



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2013

**PEDRO ANDRÉ
OLIVEIRA VICTÓRIA**

**CRIAÇÃO DE VÍDEOS DE DIVULGAÇÃO DA
PLATAFORMA SAPO CAMPUS**



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2013

**PEDRO ANDRÉ
OLIVEIRA VICTÓRIA**

**CRIAÇÃO DE VÍDEOS DE DIVULGAÇÃO DA
PLATAFORMA SAPO CAMPUS**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Comunicação Multimédia, realizada sob a orientação científica do Doutor Luís Francisco Mendes Gabriel Pedro, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro e sob a coorientação científica do Mestre Carlos Manuel das Neves Santos, Assistente da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus tios Ana Oliveira e Joaquim Lopes.

o júri

presidente

Prof. Doutor Fernando Manuel dos Santos Ramos
professor catedrático da Universidade de Aveiro

vogal - arguente principal

Prof. Doutor Nelson Troca Zagalo
professor auxiliar da Universidade do Minho

Vogal - orientador

Prof. Doutor Luís Francisco Mendes Gabriel Pedro
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço aos meus pais e irmão, meus modelos e amigos, pela força, incentivo e preocupação constantes, sem os quais não teria concluído este trabalho.

Aos meus avós por serem um exemplo e por me mostrarem que o esforço, a dedicação e a humildade são a base da felicidade.

Aos Professores Luís Pedro, Carlos Santos e Mário Rodrigues pela atenção, disponibilidade e apoio ao longo deste trabalho.

Aos meus amigos Marx, Sérgio, Tiago, Hugo, Dionísio e todos os outros que estiveram presentes e que me apoiaram nos momentos mais difíceis.

A todos os Professores que me acompanharam durante este percurso académico e à Universidade de Aveiro por esta oportunidade de enriquecimento pessoal, social e profissional.

palavras-chave

sapo, campus, vídeo, online, produção

resumo

O marketing online é um mercado em crescimento e em constante mudança por ser um local privilegiado para o contacto entre marcas e consumidores. Tanto as marcas já estabelecidas no mercado como as marcas em crescimento sentem necessidade de criar conteúdos audiovisuais que atraiam os consumidores e que os estimulem a falar da sua marca nas redes sociais ou, simplesmente, que fiquem com uma boa imagem da marca. Contudo, nem sempre a abordagem feita pelas marcas à plataforma *web* é a mais correta. Não sendo ainda consensual a produção de conteúdos específicos para a internet, há ainda um número significativo de vídeos que são produzidos para a TV e mais tarde adaptados para a *web* (Forbes & Sharethrough, 2012). Este projeto procura, numa primeira fase, identificar as principais características associadas ao vídeo online, à transmissão de emoções e ao *storytelling*, assim como perceber a relação existente entre os mesmos tópicos. São ainda abordadas técnicas de pré-produção, produção e pós-produção que serviram de base ao desenvolvimento prático deste projeto. Com base na contextualização teórica desenvolveram-se cinco produtos audiovisuais que retratam a experiência de utilização da plataforma SAPO Campus por parte de alguns professores de várias escolas do país, de vários níveis de ensino. O presente documento descreve pormenorizadamente todo o processo de desenvolvimento desses produtos audiovisuais, incluindo a metodologia adoptada e ainda o processo de avaliação dos mesmos, através de aplicação de um inquérito por questionário online.

keywords

sapo, campus, video, online, production

abstract

Online marketing is a growing and changing market, as it is a great place for brands and customers to connect. Both established and on growing brands feel the need to create video content that will attract consumers and engage them to talk about that same brand on social networks or simply have a good opinion on them. However, the approach taken by the brands isn't always the most accurate.

There's still no agreement on the specific type of content that should be produced for the internet, and there's still a significant number of videos that are produced for television and later adapted for the web (Sharethrough & Forbes, 2012).

This project's purpose is, at first, to identify the main features related to online video, emotions communication and storytelling, as well as to identify the relationship between these topics. Also, pre-production, production and post-production techniques are taken as a basis for the project development.

Based on the first stage, five videos regarding to the personal experience of several teachers (from different schools and teaching degrees) with the SAPO Campus online platform, were produced.

This document contains detailed information on those videos' creation process, including the adopted methodology and the assessment process, taken through an online survey.

CRIAÇÃO DE VÍDEOS DE DIVULGAÇÃO DA PLATAFORMA SAPO CAMPUS

Índice Geral de Conteúdos

1. Introdução	1
1.1. Motivações	2
1.2. Objetivo geral do projeto	3
1.3. Finalidades e objetivos específicos do projeto	4
2. Contextualização teórica	5
2.1. Sensações, percepção e comunicação	5
2.1.1. Processos sensoriais	5
2.1.2. A visão	7
2.1.3. Audição	8
2.1.4. Percepção	8
2.1.4.1. Índícios binoculares.....	8
2.1.4.2. Índícios monoculares.....	9
2.2. A emoção	10
2.2.1. “O que é a emoção?”	10
2.2.2. Origem das emoções	10
2.2.3. Emoção e as questões culturais – perspetiva filosófica e sociológica.....	11
2.3. Emoção na música e na literatura	13
2.3.1. Música.....	13
2.3.2. Literatura	15
2.4. Marketing	16
2.4.1. Introdução ao conceito de Marketing	16
2.5. O Storytelling	19
2.6. O Vídeo Online	21
2.6.1. O poder do vídeo online.....	21
2.7. Sobre a Visualização	25
2.7.1. O storyboard como ferramenta	26
2.7.2. Elementos do continuity style.....	28
2.7.3. Iluminação.....	33

2.7.4. Three-Point Lighting	33
3. Metodologia	35
3.1. Implementação prática	35
3.1.1. Pré-produção.....	35
3.1.2. Especificações técnicas e requisitos.....	38
3.1.2.1. Formato e resolução.....	38
3.1.2.2. Local.....	39
3.1.2.3. Material.....	40
3.1.2.4. Os Planos.....	43
3.1.3. Produção, análise de conteúdo e construção da narrativa	44
3.1.4. Pós-produção	46
3.1.4.1. Guião	46
3.1.4.2. Correção de cor.....	47
3.1.4.3. Efeito de <i>vignette</i>	48
3.1.4.4. Glare Effect.....	49
3.1.4.5. Logótipo.....	50
3.1.4.6. Motion-graphics	51
3.1.4.7. Imagens da plataforma.....	53
3.1.4.8. Edição de som.....	53
3.2. Instrumento de recolha de dados : inquérito por questionário	54
4. Apresentação e análise de dados	58
6. Conclusões	67
7. Anexos	71
8. Referências Bibliográficas	79

Índice de Figuras

Figura 1 - Estímulo distal e proximal	6
Figura 2 – Figura-fundo reversível: “A visual pattern that easily allows more than one interpretation, in some cases changing the specification of figure and ground, in other cases changing the perceived organization in depth” (Gleitman et al., 2011)	7
Figura 3 – Disparidade retiniana. “Dois pontos, A e B, a diferentes distâncias do observador, oferecem imagens retinianas algo diferentes. Na perspetiva do olho esquerdo, a imagem vinda de A e a vinda de B estão próximas uma da outra; no olho direito, as imagens estão mais distanciadas. Esta disparidade entre as perspetivas proporciona um indício forte para a profundidade.” (Gleitman et al., 2003)	9
Figura 4 – Análise sociológica das emoções (Stets & Turner, 2008)	12
Figura 5 – Tipos de vídeos utilizados em marketing online (Forbes & Sharethrough, 2012)	23
Figura 6 – Objetivos principais das marcas que pagam pela produção de vídeo para publicação online (Forbes & Sharethrough, 2012)	23
Figura 8 – Imagem retirada do <i>artbook</i> do filme <i>Tron Legacy</i> (2010) que compara imagens produzidas para o <i>storyboard</i> do filme e a imagem obtida no produto final	27
Figura 9 – Representação da experiência de Kuleshov	29
Figura 10 – Mesmo tipo de enquadramento em cada diferentes resoluções (Katz, 1991)	30
Figura 11 – Exemplo de aplicação de um <i>full shot</i> (Katz, 1991)	30
Figura 12 – Variações de planos (Schenk & Long, 2012)	32
Figura 13 – Da esquerda para a direita: Exemplo de iluminação apenas com <i>key light</i> ; exemplo de iluminação com <i>key</i> e <i>back light</i> ; exemplo de iluminação com <i>key</i> , <i>back</i> e <i>fill light</i> (Schenk & Long, 2012)	34
Figura 14 – Facebook Stories: “We are all Daniel Cui”	35
Figura 15 – Google Forms: “A teacher/student connection”	36
Figura 16 - Créditos da imagem Derek Fung/CNET	39
Figura 17 – Sala de aula com computadores do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro	40
Figura 18 - Sala de reuniões da equipa SAPO no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro	40
Figura 19 – Exemplo de focos de iluminação e respetivos acessórios	41
Figura 20 – Esboço do plano a utilizar: <i>close up</i>	43

Figura 21 – Comparação entre a imagem original e a imagem final, depois de aplicados os filtros <i>Colorista II e Levels</i>	47
Figura 22 – Correção de cor – pormenor do efeito <i>Levels</i>	47
Figura 23 – Correção de cor – pormenor do efeito <i>Colorista II</i>	48
Figura 24 – Definições aplicadas na máscara (posicionamento da camada, opacidade, suavização e expansão)	48
Figura 25 – Imagem sem máscara à esquerda, forma da máscara destacada a amarelo no centro e resultado final à direita	49
Figura 26 – Efeito <i>glare</i> aplicado sem <i>blending mode</i> ativo	50
Figura 27 - Efeito <i>glare</i> aplicado com <i>blending mode</i> ativo.....	50
Figura 28 – Logótipo do SAPO Campus	50
Figura 29 – Efeitos utilizados na criação da sequência de abertura	51
Figura 30 – Frames da sequência de abertura.....	51
Figura 31 - <i>Frames</i> da animação dos oráculos	52
Figura 32 – <i>Frames</i> da animação do logótipo SAPO Campus e url da plataforma.....	52
Figura 33 – Testes de possíveis layouts para a sequência de abertura e oráculos.....	53
Figura 34 – Trechos de áudio e vídeo antes da sincronização (cima) e após sincronização (baixo).....	54
Figura 34 – Nuvem de palavras baseada na resposta à questão 2.11.	66

Índice de esquemas

Esquema 1- Iluminação da sala de entrevista.....	42
Esquema 2 – Ligação entre os vários dispositivos.....	43
Esquema 3 – Organização do questionário: divisão por secções.....	55

Índice de tabelas

Tabela 1 – Escala das entrevistas por ordem cronológica.....	37
Tabela 2 – Guião de pós-produção	46

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição do género entre os inquiridos	58
Gráfico 2 – Distribuição do grau de ensino entre os inquiridos	59
Gráfico 3 – Distribuição das áreas de ensino entre os inquiridos	59
Gráfico 4 - Distribuição dos anos de experiência dos professores participantes	60
Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos em relação ao conhecimento da plataforma.....	61
Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos que já tinham utilizado a plataforma ou não	61
Gráfico 7 – Síntese de respostas à questão relativa à motivação em utilizar a plataforma após assistir aos vídeos	62
Gráfico 8 - Síntese de respostas à questão relativa à opinião acerca das experiências divulgadas nos vídeos	62
Gráfico 9 - Síntese de respostas à questão relativa aos conteúdos que os professores gostariam de ver divulgados.....	64
Gráfico 10 - Síntese de respostas à questão relativa à intenção de registo na plataforma SAPO Campus	64
Gráfico 11 - Gráfico que resulta do cruzamento de respostas às relativas à motivação em utilizar a plataforma (Questão 2.5.) e a intenção de registo na mesma (Questão 2.10.) ..	65

Índice de anexos

Anexo I – Conteúdo do email enviado aos professores	71
Anexo II – Inquérito desenvolvido (Página 1 de 7)	72
Anexo III - Inquérito desenvolvido (Página 2 de 7)	73
Anexo IV - Inquérito desenvolvido (Página 3 de 7)	74
Anexo V – Inquérito desenvolvido (Página 4 de 7)	75
Anexo VI - Inquérito desenvolvido (Página 5 de 7)	76
Anexo VII – Inquérito desenvolvido (Página 6 de 7)	77
Anexo VIII – Inquérito desenvolvido (Página 7 de 7)	78

1. Introdução

O vídeo é um recurso cada vez mais presente na rede das redes e faz parte do dia-a-dia de quem acede regularmente à internet, principalmente nos Estados Unidos da América onde o consumo de vídeo online é efetuado por 90% do total dos utilizadores da internet (Flosi, 2012).

Na perspetiva das marcas, este é um mercado cada vez mais explorado, sendo cada vez mais valorizada a presença online por meio do vídeo e procurando-se sempre novas formas de inovar no que diz respeito aos conteúdos. Existe, por parte das equipas de marketing que produzem vídeo para a *web*, noção de que já não basta adaptar um anúncio produzido da TV para a internet e parece haver uma progressiva sensibilidade para perceber que é necessário criar novas formas de envolver o público internauta. De facto, a adaptação de vídeos publicitários da TV para a internet é cada vez menos utilizada pelas marcas que pretendem gerar *buzz*, alcançar efeitos virais ou simplesmente chegar a novos públicos. Há, então, diferenças entre produzir para TV e produzir para *web* (Forbes & Sharethrough, 2012).

Deste modo, houve necessidade de aprofundar questões relacionadas com as emoções, o consumo de vídeo online, *engagement* de audiências, técnica cinematográfica e *storytelling* essencialmente.

O propósito deste projeto focalizou-se no caso concreto do SAPO Campus que é uma ferramenta que agrega num só local todas as funcionalidades sociais, de partilha e multimédia (blogs, vídeos, fotos, estados, ficheiros, crachás), podendo ser utilizada em vários níveis de ensino (do jardim de infância ao secundário), tanto para fins pedagógicos como para fins sociais (...) ¹ – propondo-se a produção de vídeos de divulgação da plataforma que conjugassem e transpusessem para a prática as técnicas e conceitos recolhidos durante a fase de investigação.

Não se pretendia que o projeto resultasse na produção de vídeos tutoriais de utilização da plataforma ou num vídeo viral mas que, depois de investigadas as áreas consideradas fundamentais, se compreendessem questões relacionadas com a produção e a transmissão de emoções através do vídeo e que se despertasse o interesse do público-alvo pela plataforma SAPO Campus através dos vídeos produzidos.

¹ Adaptado de <http://campus.sapo.pt/>

1.1. Motivações

A primeira motivação do autor deste projeto de investigação residiu no interesse pela produção audiovisual e no desafio de criar um produto que conseguisse envolver o espectador, ou seja, perceber o papel desempenhado pelo vídeo como recurso de divulgação de um determinado projeto ou marca e perceber quais os fatores que determinam o sucesso desse vídeo.

Será que uma marca tem benefícios em recorrer ao vídeo para difundir a sua mensagem e chegar junto do seu público-alvo? Conseguir transmitir uma determinada mensagem através de vídeo é um desafio pela cada vez maior exigência do consumidor uma vez que cada vez mais o vídeo é um recurso presente no dia-a-dia do consumidor comum da *internet* e o consumo de vídeo na internet aumenta a cada dia que passa (Marshall, 2013). Com tamanha oferta audiovisual é normal que o utilizador se torne mais exigente em relação ao que consome, sendo necessário, por parte das marcas e das equipas de produção, desenvolver novas formas de envolver o consumidor. Poderá parecer fácil mas há inúmeros fatores que determinam o “sucesso” de um vídeo sendo que estes variam consoante o público a que se quer chegar. Uma das áreas de investigação que se tem desenvolvido ultimamente no campo do vídeo online é o do estudo das emoções e do *storytelling* (que estão intimamente relacionados) e que parecem ter um papel determinante no que ao *engagement* de audiências diz respeito. Pretendeu-se, então, perceber até que ponto é possível definir uma estratégia de produção audiovisual que funcione da forma pretendida junto de um determinado público-alvo.

Outra grande motivação deste projeto esteve relacionada com a oportunidade de estar envolvido em todo o processo de produção com a equipa SAPO, de aprender através do contacto com profissionais da área, de pôr em prática os conceitos e técnicas aprendidas ao longo do percurso do Mestrado e, mais especificamente, desenvolver as capacidades ao nível da pós-produção audiovisual.

1.2. Objetivo geral do projeto

A presença do vídeo online tem crescido ao longo dos últimos anos tendo atingido, em setembro de 2013, o incrível número de 45.9 bilhões de vídeos vistos por todos os utilizadores da internet localizados nos Estados Unidos da América (Marshall, 2013). As grandes marcas têm-se apercebido deste crescimento e do papel que o vídeo produzido especificamente para a *web* pode desempenhar a seu favor (Forbes & Sharethrough, 2012). Torna-se por isso relevante perceber, no âmbito deste projeto, qual o impacto do vídeo como ferramenta de divulgação da plataforma SAPO Campus. De uma forma geral, questões relacionadas com o foro técnico audiovisual, *storytelling*, emoções, marketing online são de grande importância para o desenvolvimento deste projeto.

1.3. Finalidades e objetivos específicos do projeto

Os objetivos específicos do projeto estão diretamente relacionados com o objetivo geral de investigação referido anteriormente. No caso específico do presente projeto pretendeu-se estudar e perceber as virtudes do vídeo online, e de que forma a sua utilização como ferramenta de divulgação poderia ser benéfica para o produto SAPO Campus. Nesse sentido, formularam-se objetivos específicos que complementam o objetivo geral de investigação apresentado na secção anterior. Os objetivos específicos do projeto passam assim pela construção de um produto audiovisual e pela sua avaliação junto de uma amostra de professores.

2. Contextualização teórica

Neste capítulo pretende-se reunir informação que contribua de forma relevante para um conhecimento mais aprofundado das áreas de investigação abordadas no presente projeto com o objetivo de identificar e perceber os fenómenos a ele ligados. O capítulo está organizado de uma forma sequencial e segundo uma lógica que vai desde aspetos mais gerais do problema – como a percepção, a emoção e o processo de comunicação - até tópicos específicos relacionados com o vídeo, a sua presença online e a associação de emoções como ferramenta de *engagement* de audiências. Esta sequência reflete a postura e a abordagem ao problema com o objetivo de facilitar a leitura e sua interpretação.

2.1. Sensações, percepção e comunicação

2.1.1. Processos sensoriais

Os sentidos são fundamentais na nossa sobrevivência como seres humanos porque todos os objetos que nos rodeiam transportam significado e são eles que, de acordo com Gleitman, Gross, e Reisberg (2011), estão na base do conhecimento humano por serem responsáveis pela recolha e registo de informação que é enviada para o cérebro.

É com a questão da origem do conhecimento humano que surge o estudo dos processos sensoriais. O empirista John Locke defendia que o conhecimento vem de estímulos que excitam os sentidos. Os estímulos referidos por John Locke podem ser divididos em estímulo distal e estímulo proximal sendo que o primeiro engloba acontecimentos ou objetos do “mundo real”, enquanto o segundo diz respeito ao padrão de energia que é projetado na retina. O estímulo próximo está na origem da experiência sensorial e é a sua transdução² para impulsos nervosos que dá origem à sensação propriamente dita. (Gleitman et al., 2011)

² Transdução é o processo através do qual um estímulo físico é convertido num sinal nervoso. (Gleitman et al., 2011)



Figura 1 - Estímulo distal e proximal

Quando um indivíduo olha para o mundo real, a imagem projetada na retina pela sua mão vai ser aproximadamente do mesmo tamanho que a imagem do carro apesar de uma das imagens representar um objeto muito maior (ver Figura 1). Assim, percebe-se claramente que a imagem produzida na retina pelo estímulo proximal, por si só, não é suficiente para percebermos o tamanho do objeto mais distante - estímulo distal (Gleitman et al., 2011).

Ao contrário do que defendia Locke (1824), referindo-se aos sentidos como agentes passivos no processo de recepção de informação, Gleitman et al. (2011) propõem que o sistema sensorial humano não é de todo passivo e que molda e transforma ativamente os estímulos recebidos. Os mesmos autores defendem que os processos sensoriais não são independentes, o que significa que a atividade numa parte do sistema sensorial afeta as restantes. Do ponto de vista do problema de investigação em que o projeto se centra, é importante reter, desde já, esta relação entre os diversos sentidos.

Mas os estímulos sensoriais, por si só, não transportam qualquer significado. Este é atribuído pelo processo de perceção que transforma o estímulo visual num produto final cognitivo, num objeto do mundo real. Por outro lado, a perceção está estreitamente relacionada com o pensamento, na medida em que o ser humano vê (ou entende) o que conhece. Gleitman et al. (2011) dão o exemplo de artistas de diferentes movimentos artísticos para ilustrar os diferentes pensamentos em relação a um só “objeto”.



Figura 2 – Figura-fundo reversível: “A visual pattern that easily allows more than one interpretation, in some cases changing the specification of figure and ground, in other cases changing the perceived organization in depth” (Gleitman et al., 2011)

De seguida serão abordadas questões relacionadas com a visão e a audição que são os sentidos mais ativos na recolha de estímulos enquanto se assiste a um vídeo.

2.1.2. A visão

A visão é o principal sentido distal do ser humano e é estimulada através da luz. O olho possui estruturas que permitem controlar a quantidade de luz que entra na retina e que formam a imagem retiniana.

“Retinal image is the image of an object that is projected on the retina. Its size increases with the size of that object and decreases with the object’s distance em the eye.” (Gleitman et al., 2011)

É através do estímulo da retina que a luz é transduzida para impulsos nervosos pelos bastonetes e pelos cones. Os bastonetes e os cones têm, segundo a teoria bimodal da visão³, funções distintas no que à tarefa visual diz respeito. A teoria afirma que os bastonetes são responsáveis por originar sensações privadas de cor (visão noturna) enquanto os cones são responsáveis pela sensação cromática (visão diurna).

Note-se que, de acordo com Gleitman et al. (2011), os vários componentes do sistema visual cooperam, com interações constantes e que, para além disso, as sensações visuais têm um elemento qualitativo importante, a cor - podendo ser ordenadas por tonalidade, brilho e saturação.

³ Esta teoria foi desenvolvida há cerca de cem anos e tem, hoje em dia, estatuto de facto estabelecido.

2.1.3. Audição

A audição recolhe informação sobre mudanças de pressão do ar que ocorrem à distância. As variações de pressão que estão na origem do estímulo são perturbações no ar que se propagam sob a forma de ondas sonoras e que variam em amplitude e frequência. Há estruturas acessórias que ajudam à condução e amplificação das ondas sonoras para que estas possam ser detetadas pelos receptores auditivos. Segundo a teoria da localização a percepção da altura do som (agudo ou grave) é determinada pela zona da membrana que é estimulada, correspondendo cada local a uma determinada frequência e despertando sensações específicas. (Gleitman et al., 2011)

2.1.4. Percepção

O problema fundamental da percepção consiste, de acordo com Gleitman et al. (2011), em apreender os objetos do mundo que nos rodeia.

No que diz respeito à visão em particular, as principais questões dizem respeito ao modo como o ser humano vê a profundidade, o movimento e a forma. O mundo visual é percebido em três dimensões apesar de a imagem que se forma no olho apenas ter duas. Esta particularidade é explorada pelos *indícios de profundidade*. Estes indícios são determinantes da profundidade percebida através do olho e dividem-se em *indícios binoculares*, *indícios monoculares* e percepção de profundidade através do movimento da nossa cabeça.

2.1.4.1. Indícios binoculares

Um indício de profundidade resulta do facto de o ser humano ser uma criatura binocular, ou seja, do facto de ter dois olhos. A informação acerca das relações de profundidade é proporcionada pela posição ligeiramente diferente dos olhos obtendo visões um pouco diferentes. Esta diferença tem o nome de *disparidade binocular*. Um aspeto interessante da *disparidade binocular* é que funciona independentemente de outros indícios, induzindo a noção de profundidade (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2003). A *disparidade binocular* pode ser testada através de um exercício simples que consiste em fechar, alternadamente, os dois olhos enquanto fitamos um objeto. Ao fazer este exercício apercebemo-nos que o objeto muda ligeiramente de posição (Figura 3).

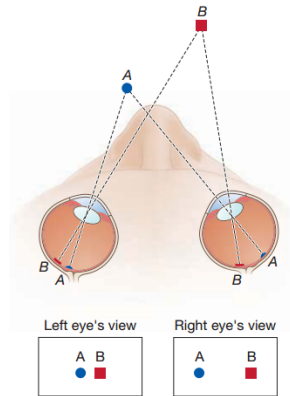


Figura 3 – Disparidade retiniana.

“Dois pontos, A e B, a diferentes distâncias do observador, oferecem imagens retinianas algo diferentes. Na perspectiva do olho esquerdo, a imagem vinda de A e a vinda de B estão próximas uma da outra; no olho direito, as imagens estão mais distanciadas. Esta disparidade entre as perspectivas proporciona um indício forte para a profundidade.” (Gleitman et al., 2003)

2.1.4.2. Indícios monoculares

Apesar de a disparidade binocular ser um forte determinante da profundidade, pode-se perceber a profundidade com apenas um olho aberto. Isto é provado, em parte, pela capacidade de as pessoas cegas de um olho à nascença verem perfeitamente o mundo a três dimensões. Esta capacidade é suportada pelos indícios monoculares de profundidade: indícios pictóricos, interposição, perspectiva linear e tamanho relativo.

2.2. A emoção

O interesse pela natureza da emoção surgiu na Grécia Antiga, quando Sócrates e Platão a identificaram como uma ameaça para a razão, para a filosofia e para os próprios filósofos (Solomon, 2008).

Neste tópico abordar-se-ão as perspectivas da psicologia e filosofia, respetivas abordagens ao que são as emoções, à ênfase da cultura e da transmissão de emoções através da arte.

2.2.1. “O que é a emoção?”

Esta é uma questão que se tem mostrado tão difícil de responder quanto as emoções de dominar. A metáfora mestre-escravo tem duas vertentes que ainda hoje determinam a perspectiva filosófica sobre a temática da emoção. A primeira é a da inferioridade das emoções em relação à razão, da necessidade de serem controladas pela mesma; a segunda é a distinção entre a emoção e a razão como opostas e incompatíveis entre si (Solomon, 2008).

Mesmo os psicólogos têm dificuldade em propor um único conceito que defina o fenómeno. Frijda (2008) defende que para isso contribuem os vários argumentos que tanto restringem como o aumentam (o conceito de emoção), nomeadamente a distinção entre emoções, atitudes emocionais e sentimentos defendida por Alexander Shand (1920) e Magda B. Arnold (1960).

2.2.2. Origem das emoções

Mais do que definir emoção, os filósofos preocuparam-se em perceber a função das emoções e explicá-las. Uma das explicações encontradas remete para as crenças pessoais e atitudes perante a sociedade, que se deve ao carácter intencional das emoções – *modelo intencional*. Por exemplo, segundo Solomon (2008), “*a person is angry because he believes that so-and-so wronged him, or someone is saddened because she has found out that she has just lost a loved one, and so on*”. Por outro lado, as emoções podem ser despertadas por aquilo que Solomon (2008) denomina de *trigger*, ou seja, estímulos subliminares e que nem estejam relacionadas com a situação em questão – *modelo biológico*. Um exemplo que descreve bem o conceito dos *triggers* é o de um indivíduo que, durante uma semana, não conseguiu dormir e que é exposto a uma situação de conflito. Neste caso, o facto de essa pessoa não ter dormido durante um longo período de

tempo, contribuirá para o conflito, sendo considerado o *trigger*. Como se pode perceber há duas perspetivas distintas dentro da abordagem filosófica das emoções: a que defende que as emoções são intencionais e a que defende que são, de certa forma, inconscientes, isto é, biológicas (Rorty, 1980; Nissenbaum, 1985; Griffiths, 1997; Prinz, 2004 citado por Solomon, 2008).

Para já, veja-se a perspetiva dos psicólogos sobre a questão da origem das emoções.

Do ponto de vista da psicologia, a resposta mais simples à questão da origem das emoções é que “*different emotions are evoked by different kinds of events—each emotion by a different one*” (Frijda, 2008). Por outras palavras, as emoções são padrões de resposta a estímulos diferentes. Dados mais recentes mostram que um evento pode estimular agradável/desagradavelmente, representar recompensas/castigos e que nem todos os eventos são emocionalmente eficazes. A eficácia ou ineficácia emocional deve-se ao facto de o evento capacitar ou obstruir competências ou capacidades. Veja-se, por exemplo, o estímulo provocado pela leitura de um romance que pode ser agradável se despertar a capacidade de assimilação cognitiva no leitor (Frijda, 2008). Por outras palavras, o simples facto de se ler um romance não significa, por si só, que este estimule emocionalmente o leitor. O romance deve despertar a assimilação cognitiva no leitor para que este interprete o que está a ler e, se for esse o caso, sinta uma determinada emoção. Outra questão associada à variedade de emoções como resposta a eventos é a da subjetividade e da variação de cultura para cultura – tema que será analisado no tópico que seguinte.

2.2.3. Emoção e as questões culturais – perspetiva filosófica e sociológica

As emoções são relativas. Este é o ponto de partida para a análise das questões culturais que são abordadas nesta secção. Tal como a definição do conceito “emoção”, a abordagem à relatividade das emoções não é consensual. Solomon (2008) opõe-se – como psicólogo – à perspetiva filosófica sobre a influência cultural nas emoções, afirmando que, apesar de os filósofos não poderem constatar com base na natureza das emoções que estas são universais, também não podem dizer que variam assim tanto de local para local.

A sociologia, à semelhança da filosofia também estuda a influência da cultura nas emoções, através da disciplina da “sociologia das emoções”.

Dentro da sociologia, o estudo das emoções é relativamente recente e tenta colmatar a falta de fundamentos e as poucas bases deixadas pelos primeiros sociólogos que

analisaram a questão emocional e dos estímulos emocionais, destacando-se entre eles Karl Marx⁴ (1818-1883), Emile Durkheim⁵ (1858-1917) e Charles Horton Cooley⁶ (1864-1929). A sociologia das emoções surgiu, de forma efetiva, nos anos 70 e desde então que o estudo das emoções se tornou num dos tópicos preferenciais da teoria e investigação sociológica (Stets & Turner, 2008).

A análise sociológica das emoções começa com a teoria de que o comportamento humano e a interação são limitados pela posição do indivíduo na estrutura social. Assim, as representações internas do indivíduo, dos outros e das situações (autoavaliação cognitiva), e o estímulo emocional são limitados pela cultura e pela estrutura social. A Figura 4 procura resumir a perspetiva sociológica sobre as emoções segundo Stets e Turner (2008).

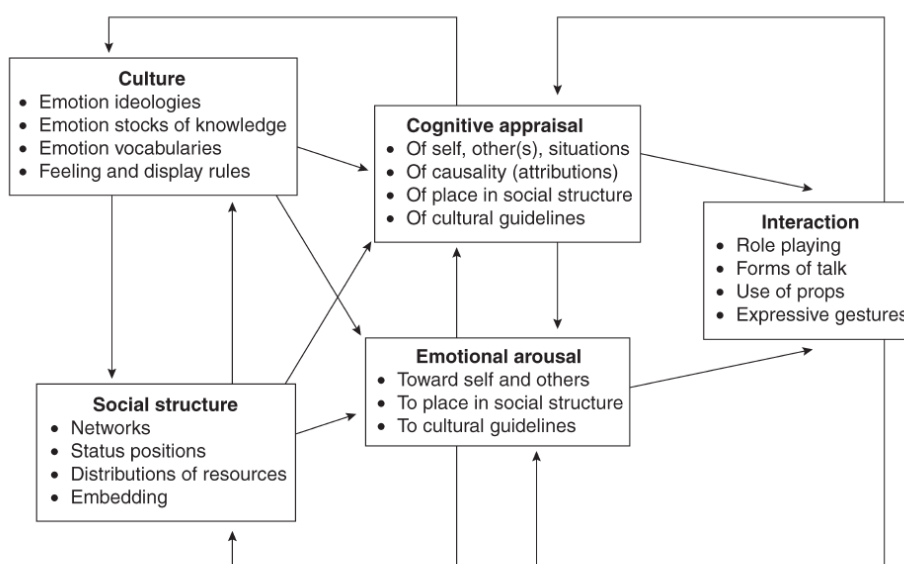


Figura 4 – Análise sociológica das emoções (Stets & Turner, 2008)

A análise sociológica procura dar ênfase à natureza da interação que tem sempre como ponto de partida e como *feedback* estímulos emocionais, processos cognitivos, estruturas sociais e aspetos culturais. Na mesma linha de pensamento, a cultura e as estruturas sociais são reproduzidas durante as interações entre indivíduos através dos processos cognitivos e das emoções.

⁴ Karl Marx abordou a questão dos estímulos negativos da alienação e raiva que iria levar o proletariado ao conflito revolucionário

⁵ Durkheim identificou as emoções negativas do egoísmo quando detalhava as emoções positivas alocadas aos grupos de indivíduos e a rituais grupais

⁶ Horton reconheceu que o orgulho e a vergonha estão na base da auto avaliação que fazemos com base nas respostas dos outros às nossas ações

Ainda dentro da perspectiva sociológica, há uma perspectiva que pode ser particularmente interessante no âmbito deste projeto de investigação e que é designada por *abordagem dramatúrgica*. Esta abordagem enfatiza a importância da cultura ao atribuir ideologias emocionais, padrões de conhecimento, vocabulário e regras para os sentimentos, operando como *guidelines* cognitivas para o que sentir e como o expressar através da linguagem em determinadas situações. Investigações na área mostram como as emoções são culturalmente limitadas. Os indivíduos aprendem a associar determinados vocabulários emocionais a situações e sensações internas específicas. A vertente dramatúrgica da abordagem deriva da postura dos indivíduos na sociedade que é comparada à de um ator num palco, em frente a um auditório.

“Actors not only use the cultural script to orchestrate their presentations of self to an audience; they also use staging props provided by social structure.” (Stets & Turner, 2008)

Mais do que isso, o indivíduo é estratega na medida em que manipula a sua forma de falar, linguagem corporal e postura no contacto com outros quando o entende necessário para atingir os seus objetivos – ganhar poder, *status* ou aprovação.

2.3. Emoção na música e na literatura

Quase todas as atividades humanas têm consequências emocionais e a música e a literatura não são exceção. Romances, peças de teatro ou filmes conseguem proporcionar emoções reais sobre eventos irrealis porque os mecanismos que usamos para perceber a ficção são os mesmos que usamos para perceber o mundo real no nosso dia-a-dia.

2.3.1. Música

A música parece ser um fenómeno universal a todas as culturas apesar de alguns psicólogos evolucionistas porem em causa a sua utilidade. Desde 1890, várias experiências desenvolvidas por Gilman (1891, 1892) e Downey (1897) demonstraram que o Homem é emocionalmente influenciado pela música e que esta é uma forma de provocar diferentes estados de espírito, através do estímulo da atividade de zonas cerebrais dedicadas à “gestão” das emoções. Apesar de sermos capazes de identificar as emoções transmitidas por uma música, segundo Laird e Oatley (2008) há uma diferença subtil entre a emoção que o ouvinte experiencia e a que ele identifica como presente na

música. Por exemplo, um indivíduo pode ser capaz de identificar que uma música pretende transmitir alegria, apesar de se sentir furioso quando a ouve. Um exemplo que ilustra a importância da música na transmissão de emoções é a do realizador Hitchcock, aquando da produção do filme “Psycho”. Na famosa cena do chuveiro, onde uma personagem feminina é assassinada durante o duche, o realizador pretendia que se ouvissem apenas os sons da água a correr e da luta entre os personagens. Apesar disso, e sem Hitchcock saber, Bernard Herman que estava responsável pela banda sonora do filme, decidiu incluir música nessa mesma cena com o objetivo de representar o terror da cena – recorrendo a sons de violinos muito agudos e bastante altos. Depois de ver as duas versões (com e sem a música), Hitchcock admitiu que a cena tinha ganho intensidade com a música e que estava muito mais assustador (Laird & Oatley, 2008).

Estes autores propõem uma teoria sobre como a música gera emoções e uma das hipóteses dessa teoria é a de que a música mimetiza as características principais do comportamento emocional, do discurso e do pensamento. Por exemplo, quando uma pessoa está triste, move-se lentamente, fala mais suavemente do que o normal e com poucas variações de tom. Por outro lado, quando alguém está contente mexe-se mais rapidamente, fala mais alto, etc. A lista que se segue propõe uma correspondência entre algumas das características gerais da música ocidental (tempo, volume, registo, dissonância, timbre, melodia e métrica) e as emoções básicas estimuladas pela música, segundo Laird e Oatley (2008):

- Felicidade – tempo médio, volume alto, concordante
- Tristeza – tempo lento, volume baixo, ligeiramente discordante
- Ansiedade – tempo apressado, registo baixo, discordante
- Raiva – tempo rápido, volume alto, registo alto, discordante

Já em 2001, Bunt & Pavlicevic e Juslin, desenvolveram listas muito semelhantes a esta sendo que uma delas resultou da análise dos tipos de música utilizadas por terapeutas para transmitir determinadas emoções para os pacientes e a outra da relação de capacidades inatas no ser humano para a expressão vocal da emoção (Laird & Oatley, 2008).

2.3.2. Literatura

Ao contrário do que acontece quando ouvimos música, quando lemos ficção já sabemos que vamos experimentar alguns tipos de emoções. A pergunta que se coloca é: como é que as emoções são despertadas quando lemos um livro?

É importante referir que, dentro da questão das emoções estimuladas pela literatura, as emoções que surgem com a literatura são distintas das que surgem com o envolvimento na narrativa. As emoções que surgem com a literatura estão relacionadas com aspetos estéticos do uso da linguagem e, normalmente, requerem um certo nível de experiência na área da literatura.

Mas, no âmbito desta investigação, o tipo de emoção que realmente importa estudar é o que surge do envolvimento na narrativa, na história em si.

Para explicar esse fenómeno, Laird e Oatley (2008) propõem uma teoria baseada em três hipóteses:

- A literatura sugere emoções porque o leitor se identifica com o protagonista e se opõe aos adversários. É como se, tal como Alice⁷ ao olhar para o espelho, entrássemos no seu interior. Isto acontece porque o modo mais típico das narrativas diz respeito aos humanos e às suas vivências e porque o autor nos dá informação suficiente para formarmos um modelo que simula o mundo, as personagens e as interações presentes na obra. A entrada neste mundo simulado é feita através da identificação com um personagem da narrativa;
- A literatura consegue fazer com que o leitor tenha sentimentos em relação a uma personagem. Nesta situação, o leitor deduz, através da narrativa, o tipo de sentimentos que o personagem pode sentir para que possamos sentir simpatia por ele, através da identificação. É por isso que podemos, por exemplo, identificar-nos ou admirar um protagonista e detestar um vilão. Este ponto é denominado por alguns autores por “*witness emotions*”;
- As emoções estimuladas pela literatura dependem das experiências e memórias pessoais do leitor. Isto significa que a memória é estimulada no mundo simulado, despertando uma determinada emoção no leitor. Por exemplo, é possível que o leitor chore ao perceber o destino de Romeu e Julieta⁸ porque está a re-

⁷ Referência à obra literária (e, mais tarde, cinematográfica) de Charles Lutwidge Dodgson, mais conhecido por Lewis Carroll, publicada em 1865 http://pt.wikipedia.org/wiki/Lewis_Carroll

⁸ Obra literária do poeta e dramaturgo inglês William Shakespeare

experienciar, por assim dizer, uma situação na qual esteve envolvido que se assemelha à da narrativa. Esta associação entre as situações – real e simulada –, por parte do leitor, pode ser inconsciente.

Para além das hipóteses acima descritas que funcionam por “sugestão”, Laird e Oatley (2008) mencionam ainda a utilização de Figuras de estilo (linguagem Figurativa), nomeadamente a metáfora e a metonímia, como formas alternativas de estimular emoções no leitor.

“Experiments have shown that stories do elicit emotions in people who read them.” (Laird & Oatley, 2008, p. 110)

2.4. Marketing

2.4.1. Introdução ao conceito de Marketing

O conceito de Marketing tem sofrido alterações com o passar do tempo e com a evolução das tecnologias. Kotler, Kartajaya, e Setiawan (2010) propõem 3 estádios para resumir os três estádios do Marketing desde que este surgiu até aos dias de hoje: Marketing 1.0, 2.0 e 3.0.

A era do marketing 1.0, também referida como era “*product-centric*”, surgiu com a revolução industrial e baseava-se na produção em massa de produtos básicos que se pretendia que fossem de acesso fácil para todos. O objetivo era a standardização⁹ e o aumento da escala de produção para que os produtos fossem o mais baratos possível, tornando-se mais acessíveis às massas consumidoras.

O marketing 2.0 é bastante mais recente e surgiu com a sociedade da informação e é conhecida como “*customer-oriented*”. Esta abordagem, ao contrário do que acontecia na era do marketing 1.0, entende que os consumidores são agentes ativos na definição do valor do produto.

O que distingue o marketing 2.0 do mais recente, 3.0, são as preocupações sociais e ambientais. A propósito desta distinção entre as “eras” do Marketing, Koetler et al. (2010) afirma que “In turbulent times, this differentiation is arguably a strong one.”

De uma forma geral, independentemente do período histórico, o objetivo do marketing é atuar junto dos consumidores.

⁹ Conceito aplicado por Henry Ford – engenheiro mecânico – que designa o processo de produção de objetos em massa (Infopedia, 2013)

Na perspetiva do Marketing 3.0, as empresas devem encarar os consumidores como seres humanos completos, capazes de sentir, refletir e agir por si próprios.

“(...) a whole human has four basic components: a physical body, a mind capable of independent thought and analysis, a heart that can feel emotion, and a spirit—your soul or philosophical center.” (Kotler et al., 2010, pp. 34-35)

Percebe-se, assim, que direcionar uma ação de marketing apenas à mente do consumidor pode não ser suficiente. É preciso chegar ao coração do consumidor e é aqui que o marketing emocional entra no jogo.

Os *marketeers* procuram, cada vez mais, novas formas de chegar aos consumidores e a presença na internet, apesar de facilitar a aproximação entre marca e consumidor, está a passar por uma fase paradoxal representada pelo vídeo online.

“Online advertising is in the midst of both a creative renaissance and a severe attention deficit” (Forbes & Sharethrough, 2012, p. 3)

Nos últimos 10 anos, o marketing através do vídeo online tornou-se uma ferramenta fundamental para a ligação com os consumidores. Isto permitiu que as marcas alcançassem e captassem públicos num espaço onde estes passam cada vez uma maior parte do seu tempo. Apesar deste crescimento exponencial do vídeo online, que acabou por fazer com que as marcas se adaptassem a esta “nova” forma de expressão, as formas de distribuição revelavam-se inadequadas à realidade. Num espaço onde o consumidor controla tudo o que vê, vídeos interruptivos e fraca integração visual deixam de ser aceitáveis e de funcionar. Emerge assim a necessidade de se criar conteúdo consistente e adequado à experiência do utilizador, surgindo a nova era da publicidade online, a *publicidade nativa* (Forbes & Sharethrough, 2012). Esta nova abordagem é caracterizada pela forte integração visual e rompe com as estratégias de utilização de *banners*, *pop-ups* e outras funcionalidades, sendo cada vez mais implementada por marcas que procuram formas de estabelecer ligações mais fortes com os consumidores.

“When it comes to native advertising (...) two principles are clear: 1. the content itself is the main event, no longer a side-show that interferes with other programming. (...) the content aims to create a more entertaining, engaging viewing experience. The end goal is that this improved

experience reflects favorably on the brand and leads to stronger long-term bonds with consumers (...). Online video formats have enabled companies to push beyond traditional advertising boundaries for length and the nature of material they cover. Such flexibility has enabled them to tell stories with the sort of fullness that could not have been done through other formats. 2. (...) there is no simple formula or paint-by-numbers approach to publishing content—as with, say, a banner ad. Rather, there is new flexibility for presentation. What are the right proportions for the video? Where should a company place a video on a company’s web page and what visual elements of the site should the ad mimic? Companies can determine more analytically which format will create the best viewing experience. At the same time, brands can be more precise about which websites will ensure the widest viewership among the right audience.” (Forbes & Sharethrough, 2012, p. 4)

2.5. O Storytelling

Storytelling is a key component of most marketing and advertising campaigns these days. It's no longer enough to just show what the company behind a brand does, you need to tell the whole story of who it is, and how its products or services fit into a purchaser's life. (...) the use of narrative-led videos on websites and social media has steadily permeated out to the point where they are found even in small, local campaigns. (Wyatt, 2012, p. 1)

Robert McKee, guionista americano de referência, identifica no seu livro “Story – Substance, Structure, Style and The Principles of Screenwriting” de 1998 o *storytelling* como a forma mais efetiva de se “seduzir” uma plateia, em detrimento da utilização de argumentos intelectuais.

Por outras palavras, em vez de se tentar convencer alguém com dados estatísticos, ou tabelas de dados, deve optar-se pelo *storytelling* que consiste em contar uma história com base nesses mesmos dados ou factos reais, procurando captar as pessoas por meio das suas emoções. Steve Jobs foi um excelente praticante desta técnica e é considerado um dos melhores *storytellers* da história dos negócios. Antes de falar nas características e funcionalidades dos seus produtos, Steve Jobs começava sempre por contar uma história. De acordo com Kotler et al. (2010), “contar histórias autênticas no início é sempre melhor”. No exemplo específico de Steve Jobs, o autor refere que o facto de ele contar histórias no início da apresentação de novos produtos fazia com que os espectadores ficassem emocionalmente envolvidos durante toda a apresentação.

No caso da história de uma marca, há três componentes principais: personagem, enredo e metáfora. Segundo Douglas Holt, citado por Kotler et al. (2010), a personagem deve representar os problemas da sociedade e a mudança na vida das pessoas. O personagem é, de certa forma, a personificação da marca e deve transmitir os seus valores e ideais. Mas para que o personagem seja relevante a história precisa de um enredo. Três tipos de enredo que, segundo o autor, funcionam bem são o desafio (*challenge*), a ligação (*connection*) e a criatividade (*creativity*). Por exemplo, David e Golias representam um caso clássico de um desafio. Neste tipo de enredo, a marca (neste caso o personagem) tem o papel de protagonista que tem pela frente desafios ou obstáculos muito difíceis – e aparentemente impossíveis – de ultrapassar mas acaba por ser bem-sucedida. No segundo tipo de enredo, *connection plots*, o personagem tenta

resolver problemas que existem no dia-a-dia relacionados, por exemplo com o racismo. Esta abordagem é feita pelo *Facebook* que se serve da *connection plot* para divulgar histórias através do conceito *Facebook Stories*. Neste caso específico são divulgadas histórias de pessoas que utilizam a rede social “*in extraordinary ways*”. O terceiro tipo – criativo – faz uso, tal como o nome indica, da criatividade da personagem. Um bom exemplo deste tipo de enredo é o da série televisiva “*MacGyver*”, onde o personagem usa a sua inteligência brilhante para ultrapassar os desafios que lhe surgem, recorrendo à criatividade (Kotler et al., 2010).

Para além destes componentes, Gerald Zaltman - professor na *Harvard Business School* - identifica as metáforas como elementos fulcrais para que a história capte os consumidores. Nesse âmbito desenvolveu uma técnica (Zaltman Metaphor Elicitation Technique) que ajuda a desvendar quais as metáforas que funcionam melhor em determinada marca e qual será a reação dos consumidores à história. As metáforas destacadas neste processo são: equilíbrio (*balance*), transformação (*transformation*), viagem (*journey*), recipiente (*container*), relação (*connection*), recurso (*resource*) e controlo (*control*).

A técnica desenvolvida por Zaltman (Coulter & Zaltman, 1994) requer um total de 25 pessoas. Numa fase inicial, são transmitidas a essas pessoas instruções e dicas acerca da investigação e da marca em causa. O passo seguinte diz respeito ao “trabalho de casa”: cada pessoa deve tirar fotografias de livros, revistas, jornais, etc, que represente o que a marca significa para si. Depois de recolher os artefactos, o indivíduo deve comparecer a uma entrevista conduzida pelo investigador, que segue a seguinte ordem:

- 1) *Storytelling* – o indivíduo descreve o conteúdo de cada imagem;
- 2) Imagens em falta – o entrevistado explica as imagens que pretendia captar mas não conseguiu e a sua relevância;
- 3) Divisão – o entrevistado divide as fotografias por grupos de significado;
- 4) Construção de relações – o entrevistador pede ao indivíduo que estabeleça relações entre as imagens;
- 5) Imagem mais representativa – o entrevistado seleciona a fotografia que, para ele, representa melhor o que a marca significa para si;
- 6) Imagens opostas – o entrevistado descreve as imagens que para ele representam o que a marca não é;

- 7) Imagens sensoriais – o entrevistado indica o tipo de sensações que representam e não representam o conceito em questão (marca);
- 8) Mapa mental – o entrevistador faz uma revisão às respostas e tenta perceber se representam efetivamente o ponto de vista do entrevistado ou se alguma coisa falhou;
- 9) Imagem final – é criada pelo entrevistado uma imagem que resuma os conceitos referidos anteriormente com recurso às fotografias recolhidas;
- 10) Criação do mapa consensual (“*consensus map*”) – o investigador cria um mapa ou modelo que represente as construções mais relevantes.

Resumindo, no *storytelling* direcionado para as marcas, as personagens são centrais na história porque simbolizam a forma como a marca é percebida pelo espectador; a estrutura do enredo define a firma como as personagens se movimentam e relacionam; histórias com metáforas compatíveis têm maior probabilidade de serem vistas como verdadeiras pelos consumidores.

“The best approach to spread the mission is through storytelling. Telling stories around the mission is about building character and plot based on metaphors. To convince consumers that your stories are authentic, engage them in conversation about your brand.” (Kotler et al., 2010, p. 66)

2.6. O Vídeo Online

2.6.1. O poder do vídeo online

Com o crescimento do vídeo online e da presença do mesmo junto dos utilizadores da internet, é cada vez mais importante que as marcas consigam tirar proveito desta “ferramenta” de marketing (Daddi, 2012). Nesse sentido, a utilização de vídeo online é vista, cada vez mais, como uma forma efetiva de aumentar a sensibilização, a retenção e a lealdade dos consumidores (Forbes & Sharethrough, 2012).

Apesar da relevância atribuída ao vídeo online, a realidade portuguesa é bem diferente daquela que é tida como referência em grande parte dos estudos e relatórios – a americana.

Dados da *comScore* relativos ao mês de agosto de 2013 (Flosi, 2012) revelam que, nos Estados Unidos da América, cerca de 87,3% de todos os utilizadores da internet assistiram a vídeo online durante esse mês, o que contrasta com a realidade nacional,

uma vez que, segundo o relatório anual do Observatório da Comunicação (Obercom, 2012) – referente ao ano de 2011 - quase 60% dos inquiridos afirmam não ter como hábito assistir a vídeos online.

Uma questão fulcral quando se fala de vídeo online é o crescimento das comunidades e redes sociais. Segundo Alexander e Levine (2008), a quantidade de plataformas e conteúdos interessantes cresceu em quantidade e diversidade:

“A blogger posts a reflection. Another blogger adds a comment to that post, with a link to a related video. A third writes up a post on his blog (which may automatically send a “ping” to the original blog post as a connection). A fourth describes the conversation so far in her podcast, thus adding more commentary.” (Alexander & Levine, 2008, p. 2)

Os termos *comunidade* e *rede social* enquadram-se, no contexto da Internet, no conceito de Web 2.0¹⁰. Thomas e Sheth (2011), identificam a inversão do fluxo da informação como o ponto essencial de mudança na web. Esta inversão foi proporcionada pelo aparecimento de tecnologias como as redes sociais, peer-to-peer, entre outras que facilitam a participação e partilha de informação entre utilizadores surgindo assim o conceito Web 2.0.

“A true Web 2.0 application is one that gets better the more people use it. (...) It's for this reason that I argue that the real heart of Web 2.0 is harnessing collective intelligence.” (Tim O'Reilly citado por Thomas & Sheth, 2011)

A Web 2.0 é composta por dois elementos que a distinguem dos restantes serviços *web*: *microcontent* e *social media*. O conceito de *microcontent* diz respeito a todo o tipo de pequenos conteúdos (*micro*) produzidos pelos utilizadores, relativamente simples de produzir por não requererem conhecimentos profundos na utilização de ferramentas de *web design*. Já o termo *social media* diz respeito à disseminação dos conteúdos produzidos pelos utilizadores por meio das ferramentas disponibilizadas pelas plataformas sociais (Alexander & Levine, 2008).

Voltando ao assunto do vídeo propriamente dito, são identificados no relatório Forbes Insights (Forbes & Sharethrough, 2012) três tipos de vídeo que são mais comumente

¹⁰ Conceito proposto por Tim O'Reilly em 2004

utilizados como produtos de marketing audiovisual na *web*: vídeos feitos especificamente para a internet (entre 15 a 30 segundos); vídeos de longo formato produzidos para a internet; e vídeos produzidos para TV adaptados posteriormente para a plataforma *web*. De acordo com este relatório, e a partir dos dados recolhidos através do inquérito a 136 *marketeers* executivos (99% dos quais, americanos), o tipo de vídeo preferido destes profissionais é o que é produzido especificamente para a WWW¹¹, especialmente pela sua flexibilidade, o que permite um melhor ajustamento às diferentes plataformas e serviços disponíveis na internet. No lado oposto está a adaptação de anúncios televisivos para a *web*, prática que vem sendo cada vez menos utilizada.

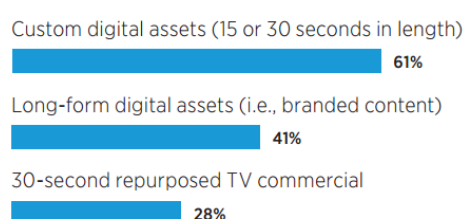


Figura 5 – Tipos de vídeos utilizados em marketing online (Forbes & Sharethrough, 2012)

Para além de destacar os tipos de vídeo mais utilizados, o relatório da Forbes Insights (Forbes & Sharethrough, 2012) revela ainda os principais objetivos da produção de vídeo para a *web* por parte das marcas. De entre estes objetivos destacam-se a sensibilização/consciencialização e intenção de compra (*awareness*), assim como a quantidade de pessoas que, por terem acesso à internet, podem assistir ao vídeo (*reach*).

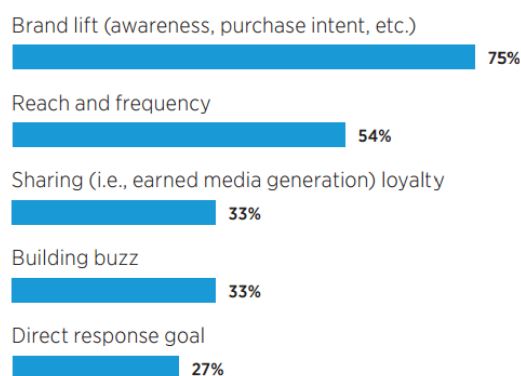


Figura 6 – Objetivos principais das marcas que pagam pela produção de vídeo para publicação online (Forbes & Sharethrough, 2012)

¹¹ Acrónimo para World Wide Web

Um estudo desenvolvido por Nelson-Field (2012) procurou perceber o que faz com que um vídeo seja partilhado na *web*. Dos resultados obtidos destacam-se os fatores emocionais e a presença da marca no vídeo:

- Emoções que provoquem maior “excitação” (*arousal*) estão na base das partilhas em massa, também conhecidas por efeito viral;
- Vídeos com emoções positivas são mais partilhados do que vídeos com emoções negativas;
- Não há relação entre visualizações e partilhas, o que significa que o facto de um vídeo ser visto por muitas pessoas não implica que o mesmo seja mais partilhado e vice-versa;
- Aspectos criativos são menos relevantes do que emocionais na hora de partilhar um vídeo;
- A presença da marca no vídeo não influencia o potencial de partilha.

Nesse âmbito, o facto de um vídeo ser partilhado deve-se ao estímulo emocional da mesma forma que a intensidade da emoção está diretamente relacionada com a extensão da partilha. Para além disso, grande parte das experiências emocionais são partilhadas pouco tempo depois de terem sido vividas (Rimé, Finkenauer, Luminet, Zech, & Philippot, 1992).

“They proposed that social sharing represents an integral part of emotional experiences.” (Rimé et al., 1992, p. 145)

2.7. Sobre a Visualização

A visualização é um conceito que André Bazin descreve na sua obra “Qu’est-ce que le Cinéma?”, como a sensação que o *moviegoer* (alguém que assiste a um filme) tem ao sentir-se no mesmo espaço/tempo da imagem no ecrã. D. Katz (1991) refere que esta ilusão provém da tradição de algo parecer verdadeiro ou real, proporcionada originalmente pela pintura renascentista e pela perspetiva linear.

Esta perspetiva, influenciada pela geometria, permitiu que artistas plásticos criassem obras que, à semelhança do que acontece na fotografia, representam espaços tridimensionais em suportes de duas dimensões. O que diferencia a imagem estática do vídeo é, segundo Bazin (citador por Katz, 1991), a capacidade de levar a ilusão a outro nível. O vídeo permite que se presencie as ações enquanto a fotografia ou o quadro apenas permitem que se visualize a ação (Katz, 1991).



Figura 7 - “School of Athens” (Santi, 1510)

D. Katz (1991) descreve a ilusão de profundidade como elemento distintivo de uma sequência de imagens (filme ou *motion picture*) das restantes formas de representação gráfica.

“This is because when we view a painting or photography we are always aware of the surface of the picture. Something very different happens when we are viewing a film. Instead of seeing the picture surface we are included in the pictorial space projected on the screen as if it were real three-dimensional space.” (D. Katz, 1991)

Desde os primórdios do cinema que realizadores criam com o objetivo de captar toda a atenção do espectador e de o envolver na narrativa, tornando-a mais fácil de entender, ao fazer com que o espectador não se aperceba de cortes, transições, movimentos de câmara ou iluminação. As ações aparentam ter sido capturadas por algum agente invisível na cena que assiste ao desenrolar da narrativa. Esta prática, que é aplicada com o objetivo de estimular determinadas respostas emocionais em momentos chave, é conhecida como *continuity style* e é a forma mais convencional de *storytelling* visual e de fazer o espectador sentir-se como se fosse parte da ação.

Mais uma vez pode-se identificar uma referência à importância do par *storytelling*-emoção.

2.7.1. O storyboard como ferramenta

O *storyboard* como ferramenta de visualização é uma representação das imagens que resultam do processo de produção e que traça as linhas que guiarão a equipa no que diz respeito às composições, planos e edição. O *storyboard* pode ser, dependendo da necessidade de cada produção, mais ou menos detalhado e rico em informação. Por exemplo, em produções que incluem efeitos especiais, é importante que o *storyboard* seja detalhado uma vez que este será o documento base de trabalho para a equipa de efeitos especiais e que o trabalho deles deve enquadrar-se perfeitamente com o que já foi anteriormente gravado. A importância de desenvolver um *storyboard* não passa exatamente por seguir à risca, no momento de filmagem, tudo o que foi planeado anteriormente mas sim por, ao preparar pormenorizadamente as coisas, se perceber o tipo de recursos necessários para cada cena (Schenk & Long, 2012).

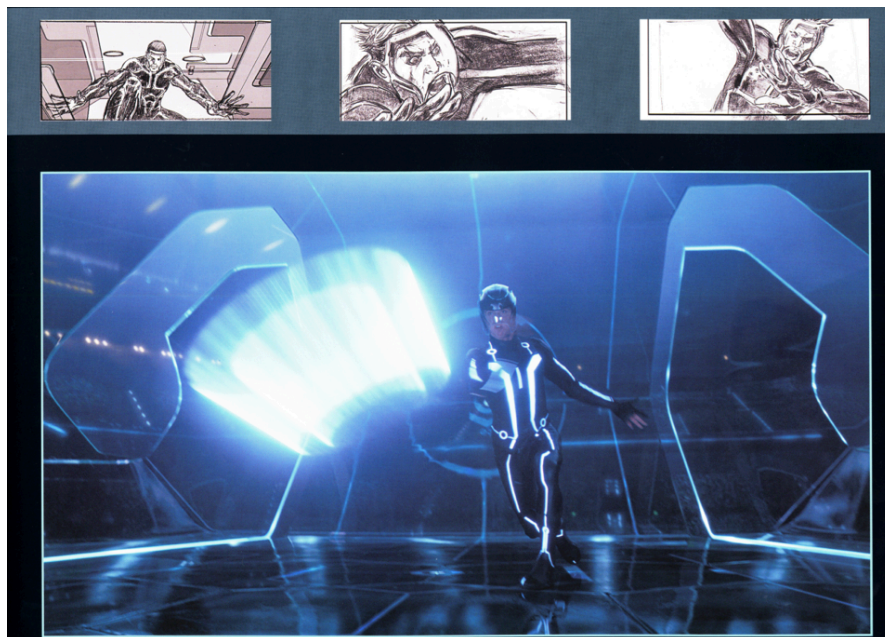


Figura 8 – Imagem retirada do *artbook* do filme *Tron Legacy*¹²(2010) que compara imagens produzidas para o *storyboard* do filme e a imagem obtida no produto final

Segundo os autores Schenk e Long (2012), quer se opte ou não por criar um *storyboard* físico, o processo de *storyboarding* é inevitável. Isto porque o processo de planeamento visual engloba um conjunto de escolhas que terão impacto direto na qualidade do produto final. O conselho do autor é que, mesmo que não se opte por criar um *storyboard*, deve-se, pelo menos, criar uma lista com os planos para cada cena.

“(...) storyboards and shot lists provide a way to quickly and effectively communicate your vision to your director of photography, art director, and anyone else who needs to understand your goals.” (Schenk e Long, 2012)

Um dos aspetos do planeamento visual proporcionado pelo *storyboard* e que determina a qualidade do produto final é a escolha dos locais de filmagem.

Uma das primeiras ferramentas de produção a entrar em ação no processo de produção é o *location scouting*, ou seja, a pesquisa de localizações ideais considerando os requisitos do projeto. Ao nível da preparação de um filme, o processo de *location scouting* é levado a cabo pelo realizador e produtor. Este é o processo de seleção dos locais de filmagem e, normalmente, consiste na reprodução básica de cenas e captura de imagens

¹² <http://www.imdb.com/title/tt1104001>

de diferentes ângulos, composições e lentes e na análise das condições de iluminação (Katz, 1991).

Schenk e Long (2012) consideram que grande parte do valor de uma história deriva dos locais onde esta decorre, às vezes mais do que dos atores ou da própria narrativa. Apesar de considerarem que não há regras específicas para a seleção de locais de filmagem, os autores definiram algumas linhas a seguir de entre as quais se destacam as seguintes:

- A equipa deve garantir que os proprietários de um espaço privado não se opõem às filmagens. Em caso de filmagens em espaços governamentais é necessária licença especial emitida pela respetiva entidade;
- Em alguns casos é preferível filmar cenas interiores em estúdio ou em locais de mais fácil acesso;
- Em situações em que é preciso pagar para ter acesso a um determinado local talvez seja melhor considerar espaços semelhantes e que correspondam às necessidades mas que sejam mais económicos.

2.7.2. Elementos do continuity style

Os planos e enquadramentos são, segundo Katz (1991), parte da evolução do *continuity style* na medida em que são porções do espaço que apenas fazem sentido quando relacionadas. Ou seja, a ordem dos planos no tempo determina o significado da sequência como um todo. Este conceito provém de um experiência levada a cabo por Lev Kuleshov¹³ que ficou conhecido por demonstrar precisamente que o significado dos planos em sequência é criado no momento de edição. Isto porque é nesta fase do processo de criação que é determinada a sequência final das imagens recolhidas durante as filmagens. Nesta experiência¹⁴, Kuleshov utiliza um *close-up* de um indivíduo com expressão facial neutra e aplica-o em três sequências diferentes.

“The message is in the whole series, not the single image. (...) The understood meaning of the single image is modified by its relationship to the series of images and by the way a viewer perceives that series to be

¹³ Lev Kuleshov (1899-1970) foi um dos principais realizadores e teóricos do cinema soviético pela contribuição para a teoria da montagem (Johnson, 2012)

¹⁴ O referido experimento de Kuleshov encontra-se disponível em formato digital na plataforma Youtube e pode ser consultada no seguinte *link*: <http://www.youtube.com/watch?v=grCPqoFwp5k>

related. As individual images appear, viewers actively construct a meaning for the sequence.” (Johnson, 2012, p. 129)

Ao ver a primeira imagem da sequência (Figura 9), o espectador vai especular acerca da imagem que se segue e criar uma determinada expectativa acerca da mesma. O significado atribuído pelo espectador à sequência resulta da interpretação que o espectador faz das diferentes imagens e da sua relação. De uma forma geral, Kuleshov percebeu, através desta experiência, que as mesmas imagens podem ser percebidas de forma diferente e assumir diversos significados (Johnson, 2012).



Figura 9 – Representação da experiência de Kuleshov

Long shots, medium shots e close-ups são definidos por Katz (1991) como as principais *composition units*. Segundo este autor, todas as variações de enquadramento podem ser utilizadas com o objetivo de descrever qualquer sujeito ou espaço mas a sua principal aplicação é na descrição da Figura humana. Os diversos tipos de enquadramento comportam significados determinados por convenções da arte pós-Renascentista ou pelo que é geralmente considerado como um enquadramento agradável e equilibrado (Katz, 1991).

As convenções de arte ocidental favorecem, segundo Katz (1991), os enquadramentos em que a face do sujeito está ligeiramente deslocada do centro, por forma a evitar composições simétricas. Precisamente para evitar essas composições simétricas, é comum o enquadramento ser feito deixando mais espaço “vazio” no lado para onde o sujeito tem o olhar direcionado e também na parte inferior da composição. Este tipo de enquadramento tornou-se muito comum em vídeos publicitários por volta de 1990, devido à influência da publicidade impressa uma vez que, segundo o autor, a área

cinematográfica absorve várias técnicas provenientes de áreas artísticas distintas (Katz, 1991).



Figura 10 – Mesmo tipo de enquadramento em cada diferentes resoluções (Katz, 1991)

Para além do *close-up*, o autor aborda duas outras medidas principais de enquadramento: o *Medium Shot* e o *Full Shot*. Em relação ao *medium shot* (corte pela cintura) o autor refere que este era o tipo de enquadramento predileto para cenas de diálogo antes de a televisão trazer o *close-up* e o *extreme close-up*. Este tipo de plano, por ser um meio-termo entre o *close-up* e o *full shot* (corpo inteiro), combina as vantagens de ambos e permite que se capture a linguagem corporal e, subtilmente, as expressões faciais do(s) interveniente(s). O *full shot* como alternativa ao *médium shot* ou ao *close-up* caiu em desuso, sendo atualmente mais utilizado para fazer a ligação entre um personagem e um local num único plano.

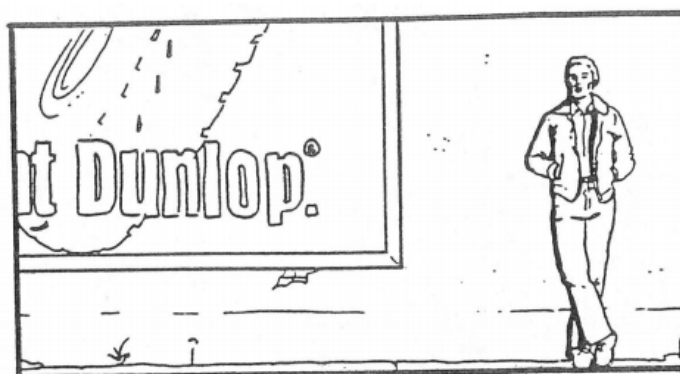


Figura 11 – Exemplo de aplicação de um *full shot* (Katz, 1991)

Para além dos três principais enquadramentos abordados por Katz (1991), existem diversas variações dos mesmos. Schenk e Long (2012) definem as convenções para cada variação de enquadramento da seguinte forma:

- Master shot: Normalmente é utilizado para estabelecer um primeiro contacto com a cena, desvendando a localização geográfica e os intervenientes e, por isso, costuma ser utilizado como primeiro plano da cena. Por outro lado, este tipo de plano pode ser utilizado como “plano B” no caso de o plano previsto não funcionar como esperado. Segundo o autor, um bom master shot pode ser suficiente para capturar cenas simples, contribuindo para o controlo de despesas (ver Figura 12 – plano 1);
- 2-shot: Plano utilizado em cenas de diálogo entre dois sujeitos. Neste tipo de plano, ambos os intervenientes são visíveis, normalmente de meio do tronco para cima (ver Figura 12 – plano 2);
- Over-the-shoulder (OS): Também utilizado para filmar cenas de diálogo entre duas pessoas. O plano é focado num dos intervenientes mas engloba a silhueta ou uma parte do segundo indivíduo em primeiro plano;
- Point of view (POV): Plano onde a câmara assume o ponto de vista do ator.
- Reverse: Plano invertido 180° em relação ao plano anterior. Normalmente utilizado em combinação com planos point-of-view ou over-the-shoulder;
- Extreme close-up (ECU): Plano muito pormenorizado, dos olhos de alguém ou de um pormenor no nariz do sujeito, por exemplo (ver Figura 12 – plano 3);
- Close-up (CU): Plano pormenorizado, se o interveniente na cena for uma pessoa, normalmente o enquadramento é feito à cabeça do indivíduo (ver Figura 12 – plano 4);
- Medium close-up (MCU): Plano ligeiramente mais afastado do que o close-up. Normalmente este tipo de enquadramento inclui a cabeça, ombros e parte do peito do sujeito (ver Figura 12 – plano 5);
- Medium shot (MS): No caso de uma pessoa, este tipo de plano inclui a parte superior do corpo (da cintura para cima) (ver Figura 12 – plano 6);
- Wide shot (WS): Plano que inclui o corpo inteiro, no caso de se tratar de um indivíduo (ver Figura 12 – plano 7).

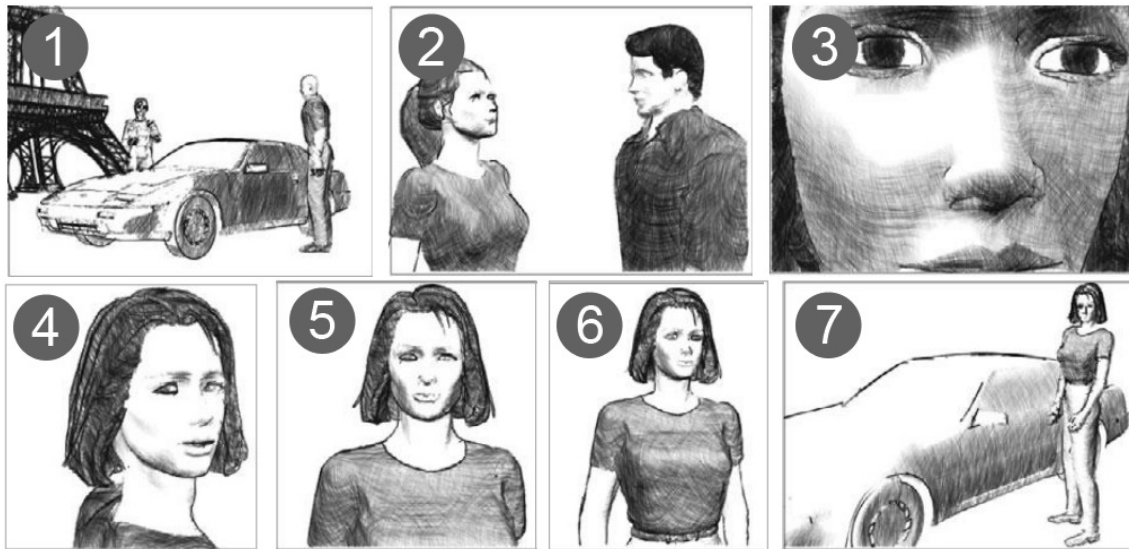


Figura 12 – Variações de planos (Schenk & Long, 2012)

Veja-se o caso específico do *close-up* que é um dos tipos de plano mais utilizado em situações de entrevista em contexto televisivo: a televisão foi a grande impulsionadora da utilização do *close-up* porque, uma vez que o tamanho das televisões era reduzido, esta era a forma de o espectador ter “contacto” com a ação. Para além da questão do envolvimento do espectador, outro fator que contribuiu para a maior aplicação deste tipo de enquadramento tem a ver com a facilidade de iluminação uma vez que o espaço a ser iluminado é bastante reduzido, contribuindo desta forma, para a redução de custos de produção.

Segundo o autor, a transição de realizadores da produção televisiva para a produção cinematográfica contribuiu para que este tipo de plano também transitasse para a realidade do cinema e cimentasse uma posição que, Jean-Luc Godard (citador por Katz, 1991) explica com o poder das expressões faciais uma vez que têm a capacidade de comunicar silenciosamente com o espectador.

O *close-up* coloca o espectador numa posição mais íntima em relação ao sujeito da cena, do que aquela que temos, normalmente, com um desconhecido. O autor refere que a questão da intimidade é subjetiva na medida em que depende das concepções culturais de privacidade, contato físico e distância, dependendo das situações. Desta forma, o *close-up* proporciona a partilha de emoções e sentimentos no sentido *ecrã-espectador*.

Numa perspetiva mais “técnica”, o *close-up* apresenta variações no enquadramento consoante a resolução em que é capturado. De acordo com o autor, à medida que as resoluções utilizadas foram alargando, o enquadramento aplicado nos planos *close-up*

deixou de ser feito estritamente ao centro e passou a ser utilizado um enquadramento mais lateral do sujeito/objeto.

Apesar das diversas nomenclaturas existentes para o mesmo tipo de enquadramento, ter-se-á como referência daqui para a frente a obra de Schenk e Long (2012) uma vez que a obra é mais recente.

2.7.3. Iluminação

Outro elemento fundamental referido por Schenk & Long (2012) é a iluminação. Segundo os autores, esta ferramenta, apesar de subtil, é uma das mais poderosas numa produção audiovisual.

Vejam-se os exemplos referidos pelos autores, casos bastante distantes no tempo mas que têm em comum a manipulação da luz e das sombras: as produções *film noir* e as comédias modernas. De um lado o estilo “escuro”, com altos contrastes, pretos e cinzentos, característico dos *film noir*, e do outro a luz e as cores simples utilizados nas comédias modernas proporcionadas pela criação da *Technicolor*¹⁵ (Spicer, 2010). A utilização do estilo escuro está diretamente relacionada com a temática dos filmes que, por si só, são sombrios e com tendência para finais trágicos. Como se pode perceber, independentemente do tipo de produção audiovisual, a utilização da luz e da cor adequadas pode melhorar a transmissão da mensagem e de emoções.

Apesar da referida importância que os autores atribuem à luz como ferramenta, este tópico não é explorado detalhadamente por D. Katz (1991) na sua obra “*Shot by Shot*”.

2.7.4. Three-Point Lighting

Three-point lighting é um dos *setups* de iluminação mais básicos que se pode utilizar em produções audiovisuais e consiste na utilização de três emissores de luz direcionados a um único sujeito. Neste tipo de esquema todos os pontos de luz têm funções diferentes no *setup* e são colocados em pontos estratégicos: a principal fonte de luz (*key light*) é colocada numa posição frontal-lateral em relação ao sujeito (ver Figura 13) e é a fonte de luz mais intensa no esquema – normalmente utilizada para replicar a luz do sol; A segunda luz, denominada de *back light* ou *kick light*, é posicionada atrás do sujeito para definir a silhueta e dar profundidade ao espaço. Os autores referem as produções de

¹⁵ *Technicolor* é um processo de coloração de películas de filme criado em 1916 - <http://en.wikipedia.org/wiki/Technicolor>

noticiários televisivos como referência na utilização deste tipo de *setup* de luzes (ver Figura 13).



Figura 13 – Da esquerda para a direita: Exemplo de iluminação apenas com *key light* ; exemplo de iluminação com *key* e *back light*; exemplo de iluminação com *key*, *back* e *fill light* (Schenk & Long, 2012)

A terceira fonte de luz, denominada de *fill light* é posicionada em numa posição frontal-lateral em relação ao sujeito, do lado oposto à *key light*. Esta fonte de luz é, normalmente, mais difusa do que as restantes uma vez que a sua função no esquema é criar um equilíbrio entre as luzes e as sombras incidentes no sujeito, não sendo propriamente objetivo iluminar a cena (ver Figura 13).

Para esclarecer alguma dúvida acerca deste tipo de esquema recomenda-se a visualização do vídeo¹⁶ acerca deste tipo de esquema de iluminação produzido por Steven DiCasa¹⁷.

¹⁶ Vídeo acessível em http://www.youtube.com/watch?v=j_Sov3xmgwg

¹⁷ <http://www.imdb.com/name/nm4045065>

3. Metodologia

3.1. Implementação prática

3.1.1. Pré-produção

O processo de pré-produção dos vídeos desenvolvidos no âmbito desta dissertação começou com uma reunião na qual foi feita uma apresentação do projeto SAPO Campus¹⁸ por parte dos professores envolvidos no projeto e onde foram discutidos os objetivos do(s) vídeo(s), aspetos como a duração, público-alvo, etc.

A plataforma SAPO Campus “(...) agrega num só local todas as funcionalidades sociais, de partilha e multimédia (blogs, vídeos, fotos, estados, ficheiros, crachás). Pode ser utilizado em vários níveis de ensino (do jardim de infância ao secundário), tanto para fins pedagógicos como para fins sociais. Gratuito, simples, seguro e até divertido!”¹⁹

Depois da pesquisa e análise dos métodos de divulgação de projetos de sucesso através de vídeo na internet (estado da arte), percebeu-se que existe uma tendência para o apelo às emoções recorrendo-se à utilização de testemunhos reais ou adaptados da realidade. Focando a atenção nos casos específicos do projeto Google Docs²⁰ da Google e Facebook Stories²¹ do Facebook – selecionados como bons exemplos -, é possível perceber que a abordagem é feita no sentido de transmitir ao utilizador emoções positivas através de testemunhos de utilizadores.



Figura 14 – Facebook Stories: “We are all Daniel Cui”²²

Veja-se o exemplo das Facebook Stories, onde é divulgada a história de um jovem guarda-redes de futebol - Daniel Cui – que contou com a ajuda dos seus amigos para,

¹⁸ <http://campus.sapo.pt/>

¹⁹ Retirado de <http://campus.sapo.pt/>

²⁰ <http://docs.google.com>

²¹ <http://facebookstories.com>

²² <http://www.youtube.com/watch?v=rpOvYWd4KW4>

através de uma campanha no Facebook, conseguir a motivação necessária para melhorar o seu desempenho desportivo.



Figura 15 – Google Forms: “A teacher/student connection”²³

A mensagem transmitida pela Google neste vídeo assemelha-se muito àquela que se pretende passar com os vídeos do SAPO Campus: existe uma plataforma que pode ajudar a potenciar, por exemplo, a relação entre alunos e professores. Assim sendo, optou-se por fazer uma abordagem idêntica à que é feita pela Google, recorrendo a testemunhos de professores que já tenham utilizado a plataforma SAPO Campus. Veja-se a descrição do vídeo em questão: *“Kettle-Moraine High School teacher Ms. Kornowski finds a way of connecting with her students to build meaningful relationships with them.”*

No sentido de recolher os testemunhos, contactou-se alguns professores que iriam participar no evento Edubits 2013 que teve lugar no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro no dia 6 de Abril de 2013, no sentido de perceber a sua disponibilidade para as entrevistas. Conseguiu-se que doze professores aceitassem participar nas entrevistas e autorizassem a utilização das imagens para o desenvolvimento dos vídeos no âmbito deste estudo.

De acordo com o site do evento, “O Edubits é um encontro científico que pretende promover a discussão de tópicos relacionados com a utilização de tecnologia em contexto educativo. Os oradores convidados são desafiados a partilhar (...) a experiência de utilização do SAPO Campus, uma plataforma social para contextos educativos desenvolvida pela Universidade de Aveiro e PT/SAPO.”²⁴

O Edubits teria início por volta das 14h sendo que, por essa hora já todas as entrevistas deveriam estar concluídas para que os professores que testemunharam tivessem tempo de almoçar e participar no evento. Para isso propôs-se aos professores que seriam

²³ <http://www.youtube.com/watch?v=2Y0Gm02XGis>

²⁴ Descrição retirado de <http://edubits.sapo.pt/>

entrevistados que estivessem no Departamento de Comunicação e Arte por volta das 11h para se dar início à gravação das entrevistas. Definiu-se um período máximo de cerca de 15 minutos para cada professor já incluindo preparação (colocação de microfone, preparação da câmara e instruções gerais) e entrevista. Por questões relacionadas com o tempo, optou-se por deixar para o final da manhã a entrevista ao grupo de cinco professoras.

Hora	Entrevistado
11:00	Prof. Anabela Brandão
11:15	Prof. Cristina Tavares
11:30	Prof. Fátima Pais
11:45	Prof. Sónia Catarino
12:00	Prof. Manuel Arcêncio
12:15	Prof. Sónia Vasconcelos
12:30	Dir. Fernando Franco
12:45	Profs. Lurdes Duarte, Ana Moreira, Ângela Duarte, Cristina Pinho e Dorinda Sousa

Tabela 1 – Escala das entrevistas por ordem cronológica

3.1.2. Especificações técnicas e requisitos

3.1.2.1. Formato e resolução

De acordo com Jordan (2011), a origem do nome CODEC vem da junção das palavras *compressor* e *decompressor*. É exatamente isso que o *codec* faz: comprime o ficheiro de vídeo de forma a facilitar a sua partilha e publicação em múltiplos suportes, onde o vídeo será decodificado. As principais vertentes a ter em conta no momento de seleção de um *codec* são, segundo o autor: o tamanho do ficheiro depois da compressão; a velocidade de compressão; a velocidade de descompressão; a qualidade da imagem final.

No caso específico de codificação para a internet, o autor destaca a velocidade de descompressão e o tamanho do ficheiro como principais fatores a ter em conta mas chama a atenção para o facto de apesar de menos importantes, a velocidade de compressão e a qualidade da imagem final não deverem ser menosprezados.

“A codec is a particular technology or method used to compress an electronic signal, such as a video or audio recording. The various codecs are often simply different ways of doing the same thing, yet one codec may have no direct relation to another. Each codec has its advantages and disadvantages. Usually newer codecs provide better efficiency and quality, while older codecs reach a wider audience.” (Amerasinghe, 2009, p. 3)

De entre a variedade de *codecs* disponíveis no mercado, considerando as análises feitas pelos autores, as suas conclusões e as necessidades do projeto – nomeadamente a resolução proposta -, optou-se por utilizar o *codec* H.264. Este *codec* é, segundo Jordan (2011), especificamente dedicado à exportação de vídeos para publicação na internet uma vez que permite a criação de ficheiros com tamanho reduzido, de decodificação rápida e com boa qualidade de imagem. Outra questão a ter em conta é o suporte de reprodução do vídeo e os seus requisitos. Devem considerar-se os requisitos de cada plataforma em específico e, no caso de ser objetivo do vídeo chegar aos dispositivos móveis deve utilizar-se um *codec* que seja suportado por todos os tipos de dispositivo (Hernandez, 2008).

No que diz respeito à resolução do vídeo, de entre os formatos de alta definição disponibilizados pelo *codec* H.264, a opção recaiu sobre o HD 720p (1280 x 720), uma vez que permite conciliar boa qualidade de imagem e rápida velocidade de compressão e descompressão. Uma vez que, segundo Amerasinghe (2009), a resolução do vídeo tem

impacto direto no tamanho do ficheiro final e que quanto maior for a resolução, maior será o ficheiro final, descartou-se a opção de exportar o vídeo em 1080p (1920 x 1080) (Amerasinghe, 2009).

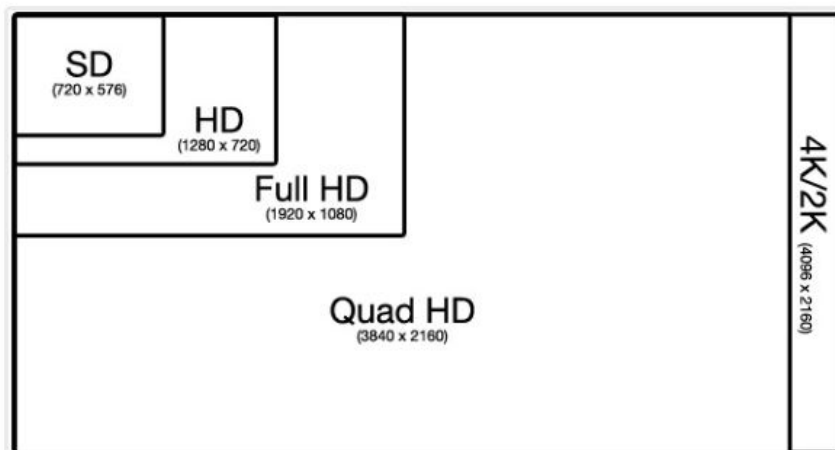


Figura 16 - Créditos da imagem Derek Fung/CNET

3.1.2.2. Local

Existiam um conjunto de requisitos a observar relativamente ao local das filmagens, uma vez que deveria ser um espaço que remetesse para o ambiente de sala de aula – de forma a criar uma relação entre o projeto, os entrevistados e os casos e transmiti-lo ao espetador. Por outro lado, deveria ser um espaço que proporcionasse uma boa acústica para que o áudio final ficasse com qualidade, uma vez que esse é um elemento fulcral da entrevista. A luz natural do espaço não constituía um problema uma vez que existiam cabeças de luz suficientes para criar um *setup* de *three-point lightning* independentemente do local escolhido. Tendo em conta os requisitos referidos, encontraram-se dois espaços no Departamento de Comunicação e Arte da universidade: sala de aula com computadores e sala de reuniões do SAPO com quadro de lousa. Apesar de o objetivo principal ser a utilização de um *setup* de *three-point lightning*, tal não foi possível devido à falta de espaço na sala escolhida. A mudança de local nunca foi sequer colocada como hipótese uma vez que a disposição no espaço seria muito semelhante (pela necessidade de ter o entrevistado junto do quadro de lousa).

A ocupação do espaço não comportou qualquer tipo de despesa nem necessidade de autorização uma vez que o projeto foi desenvolvido no âmbito universitário e que o departamento permite a requisição de salas com aviso prévio.



Figura 17 – Sala de aula com computadores do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro



Figura 18 - Sala de reuniões da equipa SAPO no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

3.1.2.3. Material

O material utilizado nas gravações das entrevistas foi definido com base nas necessidades relativas à iluminação, acústica, qualidade de imagem e espaço disponível. A câmara utilizada (Canon EOS 60D²⁵ mais lente de 35mm) permitia gravação em *Full HD* (1920x1080) mas, como será explicado à frente, optou-se por fazer a gravação na resolução 1280x720. O restante material utilizado foi um tripé, um gravador digital de áudio (modelo *Zoom H4n Handy Recorder*²⁶), um sistema de microfones de lapela *wireless* (modelo *UWPV1/3032*²⁷ da *Sony*) e dois projetores de luz como foco regulável (ilustrados na Figura 19).

²⁵ Detalhes do produto disponíveis em:

http://www.canon.pt/For_Home/Product_Finder/Cameras/Digital_SLR/EOS_60D

²⁶ Detalhes do produto disponíveis em <http://www.zoom.co.jp/english/products/h4n/>

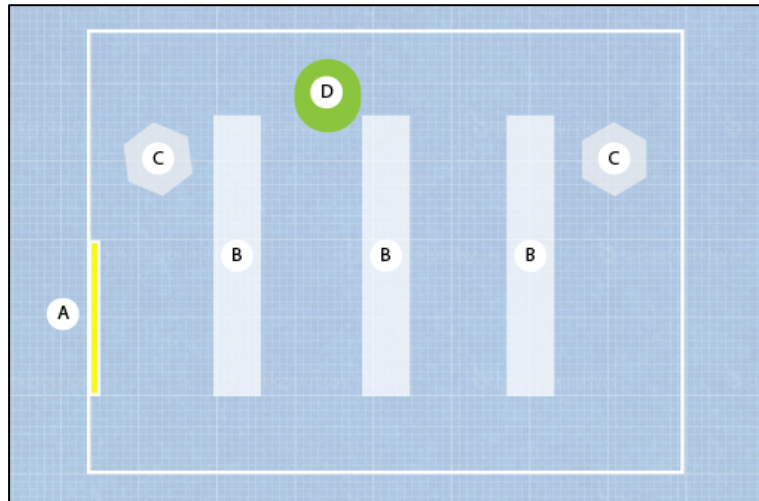
²⁷ Detalhes do produto disponíveis em: <http://pro.sony.com/bbsc/ssr/cat-audio/cat-wirelessmics/product-UWPV1%2F3032>



Figura 19 – Exemplo de focos de iluminação e respetivos acessórios

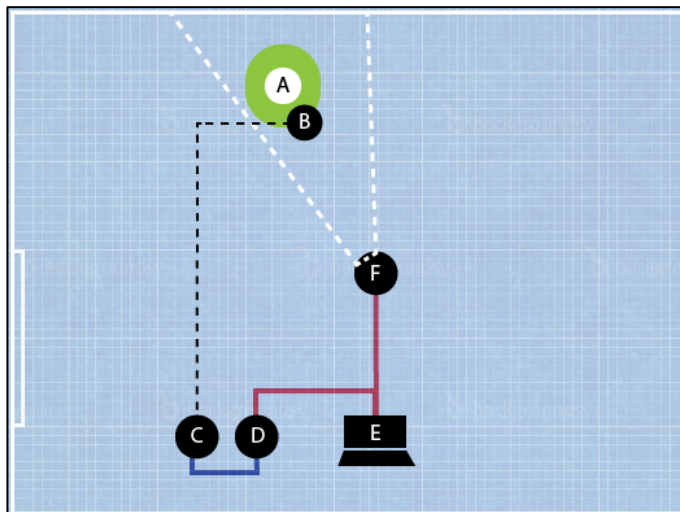
Para que o processo de gravação das entrevistas decorresse sem contratempos ao nível técnico, nomeadamente no que diz respeito à captação de imagens e de som, optou-se por reservar o dia anterior para preparar todo o *set* de gravações e para fazer alguns testes. Foram feitos testes ao nível da combinação das luzes e das definições da câmara para que se obtivesse a melhor imagem possível. Testou-se ainda a captação de som uma vez que era necessário configurar as frequências de emissão e recepção do microfones de lapela e do respetivo receptor.

O esquema que se segue (Esquema 1) representa a distribuição da iluminação na sala onde decorreram as gravações. A letra “A” representa a única janela da sala, através da qual entrava a luz do sol (que foi tapada por uma cortina nos momentos de filmagem); a letra “B” representa os candeeiros de luz branca fluorescente existentes na sala; a letra “C” representa os focos de luz com foco regulável. Note-se que, uma vez que os focos não permitiam o controlo da intensidade da luz, optou-se por, em vez de os direcionar ao entrevistado, apontá-los para o tecto num ângulo que refletisse a luz de forma subtil para o entrevistado. A letra “D” representa a posição definida para o entrevistado no *set* de gravação.



Esquema 1- Iluminação da sala de entrevista

Veja-se, de seguida, o esquema de organização do material de gravação de vídeo e áudio. No esquema abaixo (Esquema 2) é possível identificar os seguintes elementos: professor entrevistado representado pela letra “A”; microfones de lapela (emissor) representado pela letra “B”; receptor do microfone de lapela representado pela letra “C”; gravador de áudio digital representado pela letra “D”; representado pela letra “E” temos o computador para o qual eram transferidos todos os ficheiros imediatamente após cada uma das entrevistas; e a câmara representada no esquema pela letra “F”. As ligações representadas pelas linhas vermelhas representam a transferência dos ficheiros no final de cada entrevista. A linha azul e a linha preta tracejada dizem respeito à ligação do material de captação e gravação de áudio, sendo a linha azul representativa da conexão entre o receptor do microfone de lapela e o gravador digital que permite o armazenamento do conteúdo captado pelo receptor.



Esquema 2 – Ligação entre os vários dispositivos

Abordada que está a organização dos dispositivos e explicado o sistema de captação de áudio e vídeo, segue-se a descrição do processo de preparação dos planos a utilizar.

3.1.2.4. Os Planos

Na definição dos planos a utilizar teve-se em consideração as perspetivas de Katz (1991) e de Schenk e Long (2012). As entrevistas com um *close up* do entrevistado numa posição frontal em relação à câmara mas com o corpo subtilmente inclinado na direção da entrevistadora que estava posicionada ao lado da câmara, não existindo – à partida - contacto visual direto entre o entrevistado e a câmara.

“A look can tell us that an object out of frame is of interest, and it can tell us in which direction the object is located.” (Katz, 1991, pp. 121-130)

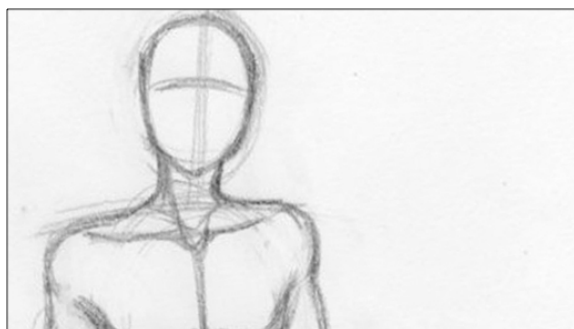


Figura 20 – Esboço do plano a utilizar: *close up*

3.1.3. Produção, análise de conteúdo e construção da narrativa

O presente tópico aborda o processo de filmagem assim como a análise dos conteúdos recolhidos e posterior construção da narrativa com base na análise referida.

Quase todo o processo de produção decorreu conforme planeado na fase de pré-produção, excetuando o momento de gravação da última entrevista, onde, devido a restrições relacionadas com o espaço (não previstas na fase de pré-produção), houve necessidade de fazer alterações ao nível da localização uma vez que as professoras (grupo do Agrupamento de Escolas de Arouca) não estavam dispostas a ser entrevistadas individualmente e que o espaço anterior não era suficientemente grande para que se conseguisse montar um *setup* com as cinco professoras. Esta mudança de espaço teve algumas implicações, nomeadamente no que diz respeito à relação entre o espaço e o projeto. No novo espaço (auditório do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro) não existe nenhuma referência visual que remeta o espectador para um ambiente de sala de aula ou de escola, ao contrário do que acontecia em todas as outras entrevistas, onde o professor está posicionado junto a um quadro negro. Esta decisão foi ponderada e tomada em conjunto com um representante da equipa de produto do SAPO, que também esteve responsável por preparar e conduzir as entrevistas. Para além disso, o *setup* de luz também teve que ser reajustado uma vez que o espaço era bastante menos iluminado e que o esquema de luz anterior não se adaptava às necessidades.

De entre todas as entrevistas efetuadas selecionaram-se apenas 5 para divulgação numa primeira fase. Esta opção prendeu-se com o conteúdo das entrevistas, uma vez que, do ponto de vista do conteúdo, algumas acabaram por não ser tão relevantes. A decisão de deixar algumas das entrevistas de fora foi tomada na primeira reunião presencial com as representantes da equipa de gestão de produto da SAPO/PT Comunicação. Nesta reunião foram ainda analisadas ao detalhe todas as gravações, dando origem a um documento com os momentos de cada entrevista que deveriam ser incluídos nos vídeos. Numa fase posterior trocaram-se emails com a equipa de gestão de produto da SAPO/PT no sentido de “afinar” a seleção dos momentos de cada entrevista antes de se avançar para a etapa de edição e montagem das entrevistas.

A edição e montagem dos vídeos dividiu-se em dois momentos distintos: um primeiro de trabalho individual de edição e montagem com base na seleção de trechos efetuada anteriormente; e um segundo de trabalho conjunto com a equipa de gestão de produto do

SAPO/PT onde se reavaliaram as decisões tomadas anteriormente, analisaram os vídeos produzidos até então e discutiram-se algumas opções para a edição. Uma das opções discutidas e que foi aprovada foi a inclusão de imagens da plataforma que fizessem referência às funcionalidades ou às situações a que os professores entrevistados se referem. A recolha destas imagens implicava, em alguns casos, que se tivesse acesso a escolas, grupos ou blogues específicos. Aqui surgiu o problema de acesso, uma vez que cada utilizador apenas pode pertencer a uma escola e que, seria necessário criar vários utilizadores diferentes para poder ter acesso às várias escolas dos professores entrevistados. Para fazer face a este problema, surgiu a ideia de recorrer às apresentações que os mesmos professores utilizaram no Edubits 2013 uma vez que a maioria deles tinha imagens retiradas da plataforma referentes à sua experiência de utilização e que o acesso a essas apresentações era bastante simples. Nesta fase optou-se por fazer a recolha das imagens através de uma câmara – Canon EOS 60D -, filmando o ecrã de computador onde estaria aberta a imagem pretendida ao invés de gravar o ambiente de trabalho com software por se considerar que o resultado estético seria mais interessante.

Note-se que, para melhor organização dos conteúdos recolhidos, optou-se por organizar todos os ficheiros por entrevistas individuais, ou seja, por separar os ficheiros de som e vídeo em pastas diferentes, sendo que cada pasta correspondeu a uma entrevista. Por exemplo, na pasta “Entrevista 1 – Anabela Brandão” armazenaram-se os ficheiros de vídeo e áudio recolhidos durante esta entrevista, e assim sucessivamente para os restantes casos. Esta opção surgiu da necessidade de identificar rapidamente durante o processo de edição os ficheiros recolhidos, sem necessidade de pré-visualização, uma vez que a nomenclatura atribuída quer pela câmara quer pelo gravador de áudio não eram sugestivos.

No próximo tópico serão abordadas questões relacionadas com o tratamento das destas imagens, nomeadamente a necessidade de estabilização das mesmas, correção de cor, etc.

3.1.4. Pós-produção

3.1.4.1. Guião

Houve necessidade de definir uma sequência base para que houvesse coerência entre todos os vídeos a utilizar, uma vez que todos faziam parte do mesmo projeto, sendo necessário criar uma determinada identidade visual. Para isso criou-se um guião com a organização dos conteúdos no tempo e com a respetiva identificação de cada elemento.

ID Sequência	Nome	Entrada	Saída	Duração
intro	Sequência de abertura	0:00:00	0:00:10	0:00:10
fadeout	Efeito de transição - <i>Fade out effect</i>	0:00:10	0:00:10	0:00:00
id	Sequência de apresentação do(a) professor(a)	0:00:10	0:00:22	0:00:12
oraculo	Oráculo	0:00:11	0:00:16	0:00:05
fadeout	Efeito de transição - <i>Fade out effect</i>	0:00:16	0:00:16	0:00:00
int1	Intervenção professor #1	0:00:16	-	-
cut	Efeito de transição - <i>Cut to</i>	-	-	0:00:00
plat1	Sequência plataforma	-	-	0:00:04
cut	Efeito de transição - <i>Cut to</i>	-	-	0:00:00
int2	Intervenção professor #2	-	-	-
glare	Efeito de transição - <i>Glare effect</i>	-	-	0:00:00
int3	Intervenção professor #3	-	-	-
glare	Efeito de transição - <i>Glare effect</i>	-	-	0:00:00
int4	Intervenção professor #4	-	-	-
cut	Efeito de transição - <i>Cut to</i>	-	-	0:00:00
plat2	Sequência plataforma	-	-	0:00:04
cut	Efeito de transição - <i>Cut to</i>	-	-	0:00:00
int5	Intervenção professor #5	-	-	-
fadeout	Efeito de transição - <i>Fade out effect</i>	-	-	0:00:00
creditos	Créditos	-	-	0:00:12

Tabela 2 – Guião de pós-produção

Na Tabela 2 é possível identificar três secções distintas: azul, laranja e verde. A secção azul, que dura cerca de dezasseis segundos, engloba toda a sequência de abertura e ainda a apresentação do(a) professor(a), sendo que os tempos, conteúdos (identificados por “*id sequência*”) e sequência cronológica se repetem em todos os vídeos; a secção laranja diz respeito ao “conteúdo” do vídeo onde os tipos de conteúdos são basicamente os mesmos mas nesta área existe maior liberdade uma vez que, dependendo dos testemunhos, existe necessidade de fazer mais ou menos cortes, de incluir mais ou menos imagens da plataforma, etc. A secção laranja, à semelhança da azul, é exatamente igual em todos os vídeos e inclui a sequência de créditos do vídeo, variando

apenas o momento de entrada. Este tipo de guião revelou-se bastante útil pela necessidade de manter os vídeos coerentes a todos os níveis e ao nível organizacional e de *work flow* devido ao elevado número de conteúdos, desde os trechos gravados aos elementos visuais e sons utilizados em cada vídeo.

Os tópicos que se seguem fazem a abordagem detalhada a cada momento do processo de pós-produção resumido anteriormente com recurso ao guião de pós-produção. Assim sendo, são explicados ao detalhe todos os processos de criação dos oráculos, de transições, da sequência inicial que recorre aos *motion graphic*, de captação de imagem, entre outros.

3.1.4.2. Correção de cor

Os ajustes à cor da imagem capturada foram muito ligeiros uma vez que as condições de gravação eram bastante boas e, combinadas com as definições de exposição da câmara, acabaram por ter um resultado estético bastante positivo. As imagens abaixo mostram a diferença (ver Figura 21). Os parâmetros aplicados na correção de cor podem ser consultados na Figuras 22 e 23.

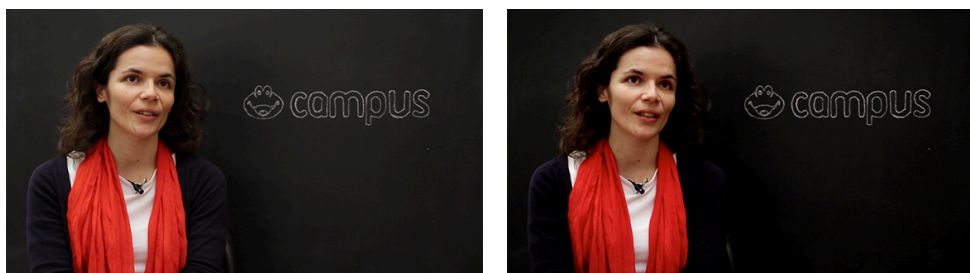


Figura 21 – Comparação entre a imagem original e a imagem final, depois de aplicados os filtros *Colorista II* e *Levels*

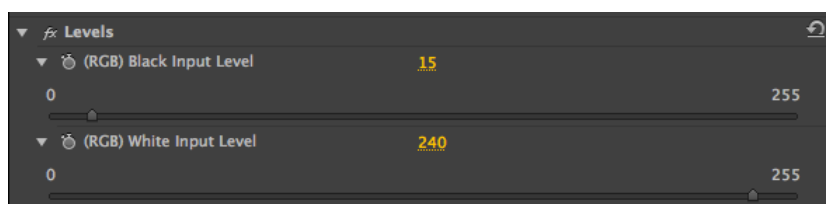


Figura 22 – Correção de cor – pormenor do efeito *Levels*



Figura 23 – Correção de cor – pormenor do efeito *Colorista II*

3.1.4.3. Efeito de *vignette*

Este efeito foi utilizado ao longo de todo o vídeo como pormenor estético. O efeito é criado através da criação de uma máscara subtrativa de alguma opacidade (40%), de forma oval e suavização das beiras (297%) que é posicionada no topo das camadas da composição para que se sobreponha ao vídeo (ver Figura 24).

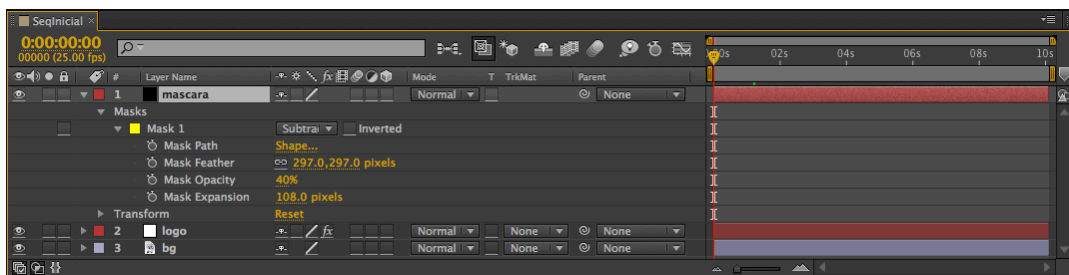


Figura 24 – Definições aplicadas na máscara (posicionamento da camada, opacidade, suavização e expansão)

Este efeito está presente em todo o vídeo e, como se pode verificar na Figura 25 (“ecrã” da direita), o efeito é muito subtil.

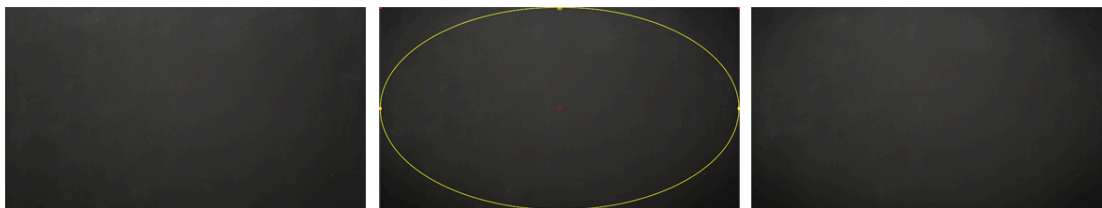


Figura 25 – Imagem sem máscara à esquerda, forma da máscara destacada a amarelo no centro e resultado final à direita

3.1.4.4. Glare Effect

O *glare effect* foi utilizado como recurso para transição entre sequências de vídeo em alternativa às transições já existentes por pré-definição no *Adobe Premiere*. Esta transição foi criada através de uma composição de *Adobe After Effects*, onde se manipulou uma sequência de luz que surge e desaparece no lado esquerdo inferior do ecrã durante menos de um segundo (ver Figura 26). Uma vez que este efeito era demasiado curto e poderia passar despercebido ao espectador mais desatento, o que se fez foi duplicar a camada, invertê-la horizontal e verticalmente e atrasar o momento de *fade-in* em relação à primeira camada, prolongando o efeito. Note-se que para atingir este objetivo foi necessário alterar o *blending mode* da camada correspondente para que, ao sobrepor a camada do efeito à do vídeo, esta não se sobrepusesse totalmente. O que o *blending mode* faz é alterar as propriedades de sobreposição das camadas proporcionando que, neste caso, tudo o que é negro seja ignorado e que apenas a cor branca se sobreponha ao vídeo. Nas imagens seguintes (Figura 26 e 27) é possível perceber a diferença entre a sequência com e sem o *blending mode (add)* ativo. Nesta situação optou-se por importar para o *Adobe Premiere* a composição (*Adobe After Effects*) com o efeito uma vez que, recorrendo à funcionalidade *Dynamic Link* é possível importar sequências entre os vários programas da *Adobe Suite* sem que estes percam os seus atributos originais.

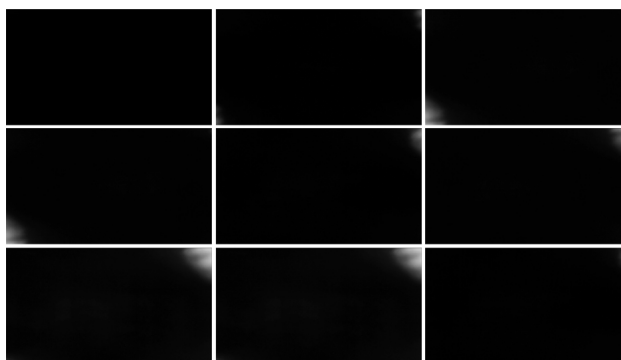


Figura 26 – Efeito *glare* aplicado sem *blending mode* ativo



Figura 27 - Efeito *glare* aplicado com *blending mode* ativo

3.1.4.5. Logótipo

O logótipo do SAPO Campus foi propositadamente e milimetricamente desenhado no quadro que se encontra no fundo do plano, atrás do entrevistado. O objetivo da presença do logótipo é a identificação do projeto assim como a criação de uma referência ao ensino e à escola, onde normalmente, se escreve a giz nos quadros de negros.



Figura 28 – Logótipo do SAPO Campus

3.1.4.6. Motion-graphics

Os *motion graphics* desenvolvidos para o projeto SAPO Campus estão presentes na sequência de abertura, oráculos e sequência de créditos. De seguida serão abordados os processos de criação de cada um deles. Seguindo a ordem cronológica dos vídeos, veja-se em primeiro lugar a criação da sequência de abertura. O elemento da sequência de abertura que era imprescindível era o logótipo da plataforma SAPO Campus, uma vez que é nesta fase que é apresentado, por assim dizer, o projeto ao espectador. Com base no conceito do projeto desenvolveu-se então uma ideia que pretende representar uma atividade que todos os alunos e professores já tiveram oportunidade de experienciar durante o seu dia-a-dia, que é escrever com giz num quadro negro. Recorrendo a uma fotografia de um quadro negro tirada durante as sessões de testes das gravações, criou-se através do Adobe After Effects um efeito de desenho gradual do logótipo do SAPO Campus no mesmo quadro (os efeitos utilizados na criação da animação podem ser consultados na Figura 29).

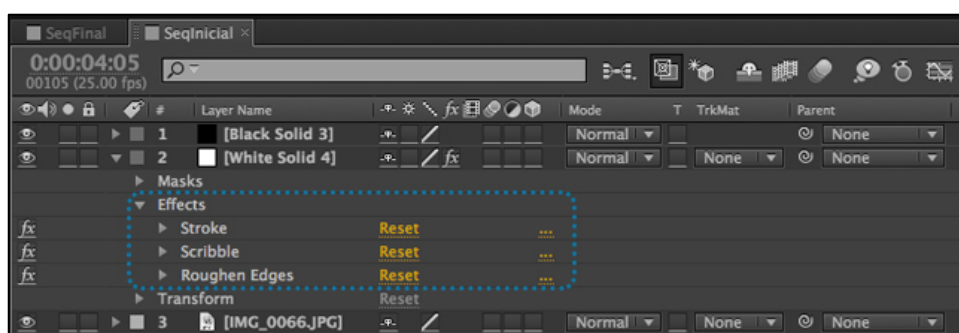


Figura 29 – Efeitos utilizados na criação da sequência de abertura

A Figura 30 mostra a evolução da animação no tempo.

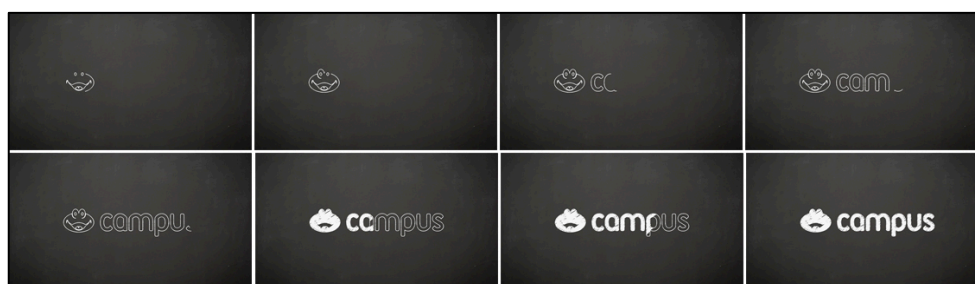


Figura 30 – Frames da sequência de abertura

No que diz respeito aos oráculos, uma das principais preocupações foi a facilidade de leitura e, por isso, optou-se (em colaboração com o designer da equipa SAPO Campus da

Universidade de Aveiro) pela utilização de uma caixa verde na posição inferior do ecrã que “suportaria” o texto a apresentar. A função desta caixa de fundo é proporcionar contraste e facilitar a leitura.

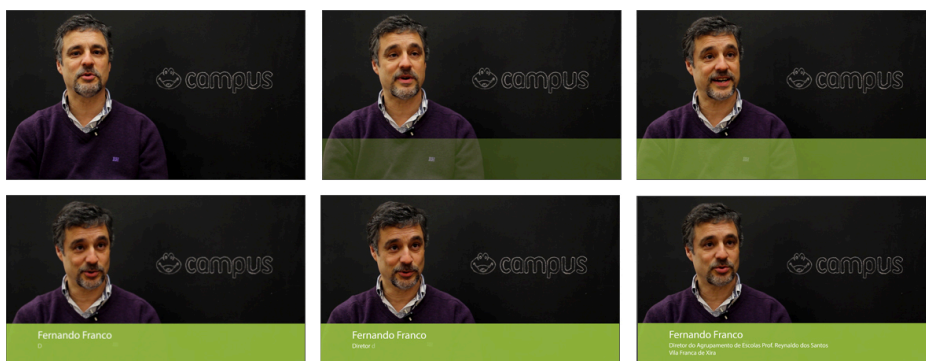


Figura 31 - Frames da animação dos oráculos

As animações dos oráculos baseiam-se em efeitos de opacidade, quer na caixa de fundo quer no texto, apesar de o efeito aplicado no texto utilizar o parâmetro *offset* para dar o efeito de “escrita à máquina”. Os oráculos apresentam a seguinte informação: nome do professor, escola onde leccionava no ano letivo 2012/13 e a disciplina que leccionava. A imagem abaixo (Figura 32) representa uma parte da animação da sequência de créditos. À semelhança dos oráculos, nesta sequência a animou-se a propriedade “opacidade” do logo e do *url* para obter o efeito desejado.

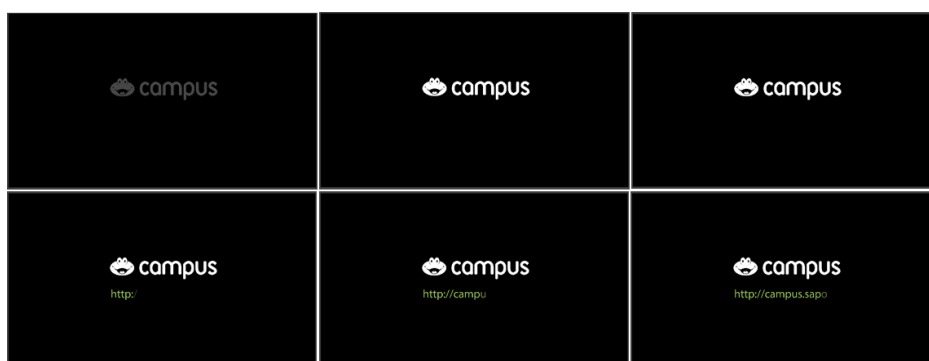


Figura 32 – Frames da animação do logótipo SAPO Campus e url da plataforma

A criação da animação e dos oráculos foi precedida de um estudo de *layout* desenvolvido em conjunto, como já foi referido, com o designer do laboratório SAPO/UA, pode ser consultado na Figura 33. Existiu a preocupação de manter a identidade do projeto tendo-

se utilizado nos oráculos a mesma cor e tipo de fonte (*GothamHTF* com possibilidade de variação entre as versões *Bold* e *Book*) que são utilizadas na plataforma SAPO Campus.



Figura 33 – Testes de possíveis layouts para a sequência de abertura e oráculos

3.1.4.7. Imagens da plataforma

Como referido anteriormente, houve necessidade de estabilizar as imagens da plataforma recolhidas através da câmara uma vez que, aquando das gravações, não existia tripé disponível para requisição no Departamento de Comunicação e Arte e que todas as imagens ficaram ligeiramente tremidas. Assim sendo, recorreu-se à funcionalidade *Warp Stabilizer* do *software Adobe After Effects CS6* que permite estabilizar vídeo corrigindo as oscilações bruscas e tremidas para um movimento suavizado.

3.1.4.8. Edição de som

O processo de edição do som recolhido iniciou-se com a sincronização entre o áudio recolhido através do microfone de lapela e o ficheiro de vídeo correspondente. Para isso recorreu-se ao *software* da *Red Giant – Plural Eyes 3* que sincroniza os ficheiros de áudio e vídeo selecionados, gerando um novo ficheiro de vídeo, substituindo o som original pelo do ficheiro selecionado. A imagem que se segue (Figura 34) ilustra o processo de sincronização, sendo a imagem superior correspondente à fase de seleção dos ficheiros,

e a seguinte (com as camadas a verde) representativa dos ficheiros sincronizados automaticamente pelo programa.

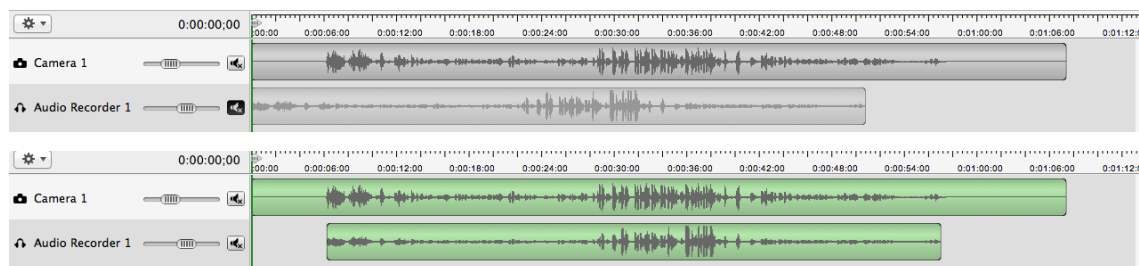


Figura 34 – Trechos de áudio e vídeo antes da sincronização (cima) e após sincronização (baixo)

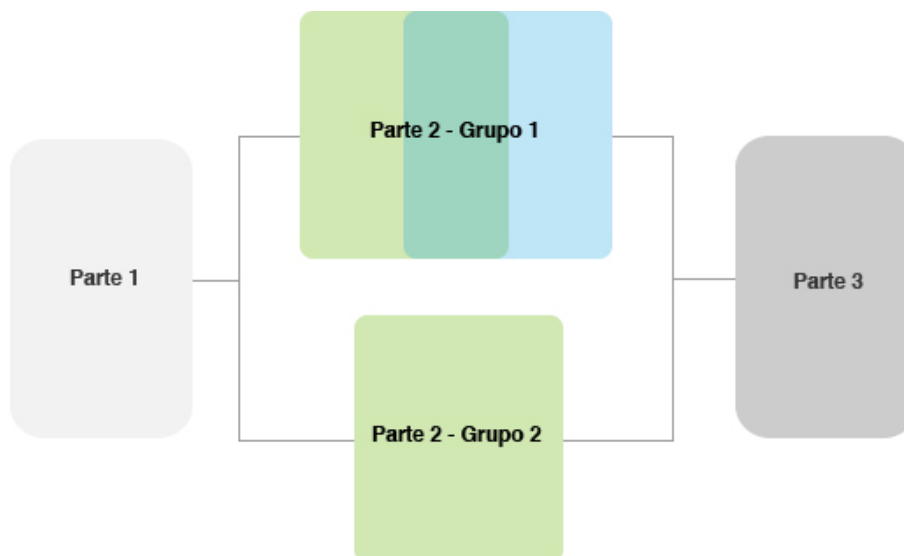
O passo seguinte, correspondente à correção do volume e à remoção de ruídos e reverberação, foi processado no software *Cubase Elements 6*. A correção foi feita recorrendo ao equalizador *StudioEQ* através do qual se adaptou a onda de frequências de forma a reduzir a reverberação ao máximo sem prejudicar a percepção do diálogo e sem distorcer as vozes.

Para concluir o tópico de pós-produção é importante referir que todas as ações desenvolvidas durante o processo tiveram em conta o objetivo principal da investigação, isto é, a transmissão efetiva de uma determinada mensagem através de vídeo. Desde os efeitos aplicados, às transições e imagens a que se recorreu, passando pelas músicas selecionadas, todos os recursos foram escolhidos tendo em conta a proposta de investigação e, quase sempre, em conjunto com vários elementos da equipa SAPO/PT. Para além das vozes gravadas foram utilizados outros sons – por exemplo na animação inicial - com recurso a bibliotecas gratuitas de música/efeitos de som online.

3.2. Instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário

Com o objetivo de perceber até que ponto os vídeos produzidos foram efetivos optou-se por fazer uma recolha de dados junto do público-alvo através da aplicação de um inquérito por questionário online.

O processo de recolha de dados começou, deste modo, com a elaboração do instrumento de recolha de dados. Definiu-se que o questionário teria duas partes distintas, sendo que na primeira se pretendia recolher informação acerca da experiência profissional e familiarização dos professores inquiridos com a plataforma e, na segunda, informação acerca da experiência de visualização dos vídeos por parte do público-alvo.



Esquema 3 – Organização do questionário: divisão por secções

O objetivo da inclusão da primeira parte foi traçar um perfil dos inquiridos e tentar relacionar esse perfil com as respostas obtidas no segundo grupo de questões. Neste processo teve-se como referência a obra de Gray (2004) *“Doing Research in the Real World”* nomeadamente na aplicação de escalas e categorias de respostas propostas pelo autor. Com base na obra deste autor, optou-se por incluir questões do tipo aberto e fechado uma vez que, tendo em conta o carácter do questionário era importante dar liberdade ao inquirido para desenvolver algumas questões, nomeadamente em questões onde se pretendiam recolher opiniões e ideias pessoais. As perguntas fechadas para além de requererem menos esforço por parte do participante, são mais fáceis de processar e analisar. Nas questões fechadas optou-se por incluir os seguintes tipos de resposta: sim/não (questões 1.5., 1.6. e 1.7.), *list* (questões 1.1., 1.2., 1.3., 1.6.1., 2.1., 2.2. e 2.7) e *category* (questões 2.5., 2.6. e 2.8.) e questões abertas (questões 1.4., 1.5.1., 1.7.1., 2.3., 2.4., 2.9. e 2.11.).

Como referido anteriormente, o inquérito foi dividido em duas partes principais. De seguida serão detalhadas as perguntas incluídas em cada parte.

A primeira parte, denominada de “pré-questionário”, dedicada ao registo de informação pessoal acerca do participante incluiu as seguintes questões:

- 1.1 “Género”;
- 1.2. “Indique o(s) grau(s) de ensino a que leciona”;
- 1.3. “Indique a(s) área(s) de ensino a que leciona”;
- 1.4. “Indique há quantos anos leciona”;

- 1.5. “Já conhecia a plataforma SAPO Campus antes de assistir ao(s) vídeo(s)?”;
- 1.5.1. “Se sim, como tomou conhecimento da plataforma?”;
- 1.6. “Já utilizou a plataforma SAPO Campus?”;
- 1.6.1. “Se já utilizou, com que finalidades o fez?”;
- 1.7. “Antes de assistir aos vídeos conhecia algum caso real de utilização da plataforma SAPO Campus que considere um bom exemplo?”;
- 1.7.1. “Se sim, descreva-o muito resumidamente”.

A questão 1.6. foi utilizada como filtro, apresentando, no grupo seguinte, questões ligeiramente diferentes consoante a resposta dada a esta pergunta. Veja-se as questões incluídas na segunda parte do questionário:

- 2.1. “Qual(is) dos vídeos sugeridos visualizou?”;
- 2.2. “Como descreveria a sua experiência de visualização?”;
- 2.3. “Se não assistiu ao(s) vídeo(s) na totalidade, por favor, indique a razão”;
- 2.4. “Quanto tempo disponível teve para assistir ao(s) vídeo(s)?”;
- 2.5. “Indique, considerando a escala, o nível de motivação em utilizar a plataforma SAPO Campus depois de assistir ao(s) vídeo(s)”;
- 2.6. “Considerando a escala apresentada, as experiências divulgadas nestes vídeos de divulgação do SAPO Campus são, na sua opinião”;
- 2.7. “Indique, de entre os listados, o tipo de conteúdo que mais gostaria de ver explorados neste tipo de vídeos de divulgação do SAPO Campus”;
- 2.8. “Considerando a escala apresentada, qual o seu nível de familiarização com a plataforma?”;
- 2.9. “As experiências divulgadas nos vídeos alteraram a sua opinião acerca da plataforma? De que forma?”;
- 2.10. “Pretende registar-se na plataforma SAPO Campus?”;
- 2.11. “Qual o contributo que os vídeos tiveram para essa sua disposição para o registo na plataforma?”.

A diferença entre as duas secções de respostas centra-se na inclusão das perguntas 2.10. e 2.11. para os inquiridos que tenham respondido “Não” à questão 1.6. do primeiro grupo, ou seja, aqueles que nunca tinham utilizado a plataforma antes de assistir ao(s) vídeo(s) (representado no esquema 1, parte 2 – grupo 1).

O público-alvo definido para o inquérito foram professores de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao superior sendo que se optou por efetuar o contacto, numa primeira fase, com professores conhecidos de forma a proporcionar maior adesão. Este contacto efetuou-se por email, depois de uma abordagem cujo objetivo foi perceber a disponibilidade dos docentes para responderem ao inquérito e, no caso de ainda não o terem feito, assistirem a pelo menos um dos vídeos. Note-se que o inquérito foi dirigido a todos os professores, não sendo requisito que conhecessem a plataforma ou o projeto SAPO Campus. Apesar de o inquérito ser dirigido a qualquer professor, optou-se por, no início do questionário, filtrar aqueles que conheciam e não conheciam a plataforma de forma a poder fazer comparações entre respostas e perceber se este fator influenciou a percepção do conteúdo dos vídeos

Com este tipo de abordagem pretendeu-se fazer uma análise qualitativa do ponto de vista da experiência de visualização do vídeo por parte do público-alvo, procurando recolher informação que ajude a perceber até que ponto o vídeo de divulgação – neste formato específico de testemunho pessoal – funciona junto dos professores e também perceber qual o tipo de conteúdos que, do ponto de vista dos professores, poderá funcionar melhor na divulgação da plataforma. Seria interessante também perceber até as condições em que os professores assistiram aos vídeos e se, por exemplo, a duração dos vídeos representa um obstáculo ou não à sua visualização.

Os inquéritos foram desenvolvidos recorrendo à plataforma Google Docs²⁸, que disponibiliza uma ferramenta de criação de questionários gratuita. Uma vez que para responder ao inquérito era imperativo que o professor assistisse a, pelo menos, um dos vídeos produzidos, criou-se uma conta na plataforma de vídeos do SAPO²⁹ com o objetivo de alojar os vídeos, num canal privado com *password* de forma a que os professores interessados tivessem acesso facilitado aos ficheiros. O *link*³⁰ para a página dos vídeos, assim como a palavra-passe de acesso à mesma, foi enviado aos professores juntamente com uma curta mensagem de pedido de participação (ver Figura 37 na secção de Anexos). Como já foi referido anteriormente, o questionário foi distribuído em duas fases. A primeira fase correspondeu à divulgação por email a professores com os quais já tinha existido um primeiro contacto informal no sentido de perceber a disponibilidade para participar no estudo e a segunda correspondeu à

²⁸ Acessível em <http://docs.google.pt>

²⁹ Acessível em <http://videos.sapo.pt>

³⁰ Acessível em <http://videos.sapo.pt/pedrovitoria/playview/2>

divulgação pública, através das redes sociais (nomeadamente do Facebook), de um pedido de participação no inquérito a professores de uma forma geral. O objetivo era que qualquer professor, independentemente do nível, área de ensino, localização ou experiência, assistisse aos vídeos disponibilizados e respondesse a algumas questões. A necessidade de uma segunda fase de divulgação surgiu pela falta de respostas na primeira fase, uma vez que poucos professores responderam ao primeiro contacto por email direto.

Existiu, durante o processo de planificação do questionário, uma grande preocupação para não criar um documento demasiado extenso e com demasiadas questões abertas.

Para analisar os dados recolhidos através do inquérito por questionário e para sintetizar a informação e fazer uma análise descritiva simples dos dados recorreu-se à utilização dos programas SPSS e Microsoft Excel.

4. Apresentação e análise de dados

Começando por analisar a experiência de utilização da plataforma, verificou-se uma dispersão homogénea no que diz respeito ao género (Questão 1.1.) sendo que 54% dos inquiridos são do sexo feminino e 46% do sexo masculino (ver gráfico 1).

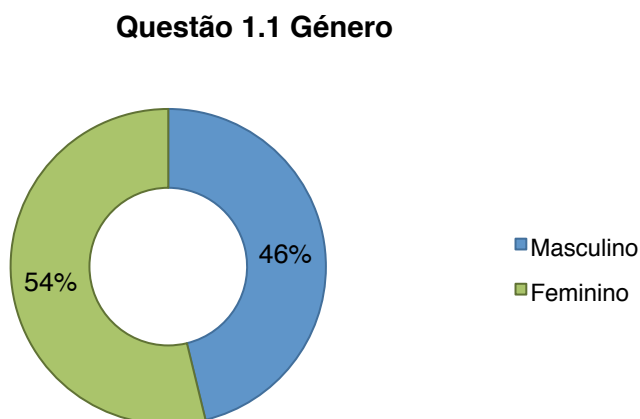


Gráfico 1 – Distribuição do género entre os inquiridos

No que diz respeito ao grau de ensino (Questão 1.2.), predominam professores do ensino secundário (cerca de 50%) estando os restantes distribuídos pelo ensino superior, 3º ciclo

e 1º ciclo (ver gráfico 2). De referir que nenhum dos professores que participou no inquérito lecciona nos graus pré-escolar ou 2º ciclo.

Questão 1.2. Indique o(s) grau(s) de ensino a que leciona

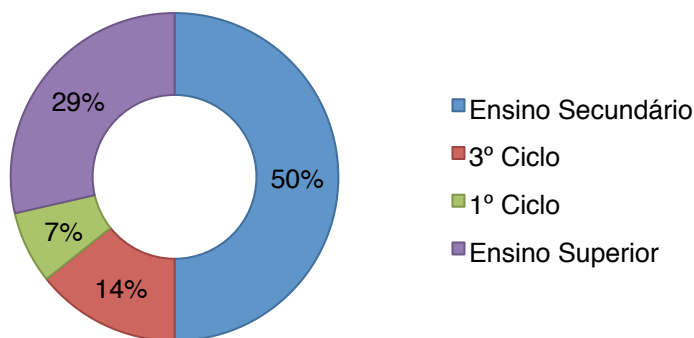


Gráfico 2 – Distribuição do grau de ensino entre os inquiridos

No que diz respeito às áreas de ensino³¹ (Questão 1.3.) que se destacam pelo maior número de casos verificados são a Tecnológica (cerca de 38%), a Profissional (cerca de 23%) e Científica (cerca de 23%). As restantes áreas, nomeadamente a Humanística, a Artística e a Geral foram as menos verificadas com 15%, 8% e 8% das respostas, respetivamente (ver gráfico 3).

Questão 1.3. Indique a(s) área(s) de ensino a que leciona

■ Profissional ■ Tecnológica ■ Geral ■ Humanística ■ Científica ■ Artística

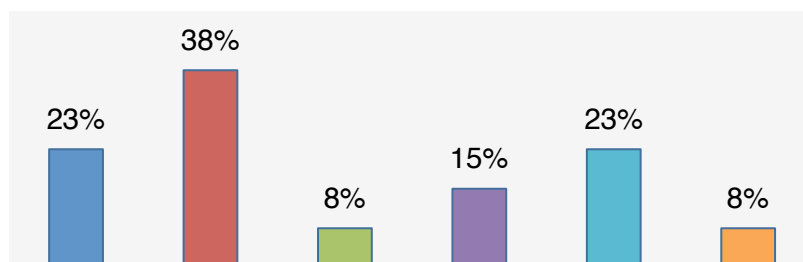


Gráfico 3 – Distribuição das áreas de ensino entre os inquiridos

³¹ As áreas de ensino definidas no inquérito baseiam-se na informação disponibilizada pelo Ministério da Educação português em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html>

Quanto à experiência profissional no ensino (Questão 1.4.), as respostas variam entre 1 e 30 anos verificando-se maior concentração de respostas (aproximadamente 70%) entre os 9 e os 25 anos de experiência (ver gráfico 4).

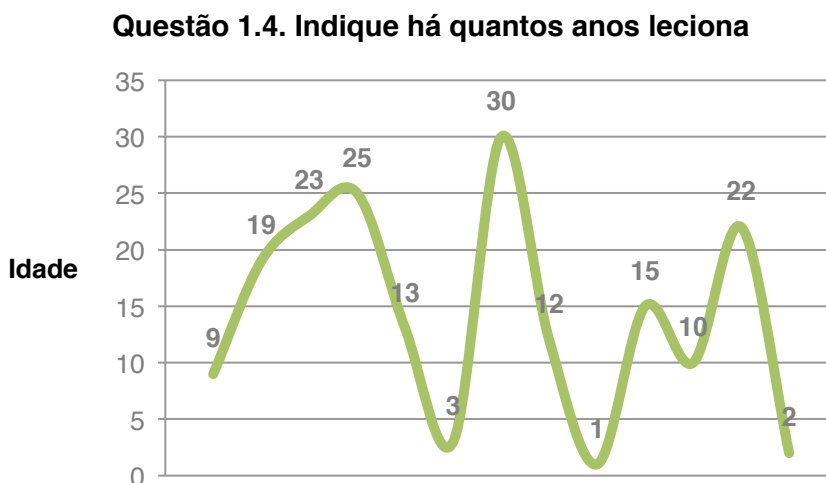


Gráfico 4 - Distribuição dos anos de experiência dos professores participantes

As perguntas que se seguem incidem no conhecimento acerca do SAPO Campus, nomeadamente no tipo de utilização que se faz da plataforma e, à semelhança das questões anteriores, o objetivo é a definição de um perfil de utilização.

Cerca de 54% dos inquiridos já conhecia a plataforma (Questão 1.5.) sendo que, desses, 62% já utilizaram a plataforma pelo menos uma vez (Questão 1.6.). Estes dados permitem concluir que uma ligeira maioria do público a quem o inquérito chegou já tinha experiência com a plataforma SAPO Campus.

Questão 1.5. Já conhecia a plataforma SAPO Campus antes de assistir ao(s) vídeo(s)?

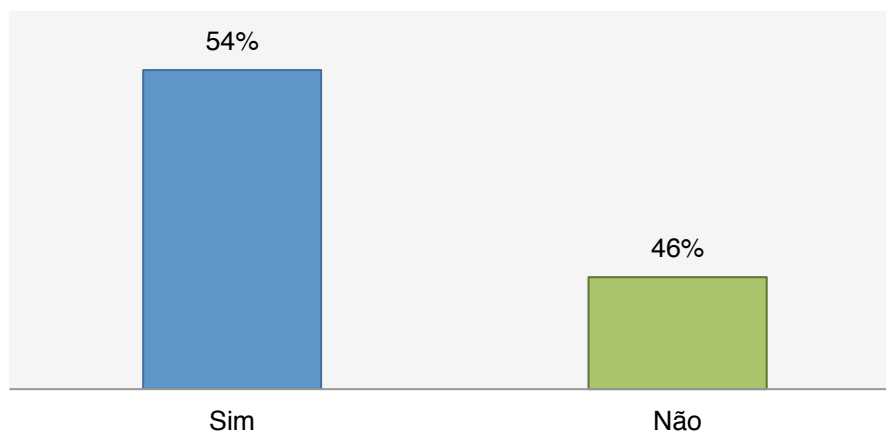


Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos em relação ao conhecimento da plataforma

Questão 1.6. Já utilizou a plataforma SAPO Campus?

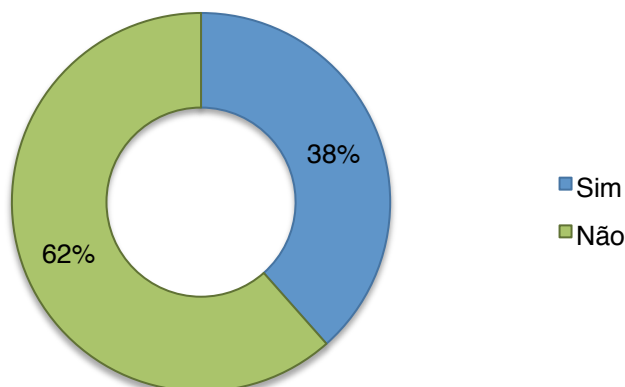


Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos que já tinham utilizado a plataforma ou não

Depois de analisados os perfis dos inquiridos quanto à sua experiência de utilização da plataforma, avançou-se para a análise da segunda parte do inquérito direcionada à experiência de visualização dos vídeos. Foi possível perceber, através da interpretação das respostas às perguntas 2.5. (“Indique, considerando a escala, o nível de motivação em utilizar a plataforma SAPO Campus depois de assistir ao(s) vídeo(s)”), 2.6. (“Considerando a escala apresentada, as experiências divulgadas nestes vídeos de divulgação do SAPO Campus são, na sua opinião”), 2.7. (“Indique, de entre os listados, o tipo de conteúdo que mais gostaria de ver explorados neste tipo de vídeos de divulgação do SAPO Campus”) e 2.10. (“Pretende registar-se na plataforma SAPO Campus?”) que a plataforma teve uma aceitação bastante positiva por parte dos professores.

Para que se perceba melhor este cruzamento de dados, segue-se a interpretação individual de cada questão e conseqüente cruzamento de respostas. Começando por analisar a questão 2.5 que interpela o professor acerca da motivação em utilizar a plataforma depois de assistir ao(s) vídeo(s) constata-se que não houve nenhuma resposta negativa, ou seja, ninguém respondeu que se teria sentido “Muito Desmotivado” ou “Desmotivado” em utilizar o SAPO Campus; muito pelo contrário, todos os inquiridos afirmaram sentir-se “Motivados” ou “Muito Motivados” pelo vídeo (ver gráfico 7).

Questão 2.5 Motivação em utilizar a plataforma após assistir aos vídeos

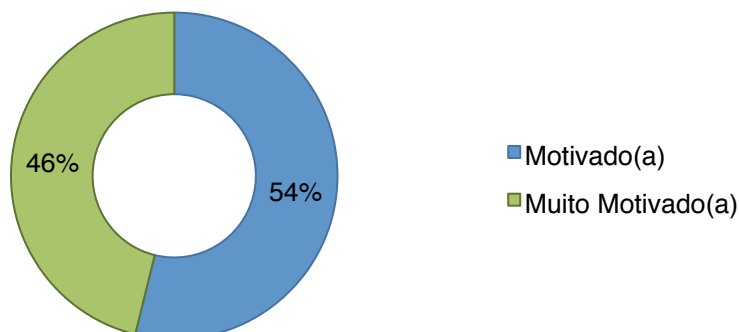


Gráfico 7 – Síntese de respostas à questão relativa à motivação em utilizar a plataforma após assistir aos vídeos

No que diz respeito à opinião acerca das experiências divulgadas nos vídeos, também não houve respostas consideradas negativas sendo que todos os participantes afirmaram considerar as experiências “Interessantes” ou “Muito Interessantes” (ver gráfico 8).

Questão 2.6 Opinião acerca das experiências divulgadas

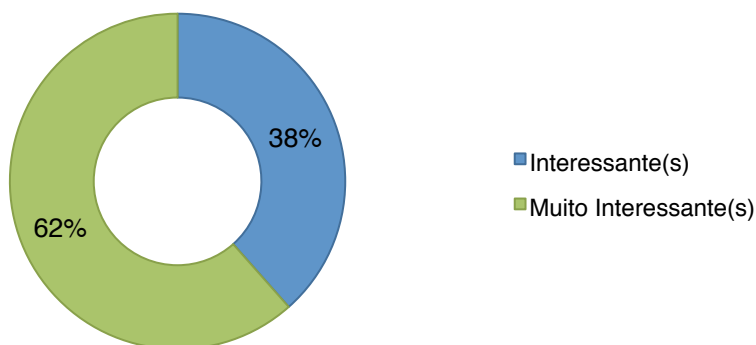


Gráfico 8 - Síntese de respostas à questão relativa à opinião acerca das experiências divulgadas nos vídeos

À questão 2.7. “Indique, de entre os listados, o tipo de conteúdo que mais gostaria de ver explorados neste tipo de vídeos de divulgação do SAPO Campus” cerca de 70% dos inquiridos respondeu que gostaria de ver divulgadas experiências pessoais de alunos. Por outro lado ninguém respondeu que gostaria de ter acesso a vídeos tutoriais de

utilização da plataforma. As restantes opções “Experiências pessoais de diretores”, “Experiências pessoais de professores” e “Experiências pessoais de pais” não obtiveram um número de respostas significativo. Note-se que esta pergunta não era do tipo escolha múltipla, ou seja, o inquirido apenas pôde selecionar uma das opções disponibilizadas. Até este ponto é possível identificar uma tendência bastante positiva na avaliação que os inquiridos fizeram quer do conteúdo, quer da experiência de visualização. Segue-se a análise à intenção de registo na plataforma.

Questão 2.7 Tipo de conteúdo que gostaria de ver divulgado

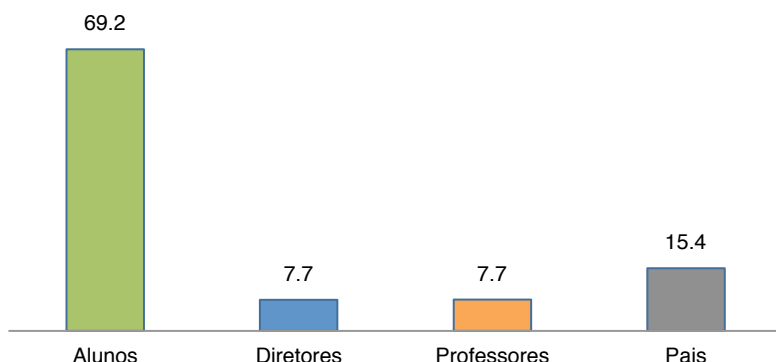


Gráfico 9 - Síntese de respostas à questão relativa aos conteúdos que os professores gostariam de ver divulgados

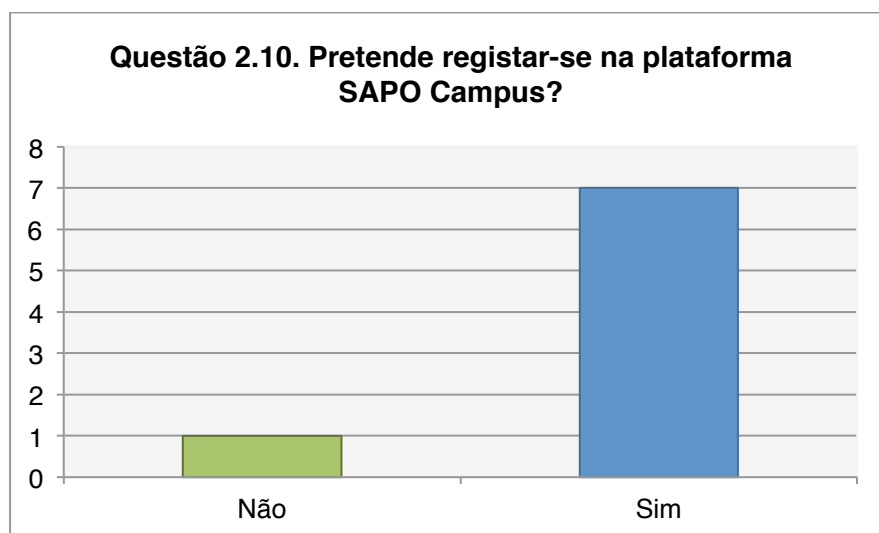


Gráfico 10 - Síntese de respostas à questão relativa à intenção de registo na plataforma SAPO Campus

Quando cruzada a questão 1.6. (“Já utilizou a plataforma SAPO Campus?”) com a questão acerca da intenção de registo na plataforma (Questão 2.10 – gráfico 10) é possível perceber que a intenção de registo na plataforma é de quase 100% - se consideradas as respostas dos professores que nunca tinham utilizado a plataforma antes do contacto com os vídeos produzidos no presente projeto. Num total de 8 professores que nunca tinham utilizado a plataforma, 7 responderam que pretendem efetuar o registo na mesma depois de assistirem aos vídeos.

Ao analisar com pormenor a relação entre a motivação dos professores em utilizar a plataforma e a intenção de registo na mesma (professores não registados e professores que pretendem registar-se) verifica-se que quer os professores já registados quer os professores que ainda não efetuaram o registo apresentam níveis de motivação muito semelhantes, para além de que, todas as respostas variam entre “Motivado(a)” e “Muito motivado(a)”.

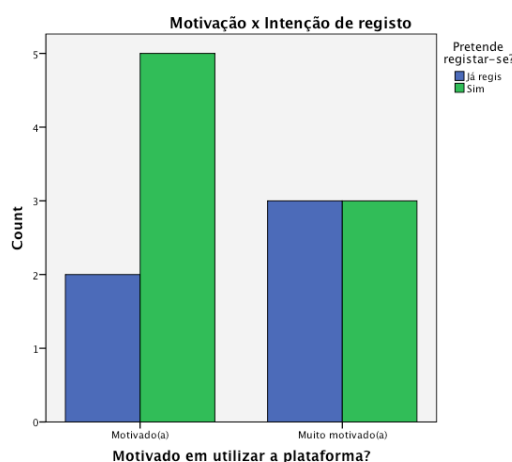


Gráfico 11 - Gráfico que resulta do cruzamento de respostas às relativas à motivação em utilizar a plataforma (Questão 2.5.) e a intenção de registo na mesma (Questão 2.10.)

A questão 2.11. “Qual o contributo que os vídeos tiveram para essa sua disposição para o registo na plataforma?” tinha o objetivo de perceber de forma mais aprofundada até que ponto a experiência de visualização dos vídeos contribuiu para a intenção de registo ou não na plataforma e recolheu as seguintes respostas por parte dos professores participantes:

- “A simplicidade de utilização, a facilidade com que se publica informação e a segurança proporcionada por um ambiente restrito a uma comunidade.”;
- “As vantagens da sua utilização reforçadas pela professora no apoio ao estudo dos alunos.”;
- “Uma vez que não conhecia a plataforma, os vídeos despertaram o meu interesse porque me transmitiram a ideia de que esta plataforma poderá ser bastante útil no dia-a-dia, no contexto fora de sala de aula.”;
- “Contribuíram na medida em que os casos apresentados demonstram que a plataforma pode ser muito útil no dia a dia dos professores e contribuir para o rendimento dos alunos”;

- “Como não conhecia a plataforma, os testemunhos dos professores mostraram que a plataforma pode ser uma ferramenta muito útil, pode ajudar a melhorar os resultados e a elevar a relação entre o professor e os alunos a um nível diferente do habitual”;
- “Total, motivaram-me bastante a utilizar a plataforma com os meus alunos, foi o primeiro contacto com o projeto”.

Com base nestas respostas elaborou-se, com recurso à aplicação online Wordle³², uma nuvem de palavras cujo objetivo é representar graficamente as palavras mais frequentes num determinado texto, destacando-as e distinguindo-as através do tamanho da fonte e das cores aplicadas (ver Figura 34).

Assim sendo é possível identificar quais as palavras mais utilizadas pelos inquiridos para justificar o que os leva a querer registar-se na plataforma (depois de assistir aos vídeos). Neste caso específico é possível perceber que as palavras mais utilizadas pelos inquiridos são: “plataforma”, “alunos”, “útil”, “bastante”, “ferramenta” e “dia-a-dia” sendo possível interpretar que o facto de estas palavras serem as mais frequentes poderá estar diretamente relacionado com o conteúdo dos vídeos. Para além disso é possível relacionar as palavras entre si associado ao conceito do SAPO Campus.

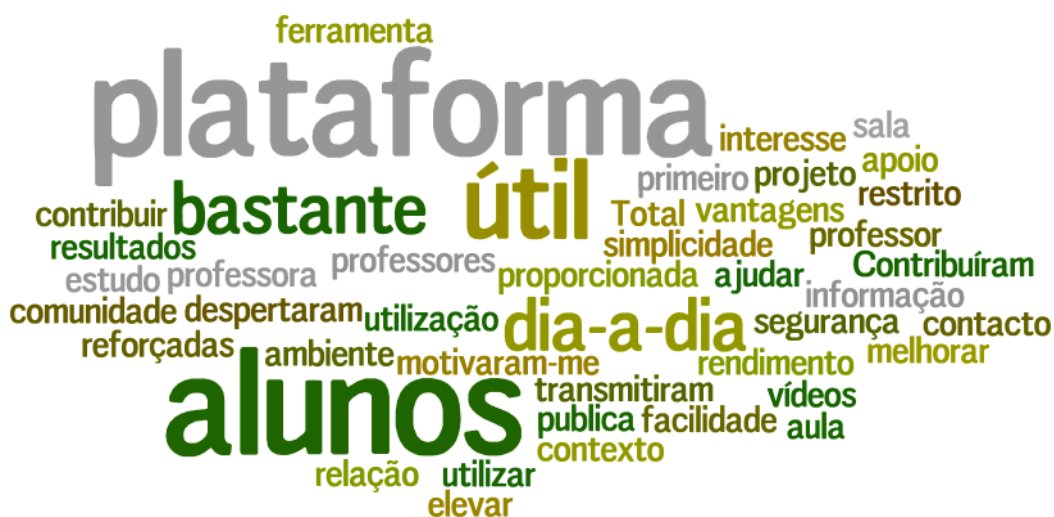


Figura 35 – Nuvem de palavras baseada na reposta à questão 2.11.

³² <http://www.wordle.net/create>

6. Conclusões

O presente projeto teve como premissa perceber qual o impacto do vídeo como ferramenta de divulgação da plataforma SAPO Campus, tendo sido esta a base de todo o processo de investigação e de produção.

Do ponto de vista teórico, a criação dos vídeos seguiu, na sua maioria, os conceitos recolhidos na fase de contextualização teórica, dos autores Katz (1991) e Schenk & Long (2012) que abordam as fases de pré-produção, produção e pós-produção audiovisual.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, como referido anteriormente na presente dissertação, contou-se com a participação de diversos elementos da equipa SAPO Campus e SAPO/PTC que contribuíram de forma relevante para a concretização projeto. Para além disso, foi dada ao autor a oportunidade de trabalhar e aprender junto dos mesmos profissionais, deslocando-se às instalações da PT em Lisboa por duas vezes com o objetivo de desenvolver o produto, o que se revelou bastante gratificante e enriquecedor.

No que diz respeito às conclusões, como foi possível verificar na análise das respostas, quase todos os professores que não conheciam o projeto (46%) decidiram, depois de assistir aos vídeos, registar-se na plataforma, verificando-se apenas uma resposta negativa entre os professores que nunca tinham utilizado a plataforma (62% dos inquiridos). Para além disso todos os professores afirmaram sentir-se “motivados” (54%) ou “muito motivados” (46%) em utilizar a plataforma depois de assistirem aos vídeos disponibilizados.

Outro dado considerado importante pelo autor, também resultante do inquérito, é o interesse demonstrado por possíveis entrevistas a alunos, uma vez que cerca de 70% dos inquiridos afirmou que a abordagem a este tipo de conteúdo seria mais interessante. Esta resposta poderá ser considerada para futuros desenvolvimentos do projeto. Assim, é verificar o conceito proposto por Douglas Holt, citado por Kotler et al. (2010), de que a o tipo de enredo *connection plot* (utilizado nos vídeos produzidos) acaba por envolver o espectador na medida em que apresenta a solução para um problema real.

A oportunidade de aprofundar conhecimentos ao nível dos estímulos emocionais proporcionados pelo vídeo, assim como ao nível da animação através de *motion graphics* e aplicar essas aprendizagens, permitindo-se desenvolver e melhorar capacidades na área técnica de produção audiovisual o que se revelou uma das grandes mais-valias deste projeto do ponto de vista do autor.

Limitações ao projeto

Mais do que a construção de um produto audiovisual, foi objetivo do projeto avaliar e validar o mesmo junto de um grupo de professores, tarefa que se revelou complicada uma vez os vídeos foram disponibilizados a um número muito reduzido de pessoas o que não permitiu que as conclusões fossem generalizadas. Apesar deste fator, o inquérito permitiu recolher impressões muito positivas sobre a plataforma e os vídeos. Apesar das limitações identificadas e de outras que possam ser apontadas, considera-se que o estudo permitiu conhecer melhor a opinião e expectativas dos professores que já utilizam ou não a plataforma SAPO Campus assim como até que ponto os vídeos produzidos influenciaram uma possível intenção de registo na plataforma.

Sugestões de desenvolvimentos futuros

Toda a investigação académica abre portas para que novos trabalhos possam ser realizados. Neste caso específico, pode passar por outra abordagem em relação ao mesmo assunto, que possibilite novas perspetivas de investigação e um aprofundamento cada vez maior do tema tratado. Diversas questões foram abordadas neste documento, porém nem todas chegaram ao seu ponto final ou foram totalmente esclarecidas ao longo do documento.

Um possível desenvolvimento que, do ponto de vista do autor, poderá ser interessante para projetos futuros é a abordagem ao inquérito, direcionado-o às emoções. Isto porque, apesar de esse acabar por ser um elemento intrínseco ao corrente projeto, o inquérito foi mais direcionado à forma como o conteúdo dos vídeos era percebido pelos inquiridos e até que ponto isso influenciou a intenção de utilização da plataforma. Outro aspeto que o autor considera relevante para trabalhos futuros é a utilização de *motion graphics* como recurso gráfico durante as entrevistas. Isto na medida em que, a presença do quadro negro em *background* permite que se criem animações relativas ao discurso do entrevistado e que sejam apresentadas como “palavras-chave”, no quadro negro durante o discurso do professor.

Por fim, este estudo constitui apenas um contributo para a área de investigação audiovisual. Dada a pertinência e constante evolução do campo do presente projeto, considera-se que há diversas oportunidades de desenvolvimento, sendo, portanto, um ponto de partida para futuros projetos da mesma natureza.

ANEXOS

7. Anexos

Boa noite caro(a) professor(a),

O meu nome é Pedro Victória e estou a desenvolver uma dissertação no âmbito do Mestrado em Comunicação Multimédia – Ramo Audiovisual - da Universidade de Aveiro, orientada pelos professores Carlos Santos e Luís Pedro.

A dissertação consiste na produção de vídeos que reúnem testemunhos de utilização da nova plataforma SAPO, o SAPO Campus, e na análise da experiência de visualização junto de um público-alvo específico.

Neste momento necessito da colaboração de professores que estejam disponíveis para assistir aos vídeos produzidos na fase anterior desta dissertação e que respondam a um inquérito breve acerca da experiência de visualização e/ou de utilização da plataforma (no caso de o professor já ter experiência com a mesma).

Desde já agradeço a disponibilidade. Se tiver alguma dúvida ou questão, pode contactar-me através do email pedrovitoria@ua.pt.

Link para página de vídeos: <http://goo.gl/xY0b4d>

Password de acesso ao canal: sapocampus2013

Link para o inquérito: <http://goo.gl/U3XDII>

Obrigado, Pedro

Anexo I – Conteúdo do email enviado aos professores

SAPO Campus - Vídeos

Obrigado pela disponibilidade para responder a este inquérito. A sua participação contribuirá para a conclusão da minha dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Comunicação Multimédia da Universidade de Aveiro e não requer mais do que cinco minutos do seu tempo.

Se tiver alguma dúvida ou questão relacionada com o inquérito esteja à vontade para me contactar através do email pedrovitoria@ua.pt.

Pedro Victória

* Required

1. Pré-questionário

Secção dedicada à recolha de informação pessoal do inquirido

1. 1.1. Género: *

Mark only one oval.

- Feminino
 Masculino

2. 1.2. Indique o(s) grau(s) de ensino a que leciona: *

Check all that apply.

- Pré-Escolar
 1º Ciclo
 2º Ciclo
 3º Ciclo
 Ensino Secundário
 Ensino Superior
 Other:

3. 1.3. Indique a(s) área(s) de ensino a que leciona: *

Check all that apply.

- Artística
 Científica
 Geral
 Humanística
 Profissional
 Tecnológica
 Other:

4. 1.4. Indique há quantos anos leciona: *

.....

5. 1.5. Já conhecia a plataforma SAPO Campus antes de assistir ao(s) vídeo(s)? *

Mark only one oval.

Sim

Não

6. 1.5.1. Se sim, como tomou conhecimento da plataforma?

.....

.....

.....

.....

7. 1.6. Já utilizou a plataforma SAPO Campus? *

Mark only one oval.

Sim *After the last question in this section, skip to question 22.*

Não *After the last question in this section, skip to question 11.*

8. 1.6.1. Se já utilizou, com que finalidades o fez?

Check all that apply:

Atribuição de crachás

Criação e dinamização de blogues no âmbito de uma disciplina

Criação e dinamização de grupos de discussão

Como meio informal de contacto com alunos

Esclarecimento de dúvidas

Partilha de documentos (apresentações, exercícios, avisos, etc)

Partilha de fotos

Partilha de vídeos

Other:

9. 1.7. Antes de assistir aos vídeos conhecia algum caso real de utilização da plataforma SAPO Campus que considere um bom exemplo? *

Mark only one oval.

Sim

Não

10. 1.7.1. Se sim, descreva-o muito resumidamente:

.....
.....
.....
.....
.....

2. Questionário

Secção dedicada à recolha de informação relacionada com a experiência de visualização dos vídeos ou de utilização da plataforma

11. 2.1. Qual(is) dos vídeos sugeridos visualizou? *

Check all that apply:

- Fernando Franco - Diretor
 Prof. Anabela Brandão - Matemática
 Prof. Sónia Catarino - Artes
 Prof. Sandra Vasconcelos - Inglês
 Prof. Lurdes Duarte - 1º Ciclo
 Nenhum

12. 2.2. Como descreveria a sua experiência de visualização? *

O objetivo desta questão é perceber se assistiu ao vídeo completo, se saltou entre partes ou se apenas visualizou alguns segundos do vídeo

Mark only one oval.

- Completa
 Incompleta - alternada
 Incompleta - apenas alguns segundos

13. 2.3. Se não assistiu ao(s) vídeo(s) na totalidade, por favor, indique a razão.

.....
.....
.....
.....
.....

14. 2.4. Quanto tempo disponível teve para assistir ao(s) vídeo(s)? *

Por favor, indique o tempo em minutos

.....

15. 2.5. Indique, considerando a escala, o nível de motivação em utilizar a plataforma SAPO Campus depois de assistir ao(s) vídeo(s) *

Mark only one oval per row.

	Muito desmotivado(a)	Desmotivado(a)	Motivado(a)	Muito motivado(a)	Sem opinião
Nível de motivação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 2.6. Considerando a escala apresentada, as experiências divulgadas nestes vídeos de divulgação do SAPO Campus são, na sua opinião *

Mark only one oval per row.

	Muito desinteressantes	Desinteressantes	Interessantes	Muito interessantes	Sem opinião
Nível de interesse do(s) vídeo(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 2.7. Indique, de entre os listados, o tipo de conteúdo que mais gostaria de ver explorados neste tipo de vídeos de divulgação do SAPO Campus: *

Mark only one oval.

- Experiências pessoais de alunos
- Experiências pessoais de diretores
- Experiências pessoais de professores
- Experiências pessoais de pais
- Tutoriais de utilização

18. 2.8. Considerando a escala apresentada, qual o seu nível de familiarização com a plataforma? *

Mark only one oval per row.

	Muito reduzida	Reduzida	Razoável	Elevada	Nenhuma
Nível de familiarização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 2.9. As experiências divulgadas nos vídeos alteraram a sua opinião acerca da plataforma? De que forma? *

.....

.....

.....

.....

.....

20. **2.10. Pretende registar-se na plataforma SAPO Campus? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não

21. **2.11. Qual o contributo que os vídeos tiveram para essa sua disposição para o registo na plataforma? ***

.....
.....
.....
.....
.....

2. Questionário

Secção dedicada à recolha de informação relacionada com a experiência de visualização dos vídeos ou de utilização da plataforma

Stop filling out this form.

22. **2.1. Quais dos vídeos sugeridos visualizou? ***

Check all that apply.

- Fernando Franco - Diretor Agrupamento Reynaldo Santos
 Prof. Anabela Brandão - Matemática
 Prof. Sónia Catarino - Artes
 Prof. Sandra Vasconcelos - Inglês
 Prof. Lurdes Duarte - 1º Ciclo
 Nenhum

23. **2.2. Como descreveria a sua experiência de visualização? ***

O objetivo desta questão é perceber se assistiu ao vídeo completo, se saltou entre partes ou se apenas visualizou alguns segundos do vídeo

Mark only one oval.

- Completa
 Incompleta - alternada
 Incompleta - apenas alguns segundos

24. 2.3. Se não assistiu ao(s) vídeo(s) na totalidade, por favor, indique a razão.

.....

.....

.....

.....

.....

25. 2.4. Quanto tempo disponível teve para assistir ao(s) vídeo(s)? *

Por favor, indique o tempo em minutos

.....

26. 2.5. Indique, considerando a escala, o nível de motivação em utilizar a plataforma SAPO Campus depois de assistir ao(s) vídeo(s) *

Mark only one oval per row.

	Muito desmotivado(a)	Desmotivado(a)	Motivado(a)	Muito motivado(a)	Sem opinião
Nível de motivação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. 2.6. Considerando a escala apresentada, as experiências divulgadas nos vídeos do SAPO Campus são, na sua opinião *

Mark only one oval per row.

	Muito desinteressantes	Desinteressantes	Interessantes	Muito interessantes	Sem opinião
Nível de interesse do(s) vídeo(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. 2.7. Indique, de entre os listados, o tipo de conteúdo que mais gostaria de ver explorados neste tipo de vídeos de divulgação do SAPO Campus: *

Mark only one oval.

- Experiências pessoais de alunos
- Experiências pessoais de diretores
- Experiências pessoais de professores
- Experiências pessoais de pais
- Tutoriais de utilização

29. 2.8. Considerando a escala apresentada, qual o seu nível de familiarização com a plataforma? *

Mark only one oval per row.

	Muito reduzida	Reduzida	Razoável	Elevada	Nenhuma
Nível de familiarização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. 2.9. As experiências divulgadas nos vídeos alteraram a sua opinião acerca da plataforma? *


.....

.....

.....

.....

.....

Powered by


8. Referências Bibliográficas

Alexander, B., & Levine, A. (2008). Web 2.0 Storytelling - Emergence of a new genre.

Amerasinghe, K. (2009). H.264 for the rest of us.

Coulter, R. H., & Zaltman, G. (1994). Using the Zaltman Metaphor Elicitation Technique to Understand Brand Images. Retrieved 05-01, 2013, from <http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?id=7644>

D. Katz, S. (1991). *Film Directing Shot by Shot: Visualizing em Concept to Screen*.

Daddi, B. (2012). Kantar Media Finds Nearly a Quarter of Top Brands Are Using Online Video Advertising: Kantar Media.

Flosi, S. (2012). August 2012 U.S. Online Video Rankings. Retrieved 23-12, 2012, from http://www.comscore.com/Insights/Press_Releases/2012/9/comScore_Releases_August_2012_U.S._Online_Video_Rankings

Forbes, & Sharethrough. (2012). Going Native: How marketers are reinventing the online video advertising experience *Forbes Insights*: Forbes.

Frijda, N. H. (2008). The Psychologists' Point of View *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.

Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6 ed.).

Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2011). *Psychology*

Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World*: SAGE Publications.

Hernandez, M. (2008). Video Formats: A Guide to Understanding Video Containers & Codecs.

Hosch, W. L. (2007). Web 2.0. Retrieved 24-11, 2013, from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1192837/Web-20>

Infopedia. (2013). Estandarização. Retrieved 01-03, 2013, from [http://www.infopedia.pt/\\$estandardizacao](http://www.infopedia.pt/$estandardizacao)

Johnson, F. (2012). Film School for Slideware: Film, Comics and Slideshows as Sequential Art. *Computers and Composition, Volume 29* (Issue 2), Pages 124-136.

Jordan, L. (2011). Choosing the Best Video Codec. Retrieved from <http://www.larryjordan.biz/technique-choosing-the-best-videocodec/>

Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0 - Em Products to Customers to the Human Spirit*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Laird, P. N. J., & Oatley, K. (2008). *Emotions, Music, and Literature Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.

Locke, J. (1824). *An Essay Concerning Human Understanding in Four Books* (12th ed. Vol. 1). London.

Marshall, C. (2013). September 2013 Online Video Rankings: 30 Billion Video Ads Watched In U.S.

Nelson-Field, D. K. (2012). Emotional Drivers of Video Sharing (E.-B. I. f. M. Science, Trans.).

Obercom. (2012). A Internet em Portugal *Sociedade em Rede*.

Rimé, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E., & Philippot, P. (1992). Social Sharing of Emotion: New Evidence and New Questions *European Review of Social Psychology*.

Santi, R. (1510). School of Athens (Vol. 1600x1067).

Schenk, S., & Long, B. (2012). *The Digital Filmmaking Handbook: Course Technology PTR: Stacy L. Hiquet*.

Solomon, R. C. (2008). *The Philosophy of Emotions Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.

Spicer, A. (2010). *Historical Dictionary of Film Noir*. Scarecrow Press, Inc.

Stets, J. E., & Turner, J. H. (2008). *The Sociology of Emotions Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.

Thomas, C., & Sheth, A. (2011). Web Wisdom. Retrieved from <http://knoesis.org/library/publications/web-wisdom-draft.pdf>

Wyatt, P. (2012). Filmmaking for branding projects: in-depth guide. Retrieved 12-12, 2012, from <http://www.digitalartsonline.co.uk/features/video-post-production/in-depth-filmmaking-for-branding-projects/?pn=1>