteiro, e a gente orientava, daí eu como designer instrucional, eu participava só na etapa final. Eu passava ali, então, o conteudista tinha que passar os conteúdos que iriam aparecer em algum momento na aula, o roteirista colocava isso dentro do episódio, ou da história inteira, eles casavam ali, tinha que encaixar dentro do conjunto de episódios que eles estavam produzindo, e eu passava a revisão, para ver se realmente estava acertado a versão final.

Vou te fazer uma perguntinha para ver se entendi bem: Então vocês identificaram que esse processo meio separado, do conteudista em relação ao roteirista, estava problemático e vocês resolveram juntar eles, pra eles trabalharem juntos?

Exatamente. E era muito problemático fazer separado porque tinha muito idas e voltas.

Tu considera que isso melhorou o trabalho?

Um milhão por cento. Melhorou muito, economizou tempo e o material no final melhorou. Criativamente enriqueceu bastante, enriqueceu muito mais as aulas. Tanto é que para mim, o melhor o melhor vídeo produzido ali pelo pessoal foi o último módulo. Ficou muito bom, ficou casadinho. do inglês ficou casadinho, muito bom. E do espanhol também. Do espanhol é a melhor história também, ficou muito bem casado.

Que legal. Essas foram só perguntinhas introdutórias. Eu sabia que tu ias me dar bastante conteúdo, e eu estou muito feliz com o que a gente tem até agora. Isso era só para conhecer tua experiência, só que durante a tua fala, tu já me deu várias respostas, para frente... Minha primeira pergunta... Na verdade não são perguntas, são tópicos, bem desestruturados, pra gente ir abordando...

O que que tu pode dizer sobre a obsessão que o publicitário tem em buscar referências? Referências dentro da publicidade, de outros comerciais, enfim, e referências fora também, fora da publicidade... Tipo, assistir cinema, consumir, sei lá, até viagem, qualquer coisa... O que tu tem a dizer sobre essa obsessão publicitária de procurar referências?

Eu não acho um problema. A referência, para mim ela enriquece. Ela enriquece porque quanto mais... agora dizendo até mais objetivo, quanto mais contextualizada a referência, melhor. O grande problema muitas vezes, é que o publicitário fica viciado nisso... Viciado no sentido de fazer uma propaganda de requeijão, e tu só poder usar as referências de propaganda de requeijão feitas até agora... E o publicitário acaba ficando preso dentro desse nicho e acaba ousando pouco. O mercado acaba ousando pouco e a gente fica sempre no mesmo... Mesmo que ainda criativo, em muitas propagandas, essa criatividade fica centrada em nichos muito reservados. Por isso nossa publicidade, e aí eu faço uma crítica à nossa publicidade brasileira, ela acaba sendo muito tradicional... Aí a gente acaba buscando referências onde? Em quem está ousando, em quem está fazendo diferente, em quem pega essas referências e cria em cima dessas referências, transforma essas referências,

rompe com esses paradigmas das referências. Isso é o que eu acho o ideal. O ideal é pegar essas referências e usar elas como referências, e não como um espelho daquilo que tem que ser feito. Pegar, usar como uma base, e transformar isso, criar em cima, pensar no público contemporâneo etc., e ver o que se pode transformar dentro daquilo que se tem como referência.

E tu acha positiva uma busca por estar sempre consumido referências? Se for para usar dessa forma que tu trata como ideal? Como uma base, que te permita criar coisas novas.

Eu acho que é importante. É importante estar ligado, assim, até para não cometer a gafe da coincidência criativa... Daqui a pouco tu estás achando que estás reinventando a roda e tudo mais, mas isso já está sendo feito a bastante tempo só que tu não enxergou ainda.

Uma perguntinha: como chamar e prender a atenção do estudante numa videoaula? Como tu chama a atenção dele para tua videoaula e depois como tu prende ele? Se tu conseguir fazer relação com a publicidade, também, no meio do caminho...

Como chamar a atenção? É complicado... A gente não tinha muito modelo, até me lembro, na época nós fizemos bastante cursos, desses online, com dicas para gente poder fazer videoaulas mais atrativas. Uma das coisas que a gente levava bastante consideração... a gente acreditava que o... E aí parece puxar para tua entrevista, mas o fator publicitário influenciava, vinhetas, transição, música agradável... envolver o estudante com o todo. Menos com o conteúdo e mais com os elementos atrativos...

Com o aspecto audiovisual.

Exatamente, estava me faltando as palavras. Mas os aspectos audiovisuais, para nós foi o grande ponto. Porque o conteúdo a gente sabe... A gente olhava, a gente repassava o conteúdo, e dizia: "É o mesmo modelinho de aula clássica...". Mas é claro, é assim que os professores ensinam seu conteúdo... Como é que a gente pode romper com isso? Fazer uma coisa diferente? O conteúdo a gente não pode mudar... A gente não pode mudar, a gente pode propor alternativas para apresentar esse conteúdo, trazer mais exemplos, ser mais informal, que era uma coisa que a gente apelava bastante. E aí eu dou crédito a um colega que pensou no modelo de gravar as aulas, fazer as edições e botar bastante animação no meio, fazer transições de telas, botar elementos atrativos que não só focasse no conteúdo, porque o conteúdo era muito duro, ainda mais o de idiomas. Era muito duro.

Quanto à duração das aulas... Bom, primeiro me conta... Acho que primeiro tu pode me contar como é que funciona essa questão do vídeo ser curto ou não, ou tu acha que não faz diferença ser curto ou não...

Faz total diferença ser curto. É extremamente importante o vídeo ser curto. A gente... Nós começamos, quando estávamos fazendo o modelo, nosso chefe propôs para a gente fazer as aulas do curso em vídeo, e a gente... A primeira coisa que ele queria era: "Pega lá, dá uns recortes lá nos vídeos e só coloca os professores falando...". E aí a gente ficou assim: "Meu Deus do céu, vai ficar gigante..." E eu me lembro até, na época: "Pega mais ou menos as coisas prontas, assim... Dá pra fazer um curso, dá pra fazer um módulo inteiro assim, com 7, 8 vídeos. Já fecha." Mas com 7, 8 vídeos de que? De 20 minutos cada um? Vai ser um inferno ficar na frente do computador vendo 20 minutos de

conteúdo. Aí eu me sentei com o meu colega, a gente fez um levantamento desses cursos online que tem de várias plataformas, inclusive as aulas de YouTube, de canais que tem... Nenhum vídeo... nenhum vídeo passa de 10 minutos e, assim, olha, quando chega 10 minutos e quando é algo muito denso, muito assim... Até o professor já começa a se desculpando: “Esse vídeo é maior porque nós temos muitos detalhes para trabalhar, então tenha um pouquinho de paciência...”. Então a gente começou a pensar assim, vamos fazer os nossos vídeos, já que a gente tem mais liberdade, vamos fazer os nossos vídeos com um teto, um máximo. E o nosso máximo era cinco minutos de vídeo. Claro que às vezes dava um com seis minutos, mas não passava de cinco minutos, e a gente achava importante porque, como a gente estava trabalhando com um processo de ensino e aprendizagem online, a autonomia do estudante é essencial ser preservada... E a gente pensou assim: o cara vai tirar, sei lá, o cara tira uma hora do dia para fazer um curso... se ele vê um vídeo de 20 minutos ou de 30 minutos, ele já matou metade da hora com um vídeo. Ele vai olhar uma lista de 10 vídeos, 20 vídeos... Isso desestimula, porque no tempo que ele parou para fazer, ele vai conseguir cumprir uma, duas etapas... É muito pouco. Aí nós trabalhamos um pouco mais com a psicologia da educação, onde a pessoa se sente estimulada quando ela vence etapas. É quase que faixa de arte marcial, da faixa branca para a faixa seguinte, o cara não precisa fazer quase nada... O cara dá um espirro: “Ah, muito bem, vamos mudar de faixa...” É mais para tu motivar a pessoa a continuar, e se sentir assim: “Bah, eu tô conseguindo vencer etapas...” do que privar ela da continuidade do curso. Então a gente fez isso de cinco minutos, pensando que, se ele para meia hora... Meu Deus, quantas aulas ele vai fazer? Ele vai fazer várias e um monte de conteúdo... Ele vai pensar assim, que tá fazendo, conhecendo muita coisa, ele tá pegando vários conteúdos... Não. É o mesmo conteúdo, só desmembrado de maneira diferenciada, em 4, 5 vídeos de 5 minutos, que vão se complementando gradualmente. Então ele vai poder parar, vê cinco minutos, toma uma aguinha, vê mais cinco minutos, vai no banheiro, vê mais cinco minutos, e isso facilita, sem ter que dar pause no vídeo toda hora. Ele pode fechar e sente que está cumprindo o curso. Em uma semana ele consegue terminar um módulo inteiro. E a gente prezou bastante o tempo, e todo nosso processo de criação foi voltado a esse tempo, nesse tempo fechado. Teto de 5 minutos, vamos lá... Então a gente cortava as falas, reduzia, deixava mais informal, mais direto, casava com informações na tela... Então o professor dava só um apontamento geral e a gente colocava na tela, do lado uma informação um pouco mais elaborada, tipo um “saiba mais”... E fora material adicional: “Se você quer saber um pouco mais sobre tal conteúdo, está aqui o material escrito, recorte no material ali... Sem ele você não vai ficar desamparado, mas com ele você vai ter um pouco mais”

Me diz se tu acha que tem alguma relação, já que tu tá exatamente nesse assunto... Daria para relacionar, ou não? Daria para relacionar, por exemplo, um módulo, um curso ou uma disciplina com uma campanha publicitária? Tipo assim, pensando lá na mídia, no planejamento de mídia, já que tu falou em materiais adicionais, em dividir em vários vídeos... Tu consegue fazer uma relação ou tu acha forçado?

Olha, eu não acho tão forçado assim... Porque no final, a campanha publicitária, quando a gente desenvolve, a gente tem que planejar trabalhar com várias mídias... E isso tudo tem que estar casado uma com a outra, e às vezes se complementarem, para que o objetivo final do cliente seja atingido... A gente não escolhe só para ganhar dinheiro... Quer dizer, alguns sim... Mas se escolhe as mídias para que atinja melhor os objetivos do cliente. No final, quando a gente faz a produção, no final, pelo

menos quando eu fazia essa produção desse material, a gente pensava nas mídias se complementarem para que a pessoa se sentisse sempre estimulada a ir para o próximo vídeo. Isso era importante. Então no final aquela estrategiazinha publicitária de deixar um gancho, ou de chamar atenção para cenas dos próximos capítulos, ou deixar aquela frasezinha em aberto no final, para que a pessoa ficasse: “Tá, mas e aí? Como assim?” E aí, pronto, ia para a próxima aula e tudo muda... Então eu apelava um pouquinho para essas artimanhas publicitárias, para deixar a coisa bem atrativa... Tentar deixar mais atrativa...

E voltando agora rapidinho ali na duração... Agora pensando na criação, tá? Na criação, na roteirização da videoaula... Tu, Artur, consegue me dizer se a formação publicitária entrava nisso? Porque na publicidade os vídeos são de 30 segundos como um padrão, 45 se tu tiver muito dinheiro, um minuto se for um absurdo, uma campanha absurda. O normal é 30 segundos. E aí na publicidade tu aprende várias coisas para trabalhar com 30 segundos... Tu acha que consegue trazer isso? Tu usava isso? Esses conhecimentos?

Sim, eu achava ótimo, quando eu sentava com meu colega e ele olhava para mim assim: “Vamos tentar deixar pequeno... Para 2 minutos...!” Que maravilha, tem tempo de sobra... Dá pra fazer muita coisa, imagina... Aí eu falava exatamente isso, tinha 30 segundos para fazer um comercial...

E tu enxerga as técnicas da publicidade que tu usavas nas videoaulas?

Sim, tanto é que a gente usava o mesmo modelo, o do storyboard. Só que não tinha a parte do desenho... Eu que desenhava a mão ali só por esporte, porque o colega já ficava direto no computador... Já botando, fazendo o storyboard, um rough, ele ficava ali no tablet já fazendo os esboços, então já ia direto ali pra tela, então a gente ficava sentado juntos ali, ele no computador, e a gente criando... Eu com um papel e ele no computador...

Já que tu tocou também nesse assunto, é uma coisinha técnica, acho que tu já respondeu até, mas pode responder de novo... Se tu usa na criação de videoaulas o mesmo modelo de roteiro que tu usava como criador publicitário...

Sim, aquele mesmo modelo...

Esse modelo qual é? Tu não precisa dizer de novo, tu já falou lá no início, mas é um modelo tipo um storyboard vazio.

É, exatamente...

Não é aquele modelo clássico da publicidade de colunas, de tabelas, assim, vídeo e áudio, ou é uma adaptação daquilo?

É uma adaptação daquilo...

E como tu tem a habilidade do desenho... ao invés de escrever o vídeo, tu já pulava um passo adiante...

Para mim era muito mais fácil fazer mais visual, e aí a descrição ficava só num proforma, porque o visual já estava ali.

Quanto à descrição técnica, por exemplo, plano de detalhe no personagem tal, movimento de câmera travelling, não sei o que... Tu acha necessário esse linguajar mais técnico? Ou tu acha, dentro da EaD, que uma coisa mais simplificada já serve? Tipo assim, “mostrar de perto”, “aparecer de perto”... O que tu acha?

Eu acho que, por trabalhar com uma equipe multidisciplinar, tem gente de todas as áreas ali, esse linguajar técnico a gente adaptava... A gente direto adaptava, a gente criava: “Filmar mais perto, aproximação assim, assado...” e funcionou, funcionava sem problema.

Que é algo que acontece também na publicidade, né? Não sei se tu concorda... A gente tem algumas pessoas que prezam mais pelo técnico, mas que não é necessário.

Eu acho que não é necessário também.

Na relação com o professor conteudista, tu acha que o roteirista, o designer instrucional que faz o roteiro, que tem aquele conhecimento técnico para fazer um roteiro de videoaula, tu acha que ele e o professor conteudista poderiam funcionar como funciona a dupla publicitária de criação? Redator e diretor de arte? Não no sentido de ter um diretor de arte, mas no sentido de trabalharem juntos e criarem juntos.

Eu acho que sim. Eu acho que poderia sim.

Mais ou menos aquela mudança que vocês fizeram lá, naquela época?

Ah, sim. Acho que sim. O professor, ele tem o conteúdo, e ele é só precisa entender o processo, e se o professor já está disponível, já está se desprendendo, para fazer aquele tipo de material... Ele só tem que entender que é uma mídia diferente, que não é a mesma coisa que sala de aula, que ele tem que se firmar em algumas restrições que a videoaula tem que colocar e dá para fazer tranquilo... Acredito que sim.

Mas de qualquer forma, o professor tem o conhecimento que do conteúdo, e o designer instrucional tem o conhecimento daqui da forma, vamos dizer...

Exato.

Os dois casariam, então tu acha que eles poderiam sentar numa mesa os dois e fazer um roteiro juntos?

Eu acho que sim.

Tu acha que eu acho que seria interessante isso? Tu acha que eles podem chegar a fazer um brainstorm, por exemplo?

Acho que daria para fazer um brainstorm... Eu fico meio receoso porque não tive essa experiência, teria que testar.

Na verdade tu já tinha me trazido essa resposta lá no início, quando tu comentou que não funcionava tão bem trabalhando assim, um faz uma coisa, outro faz outra, outro revisa...

Exato, eles precisam estar juntos, principalmente para casar conteúdo para o vídeo, porque se faz separado, bom, tem que voltar... Acho que é burrice, é trabalho e retrabalho... Depois tu tem que reeditar tudo, criar coisas novas para poder bater com o conteúdo do professor... não faz sentido. Melhor estar junto ali, que as dúvidas já são sanadas na hora...

Legal. Tu pensa no espectador da videoaula, no estudante, como tu pensava em um público-alvo?

Sempre, sempre. O estudante é o público-alvo...

Não no sentido comercial, mas no sentido psicológico, digamos assim.

Exatamente. Pensando lá na nos métodos de criação publicitária... o público alvo, ele tem que ter suas expectativas sanadas, ele vai ver ali os primeiros segundos da propaganda, o anzol tem que ser jogado, a semente tem que ser plantada ali e essa expectativa tem que ser resolvida no final. Então quando a gente pensava as videoaulas, se pensava nisso... Quais são as expectativas do estudante? Por que ele procura uma videoaula? A gente tentava responder essas questões. Infelizmente, nós nunca fizemos uma pesquisa, apesar da gente ter enchido a paciência da coordenação, em fazer pesquisa mesmo... Até teve uma pesquisa, mas era pesquisa de recepção já... O material pronto já, e aí ver a recepção, mas a gente queria saber do possível público consumidor desse material, para a gente ter tem uma ideia dele.

E pensando, assim, nesse aspecto mais psicológico, sabe? De persona, o que tu pode me falar da diferença, de por exemplo, de um vídeo que tu criava para um aluno do curso de matemática, ou aquele curso lá do português, para estrangeiros que não falam português...

Não sei se entendi tua pergunta... Numa diferença?

Não, no público. Se tu puder me exemplificar alguma coisa assim, se lembrar de alguma coisa na cabeça... Porque o público, por exemplo, aquele lá nem português falava, e esse aqui é um cara mais da matemática, uma pessoa mais dura... Não sei se é exatamente isso, eu que estou inventando, não sei se esses exemplos aconteceram.

Claro. A gente tentava mapear esse público, mesmo que fosse no debate ali, ou conversando só com os professores. O que a gente via era o básico: primeiro, a pessoa que está procurando um curso online... isso é uma coisa comum. [Em um curso de idiomas para estrangeiros] a gente pensava: "o cara chegou no Brasil, ou o cara está com a pretensão de vir para o Brasil e precisa falar o mínimo do idioma". Então essas expectativas eu acho que tem que ser sanadas. Como nós vamos fazer uma primeira abordagem com ele? Como nós vamos... O que ele vai precisar aprender em termos de conteúdo para poder atingir o objetivo dele? E uma das coisas que se mapeou, na época, é que que objetivo para essa pessoa era fazer um curso de uma prova de proficiência, porque o público alvo eram estudantes que estavam, na época quando existia, o Ciência sem Fronteiras. Então gente que vinha do Ciências sem Fronteiras para o Brasil, e precisava se comunicar, e uma das exigências era fazer a prova de proficiência aqui. E ter uma nota satisfatória. Isso lá... Quando nós estamos fazendo já com o pessoal da Matemática, a primeira pergunta, eu era meio chato na reunião, alguns

professores me amavam, outros não tanto, mas eu era meio chato... porque eu sempre segui aquela lógica dos 4P do Kotler, se lembra? Do Marketing. Os 4Ps do marketing, famoso... Então eu perguntava lá preço, produto, prazo e promoção. O que tu quer enquanto produto? Qual é? Como que isso é distribuído? Vai ser distribuído gratuitamente? Tu quer comercializar isso daí? Não quer? Vai botar na tua página no YouTube? O que tu vai fazer com isso? O ambiente que isso vai ser divulgado é essencial. E acima de tudo, para quem? quando veio [um curso de] Matemática, eles tinham bem claro qual era o público que eles queriam. Eles disseram para gente assim: Muitos alunos reprovam em geometria analítica, a disciplina é um terror... E é quase como um corte no curso. Tem gente que para porque não consegue passar, porque tem que ter uma visão espacial, é difícil, não é simples... E eles queriam fazer um material que auxiliasse esses estudantes. E a gente: Beleza, então tá. O nosso público, que é o público que ele quer atingir, são estudantes que querem um material de apoio para passar na disciplina de geometria analítica. Isso mudou toda a nossa forma de criar. A gente já não estava falando, no caso do [curso de idiomas], que já eram pessoas de faixa etária maior, no início eram pessoas maiores, que estavam pretendendo fazer... Maiores de idade, eu digo... Que pretendiam o Ciência sem Fronteiras. Depois começaram a usar o material para um público mais jovem, que chegou a ser aplicado em escola, ensino médio, o que pode dar algum problema, porque a linguagem é diferente, ela é mais subjetiva e menos didática no sentido de trabalhar com menores de idade... Mas quando nós migramos ali para fazer a geometria analítica, eu e [outro designer educacional]... Quando nós começamos a trabalhar com a geometria analítica, nós já sabíamos muito bem... É o material de apoio para os estudantes, então ele tem que ser leve porque é para um estudante, não dá para ter uma linguagem extremamente técnica, que era o que acontecia às vezes, muitas das gafes era o academicismo. O discurso era muito acadêmico. E a gente dizia: Peraí, vocês estão fazendo isso para os estudantes, para os alunos de vocês... E aí a [professora] fazia o roteiro do conteúdo, ela já escrevia o que ela queria do conteúdo, eu e o [meu colega de design educacional] sentávamos e desmembrávamos aquilo no modelo... Aí de novo, no modelo do storytelling, do storyline, e botava direitinho para fazer os vídeos. E acabou que deu certo, o público é essencial, “para quem tu tá conversando” vai dar o tom, vai dar o tom total. Isso era o que a gente já tinha em mente.

Então tu acha que o professor ele tem, por padrão, uma linguagem mais acadêmica? Até pelo produtivismo, pela carreira...

Exato, aí é que tá... Eu não vou generalizar todos os professores, mas assim, parece que o professor ele tem a grande preocupação de passar o conteúdo. Nem todos os professores estão preocupados em passar o conteúdo de maneira mais agradável, atrativo para o seu público, porque ele não reconhece o seu o seu público. Ele não entende se é uma garota, ou um garoto do ensino médio, ou ensino fundamental, ou se está no nível superior... ele pega aquela aula e “Tá, é conteúdo. O conteúdo tem que ser entendido”. Tudo pode ser substituído por uma esponja, porque tem que entender. E é aí que entra, eu acho que o design instrucional entrava no meio do caminho para dizer que as coisas não são bem assim...

Tu não consegue, claro, na EaD, trabalhar individualmente com cada aluno, mas aí puxando para o lado da publicidade, tu consegue definir algumas questões gerais...

Exato. Ainda acrescentaria que seria essencial se fazer uma pesquisa antes ainda, para ser mais assertivo ainda. Porque a gente consegue fazer um mapeamento geral, pensando assim: “Ah tá, isso

aqui...” Que nem a matemática, eles já queriam para os alunos, então a gente já tinha um certo perfil dos alunos de matemática, que cursam geometria analítica, então são os cursos técnicos, bom... é bem objetivo, tu já tem uma ideia geral, mas uma pesquisa acho que confirmaria algumas coisas e talvez nos traria mais dados para melhorar o processo criativo.

Uma pesquisa tu diz nos moldes publicitários?

Nos moldes publicitários...

Pesquisa de público para ver com quem tu vai falar exatamente, para quem tu vai vender, para quem tu vai desistir de vender...

Exato, bem nesses moldes mesmo.

Falta pouco, tá? É que o problema é a nossa conversa está tão boa, que estão surgindo muitas coisas diferentes no meio, mas isso para mim é muito rico, até porque nós temos o mesmo lugar de origem, na publicidade... A mesma caminhada, essa era a ideia das entrevistas.

Tu consegue fazer alguma relação entre o objetivo principal de uma videoaula - não sei se vocês trabalham com isso também - com o problema, o objetivo de comunicação, lá da peça publicitária?

O objetivo da videoaula e o objetivo...

É, tipo assim: o objetivo dessa aula aqui é ensinar mínimo múltiplo comum.... E lá na publicidade, o objetivo da propaganda que vocês têm que fazer é mostrar que o nosso detergente rende mais que os outros... Ele é mais caro, mas rende mais...

Assim, falando de mim, sim. Totalmente. A relação é a mesma. Até porque... só o exemplo que tu desses não é bem o que acontece, não é bem o que acontecia, pelo menos. Porque assim, na propaganda a gente dizia: meu detergente lava mais branco, então eu tenho que mostrar isso. Vai lá, pega o Omo e mostra isso. Quando a gente chegava para fazer os vídeos, nós pensávamos: Ok, nós temos que apresentar esse conteúdo... mas o foco principal é: nós precisamos manter o estudante interessado nesse curso. Porque para ensinar, por exemplo, matemática, ok, é simples...

A gente coloca um cálculo matemático parado na tela e vai explicando cada passo o que que é cada coisa, e resolve no final. Coisa mais chata, impossível. Horrível, por isso que nós estamos pensando já, inclusive, em representações tridimensionais... Tu vai fazer o cálculo de um cubo, ok, a gente coloca o cubo, interage com o cubo, dança, faz as linhas sendo puxadas do cubo... Essa interação deixa “uau!”, rico, e aí a pessoa começa a se alimentar desse imaginário. Mas o ponto era: sempre deixar o conteúdo palatável para o estudante. Porque o conteúdo já é o que tem que ter apresentado... Ele é o objetivo maior: sim, passar o conteúdo. Agora, o “como” é essencial. O “como” é essencial. Sem o “como” nós não temos como criar um caminho mais agradável entre o estudante e o professor. O caminho tem que ser agradável. O que o professor tem conhecimento e isso a gente nunca duvida. A gente nunca colocou em xeque o conhecimento do professor, até porque nós não temos aval para avaliar isso... Se o professor disse, a gente “Ok, é isso?” É isso. Bem, agora o nosso papel é deixar isso agradável para o estudante, ele tem que passar porque nós estamos tratando de uma mídia

específica, que não depende só do professor. O professor não é o cara que vai editar o vídeo, não é o cara que vai fazer a promoção daquele material... Para aparecer lá na timeline do aluno, não é o professor. O professor, ele só é o conteudista ali. E ele vai estar ali, junto do processo tentando fazer, tentando nos dar dicas necessárias... “Eu acho que dá pra ensinar assim” “Eu uso isso em sala de aula quando eles não entendem...” Às vezes quando eles nos dão um exemplo que eles dão em sala de aula, nos dá a chave para esse girar a ignição, a gente só sai criando em cima... Uma maravilha. Desse teu exemplo, a gente consegue pensar mais 20.

Bem legal. Agora outra pergunta, que talvez tu diga “Não, nada a ver...”. Tu acha que é algo semelhante a um briefing poderia ser utilizado para facilitar a criação das videoaulas? Eu não digo aquele briefing que chega do atendimento, sabe? Aquele que descreve o cliente... Eu digo aquele briefing que o planejamento faz para entregar para a criação. Por exemplo, isso que eu falei, alguns pontos do tipo: Mais importante dizer que rende mais do que dizer que lava bem...

Sim... Não acho nada a ver não. Eu acho que é importante...

Até para esclarecer melhor. O briefing como um documento. Tu acha que ter um documento, com algumas orientações, tu acha seria interessante?

Acho que sim. Acho que seria interessante. Tanto é que agora, antes de sair da [instituição em que atuava], eu tinha feito um modelo de documento prévio.

Tu conhece o recurso do plot twist, né? Ponto de virada. Tu acha que o plot twist pode ser usado para solucionar o problema principal de uma videoaula? O problema eu digo aquele objetivo de conteúdo...

Olha, eu acho que dá... Eu acho que ele é um recurso ótimo, eu usei isso agora em sala de aula, quando eu dei uma aula sobre Adam Smith, falando sobre capitalismo para os alunos, e eu comecei a dar uma aula sobre natureza humana para eles, comecei a falar vários exemplos em que mais ou menos eu dizia como o Adam Smith trabalha, e eles achando lindo e maravilhoso. “Que ótimo, então o ser humano naturalmente faz trocas.” E quando eu estava encaminhando para o final da aula, eu mudei totalmente de assunto, comecei a conversar com eles. “Agora já acabou a aula, já entenderam como funciona o Adam Smith...” Comecei a falar sobre venda de jogos, que a maioria da turma ali jogava joguinhos... E eles: “mas é muito caro jogos...” e eu: “mas tem que entender que eles produzem uma coisa que vocês não sabem fazer. E se vocês tem essa necessidade, tem que se pagar o preço que ele querem. Mas se vocês souberem fazer, talvez vocês possam produzir o próprio jogo de vocês. E de repente vocês estão vendendo para eles, isso é um processo de troca natural...” Bah! Quando eu falei isso, eles ficaram: “Oh, Meu deus, o Adam Smith defende o capitalismo...” É, defende o capitalismo do modo que a gente tem. Quando deu essa virada no final, eles ficaram assim: “Cara, que louco, a gente tá falando da mesma coisa.” É.. mas não percebeu... e quando eu dei o nome aos bois, tudo muda.

Então tu acha que é adaptável à educação como um todo, o presencial e o a distância.

Sim, exato.

Aquele momento que tu enfrenta a folha em branco, tu estás lá abastecido com as informações, do teu briefing, desse documento que tu fez, ou enfim... Abastecido com informações que vieram de reuniões e tal. Já com as referências... Pegou uma folha em branco... sabe aquela questão toda que se estuda na publicidade sobre a criatividade? Sobre qualquer um poder ser criativo, se criatividade é um dom, se não é como é... Como tu começa aquilo ali? Pensando nas videoaulas...

Eu te digo assim... folha em branco para mim não é problema. Eu acho que criatividade é uma coisa que se alimenta, eu sou da linha de que criatividade não é um dom, ela tem a ver com ousadia e não se deixar reprimir. Muitas pessoas são criativas dentro da sua própria cabeça, inventam seus mundos imaginários e não põem para fora, e é isso que acaba acontecendo em um brainstorm. Tu precisa colocar ali, e mesmo que não tenha nada a ver, beleza, o cara que tá conduzindo a reunião, e tem modelos, tem processos. Mas enfim, independente de quem tá ali, as vezes o grande problema é a inibição, as pessoas são muito inibidas, com receio de ter uma desaprovação, e etc, no momento que tu começa a falar, mesmo que seja algo que não tenha a ver, que não faça sentido. Mas num brain alguém vai te dizer assim: "Isso aqui eu acho que não tem a ver, quem sabe a gente casa melhor as informações?" Mas Tentar aproveitar, tentar sempre aproveitar tudo que está aparecendo, mesmo o que aparentemente não tem a ver, porque daqui a pouco é dali que surge alguma coisa. O ponto para mim, que eu vejo na criatividade, na folha em branco, diante da folha em branco, é o medo de fazer um risco e querer apagar porque o risco não foi bem como tu quis.

A gente tem que esquecer um pouco a borracha, e eu tô fazendo analogia bem com quem sabe desenhar. Eu desenho desde sempre e uma das coisas que eu menos uso no meu desenho é borracha. Traço? Traço, ok, eu vou rabiscando, e vamos criando coisas, vai aproveitando a linha e vamos fazendo... Ah, não ficou legal? Faz outro. Não tem problema. A gente tem muito apego com a ideia de estar certo ou errado, e isso, as vezes prejudica o processo criativo, prejudica muito o processo criativo.

Então eu te pergunto se tem algum outro conhecimento, outra prática que venha da tua formação, da tua experiência publicitária, que tu aplica, ou que tu acha que possa ser aplicado na roteirização de videoaulas... Se tu lembra de algum fato, se as vezes tu estavas lá, criando uma vídeo aula e tu lembra: isso aqui veio lá da publicidade... isso aqui veio daquele livro... Se tem mais alguma coisa que tu lembre...

Eu falei um monte de coisa, mas tem uma coisa que eu falei. Foi um momento na nossa fala aqui que era a parte do planejamento e eu sempre lembro do livrinho lá do da Administração de Marketing do Philip Kotler. É um clássico, eu acho um livro durão até. Eu brinco quando eu falo sobre esse livro, que ele é um livro feio, é um livro horroroso, uma diagramação horrorosa, mas ele é muito interessante, me chamou muito atenção todas essas questões de análise SWOT, dos 4Ps... Foi ele que me introduziu tudo isso, e eu sempre me lembro disso e de certa forma ele pautou todo meu trabalho desde a época da publicidade até indo para a produção de material educacional, porque eu prezo muito, por causa desse livro, e por causa da minha formação, que é mais voltada para o campo da administração, do planejamento, do marketing, e isso me ajudou muito a organizar as coisas. A minha criação é muito organizada e não que ela seja dura. Pelo contrário, isso me ajuda muito e facilita muito o processo. É um processo muito legal e economiza tempo, isso é essencial, economiza tempo, e quando eu digo isso para as pessoas: "Eu crio uma campanha ali, falo com o cliente e tudo

o mais, em duas, três semanas já tô apresentando alguma coisa para ele, para a gente começar".
"Como assim?" Cara, porque na primeira reunião eu já tenho milhões de respostas.