



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

Caio Fraile Gonçalves

***Storytelling* aplicado à ações de educação corporativa: um conjunto de orientações**

Florianópolis

2023

Caio Fraile Gonçalves

***Storytelling* aplicado à ações de educação corporativa: um conjunto de orientações**

Documento submetido ao Programa de Pós-Graduação
em Design da Universidade Federal de Santa Catarina
para obtenção do título de Mestre em Design

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Berenice Santos Gonçalves

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gonçalves, Caio Fraile

Storytelling aplicado à ações de educação corporativa : um conjunto de orientações / Caio Fraile Gonçalves ; orientadora, Berenice Santos Gonçalves, 2023.

187 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Design, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Design. 2. storytelling. 3. design instrucional. 4. educação corporativa. 5. orientações. I. Gonçalves, Berenice Santos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Design. III. Título.

Caio Fraile Gonçalves

***Storytelling* aplicado à ações de educação corporativa: um conjunto de orientações**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 16 de Fevereiro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Gilson Braviano, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Marli Teresinha Everling, Dr.^a

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Design obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Design.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Design

Prof.^a Berenice Santos Gonçalves, Dr.^a

Orientadora

Florianópolis, 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Berenice Santos Gonçalves, por ter acreditado em meu potencial como pesquisador e em realizar essa pesquisa que, em diversos momentos, mostrou-se muito desafiadora. Sou grato pela sua confiança em meu trabalho, inspiração, motivação constante, grande dedicação e por todo o conhecimento que têm compartilhado ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Design, seus professores e técnico-administrativos, pela oportunidade de aprendizado e por serem espaço de referência e estima para a formação de pesquisadores. Que continuem sendo exemplo de resistência e credibilidade científica para nosso país. Agradeço também ao UNIEDU pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

Aos professores Francisco Antonio Pereira Fialho e Marli Teresinha Everling por aceitarem participar como membro da banca de defesa e ao professor Gilson Braviano por ter atuado como presidente da banca.

Aos profissionais que dedicaram seu tempo para participar dos procedimentos da pesquisa, compartilhando experiências e aprendizados sobre o processo de design de ações de aprendizagem com a utilização do *storytelling*.

Aos colegas do Pós-Design e, em especial, os membros do Laboratório de Ambientes Hiperídia para Aprendizagem (Hiperlab) pelo convívio, apoio e troca de experiências.

Aos meus amigos mais próximos, que acompanharam toda a minha trajetória durante o mestrado e foram minha fonte de suporte e incentivo.

E, por fim, agradeço à minha família, meus pais, Isabel e José, que desde pequeno me incentivaram a estudar e me ensinaram que por meio da educação há mudança e a garantia de um mundo e uma vida melhor, e minhas irmãs, Rafaela e Isadora, que são a minha alegria.

RESUMO

A partir do avanço das tecnologias, meios e plataformas de comunicação, conhecimentos considerados definitivos tornaram-se voláteis, alterando o antigo modelo em que o ensino básico e superior oferecem a aprendizagem e as empresas, a aplicação dos conceitos aprendidos. As empresas têm compreendido a educação como um processo contínuo, bem como seu papel na formação de seus funcionários. Assim, a educação corporativa surgiu como forma de suprir a necessidade de ensino-aprendizagem nas empresas, oferecendo um processo contínuo para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes exigidas dos trabalhadores. Nesse cenário, o campo do design instrucional tem fundamentado a concepção e execução de ações de educação corporativa, empregando estratégias instrucionais como o *storytelling* que, por seus atributos de transmissão de conhecimento, propicia a criação de experiências de aprendizagem mais eficientes, eficazes e atrativas. Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo propor orientações para o design de ações de educação corporativa que adotam o *storytelling* como estratégia instrucional. Esta pesquisa de natureza aplicada assumiu uma abordagem qualitativa, e classifica-se, sob a ótica de seu objetivo, como exploratória e descritiva. A partir do objetivo citado, os procedimentos metodológicos foram conduzidos em três principais fases. Na primeira fase da pesquisa ocorreram as revisões de literatura, narrativa e sistemática, que resultaram no referencial teórico deste trabalho, referente aos campos da narrativa, *storytelling*, design instrucional e educação corporativa. Na segunda fase realizou-se entrevistas com profissionais de design instrucional a fim de identificar seu conhecimento prático a respeito da utilização do *storytelling* como estratégia instrucional. Por fim, na terceira fase, a partir dos resultados das fases anteriores, foi elaborado o conjunto de orientações, configurado em três eixos e nove categorias e composto por 82 orientações. O primeiro eixo, formado pelas categorias aluno, empresa e conteúdo, abarca o estudo e compreensão de fatores iniciais que direcionam as especificidades do aprendizado. O segundo eixo, referente ao projeto propriamente dito, é constituído pelas categorias história (subcategorias elementos e estrutura), mídias e ações de aprendizagem, e destina-se a planejar as principais características das ações de educação corporativa. O terceiro eixo, direcionado à elaboração, composto pelas categorias linguagem textual, materiais instrucionais e validação, trata de aspectos referentes ao desenvolvimento e avaliação de materiais utilizados nas ações de educação corporativa. Dessa forma, o conjunto de orientações compreende um escopo organizado e hierárquico que visa contribuir para o desenvolvimento de ações de educação corporativa a serem propostas por designers instrucionais e equipes que pretendem adotar o *storytelling* como estratégia instrucional.

Palavras-chave: *storytelling*; design instrucional; educação corporativa; narrativa; orientações.

ABSTRACT

With the advance of technologies, media, and communication platforms, knowledge considered definitive has become volatile, changing the old model in which basic and higher education provide the learning and companies the application of the concepts learned. Companies have understood education as an ongoing process, as well as its role in the development of their employees. In this scenario, the field of instructional design has supported the conception and execution of corporate education actions, using instructional strategies such as storytelling, which, due to its knowledge transmission attributes, provides the creation of more efficient, effective, and attractive learning experiences. In this perspective, the present study aimed to propose orientations for the design of corporate education actions that adopt storytelling as an instructional strategy. This applied research adopted a qualitative approach, and is classified, from the point of view of its objective, as exploratory and descriptive. Based on the aforementioned objective, the methodological procedures were conducted in three main phases. In the first phase of the research there were the narrative and systematic literature reviews, which resulted in the theoretical referential of this work, referring to the fields of narrative, storytelling, instructional design, and corporate education. In the second phase, interviews were conducted with instructional design professionals in order to identify their practical knowledge about the use of storytelling as an instructional strategy. Finally, in the third phase, based on the results of the previous phases, a set of orientations was elaborated, configured in three axes and nine categories and composed of 82 orientations. The first axel, formed by the categories student, company, and content, includes the study and understanding of initial factors that direct the specifics of learning. The second axel, referring to the project itself, is composed of the categories history (subcategories elements and structure), media and learning actions, is intended to plan the main features of the corporate education actions. The third axel, directed to the elaboration, composed of the categories textual language, instructional materials, and validation, deals with aspects related to the development and evaluation of materials used in corporate education actions. Therefore, the set of orientations comprises an organized and hierarchical scope that aims to contribute to the development of corporate education actions to be proposed by instructional designers and teams that intend to adopt storytelling as an instructional strategy.

Keywords: *storytelling; instructional design; corporate education; narrative; orientations.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais fases da pesquisa	18
Figura 2 – Áreas de estudo da pesquisa	22
Figura 3 – Formato das histórias no tempo	26
Figura 4 – Composição da narrativa	28
Figura 5 – Paradigma da estrutura dramática	31
Figura 6 – Composição do <i>storytelling</i>	35
Figura 7 – Processo de concepção, modelagem e implementação de um Sistema de Educação Corporativa - SEC	47
Figura 8 – Abordagem histórica do design instrucional	51
Figura 9 – Fundamentos do design instrucional	54
Figura 10 – Áreas de conhecimento do designer instrucional	56
Figura 11 – Vertentes do design instrucional	58
Figura 12 – Fases do processo de design instrucional	59
Figura 13 – Modelo cíclico de design instrucional	61
Figura 14 – Fases e procedimentos da pesquisa	68
Figura 15 – Exemplo de ficha utilizada para a categorização das contribuições advindas das revisões de literatura (narrativa e sistemática) e entrevistas	73
Figura 16 – Procedimentos realizados na fase de entrevista com profissionais	75
Figura 17 – Comparação da localização dos participantes e seu local de atuação	78
Figura 18 – Aspectos relacionados às características dos treinamentos	80
Figura 19 – Códigos mais utilizados na codificação das entrevistas	82
Figura 20 – Relação entre os códigos das falas dos entrevistados e os temas das perguntas	83
Figura 21 – Aspectos relacionados aos procedimentos do projeto de design instrucional	87
Figura 22 – Aspectos relacionados à preparação e adequação do conteúdo	88
Figura 23 – Aspectos relacionados ao planejamento do treinamento	90
Figura 24 – Aspectos relacionados ao tratamento do texto e linguagem adotada no treinamento	92
Figura 25 – Aspectos considerados para decidir as características e elementos do <i>storytelling</i>	94
Figura 26 – Aspectos relacionados às potencialidades do <i>storytelling</i>	96
Figura 27 – Aspectos relacionados às possibilidades de aplicação do <i>storytelling</i>	97
Figura 28 – Aspectos relacionados à aplicação do <i>storytelling</i> no design instrucional	98
Figura 29 – Procedimentos realizados na fase de construção das orientações	114
Figura 30 – Fontes de referência para o conjunto de orientações	115

Figura 31 – Processo de categorização das fichas	116
Figura 32 – União de fichas para construção da orientação 6, referente ao tempo disponível pelo aluno (eixo compreensão: categoria aluno)	117
Figura 33 – União de fichas para construção da orientação 12, referente ao levantamento de restrições (eixo compreensão: categoria empresa)	117
Figura 34 – Categorias e principais tópicos do eixo compreensão	118
Figura 35 – União de fichas para construção da orientação 29, referente a construção da história com tópicos conhecidos e desconhecidos (eixo planejamento: categoria história)	118
Figura 36 – União de fichas para construção da orientação 56, referente a criação de uma proposta instrucional e visual (eixo planejamento: categoria ação de aprendizagem)	119
Figura 37 – Categorias e principais tópicos do eixo planejamento	120
Figura 38 – União de fichas para construção da orientação 78, referente a eliminar termos preconceituoso (eixo elaboração: categoria materiais instrucionais)	120
Figura 39 – União de fichas para construção da orientação 82, referente a realizar um teste piloto com os alunos (eixo elaboração: categoria validação)	121
Figura 40 – Categorias e principais tópicos do eixo elaboração	121
Figura 41 – Esquema gráfico do conjunto de orientações	122
Figura 42 – Eixo compreensão	123
Figura 43 – Eixo planejamento	125
Figura 44 – Eixo elaboração	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação dos participantes (graduação e pós-graduação)	77
Gráfico 2 – Experiência dos participantes das entrevistas (em anos)	78
Gráfico 3 – Cargos dos participantes da entrevista	79
Gráfico 4 – Etapa primordial do processo, de acordo com os entrevistados	87
Gráfico 5 – Aspectos abordados pelos profissionais considerando as principais perguntas em relação ao processo de design instrucional com o <i>storytelling</i>	103
Gráfico 6 – Frequência entre os temas abordados pelos profissionais e as principais perguntas da pesquisa	104
Gráfico 7 – Recorrência da família “etapa do processo” na pesquisa	105
Gráfico 8 – Recorrência da família “aluno” na pesquisa	106
Gráfico 9 – Recorrência da família “conteúdo” na pesquisa	106
Gráfico 10 – Recorrência da família “história” na pesquisa	107
Gráfico 11 – Recorrência da família “treinamento” na pesquisa	108
Gráfico 12 – Recorrência da família “cliente” na pesquisa	108
Gráfico 13 – Recorrência da família “linguagem textual” na pesquisa	109
Gráfico 14 – Recorrência da família “gestão do negócio” na pesquisa	110
Gráfico 15 – Recorrência da família “conteudista” na pesquisa	110
Gráfico 16 – Recorrência da família “designer instrucional” na pesquisa	111
Gráfico 17 – Recorrência da família “tecnologia” na pesquisa	112
Gráfico 18 – Recorrência da família “linguagem visual” na pesquisa	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagem metodológica da pesquisa	17
Quadro 2 – Etapas para construção de personagens segundo Field (2001)	30
Quadro 3 – Benefícios inerentes e específicos do <i>storytelling</i>	36
Quadro 4 – Características do mundo VUCA	45
Quadro 5 – Síntese dos principais procedimentos de design instrucional	61
Quadro 6 – Principais famílias temáticas de códigos	81
Quadro 7 – Ocorrência de famílias temáticas por tópico discutido nas entrevistas	103
Quadro 8 – Orientações do eixo compreensão	124
Quadro 9 – Orientações do eixo planejamento	126
Quadro 10 – Orientações do eixo elaboração	129
Quadro 11 – Classificação dos elementos visuais	149
Quadro 12 – Alterações no roteiro de entrevista após o teste piloto	153
Quadro 13 – Perfil dos participantes das entrevistas	155
Quadro 14 – Códigos das entrevistas com profissionais	159
Quadro 15 – Entrevistas: etapas relacionadas ao início do projeto	163
Quadro 16 – Entrevistas: etapa de validação do material produzido	166
Quadro 17 – Entrevistas: etapa de implementação do treinamento	166
Quadro 18 – Entrevistas: etapa de criação de peças de comunicação	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABTD	Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento
ADDIE	<i>Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation</i>
DI	Design instrucional
EaD	Educação a distância
EC	Educação corporativa
GPTW	<i>Great Place to Work</i>
IBSTPI	<i>International Board of Standards for Training, Performance and Instruction</i>
ICSID	<i>International Council of Societies of Industrial Design</i>
ISD	<i>Instructional System Design</i>
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
SEC	Sistema de Educação Corporativa
T&D	Treinamento e desenvolvimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
VUCA	<i>Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	17
1.1.1 Objetivo geral	17
1.1.2 Objetivos específicos	17
1.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	17
1.3 JUSTIFICATIVA	19
1.4 RELEVÂNCIA E MOTIVAÇÃO	20
1.5 ADERÊNCIA AO PROGRAMA	21
1.6 DELIMITAÇÃO E ESCOPO DA PESQUISA	22
1.7 ESTRUTURA DO DOCUMENTO DE QUALIFICAÇÃO	23
2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS	25
2.1 A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA	25
2.2 NARRATIVA	28
2.3 <i>STORYTELLING</i>	33
2.4 AS ETAPAS PARA CONTAR UMA HISTÓRIA	38
2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	40
3 O DESIGN INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA	42
3.1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA	42
3.1.1 O processo de educação corporativa	47
3.2 DESIGN INSTRUCIONAL	50
3.2.1 O designer instrucional	55
3.2.2 Processo de design instrucional	58
3.3 ESTUDOS RECENTES SOBRE O USO DO <i>STORYTELLING</i> COMO ESTRATÉGIA INSTRUCIONAL	63
3.3.1 Critérios para avaliação de narrativas de González-Romero <i>et al.</i> (2021)	64
3.3.2 As cinco categorias narrativas segundo Blount <i>et al.</i> (2020)	65
3.3.3 Diretrizes para o desenvolvimento de casos educativos de Ensminger <i>et al.</i> (2021)	66
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	67
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
4.1 FASE 2: ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS	69
4.1.1 Elaboração do roteiro de entrevista	69
4.1.2 Definição dos participantes das entrevistas	70
4.1.3 Solicitação de permissão do comitê de ética da UFSC	70
4.1.4 Realização de teste piloto	70
4.1.5 Contato com possíveis participantes e realização das entrevistas	71
4.1.6 Tratamento e análise dos dados	71
4.2 FASE 3: CONSTRUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES	72
4.2.1 Seleção das principais contribuições e categorização das informações	72

4.2.2 Criação de eixos e alinhamento entre os grupos categorizados	73
4.2.3 Elaboração do conjunto de orientações	74
5 ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS	75
5.1 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	76
5.1.1 Resultados da parte 1 das entrevistas: perfil dos participantes	76
5.1.2 Resultados da parte 2 das entrevistas: processo de design instrucional	81
5.1.3 Resultados da parte 3 das entrevistas: conhecimento sobre <i>storytelling</i> e desafios para o design instrucional	94
5.2 DISCUSSÕES	102
6 CONSTRUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO CONJUNTO DE ORIENTAÇÕES	114
6.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES	114
6.2 PROPOSIÇÃO DO CONJUNTO DE ORIENTAÇÕES	121
6.3 DISCUSSÕES	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – PRÁTICAS DE DESIGN INSTRUCIONAL (FASE 1)	143
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
APÊNDICE C – ALTERAÇÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTA APÓS A REALIZAÇÃO DO TESTE PILOTO	153
APÊNDICE D – PERFIL DOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS (FASE 2)	155
APÊNDICE E – CÓDIGOS DAS ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS (FASE 2)	159
APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO PROCESSO DE DESIGN INSTRUCIONAL (FASE 2)	163
ANEXO A – ARTIGO DE REVISÃO SISTEMÁTICA	168
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	184

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias, dos meios e plataformas de comunicação tem provocado mudanças significativas em diferentes esferas. Conhecimentos que antes eram consolidados e definitivos, tornaram-se voláteis frente a um mercado cada vez mais competitivo, revelando que o antigo modelo de aprendizagem, no qual o ensino básico e superior fornecem a aprendizagem e as empresas a aplicação do conhecimento, não é mais suficiente para que as pessoas permaneçam atualizadas, produtivas e constantes no mercado de trabalho.

A necessidade dos indivíduos manterem-se em desenvolvimento e em busca de qualificação profissional é reflexo de um mercado em constante mudança (volátil, incerto, complexo e ambíguo) e o conhecimento intelectual tornou-se o principal fator de relevância entre os funcionários, sendo que esse mesmo conhecimento possui um prazo de validade, visto a velocidade com que as informações mudam (EBOLI, 2014; SINHA e SINHA, 2020).

Logo, as pessoas, bem como as empresas que possuem papel fundamental nesse processo, passaram a compreender melhor a educação como um processo contínuo, que precisa ser constantemente atualizado, e não um evento isolado (LEMOS, 2003; SILVA e SPANHOL, 2014; CRUZ *et al.*, 2017; FILATRO *et al.*, 2019). O aumento da demanda por aperfeiçoamento e qualificação exigiu a adoção da educação corporativa como o processo de ensino-aprendizagem contínuo que ocorre dentro das organizações a fim de desenvolver as competências, habilidades e atitudes esperadas e desejadas pelos trabalhadores, assumindo uma gestão de pessoas por competências (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004, 2012, 2014b; REIS, SILVA e EBOLI, 2010; EBOLI, JÚNIOR e CASSIMIRO, 2014; SILVA e SPANHOL, 2014; AIRES, FREIRE e SOUZA, 2017; CRUZ *et al.*, 2017; FILATRO *et al.*, 2019).

Neste contexto, o design instrucional destaca-se como a área de conhecimento que, de forma intencional e sistemática, planeja, desenvolve e utiliza de métodos e técnicas para facilitar e favorecer a aprendizagem. Logo, compreende a identificação de uma necessidade de aprendizagem, o planejamento e desenvolvimento de uma solução educacional e sua posterior implementação e avaliação (FILATRO, 2008, 2010; KENSKI, 2019a; FILATRO *et al.*, 2019).

No processo de desenvolvimento de projetos educativos, o designer instrucional, profissional responsável por projetos de design instrucional, adota métodos, técnicas e estratégias que o diferencia no mercado de trabalho (KENSKI, 2019a), auxiliam a apresentar diferentes informações (MARTIN, 2011), a alcançar os objetivos de aprendizagem estipulados (ROMISZOWSKI, 2002; MACEDO, 2010; FILATRO, 2008, 2010) e a aprimorar a

experiência de aprendizagem (KARTHIK *et al.* 2019). Assim, destaca-se a utilização do *storytelling* enquanto estratégia instrucional.

A estratégia instrucional refere-se ao uso deliberado de artifícios e recursos com a finalidade de potencializar a transmissão de conhecimentos ou a formação de habilidades.

O *storytelling*, por sua vez, destaca-se como uma nova forma de comunicação e de contar histórias, e pretende enquadrar uma ideia enquanto cativa a atenção, desperta a imaginação, facilita a aceitação da mensagem transmitida e garante relevância por meio do contexto, estabelecendo uma forte conexão emocional entre o emissor, o receptor e a história (PALACIOS, TERENCEZZO, 2016; SANTOS e SILVA, 2017; GALLO, 2019).

Lupton (2020) afirma que o *storytelling* se assemelha ao design pois ambos possuem o potencial de transferir informações para dentro da mente de outra pessoa. Para a autora, assim como o *storytelling* se apropria de personagens e cenários para descrever ações e estimular a curiosidade através de histórias que expressam emoção, sentimento e personalidade, o design utiliza formas, cores, materiais, linguagens e o pensamento sistêmico para transformar o significado das coisas, surpreendendo e levando usuários à ação.

No contexto corporativo, o *storytelling* passou a ser utilizado pelo design instrucional aplicando seus recursos de transmissão de conhecimento na elaboração de ações de educação corporativa, promovendo maior aproximação dos aprendizes com o objeto de estudo e, como consequência, maior assimilação do conteúdo, visto que aborda o assunto de forma contextualizada (NODDINGS, WITHERELL, 1991; MOON, 2010; PALACIOS e TERENCEZZO, 2016; KARTHIK *et al.*, 2019).

Ainda, o *storytelling* proporciona experiências de aprendizagem mais eficientes, eficazes e atrativas a partir da aplicação de teorias que garantem a qualidade da aprendizagem (KARTHIK *et al.*, 2019) e permitem o desenvolvimento de novas habilidades e capacidades, a criação de produtos e serviços e o aperfeiçoamento das estruturas organizacionais (SCHREIBER e SCHAAB, 2016). Logo, o *storytelling* enquanto estratégia instrucional fornece uma aprendizagem interativa e envolvente, capaz de criar relacionamentos a partir de histórias que carregam valores e crenças em comum, almejando maior engajamento dos funcionários.

Nesse contexto, esta pesquisa propôs investigar as relações entre o design instrucional e o *storytelling*, de forma a responder a seguinte pergunta: como elaborar ações de educação corporativa de forma estratégica a partir do *storytelling*? Para tal, o estudo assumiu as seguintes premissas:

- A perspectiva do design, como atividade criativa, contribui para a ideação, planejamento e ordenação dos elementos constituintes do *storytelling*, bem como na construção do artefato narrativo (LUPTON, 2020).
- Orientações sobre *storytelling* podem auxiliar designers instrucionais em projetos de educação corporativa que adotam o uso de histórias como estratégia instrucional.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Propor orientações para a adoção do *storytelling* no processo de design de ações de educação corporativa.

1.1.2 Objetivos específicos

- Fundamentar o *storytelling* e o design instrucional, tendo em vista suas bases teóricas, operacionais e o contexto da educação corporativa.
- Identificar a prática de profissionais de design instrucional a partir de métodos qualitativos de coleta e análise de dados.
- Elaborar o conjunto de orientações considerando as relações identificadas entre as fases de revisão bibliográfica e a coleta qualitativa.

1.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

De forma a caracterizar a abordagem metodológica desta pesquisa, foram utilizados os conceitos de Prodanov e Freitas (2013), conforme mostra o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Abordagem metodológica da pesquisa

Abordagem	Natureza	Objetivos
Qualitativa	Aplicada	Exploratória e descritiva

Fonte: Elaborado pelo autor

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, esta pesquisa se classifica como qualitativa, visto que os dados coletados são descritivos, não requerem métodos e/ou técnicas

estatísticas e exige uma análise interpretativa para o tratamento das informações (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto à sua natureza, a pesquisa é aplicada, pois propõe a geração de conhecimentos para aplicação prática em um contexto específico, enquanto sob a ótica de seu objetivo, configura-se como exploratória e descritiva, uma vez que dispõe de informações sobre a temática estudada e o pesquisador não manipula os dados observados, cabendo a ele apenas o papel de observar, registrar, analisar, classificar e interpretá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa contou com três principais fases, sendo elas: (i) Revisão de literatura; (ii) Entrevista com profissionais; e (iii) Construção das orientações, como exposto na Figura 1.

Figura 1 – Principais fases da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Na primeira fase, revisão de literatura, foi realizada uma revisão narrativa e uma revisão sistemática a fim de fundamentar a pesquisa com o embasamento teórico acerca das definições de narrativa, *storytelling*, design instrucional e educação corporativa, assim como estabelecer a relação entre esses fundamentos.

Na segunda fase, entrevista com profissionais de design instrucional, foram aplicados métodos qualitativos de coleta e análise de dados a fim de complementar os achados teóricos. Assim, foram realizadas entrevistas com designers instrucionais do segmento de educação corporativa para identificar novos fundamentos e relações entre os conceitos da pesquisa, extraíndo seu conhecimento prático sobre o assunto. Para a avaliação dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo e a técnica de análise categorial de Bardin (2016).

Por fim, na terceira fase, construção das orientações, os dados obtidos a partir das etapas anteriores foram organizados, categorizados e interpretados a fim de elaborar as orientações acerca da utilização do *storytelling* em ações de educação corporativa.

O detalhamento dos procedimentos metodológicos encontra-se no capítulo quatro.

1.3 JUSTIFICATIVA

A fim de justificar esse estudo, levou-se em consideração quatro aspectos: a falta de profissionais qualificados das mais variadas áreas, o recente aumento do investimento em treinamento e desenvolvimento em território nacional, a intensificação do uso do ensino online desde o início da pandemia causada pelo COVID-19 e a constante necessidade de capacitação dos designers instrucionais.

Segundo o relatório “Tendências de Gestão de Pessoas em 2022” realizado pelo Great Place to Work (GPTW), 59,5% dos 2.654 respondentes que participaram da pesquisa afirmaram que as empresas pretendiam aumentar o número de pessoas em 2022. No entanto, 68,3% informaram que as organizações sentiam dificuldade para preencher as vagas abertas (GPTW, 2022).

Ao analisar as dificuldades para preencher as vagas em aberto, a falta de profissionais com qualificação para o cargo foi apontada por 84,7% dos respondentes como a principal causa. Assim, percebe-se que o problema não é a falta de pessoas à procura de novas oportunidades, mas profissionais que não possuem as habilidades desejadas pelas empresas (GPTW, 2022).

Nesta perspectiva, o GPTW (2022) aponta que a maior prioridade da Gestão de Pessoas em 2022 seria, exatamente, o desenvolvimento/capacitação, com foco em lideranças, totalizando 42,6% das respostas (GPTW, 2022). Ainda, de acordo com o “Panorama do Treinamento no Brasil 2020/2021”, organizado pela Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD), a média de investimento anual em treinamento e desenvolvimento nas empresas aumentou de R\$ 652,00 em 2019 para R\$ 766,00 em 2020, sendo destinadas cerca de 19 horas anuais de treinamento por colaborador em relação as 15 horas do ano anterior (ABTD, 2020). Segundo a ABTD (2020), uma hipótese para esse aumento talvez tenha sido o maior tempo disponível das equipes, devido ao trabalho realizado em formato

remoto por conta da pandemia de COVID-19, ou a facilidade e o menor custo para treinar¹ utilizando meios como o online.

A pandemia de COVID-19 remodelou não apenas o modo como as pessoas trabalham, mas seu modo de viver e aprender. Assim, foi possível observar os benefícios de poder fazer as coisas “de qualquer lugar” e, em muitas instituições, os antigos modelos de ensino foram substituídos, ou ainda se encontram neste processo, por modelos mais sustentáveis, que permitem uma fácil e rápida atualização dos conteúdos e são baseados em evidências de ensino e aprendizagem híbridos e online para atender a preferência dos aprendizes. Segundo a ABTD (2020), em 2020, os treinamentos por meio da educação a distância (EaD) totalizaram 44% das horas treinadas pelos funcionários das empresas, e o ensino online foi apontado por 56% dos participantes da pesquisa como uma tendência para ampliar a oferta de seus cursos: implementar uma plataforma para cursos online ou migrar sua metodologia de ensino para o formato online, aulas virtuais ou *blended learning*, que visa mesclar treinamento presencial e online.

Por fim, Kenski (2019a) destaca a necessidade dos designers instrucionais permanecerem em constante atualização, inicialmente por conta dos avanços tecnológicos, mas também como forma de se destacar no mercado, ao utilizar técnicas e metodologias inovadoras. Pode-se destacar, nesse contexto, a utilização do *storytelling* enquanto estratégia instrucional.

1.4 RELEVÂNCIA E MOTIVAÇÃO

Os campos do design instrucional e do *storytelling* possuem fundamentos consolidados por diversos autores. Todavia, no que tange o cruzamento dos dois temas, há uma carência de estudos que contribuam na compreensão do processo de desenvolvimento de ações de aprendizagem que utilizam o *storytelling* como estratégia instrucional, como observado a partir de revisão sistemática, cujo protocolo e resultados encontram-se no Anexo A. Dessa forma, compreende-se que a estruturação de orientações com foco na elaboração de ações de educação corporativa que utilizam o *storytelling* auxilie, diretamente, no projeto de design instrucional.

¹ Capacitação e treinamento são sinônimos. Trata-se de um processo de educação para aplicação do conhecimento em curto prazo a partir de metodologias e procedimentos planejados e organizados, em que os funcionários aprendem habilidades e conhecimentos técnico-específicos e bem definidos para um determinado trabalho ou atividade (MENEGON e ZAMBARDA, 2019).

Assim, a pesquisa demonstra relevância acadêmica, pois busca contribuir com a base teórica para o campo do design e sua intersecção com o *storytelling* e as narrativas, no que tange ao processo de design no desenvolvimento de ações de aprendizagem que adotam o *storytelling* como estratégia instrucional. Entende-se que este estudo tende a auxiliar na formação de designers e outros profissionais que buscam ampliar seu repertório no campo do design instrucional, bem como adotar o *storytelling* na prática de ensino.

Quanto à relevância social, a pesquisa propõe evidenciar como o *storytelling* pode ser utilizado a fim de influenciar e aprimorar a aquisição de conhecimento humano. Destaca-se, ainda, as vantagens de sua aplicação em ações de educação corporativa, com a intenção de potencializar a qualificação e desenvolvimento profissional, enquanto promove a competitividade no âmbito organizacional.

Com relação a motivação do autor, os temas design instrucional e *storytelling* são interesses de pesquisa, visto que remontam à sua atuação profissional enquanto designer instrucional desde a graduação no desenvolvimento de ações de educação corporativa. Deste modo, a motivação individual se dá na continuidade e aprofundamento dos estudos dessas áreas e em decorrência do entendimento do autor de que o *storytelling* trata-se de uma estratégia inovadora e revolucionária na prática de educar e que, para isto, demanda um profundo entendimento de suas regras e técnicas de aplicação, que não são sempre claras.

1.5 ADERÊNCIA AO PROGRAMA

O Programa de Pós-Graduação em Design² da Universidade Federal de Santa Catarina propõe pesquisas que abordam o design como inovação, metodologia e técnica resultando em artefatos, serviços e processos para o desenvolvimento político, social e econômico, enquanto a linha de Mídia, especificamente, compreende estudos baseados nas mídias e suas inter-relações, envolvendo interatividade, interação, usabilidade, informação e comunicação, dentro das ações de comunicação, educação e entretenimento (PÓSDESIGN, 2022). Dessa forma, o tema e escopo desta pesquisa se mostra aderente ao programa e à linha de pesquisa por estar diretamente relacionado ao processo de design na concepção de ações de educação corporativa em ambientes virtuais de aprendizagem, visto que considera o contexto da educação a distância como forma de promover a capacitação profissional.

Ainda, destaca-se a contribuição para o grupo de pesquisa “Design de mídias e publicações digitais”, em especial, a linha de pesquisa “Narrativas digitais no processo de

² Disponível em: posdesign.ufsc.br/doutorado-em-design/

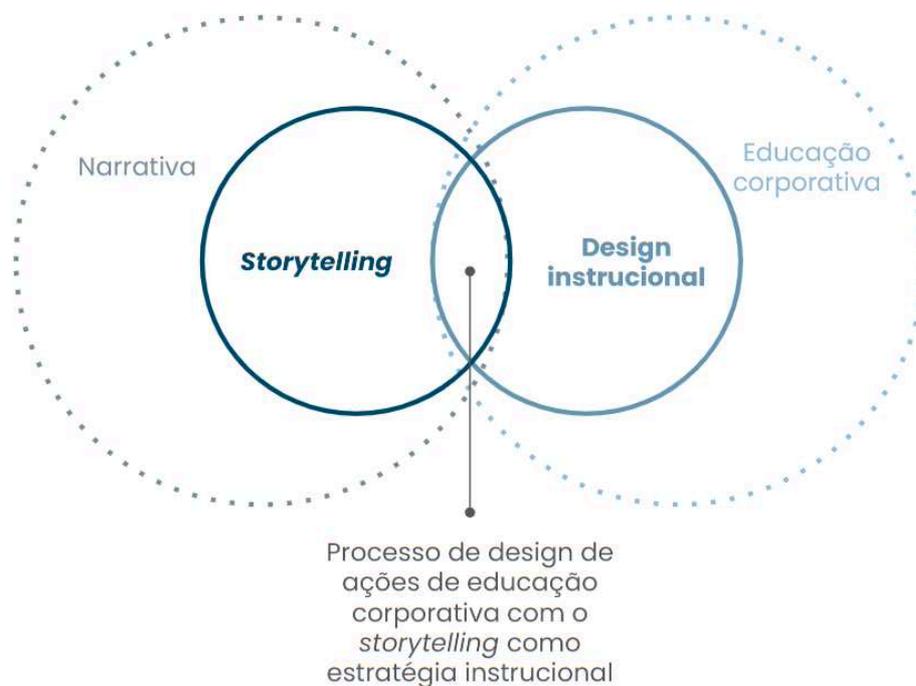
design e avaliação de mídias educacionais”, que pretende investigar o processo de Design e avaliação de formas narrativas em ambientes digitais educacionais. Por fim, o contexto do Hiperlab (Laboratório de Ambientes Hiperemídia – POSDESIGN/UFSC), será beneficiado pelo estudo, ao passo que tem atuado historicamente em pesquisas que envolvem o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento.

1.6 DELIMITAÇÃO E ESCOPO DA PESQUISA

O presente estudo delimita-se a propor um conjunto de orientações que auxiliem a etapa de concepção de projetos de design instrucional que adotem o *storytelling* como estratégia instrucional. Esse recorte se deu devido à alta complexidade do processo de design instrucional e pelo fato de que, entre as etapas de concepção e execução, o designer instrucional possui um papel mais ativo na primeira parte. Assim, apesar deste estudo abordar na revisão de literatura todas as etapas e processos do projeto de design instrucional, o conjunto de orientações está limitado à primeira parte do método, à etapa de concepção.

Para tanto, os fundamentos relativos à narrativa, educação corporativa, *storytelling* e design instrucional embasam os conhecimentos primordiais para esta pesquisa, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Áreas de estudo da pesquisa



Processo de design de ações de educação corporativa com o *storytelling* como estratégia instrucional

Fonte: Elaborado pelo autor

No esquema anterior, as linhas contínuas representam os pilares e os fundamentos primordiais para esta pesquisa, sendo eles o *storytelling* e o design instrucional. As áreas pontilhadas, por outro lado, representam os campos de conhecimento mais amplos que sustentam os dois principais eixos da pesquisa teórica, mas que ainda se mostram relevantes para o trabalho. Assim, a área de domínio da narrativa auxilia no entendimento do *storytelling*, evidenciado no capítulo 2, enquanto a educação corporativa promove o contexto de aplicação do design instrucional, como apresentado no capítulo 3. Os quatro eixos de fundamentos subsidiaram o conjunto de orientações, porém com maior destaque para tópicos oriundos dos fundamentos do *storytelling* e design instrucional.

Vale ressaltar que este trabalho possui foco no planejamento e promoção da educação a partir de ações de aprendizagem como processo individual do indivíduo. Desta forma, não pretendeu avaliar a efetivação e qualidade da aprendizagem.

Ainda, optou-se por adotar nesta dissertação o termo “ações de educação corporativa” ao invés de “treinamento” pois, para essa pesquisa, considera-se o processo de ensino-aprendizagem como uma mudança de comportamento contínua e uma implantação integral da educação nas empresas, para todos os funcionários, e não na qualificação pontual e específica de um profissional.

1.7 ESTRUTURA DO DOCUMENTO DE QUALIFICAÇÃO

Este documento de dissertação está estruturado em sete capítulos, sendo eles: (i) introdução; (ii) o processo de construção de histórias; (iii) o design instrucional no contexto da educação corporativa; (iv) procedimentos metodológicos; (v) entrevistas com profissionais; (vi) construção e apresentação do conjunto de orientações; e (vii) considerações finais.

O primeiro capítulo traz a introdução deste trabalho, com a apresentação do tema, o contexto do problema e a questão da pesquisa. Na sequência, são expostos os objetivos do trabalho, a fim de traçar uma estratégia para responder a questão de pesquisa. Em seguida, apresenta a abordagem metodológica adotada, a justificativa, relevância e motivação da pesquisa, além da aderência do estudo ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina e a delimitação do escopo do trabalho.

O segundo capítulo traz a fundamentação teórica acerca do objeto do estudo, a narrativa e o *storytelling*. Para tanto, iniciou-se com uma análise histórica e buscou-se identificar uma definição para ambos os conceitos. Posteriormente, foram analisadas as

características, elementos, componentes e estrutura da narrativa e do *storytelling*. Por fim, foram elencadas contribuições para o processo de elaboração de histórias.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico sobre design instrucional, abarcando seu papel no contexto da educação corporativa. Assim, destaca as características da educação corporativa e as mudanças no mercado que influenciaram seu desenvolvimento. Na sequência, são apresentadas as particularidades do design instrucional, passando por um resgate histórico e a definição do termo. Ainda, evidencia as atribuições do designer instrucional, bem como seu processo de trabalho, as principais práticas do profissional e as implicações de adotar o *storytelling* como estratégia instrucional. Por fim, são apresentados estudos recentes que evidenciam a adoção do *storytelling* em contextos educacionais, provenientes de uma revisão sistemática de literatura, documentada no Anexo A deste documento.

No quarto capítulo, são discriminados os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa para alcançar os objetivos propostos.

O quinto capítulo apresenta os resultados referentes às entrevistas com designers instrucionais que buscou complementar os achados da revisão teórica e identificar novos fundamentos entre os conceitos da pesquisa a partir do conhecimento prático dos profissionais. Mostra, portanto, o processo de coleta, análise e discussão das entrevistas.

O sexto capítulo descreve a construção e apresentação das orientações. Para tanto, inicia-se com uma revisão das fontes que fundamentam as orientações e, na sequência, expõe o procedimento de categorização dos principais tópicos identificados na pesquisa e destaca os eixos e categorias das orientações. Por fim, apresenta o resultado da dissertação: o conjunto de orientações para adoção do *storytelling* em ações de educação corporativa.

O oitavo e último capítulo traz as considerações finais desta pesquisa e, por fim, o documento se encerra com as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS

Este segundo capítulo busca destacar os fundamentos, relevância e impacto das histórias e do *storytelling* para a humanidade. Para tanto, foram expostos estudos relevantes para a compreensão da temática e suporte ao conjunto de orientações.

Dessa forma, o capítulo se inicia com um breve panorama sobre o papel da história no desenvolvimento da humanidade. Na sequência, foram apresentados estudos referentes às bases da narrativa, seus componentes, elementos e estruturas mais frequentes.

Buscou-se, então, estabelecer a definição de *storytelling*, bem como sua principal diferença em relação à narrativa. Ademais, foram destacadas as qualidades e elementos do *storytelling*. Por fim, encontram-se algumas contribuições quanto ao processo de construção de histórias que visam apoiar o objetivo desta pesquisa.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA

As histórias sempre desempenharam um papel importante no desenvolvimento da humanidade. Elas servem como um eficiente mensageiro de informações e viajam de pessoa a pessoa, de um lugar a outro. Logo, podem estabelecer uma nova vivência, já que a experiência externa (da história) é colocada em conflito com a experiência interna (do ouvinte), além de possuírem um efeito persuasivo à medida em que se conecta de forma emocional com o ouvinte através de uma ligação a algo que já existe, como um interesse ou paixão (MOON, 2010; DAHLSTRÖM, 2019; LUPTON, 2020). Segundo Barthes (2011), as histórias estão presentes em todos os tempos, em todos os lugares e em todas as sociedades; ela começa com a própria história da humanidade.

As histórias retratam ações que estimulam a curiosidade, variando em tamanho e formato. Podem ser muito curtas como um verso, ou longas como um poema épico, variando de acordo com a mídia a qual é vinculada, desde conversas pessoais e textos escritos a peças teatrais e filmes no cinema, televisão, computador ou celular (LUPTON, 2020). Assim, toda boa história apresenta três características: ela deve ser envolvente e permitir que o ouvinte desenvolva sua imaginação, visualizando imagens em sua mente; possui uma dinâmica interna, que apresenta como eventos e pessoas se desenvolvem do início ao fim, além de apresentar relações causais e um fio ou tema que perpassa e conecta todas elas; e, por último, toda boa história possui o elemento da surpresa (DAHLSTRÖM, 2019).

As histórias se apresentam desde 3200 A.C., quando eram utilizadas como forma de se conectar e transmitir informações através de gerações para garantir que os fatos, costumes e crenças não fossem perdidos. Na Grécia Antiga e na época romana, eram utilizadas em forma de fábulas³ a fim de introduzir valores morais e auxiliar na elaboração de argumentos persuasivos. Durante a Idade Média, as histórias foram adotadas como profissão a cargo dos trovadores, que viajavam de cidade em cidade entoando cantigas, um híbrido de poesia e música. As histórias também se apresentaram como uma forma precoce de *branding*, já que auxiliava na criação de uma identidade na qual as pessoas se relacionavam e reconheciam com facilidade. (DAHLSTRÖM, 2019).

Além das diferentes funções no decorrer do tempo, também é possível rastrear a forma como as histórias eram contadas. As primeiras formas que as histórias adotaram foram a combinação da voz, gestos e expressões para contar ocorrências naturais, como trovoadas e eclipses, e expressar crenças. Neste formato, as histórias eram contadas para uma audiência sentada em círculo, criando uma forte conexão entre o contador e seu público. Em seguida as histórias passaram a ser utilizadas em práticas e rituais de caça e tomou forma de arte rupestre. Com a invenção da escrita as pessoas usavam os materiais disponíveis como madeira, bambu, couro, peles, ossos e tecidos para esculpir suas histórias, que puderam ser transportadas e compartilhadas em áreas geográficas maiores. Com a invenção da prensa de Johannes Gutenberg por volta de 1440, foi possível a impressão de histórias de forma rápida, precisa e em grandes quantidades, que seriam dispersas pelo mundo. Por volta de 1910, as histórias apareceram nas rádios e, posteriormente, na televisão e internet. Neste contexto, as histórias que se resumiam a transmissão de informações e conhecimento, passou seu foco para o entretenimento (DAHLSTRÖM, 2019).

Figura 3 – Formato das histórias no tempo



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Dahlström (2019)

³ Segundo Dahlström (2019), as fábulas são histórias fictícias sucintas escritas em prosa ou verso que apresentam animais, plantas e criaturas míticas que são dadas as qualidades humanas.

Atualmente, as histórias estão presentes a todo momento do cotidiano: em filmes, novelas, séries de TV, peças de teatro, notícias de jornal, gibis, desenhos animados, em forma de texto, imagens e áudio ou até mesmo em filmes interativos, no qual o telespectador tem a autonomia de tomar decisões que influenciam no andamento da história (GANCHO, 2002; DAHLSTRÖM, 2019). As histórias também viraram tendência no mundo corporativo e, em 2011 se tornou o assunto principal do Cannes Lions, maior festival publicitário mundial. (PALACIOS, TERENCEZZO, 2016).

À medida em que as pessoas compreenderam o verdadeiro potencial das histórias, elas tornaram-se presentes em diversas atividades socioeconômicas: desde peças de marketing, notícias jornalísticas e campanhas políticas às artes plásticas, músicas, enredos de escolas de samba e celebrações populares. A diferença da sua aplicação só pode ser apreendida ao observarmos os objetivos, formatos, estilos e especificidades de cada texto. (XAVIER, 2015). Neste contexto, os estudos de Aristóteles contribuíram para o entendimento da relação entre história e narrativa. O autor buscou explicar a diferença entre o que se narra (a história) e como se narra (a narrativa).

Considerada a obra fundadora dos estudos da narrativa, a “Poética” de Aristóteles aborda a narrativa por duas perspectivas. A primeira compreende a narrativa de forma poética, no qual o narrador dá voz e vida aos personagens da história e torna-se um mediador, se posicionando entre a ação e o ouvinte. A segunda concepção, o drama, refere-se à quando os personagens agem livremente, sem o intermédio do narrador. Neste caso, o drama acontece apenas na presença de um público, em tempo real (TEIXEIRA, 2019).

A discussão provocada pela obra de Aristóteles foi, então, retomada e reforçada no início do século XX pelos formalistas russos, no qual a fábula passa a ser o conjunto de acontecimentos cronológicos que se contrapõe à intriga. Posteriormente, os estruturalistas franceses influenciados pela visão formalista, aprofundaram os estudos prévios e se dedicaram a identificar os princípios fundamentais da narrativa (NOGUEIRA, 2010).

Em seus estudos, Chatman (1980) passou a analisar os elementos que compõem uma narrativa. Segundo o autor, a teoria estruturalista afirma que cada narrativa é formada por dois componentes: a história, um encadeamento de eventos (ações e acontecimentos) que ocorrem com os existentes (personagens e itens de cenário) envolvidos nos eventos e o discurso, ou seja, a expressão, o modo e o meio pelo qual o conteúdo é comunicado. Em síntese, a história trata do conteúdo, isto é “o que” está sendo contado e o discurso o “como” será transmitido (ver Figura 4).

Figura 4 – Composição da narrativa



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Chatman (1980)

Ao observarmos como as histórias impactaram a vida das pessoas no decorrer dos anos, é possível compreender que as narrativas e o *storytelling* também desempenharam grande influência na trajetória da humanidade. Logo, a partir do exposto, torna-se relevante aprofundar a compreensão sobre os estudos da narrativa, bem como de seus elementos e estruturas.

2.2 NARRATIVA

De acordo com o Dicionário de Narratologia de Gerald Prince (2003), a narrativa é a representação de um ou mais eventos reais ou fictícios comunicados por um, dois ou vários narradores a um, dois ou vários narratários. Para Gancho (2002), a narrativa é um texto em prosa no qual se conta uma história, ao que Abrams e Harpham (2012) complementam ao afirmar que, além de prosa, há a narrativa em verso, envolvendo eventos, personagens, e o que os personagens dizem e fazem.

Conforme a definição de Abbott (2008), a narrativa é a representação de eventos, que consiste em história e discurso narrativo; sendo a história um evento ou sequência de eventos (a ação); e o discurso narrativo a maneira que os eventos são representados. Segundo Gamba Jr. (2013), a narrativa é a especificidade da experiência comunicacional que lida com tempo, sequencialidade, ritmo e alteridade.

Abbott (2008) acrescenta que, muitas vezes, a narrativa é um instrumento que provoca o pensamento ativo e nos ajuda a resolver problemas, podendo ser sustentada, segundo Barthes (2011), pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias.

Ao observar o eixo da história nos estudos de Chatman (1980), é possível identificar os elementos que estruturam as narrativas: eventos e existentes. Esses constituintes desempenham funções primordiais para que a trama tenha sentido e ritmo.

Para Gancho (2002), toda narrativa dispõe de cinco elementos básicos: enredo, tempo, espaço, narrador e personagens. O enredo compreende o conjunto dos fatos de uma história que apenas existem por conta de uma motivação (causa), que desencadeia em novos fatos (consequência). Outra característica do enredo é sua verossimilhança, a lógica interna que torna a trama verdadeira para o leitor, ou seja, mesmo que se trate de uma história fictícia, o leitor deve acreditar nos fatos narrados.

Outro elemento essencial à narrativa é o tempo, que concerne ao tempo fictício, interno ao texto, podendo se referir à época em que se passa a história, duração da trama, tempo cronológico (tempo que transcorre na ordem natural dos eventos no enredo) e tempo psicológico (tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, alterando a ordem natural dos eventos). (GANCHO, 2002).

O espaço, por sua vez, trata do lugar onde se passa a ação de uma narrativa, permitindo que o leitor se situe quanto às ações dos personagens, além de estabelecer interações com eles, podendo influenciar suas atitudes, pensamentos e emoções (GANCHO, 2002).

Gancho (2002) indica a existência de um narrador, sendo ele a definição do ponto de vista da narrativa, variando em terceira ou primeira pessoa. Quando em terceira pessoa, o narrador está fora dos fatos narrados, portanto, seu ponto de vista tende a ser mais imparcial. Assim, ele pode ser onisciente, quando sabe tudo sobre a história, ou onipresente, quando está presente em todos os lugares. O narrador em terceira pessoa ainda pode ser classificado em dois tipos:

- Narrador "intruso": fala com o leitor ou julga diretamente o comportamento dos personagens;
- Narrador parcial: permite que um personagem tenha maior destaque na história.

O narrador em primeira pessoa, por outro lado, participa diretamente do enredo como qualquer personagem e, conseqüentemente, tem seu campo de visão limitado. O narrador em primeira pessoa pode se apresentar de duas maneiras:

- Narrador protagonista: é o narrador que também é o personagem principal;
- Narrador testemunha: geralmente não é o personagem principal, mas narra acontecimentos dos quais participou.

Por fim, Gancho (2002) comenta sobre os personagens, seres fictícios responsáveis pelo desempenho do enredo. Segundo a autora, só se caracteriza como personagem aquele que participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala. Assim, é possível identificar até três tipos de personagens:

- Protagonista: é o personagem principal da história, podendo ser classificado como herói ou anti-herói;
- Antagonista: personagem que se opõe ao protagonista. Normalmente, adota o papel de vilão da história;
- Secundário: personagens menos importantes na história, possuem uma participação menor ou menos frequente no enredo.

Compreendendo ser a partir dos personagens que o público se mantém conectado às histórias, Field (2001) estabelece um método de nove etapas para definir personagens, descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas para construção de personagens segundo Field (2001)

Etapa	Descrição
1	Estabeleça o personagem principal e sua necessidade, ou seja, seu objeto de desejo, o que pretende alcançar no decorrer da história;
2	Descreva sua biografia, com características de sua vida interior (que acontece a partir de seu nascimento até o início da história, como seu gênero, idade, nacionalidade etc.) e exterior (acontece do início à conclusão da história);
3	Classifique a vida da personagem sob três componentes básicos: profissional, pessoal e privado;
4	Determine o ponto de vista da personagem, para assim, estabelecer o foco da narrativa. Caso a personagem seja um pai, representará o ponto de vista paterno;
5	Defina o tipo de atitude da personagem, ou seja, se ela possui uma atitude inferior ou superior;
6	Planeje obstáculos que pretendem impedir que a personagem alcance seu objetivo;
7	Pense em sua personalidade, ou seja, se trata de um personagem animado e extrovertido ou quieto e introvertido;
8	Defina seu comportamento e como ela deve agir diante das mais diversas situações;
9	Determine pontos de revelação, no qual novas informações sobre a personagem são apresentados.

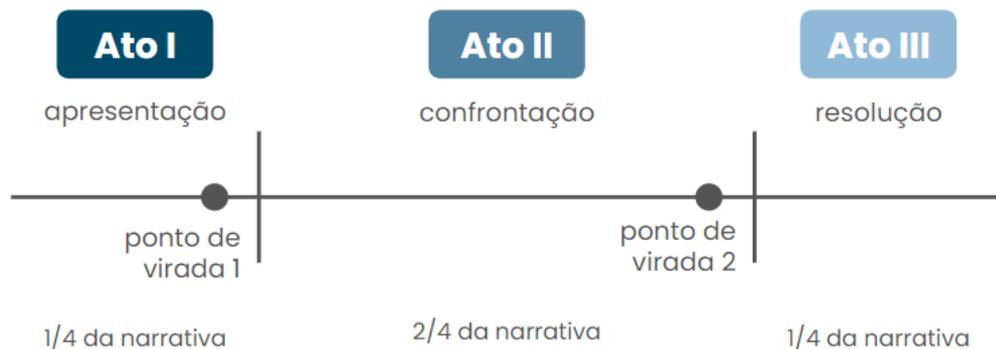
Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Field (2001)

Gancho (2002) ainda destaca que os elementos da narrativa devem ser norteados por três conceitos usados usualmente nos estudos da narrativa, sendo: tema, ideia em torno da qual se desenvolve a história; assunto, forma como o tema aparece desenvolvido no enredo; e mensagem, pensamento ou conclusão que se pode compreender a partir da história.

A fim de fornecer forma e ordenação aos elementos, diversos autores investigam diferentes estruturas narrativas, contudo as diferentes teorias compartilham a mesma premissa expressa primeiramente por Aristóteles, de que para compreender uma narrativa como um todo, devemos entender suas unidades mínimas, ou seja, seu princípio, meio e fim. (NOGUEIRA, 2010). Para Gallo (2019), essa estrutura em três partes oferece um formato mais simples para estruturar a história, simplifica a intriga para que o público entenda a mensagem-chave e direciona as pessoas para o objetivo final, a ação.

Intitulado como paradigma da estrutura dramática, os três atos determinados por Field (2001) demonstram o método utilizado por roteiristas com a finalidade de organizar, de forma linear, os eventos que ocorrem no decorrer de uma intriga. O ato I, ou apresentação, corresponde a um quarto do tempo da narrativa e introduz o universo da história e seus elementos (personagens, premissa dramática e situações). O ato II, ou confrontação, perdura dois quartos da narrativa e mostra o desenrolar da história, conforme o personagem principal enfrenta os obstáculos que o impedem de alcançar sua necessidade dramática. No ato III, ou resolução, o roteirista possui um quarto do tempo da narrativa para solucionar os problemas encontrados durante a intriga e, por fim, resolver a história (ver Figura 5).

Figura 5 – Paradigma da estrutura dramática



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Field (2001)

De forma a completar o paradigma, Field (2001) estabeleceu os “pontos de virada” (*plot point*) como acontecimentos que movem a história adiante, no sentido da resolução. Trata-se de incidentes, episódios ou eventos que funcionam como ganchos de ação e

redirecionam a história para outra direção. Na Figura 5, os pontos de virada são localizados na transição do ato I para o ato II e do ato II para o ato III.

Gancho (2002) compartilha de uma estrutura semelhante à proposta por Field (2001), com nomenclaturas diferentes (exposição, complicação, clímax e desfecho), e afirma que é essencial que toda história tenha começo, meio e fim. Diferente de Field (2001), Gancho não apresenta o ponto de virada como um elemento de estrutura, no entanto incorpora o clímax como um componente essencial. Segundo a autora, o clímax é o momento culminante da história, de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo.

Gamba Jr. (2013), por sua vez, envolve o fator tempo ao analisar a narrativa e, assim sendo, determina uma estrutura narrativa baseada em organizações temporais: introdução, desenvolvimento, conflito, clímax, solução e desfecho. Assim como Gancho, o autor não menciona o ponto de virada estipulado por Field (2001), mas insere na estrutura dois elementos: desenvolvimento e desfecho. Para Gamba Jr., a introdução (Ato I em Field) não possui ações de personagens, sendo apenas descrições que situam a intriga e, por essa razão, o desenvolvimento seria o momento em que ocorrem os primeiros acontecimentos factuais. O desfecho, por sua vez, apresenta um enorme deslocamento no tempo da intriga, indicando o final da história e um possível futuro entre narrativa e leitor. Segundo o autor, outra característica comum ao desfecho é o uso de frases como “viveram felizes para sempre”.

Outra estrutura usual, mais complexa e que possui um grande enfoque no crescimento e transformação de um personagem, chamado de herói, é a famosa narrativa mítica de Joseph Campbell, denominada jornada do herói. Vogler (2015) adaptou essa estrutura em 12 etapas, a saber:

1. Mundo comum: começo da história. Mostra o cenário e o protagonista, bem como suas características;
2. Chamado à aventura: após um acontecimento importante, inicia-se a aventura;
3. Recusa do chamado: estágio temporário que revela o medo e hesitação do personagem para com a aventura;
4. Encontro com o mentor: apresentação do herói a um mentor, considerado um impulso para que siga sua jornada;
5. Travessia do primeiro limiar: o herói avança em sua aventura e enfrenta seus primeiros desafios, revelando novas informações, como segredos e novas habilidades;
6. Testes, aliados, inimigos: no decorrer da jornada, o herói encontra aliados e inimigos que servem como testes para preparar o herói para maiores desafios;

7. Aproximação da caverna oculta: o herói encontra-se em conflito interior, retornando a seus medos e questionamentos iniciais, revelando a magnitude do desafio a ser enfrentado;
8. Provação: maior desafio encontrado pelo herói, que deve superá-lo para cumprir seu destino;
9. Recompensa (apanhando a espada): após superar o desafio e atingir seu objetivo, o herói recebe uma recompensa;
10. Caminho de volta: início do retorno do herói para casa;
11. Ressurreição: retorno do inimigo do herói para um novo combate. Esta é a oportunidade do herói testar e aplicar o que aprendeu;
12. Retorno com o elixir: conclusão da história. O herói retorna ao mundo comum e o público entende o significado da jornada.

É possível compreender, a partir da análise individual e conjunta da literatura que, apesar das estruturas narrativas possuírem nomenclatura e elementos diferentes, algumas com mais, outras com menos, o significado que estes possuem para as histórias se assemelham e consideram necessário um enredo que conte os eventos da história do início ao fim.

2.3 *STORYTELLING*

Apesar de pertencer ao universo da narrativa, a abordagem do *storytelling* se diferencia por se tratar de uma nova forma de contar histórias e visa dinamizar a relação entre os interlocutores, que se encontram imersos no universo da história, estabelecendo fortes conexões emocionais (SANTOS e SILVA, 2017).

Gallo (2019) afirma que o *storytelling* é o ato de enquadrar uma ideia em uma narrativa que informa, esclarece e inspira, sendo parte fundamental da comunicação. Núñez *apud* Xavier (2015), entende o *storytelling* como uma ferramenta de comunicação estruturada em uma sequência de acontecimentos que apelam a nossos sentidos e emoções. Segundo Tussing, Giakas e Mulder (2022), o *storytelling* promove engajamento e emoções no ouvinte enquanto promove diálogos entre as partes. Para Lupton (2020), o *storytelling* pode ajudar produtos e comunicações a fisgarem a imaginação de seus usuários, convidando-os a ações e comportamentos específicos. Xavier (2015), por outro lado, entende o *storytelling* como uma mistura inevitável de técnica com arte, atribuindo a ele um termo híbrido: tecnarte. Para o

autor, não há uma definição exata para o termo *storytelling*, mas três descrições que operam em conjunto, sendo:

Definição pragmática: *storytelling* é a arte de elaborar e encadear cenas, dando-lhes um sentido envolvente que capte a atenção das pessoas e enseje a assimilação de uma ideia central; definição pictórica: *storytelling* é a arte de moldar e juntar as peças de um quebra-cabeça, formando um quadro memorável; definição poética: *storytelling* é a arte de empilhar tijolos narrativos, construindo monumentos imaginários repletos de significado (XAVIER, 2015, p. 11).

Carrilho e Markus (2014) entendem o *storytelling* como grande parte dos planejamentos estratégicos de comunicação. Trata-se, portanto, da utilização de elementos de tramas (*plots*) no desenvolvimento do planejamento e da realização das ações de comunicação, com a determinação clara de papéis e roteiros a serem desenvolvidos.

Em O Guia Definitivo do *Storytelling*, Fernando Palacios e Martha Terenzio (2016) apresentam o conceito do *storytelling* com “S maiúsculo”, que se baseia em três pilares, sendo:

1. O *storytelling* não se resume a contar uma “historinha”, mas manter a audiência desperta e esperta pelo que vai acontecer a seguir;
2. O *storytelling* utiliza de informações que sirvam como indícios de um ensinamento, capaz de aumentar as chances de sobrevivência ou de fortalecer ou revolucionar a ordem social;
3. O *storytelling* é a melhor forma de manter a atenção focada enquanto o autor orchestra a mensagem que realmente quer transmitir. Para os autores, uma história não deve ser contada de forma aleatória, sem um preparo, por isso o *storytelling* compreende um conjunto de técnicas capazes de atingir um grande propósito (PALACIOS, TERENCEZZO, 2016).

Ao observar a origem da palavra *storytelling*, observa-se a presença de dois elementos: *story* e *telling* (história e contar), que pode ser entendido como contação de histórias, em tradução livre. Palacios e Terenzio (2016) atribui ao *story* a construção mental feita de memórias e imaginações que cada pessoa tem sobre uma determinada história, e ao *telling* a versão da história expressa por um narrador, seja em forma de texto, roteiro ou relato, que depois ganha vida por meio de atuações, filmagens e publicações. Sucintamente, o *story* refere-se ao conteúdo a ser transmitido e o *telling* ao formato que a história irá assumir (ver Figura 6).

Figura 6 – Composição do *storytelling*

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Palacios e Terenzo (2016)

Para Palacios e Terenzo (2016), *story* e *telling* devem andar juntos: a informação que você tem para dizer e a forma emocional com que você escolhe impactar.

Ainda que haja uma divergência de opiniões quanto a uma definição conclusiva sobre o conceito de *storytelling*, é possível inferir pontos em comum, como a presença de uma mensagem a ser transmitida, a habilidade de inspirar e emocionar e a capacidade de envolver e prender a atenção do ouvinte. Estes atributos surgem como forma de contornar o problema identificado por Herbert Simon em 1971, e popularizado por Thomas Davenport e Michael Goldhaber em 2001, de que a abundância de informações que as pessoas são submetidas diariamente gera uma escassez de sua atenção. Por isso, o *storytelling* ganha destaque no mundo moderno ao contar uma boa história que transmite uma mensagem significativa, emocione e crie laços com o público, acionando o fator biológico e não o lógico-racional das pessoas. Dessa forma, obtemos a total atenção do ouvinte, mesmo que ele receba outras informações ao mesmo tempo (XAVIER, 2015; PALACIOS, TERENZZO, 2016).

Palacios e Terenzo (2016) também destacam que o *storytelling* dispõe de outros benefícios: inerentes e específicos. Os benefícios inerentes são particularidades presentes em qualquer história, podendo se apresentar em maior ou menor escala, de acordo com a qualidade narrativa, enquanto os benefícios específicos são exclusivos a apenas alguns tipos de histórias, sendo necessário que o autor dedique uma atenção especial para que tal benefício seja incorporado de forma eficaz.

Quadro 3 – Benefícios inerentes e específicos do *storytelling*

Benefícios	Descrição	
Benefícios inerentes	Cativar a atenção, ou seja, entreter	Ao contar uma boa história, as pessoas prestam atenção de forma irrestrita: desligam o celular, esquecem dos problemas da vida, perdem a noção da hora.
	Despertar a imaginação	Permite que os mais atentos mergulhem na história e se imaginem em outro lugar, fazendo outras coisas, sendo outra pessoa. Quando bem trabalhada, uma boa história torna-se capaz de transmitir pensamentos de forma quase telepática.
	Facilitar a aceitação de mensagens	Ao criar uma história com contexto e personagens instigantes, que se expõem no decorrer da trama, o <i>storytelling</i> é capaz de estabelecer uma situação em que o receptor se imagine no lugar dos protagonistas, tornando sua atenção totalmente voltada à mensagem da história.
	Garantir relevância por meio do contexto	Por ser uma simulação da realidade, o <i>storytelling</i> provoca a imersão do receptor em nível sensorial, fazendo com que ele se projete na história. Neste sentido, o receptor entra em sintonia com os personagens, compartilhando seu ponto de vista e sentimentos.
Benefícios específicos	Transmitir verossimilhança	A verossimilhança não quer dizer que algo é verdadeiro, no sentido de se basear no mundo real, mas que parece tão plausível que dá a sensação de realidade. No <i>storytelling</i> , significa que as regras determinadas para determinada história, devem fazer sentido dentro deste universo.
	Instruir sobre como o mundo funciona	O <i>storytelling</i> possui a capacidade de transmitir um conhecimento já aprendido por gerações passadas, não havendo a necessidade de “redescobrir” princípios já aprendidos.
	Dizer quem somos	Quando o receptor se projeta e se identifica através das personagens e/ou acontecimentos de uma história, ela ajuda a mostrar quem ele realmente é.
	Dizer quem não somos, mas poderíamos ser	Ao criar uma história em que o protagonista é um psicopata, por exemplo, o receptor pode não se projetar nos acontecimentos ou aprovar os posicionamentos e ações das personagens, mas ainda é capaz de compreender o porquê de suas atitudes e de seu temperamento ao analisar toda sua trajetória de vida. Esse benefício se relaciona com a característica empática das pessoas.
	Dar sentido e significado às coisas e aos ocorridos	Em uma boa história, é possível observar diferentes pontos de vista, que permitem ao receptor atento alterar sua percepção sobre os eventos narrados. Ao introduzir uma nova informação no enredo, o contexto pode ser alterado, acarretando na transformação da história como um todo.
	Gerar uma cultura de fãs	Boas histórias tem o poder de conferir notoriedade e, assim, todos os personagens, lugares e objetos ficam famosos para os fãs.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Palacios e Terenzo (2016)

Para tanto, os autores relacionam cinco elementos que fazem uma história ser “fabulosa”, sendo: acontecimentos emocionantes, lugares pitorescos, conflitos inescapáveis,

personagens marcantes e a improbabilidade⁴. Ainda, destacam que não existe história sem personagens, sejam eles humanos ou animais, desafios que dificultem a jornada percorrida pelo protagonista para alcançar seus objetivos e uma lição valiosa para o protagonista. (PALACIOS e TERENCEZZO, 2016).

Xavier (2015) propõe a utilização de oito elementos básicos: ideia, narrativa, objeto do desejo, transformação, tempo, ritmo, conflito e dilema. A ideia é o assunto central da história, que define a trajetória do trabalho. Ela carrega o fator diferencial da história, seu ineditismo e, caso a ideia não seja absolutamente nova, refere-se à forma de abordar um assunto já conhecido, uma nova perspectiva. A narrativa diz respeito ao desenrolar da história e aos acontecimentos que instigam, impactam e surpreendem o leitor.

O objeto de desejo, por sua vez, corresponde ao artefato ou conceito que direciona a história e justifica os atos e escolhas do protagonista, sendo, portanto, o objetivo definitivo da história e pelo qual o personagem principal espera alcançar. Já a transformação concerne à evolução da história, do seu ponto inicial ao final, e às turbulências encontradas neste caminho. Neste sentido, refere-se às transformações físicas, emocionais, culturais, profissionais, sociais, espirituais, de toda ordem que ocorrem nas personagens e no público que presencia a história. (XAVIER, 2015).

O tempo diz respeito à fatia em que se desenrola uma sequência de fatos exposta em um enredo, sendo possível identificar duas categorias temporais: o tempo narrativo, que compõe a tessitura da história e delimita o período em que a trama acontece, e o tempo expositivo, que se refere ao tempo que o leitor e/ou ouvinte leva para finalizar a história. Outro elemento é o ritmo, que impacta na história de acordo com seu tipo e no impacto que se busca ter no público. O autor explica que, enquanto ritmos acelerados tendem a transmitir tensão, ritmos mais suaves acalmam o público e combinam com histórias românticas. (XAVIER, 2015).

Xavier (2015) também destaca o conflito como outro elemento essencial para a história, contribuindo para o conteúdo e significado a ser transmitido. Assim, o conflito pode ser interno do protagonista, como a culpa que o leva a conflitar consigo mesmo, uma doença ou o vício; fenômenos externos naturais, como furacões, tsunamis e vulcões; ou relacionados aos antagonistas, também conhecidos como vilões, que desafiam e possuem motivações opostas ao protagonista.

⁴ A improbabilidade se refere à uma falta de probabilidade de que algo aconteça. Para Palacios e Terenzo (2016) este é o elemento mais importante de uma história, visto que descreve acontecimentos que só acontecem uma vez na vida e, por conta disso, desperta mais interesse das pessoas do que histórias do dia a dia.

Por último, Xavier (2015) sinaliza a existência do dilema, que está relacionado às escolhas dos personagens. Para o autor, é através dessas escolhas que percebemos quem eles realmente são, do que são capazes, se merecem ou não nossa empatia ou simpatia. Assim, a cada decisão, construímos nossa opinião sobre o personagem e refletimos sobre como agiríamos em seu lugar. A presença de dilemas intensifica a carga de humanidade e veracidade de uma história.

2.4 AS ETAPAS PARA CONTAR UMA HISTÓRIA

Compreendendo a comunicação como a função basilar das histórias, presume-se a necessidade de duas partes: um remetente e um receptor (CHATMAN, 1980). Mais especificamente, trata-se de uma troca contextualizada que, segundo Prince (2003), é resultante do desejo (de ao menos uma) dessas partes, sendo que a "mesma" história pode apresentar um valor diferente em diferentes situações.

Neste processo de “comunicar a história”, e por envolver dois atores, faz-se necessário entender o processo de construção de histórias. Ricoeur (2010) afirma que este processo acontece em três etapas denominadas de mimeses.

Ricoeur (2010) afirma que a mimese I refere-se a uma pré-compreensão do mundo a partir de aspectos estruturais, simbólicos e temporais, ou seja, concerne ao momento da criação da intriga pelo autor. Para tanto, faz-se uso da memória e de prospecção para transmiti-los posteriormente. A mimese II possui uma função mediadora entre o mundo do autor/remetente (mimese I) e o mundo do leitor/receptor (mimese III). Trata-se, portanto, da elaboração discursiva da intriga a partir da organização dos fatos, eventos e elementos em um suporte que, por sua vez, se configura no *storytelling*. A mimese III trata do destino final da história, ou seja, simboliza o momento em que a intriga, fixada em um suporte, encontra o leitor. Nesta etapa, o leitor assume o papel de operador, visto que, através de sua leitura, garante o percurso da mimese I à mimese III, através da mimese II. Dessa forma, cabe ao autor da intriga organizar os elementos da história que, uma vez fixada a uma mídia, chegará ao receptor.

Fortalecendo a visão de Ricoeur, Palacios e Terenzio (2016) enfatizam que só é possível alcançar a excelência do *storytelling* ao adotar cuidado e zelo pela forma como as informações da história se organizam e são transmitidas. Para tanto, recomenda que sua construção seja realizada de forma ordenada e preestabelecida.

A fim de realizar uma história coesa e planejada, diversos autores evidenciam em seus estudos instruções e ferramentas que, por diferentes aspectos e em diferentes níveis, auxiliam para a compreensão do processo de construção de histórias.

Xavier (2015) relata que o elo fundamental para a construção do *storytelling*, que garante a atenção do ouvinte e está presente em toda forma eficaz de comunicação, é a conexão. Essa conexão acontece de duas formas simultaneamente: emocional e cultural. O efeito emocional pretende despertar sensações, boas ou ruins, no ouvinte, já o efeito cultural, que também possui carga emocional, carrega elementos de referência que garantem a relevância e identificação ao que está sendo dito. Conforme o autor, não há um momento exato para estabelecer uma conexão, mas ela deve ocorrer o mais rápido possível:

Na escassez de tempo e fartura de opções em que vivemos, é fundamental cativar o público logo nas primeiras linhas, prometer com um bom começo que há algo muito interessante nos aguardando no final da história. Sedução, convite, promessa de uma experiência especial são elementos essenciais de uma boa história. Feito isso, resta cumprir a promessa (XAVIER, 2015, p. 41).

Gamba Jr. (2013) recomenda a criação do argumento, uma ferramenta de prospecção para a criação da narrativa. Dessa forma, o autor propõe vislumbrar o universo temático da história, apontando caminhos, prioridades, abordagens e definindo recortes para o desenvolvimento da narrativa.

Na sequência, mostra-se relevante realizar o *leading*, termo proveniente do jornalismo. Neste momento, deve-se definir uma síntese dos objetivos da história e, no caso de um projeto que conta com uma grande equipe de desenvolvimento, comunicar as intenções que devem ser mantidas durante todo seu enredo. (GAMBA JR, 2013).

Com a diretriz definida, Gamba Jr. (2013) e Lupton (2020) orientam a organização dos elementos constitutivos (como personagens, cenários e conflitos), listando todos os componentes com suas descrições, de acordo com as exigências técnicas de produção, sem se preocupar com a ordem dos eventos.

Field (2001), por sua vez, propõe uma forma simples e aplicada de organização dos componentes da narrativa por meio da utilização de cartões. Segundo o autor, deve-se escrever ideias para as cenas com uma breve descrição das ações, personagens e eventos que estão acontecendo em diferentes cartões. Na sequência, basta ordenar os acontecimentos. O diferencial da técnica, segundo Field (2001), vai além da simplicidade e eficiência, ela garante a máxima mobilidade para a construção da história, visto que permite que o autor reordene as cenas, adicionando novos cartões ou omitindo os que já existiam.

Gamba Jr. (2013) dá o nome de roteiro a etapa de desenvolvimento da história textualmente, contemplando seus elementos textuais, imagéticos e musicais. Neste momento, os elementos constitutivos sofrem divisões e formatações adequadas à técnica e veículo estabelecidos.

Para tanto, o autor da história deve optar por realizar o roteiro com a ferramenta mais adequada. Destaca-se, portanto, o roteiro textual, o *storyboard*⁵, indicado caso o veículo escolhido seja preferencialmente estético, visto que essa ferramenta indica aspectos de movimento, enquadramento e organiza a divisão de tempo da história, e o fluxograma, recomendado para o desenvolvimento de histórias interativas por possuir uma estrutura naturalmente ramificada que pode auxiliar na melhor organização dos eventos da história (GAMBA JR., 2013).

No desenvolvimento da história, faz-se necessário realizar o entrelaçamento de informações. Assim como a vida das personagens correm em paralelo e se cruzam, as informações e ensinamentos devem se mesclar com os eventos da história. Apenas quando a informação estratégica fizer parte integral da história, a lição será apreendida e aprendida (PALACIOS, TERENCEZZO, 2016). Também é relevante incluir contra-argumentos na história, ou seja, ideias e reflexões que possam surgir por parte do leitor e oferecer uma resposta. (LUPTON, 2020).

Por fim, com a história finalizada, é recomendado que o material seja lido com atenção, de forma a identificar repetições e trechos problemáticos que precisem ser ajustados. (LUPTON, 2020).

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo, buscou-se apresentar um panorama dos fundamentos da narrativa e do *storytelling*.

A nível de conceituação geral, os estudos analisados possibilitam o entendimento e subsídio teórico quanto a uma definição compartilhada de narrativa e *storytelling*, bem como compreender as mudanças que sofreram com o tempo, sua importância na história da

⁵ A grande diferença entre roteiro e *storyboard* se encontra em seus formatos. Enquanto o primeiro refere-se à forma escrita para produção de um material, o segundo trata da representação visual de cenas a partir do sequenciamento de desenhos com a finalidade de pré-visualização do produto final (MORAES, 2014; TEIXEIRA, *et al.*, 2016). Assim, é possível estabelecer o *storyboard* como um artefato de design gráfico, uma vez que esta é uma disciplina de planejamento e resolução de problemas que busca iluminar ou explicar as coisas usando linguagem gráfica, envolvendo a articulação verbal, pictórica ou esquemática, e apresentada em papel ou tela (WALKER, 2017). Dessa forma, o *storyboard* atua como uma ferramenta de planejamento gráfico.

humanidade e as características e benefícios de ser utilizada no dia a dia (GANCHO, 2002; PRINCE, 2003; ABBOTT, 2008; MOON, 2010; ABRAMS e HARPHAM, 2012; GAMBA, 2013; XAVIER, 2015; PALACIOS e TERENCEZZO, 2018; GALLO, 2019; LUPTON, 2020; TUSSING, GIAKAS e MULDER, 2022).

Ao analisar as contribuições de estrutura e elementos, pode-se evidenciar as diferentes formas possibilidades narrativas existentes, que se modificam de acordo com a história (conteúdo) e discurso (forma, expressão) utilizados para representá-la (CHATMAN, 1980; FIELD, 2001; GANCHO, 2002; GAMBA, 2013; XAVIER, 2015; VOGLER, 2015; PALACIOS e TERENCEZZO, 2018).

Por fim, no tópico “o processo de construção de histórias”, foram identificados contribuições de estudiosos que auxiliam na compreensão de procedimentos e ferramentas utilizadas na elaboração de histórias, a serem consideradas para a construção do conjunto de orientações. Entre eles, destacam-se as ferramentas de argumento, *leading* e roteiro (em texto, *storyboard* e fluxograma) (GAMBA JR., 2013), a organização dos elementos constitutivos da história (GAMBA JR., 2013; LUPTON, 2020), seguido da ordenação desses componentes na ordem que aparecem na trama por meio da técnica de cartões (FIELD, 2001), a presença de elementos de conexão emocional e cultural (XAVIER, 2015), o entrelaçamento de informações da história e inserção de contra-argumentos que podem ser surgir por parte do ouvinte (PALACIOS e TERENCEZZO, 2016; LUPTON, 2020) e a análise e identificação de repetições e trechos problemáticos a serem ajustados (LUPTON, 2020).

3 O DESIGN INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Neste terceiro capítulo objetivou-se evidenciar o processo de design instrucional na produção de ações de aprendizagem para o ambiente empresarial por meio da educação corporativa. Para isso, foram abordados estudos de pesquisadores que corroboram com o entendimento do tema e trazem contribuições que sirvam como fundamento para o conjunto de orientações.

Assim, o capítulo inicia com um panorama teórico sobre as características e princípios da educação corporativa, suas influências, transformações e seu processo de implementação nas organizações. Buscou-se, então, estabelecer o contexto de design instrucional no processo de educação corporativa.

Em vista disso, na sequência, foi demarcado o campo do design instrucional a partir de um breve histórico das abordagens instrucionais ao longo do tempo e da definição do termo segundo estudiosos da área. Posteriormente, são apresentadas as características do designer instrucional, como as áreas de conhecimento que influenciam sua atuação e as competências exigidas desse profissional. Mais adiante, é descrito o método ADDIE, processo mais difundido de design instrucional em território nacional, as principais práticas de design instrucional, com foco na etapa de concepção de projetos instrucionais e como o *storytelling* pode assumir o papel de estratégia instrucional no desenvolvimento de ações de aprendizagem.

Por fim, são apresentados estudos recentes, oriundos de uma revisão sistemática de literatura, que visou identificar diretrizes e princípios do *storytelling* no contexto educacional, com foco na educação corporativa.

3.1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A educação constitui-se como um campo que promove atividades de aprendizagem que tem por objetivo desenvolver conhecimentos, atitudes, hábitos, e valores a partir da aplicação de um esforço intencional e sistemático sobre o ser humano (EBOLI, 2004; ANOHINA, 2005; FILATRO, 2010). Ao ser observada pela ótica do ambiente corporativo⁶, é

⁶ O termo corporativo é relativo a uma corporação, ou seja, a um grupo de pessoas com finalidades profissionais, que se organizam em uma associação através de regulamentos ou estatutos. (DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA HOUAISS, 2009).

possível constatar que trata-se do ensino que ocorre dentro do contexto organizacional de uma instituição, para toda sua força trabalhadora.

Para Piccoli (2005), a educação corporativa é o processo de educação voltado ao ambiente, necessidades e objetivos de uma organização, desenvolvendo e aplicando cursos e treinamentos. Nesta perspectiva, não basta implementar cursos de forma desarticulada, o diferencial e fundamental da educação corporativa é a existência de um objetivo maior que integra todas as ações educacionais (REIS, SILVA e EBOLI, 2010).

Para Aires, Freire e Souza, (2017), a educação corporativa pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes dos trabalhadores, de modo a estimular a cultura de aprendizado contínuo e promover a inovação em processos e produtos (bens e serviços). Ainda, a educação corporativa propõe institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua nas empresas através de um projeto de formação voltado para todos os funcionários, proporcionando a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresariais. (CRUZ *et al.*, 2017).

Alguns autores utilizam o termo universidade corporativa como sinônimo de educação corporativa. Para Meister (1999), a universidade corporativa incorpora a filosofia de aprendizagem da organização, focada em fornecer a todos os funcionários os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para alcançar os objetivos estratégicos da organização.

Assim, a universidade corporativa torna-se um dos pilares de uma gestão empresarial bem-sucedida pois, ao fornecer um sistema de formação pautado pela gestão de pessoas com base em competências, garante a instalação dos conhecimentos considerados críticos para a viabilização das estratégias de negócio. Para tanto, é instaurado um processo de aprendizagem ativo e permanente vinculado aos propósitos, valores, objetivos e metas empresariais. (EBOLI, 2012, 2014, 2019).

A partir da compreensão do termo, faz-se necessário assimilar as transformações pelo qual a educação corporativa passou. Segundo Filatro *et al.* (2019), a princípio, a mera reprodução do conhecimento técnico e instrumental, dentro de um ambiente externo de relativa estabilidade, era suficiente para atingir os resultados dos negócios, fazendo mais sentido contratar mão de obra a investir em treinamento.

Os primeiros centros de treinamento e desenvolvimento, conhecidos popularmente pela sigla T&D, surgiram ao perceber a necessidade de instrução de funcionários. No início o centro de T&D operava sob demanda: os setores (público interno da empresa) faziam pedidos de capacitação e o departamento de treinamento tinha a tarefa de localizar ou criar cursos para atender a solicitação (EBOLI, 2012; FILATRO *et al.*, 2019). Assim, os cursos eram

elaborados para desenvolver habilidades específicas, por isso a interação era pequena e o impacto pontual e individual, sempre dentro de um escopo tático-operacional. (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

Com o decorrer do tempo, mapear necessidades situacionais tornou-se insuficiente, sendo necessário preparar-se com aspectos de aprendizagem, desenvolvimento e inovação (SILVA e FREIRE, 2016), fazendo com que as empresas passassem a exigir de seus funcionários cada vez mais uma postura voltada para o autodesenvolvimento e à aprendizagem contínua, independente de seu nível hierárquico. Para atender esse novo perfil de colaborador, as empresas precisaram adotar um sistema educacional que oportuniza o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição de conhecimento técnico e instrumental (EBOLI, 2004; FILATRO *et al.*, 2019).

As empresas, então, reestruturaram seus ambientes de aprendizagem para um modelo proativo, centralizado e determinado por natureza, no qual o alinhamento e o desenvolvimento dos talentos humanos é seu principal foco. Assim, o centro de T&D tradicional passou para uma nova dimensão, a educação corporativa, ganhando foco e força estratégica na organização e tornando-se um dos pilares de uma gestão empresarial bem-sucedida. (MEISTER, 1999; EBOLI, 2012; MOURA, GALHANO e POLO, 2006; SILVA e FREIRE, 2016).

No Brasil, os conceitos de educação e universidade corporativa começaram a ser adotados na década de 90, devido à realidade de um mercado cada vez mais globalizado, incitando as empresas a investir na qualificação de seus colaboradores e se comprometer com seu desenvolvimento contínuo. (EBOLI, 2014).

A evolução da educação corporativa é decorrente de um ambiente de mudanças rápidas e frequentes, que ocorrem em múltiplas dimensões (SCHREIBER e SCHAAB, 2016). A este cenário de grandes transformações emprega-se a sigla VUCA, acrônimo de *Volatility* (volatilidade), *Uncertainty* (incerteza), *Complexity* (complexidade) e *Ambiguity* (ambiguidade).

Quadro 4 – Características do mundo VUCA

Etapa	Descrição
Volatilidade	Diz respeito ao ritmo constante, acelerado e dinâmico da mudança nas diferentes esferas: empresarial, econômica e social.
Incerteza	Refere-se à falta de previsibilidade/estimativa sobre como as coisas ou acontecimentos tendem a suceder.
Complexidade	Concerne aos múltiplos parâmetros, variáveis e fatores que tornam a tomada de decisão um processo caótico.
Ambiguidade	Demonstra a nebulosidade e imprecisão dos eventos, revelando que nada é preto no branco, mas apresenta nuances.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Sinha e Sinha, 2020

Meister (1999), destaca cinco fenômenos que influenciaram na implementação da educação corporativa e o comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento de seus funcionários, sendo eles:

- **Organizações enxutas e flexíveis:** a necessidade de uma organização plana, enxuta e flexível, caracterizada por um processo decisório descentralizado, no qual há menos fronteiras e a comunicação entre a empresa e seus funcionários ocorre de forma rápida;
- **Economia do conhecimento:** o aumento de trabalhos que demandam maior conhecimento e empenho intelectual, priorizando a qualificação mental em relação à qualificação manual;
- **Validade do Conhecimento:** como a economia do conhecimento exige um aprendizado contínuo, as empresas precisam aumentar seu comprometimento com a aprendizagem e educação;
- **Empregabilidade:** a segurança de se manter empregado não é mais uma decorrência do trabalho em uma única empresa, mas da manutenção de uma carteira de qualificações relacionadas ao emprego. Assim, os conhecimentos adquiridos promovem a capacidade contínua de emprego do funcionário, ou seja, a capacidade de encontrar um trabalho significativo dentro ou fora da empresa;
- **Organizações educadoras:** a frustração com a qualidade e o conteúdo da educação pós-secundária e a necessidade de um aprendizado permanente ocasionou a adesão da educação interna por parte das empresas.

Neste cenário, em um mundo cada vez mais dinâmico e competitivo, as organizações que se destacam são aquelas que conseguem, com mais agilidade e maestria, gerir seu

conhecimento (AIRES, FREIRE E SOUZA, 2017). As pessoas e empresas passaram a tomar consciência de que a educação é um processo contínuo e que o profissional moderno precisa buscar constantemente por atualizações sobre as necessidades e tendências do mercado, a fim de aliar o maior número de conhecimento à prática diária e manter-se estratégico e competitivo no mercado de trabalho. (LEMOS, 2003; SILVA e SPANHOL, 2014; CRUZ *et al.*, 2017; FILATRO *et al.*, 2019). Logo, a educação sai da “sala de aula” e se dissemina por toda a organização (REIS, SILVA e EBOLI, 2010)

Nota-se, então, um desarranjo entre a formação acadêmica e as competências requeridas pelo mercado de trabalho, revelando que a dinâmica previamente estabelecida, na qual o ensino básico e superior proporciona a aprendizagem, enquanto a empresa propicia a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos, mostra-se insuficiente para o aprimoramento da carreira dos funcionários. Logo, coube às organizações desenvolver programas educativos como forma de capacitar seus trabalhadores e *stakeholders*. Rompe-se, então, a separação entre tempo e espaço de aprendizagem e de trabalho, demandando do trabalhador uma nova postura quanto ao seu autodesenvolvimento. (PICCOLI, 2005; EBOLI, 2012; SILVA e FREIRE, 2016; AIRES, FREIRE e SOUZA, 2017; CRUZ *et al.*, 2017).

Neste contexto, as empresas passaram a se preocupar com a gestão de pessoas por competência, abandonando o modelo tradicional de gestão por cargos (EBOLI, 2012). Filatro *et al.* (2019) indica que competência trata da mobilização de conhecimentos (dimensão do saber), habilidades (dimensão do saber fazer) e atitudes (dimensão do querer ser ou fazer) em comportamentos observáveis, ou seja, constituem a capacidade de integrar e transferir esses recursos em situações concretas.

Para tanto, as organizações precisam investir em três níveis de competências, sendo elas: (i) empresariais, competências já instauradas ou a serem adquiridas para que a empresa se consolide e expanda sua capacidade de atuar com excelência; (ii) organizacionais, competências que precisam ser desenvolvidas nas principais áreas/processos ou segmentos de negócios; e (iii) humanas, competências individuais que devem ser desenvolvidas para que a empresa atinja seus objetivos estratégicos (FILATRO *et al.*, 2019).

Com as mudanças no modelo, organização e exigências de trabalho, a educação corporativa surgiu como forma de desenvolver, em todos os níveis da empresa, os componentes conceituais e ideológicos relacionados à aprendizagem conceitual (modo de ser e pensar) quanto os operacionais e tecnológicos relacionados à aprendizagem operacional (modo de fazer), contribuindo de maneira efetiva para o sucesso dos negócios. (EBOLI, 2004, 2014).

3.1.1 O processo de educação corporativa

Para o desenvolvimento de ações de educação corporativa, parte-se do princípio de que o funcionário, como sujeito adulto e responsável, possui valores, conhecimentos práticos e está ciente do que busca ou deseja encontrar no curso que irá realizar. Na maioria das vezes, seu tempo é restrito e a motivação que os leva a aprender está ligada à empregabilidade e à aspiração de progredir na empresa. (KENSKI, 2009).

Logo, compreende-se que o processo de aprendizagem deve ser fácil, simples e agradável, sendo considerada a jornada de trabalho dos funcionários em seu planejamento e concepção, de forma que o momento de estudo se integre ao seu fluxo de atividades (FILATRO *et al.*, 2019). Ainda, os conteúdos disponibilizados nas ações de aprendizagem devem fazer sentido dentro e fora do contexto empresarial, buscando relacioná-los com a vida dos funcionários (MARTINS, 2009).

Assim, o projeto de concepção e implementação de um Sistema de Educação Corporativa, segundo Eboli, Júnior e Cassimiro (2014), ocorre em cinco fases distintas, como mostra a Figura 7.

Figura 7 – Processo de concepção, modelagem e implementação de um Sistema de Educação Corporativa - SEC



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Eboli, Júnior e Cassimiro (2014)

Segundo os autores, a primeira fase trata da integração e diagnóstico, na qual ocorre o alinhamento entre os aspectos estratégicos da organização e seu sistema de educação. Assim, é identificado a razão da organização existir (missão), aonde pretende chegar nos próximos anos (visão) e quais valores guiam sua estratégia.

Na segunda fase, direcionamentos e diretrizes, ocorre o mapeamento das competências da organização que, consoante à missão, visão e valores, dão origem às soluções de aprendizagem a serem desenvolvidas.

Durante a terceira fase, as soluções de aprendizagem existentes são analisadas a fim de serem integradas à nova arquitetura do SEC. Ainda nesta fase, são definidos: missão, visão, objetivos gerais e específicos, diretrizes, meios a serem utilizados e fatores críticos de sucesso para o novo sistema educacional.

A quarta fase, processos, compreende o desenvolvimento de conteúdos para atender ao desenvolvimento de competências específicas destinadas a determinados públicos. Engloba desde a análise das necessidades educacionais até a avaliação dos resultados, abordando os demais processos de gestão e de suporte.

Na quinta fase, suporte à implantação, o cliente passa a ser o protagonista, com a equipe de educação corporativa exercendo o papel de suporte.

Para tanto, de forma a assegurar o alinhamento entre as ações de educação corporativa e as estratégias de negócio, faz-se necessário integrar os *stakeholders* ao processo educacional, principalmente os membros da alta administração, que possuem domínio sobre as estratégias da empresa. (FILATRO *et al.*, 2019).

Pode-se identificar, ainda, dentro do contexto da educação corporativa, a possibilidade de realizar treinamentos presenciais, semipresenciais e a distância. Em pesquisa realizada no ano de 2012, que buscava mapear um panorama geral dos vários aspectos relacionados à educação corporativa das organizações atuantes no Brasil, a adoção do ensino a distância foi citada como uma tendência de EC por 34% das empresas participantes (EBOLI, 2014b; 2014c).

Segundo Silva (2009), o crescimento experimentado pela educação corporativa e pela educação a distância é semelhante e correlato, visto que, ao passo que a EaD encontrou terreno nas empresas para crescer, foi por intermédio da EaD que a educação corporativa encontrou condições para sua expansão. Esse aspecto acentuou a autonomia dos aprendizes, descentralizou o processo e otimizou a distribuição de tempo e espaços dos profissionais entre estudar e trabalhar nas organizações. (KENSKI, 2009; MARTINS *apud* KENSKI, 2009; FILATRO *et al.*, 2019).

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, torna-se relevante aprofundar os conhecimentos no que tange a educação a distância.

Moore e Kearsley (2013) definem a educação a distância como o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial. Esse modelo de aprendizagem implica que uma pessoa, o aprendiz, deliberadamente põe-se a estudar e é

auxiliado por outra pessoa, o professor, que também de forma deliberada desenvolve formas de ajudar o aluno a aprender.

O Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, que deu nova regulamentação ao artigo 80 da lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, descreve a educação a distância como uma:

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

Filatro (2008) destaca que, como a EaD supõe a separação espacial e temporal entre professor e aluno, não há a possibilidade de improvisação, como na educação presencial. Por isso, segundo a autora, antes de o curso começar, todos os aspectos devem ser observados: a composição do ambiente virtual, os conteúdos textual, visual e sonoro, as atividades de aprendizagem, o apoio dado ao aluno e a avaliação dos conhecimentos obtidos por ele têm de ser organizados.

Em seu estudo, Silva e Spanhol (2014) elencam quatro vantagens associadas a EaD, sendo elas:

- **Acesso ao conhecimento:** através de recursos tecnológicos e diferentes mídias, os aprendizes possuem maior flexibilidade para estudar, permitindo que conciliem trabalho, família e estudo;
- **Diversidade populacional:** permite que aprendizes situados em regiões remotas tenham acesso a conteúdos educativos;
- **Qualidade a menor custo:** possibilidade de educação e capacitação, em um processo de aprendizagem contínuo, com minimização de custos e com um processo de qualidade garantido;
- **Autonomia no estudo:** como o aprendiz possui a liberdade de escolher o horário e grau de interatividade com seus estudos, no EaD o estudante é o protagonista e responsável pelo processo de construção de seu conhecimento.

Para os autores, o crescimento vertiginoso da EaD é decorrente não apenas do avanço das tecnologias, mas da necessidade da sociedade ampliar seu conhecimento em tempo e ritmo próprio de aprendizagem.

Neste contexto, tanto a abordagem e o desenvolvimento de recursos e materiais pedagógicos, quanto a adaptação de conteúdos para o ambiente digital, quando falamos de

educação a distância, necessita-se de uma teoria que possua fundamentos na aprendizagem e andragogia, a educação voltada para adultos. Assim, com a finalidade de conduzir a implementação de ações de educação corporativa, recomenda-se utilizar um bom processo de design instrucional, que leve em conta todas as etapas necessárias para realização dos programas de aprendizagem. (EBOLI; JÚNIOR; CASSIMIRO, 2014).

3.2 DESIGN INSTRUCIONAL

O design instrucional, como se apresenta nos dias atuais, é resultado de uma gama de variações e abordagens de ensino-aprendizagem que influenciaram o campo da instrução ao longo do tempo.

Pode-se atrelar a origem do design instrucional à época da Segunda Guerra Mundial, quando psicólogos foram chamados pelo exército dos Estados Unidos para treinar rapidamente os militares no uso de armas, que exigiam um alto nível de controle. Assim, por conta do sucesso de audiovisuais como o cinema, os pesquisadores desenvolveram filmes para o treinamento militar. (FILATRO, 2008; KENSKI, 2019b).

Devido à vitória norte-americana, o design instrucional ganhou o interesse dos estudiosos da época e, após a Segunda Guerra Mundial, o campo do DI foi influenciado pelo psicólogo Burrhus Frederic Skinner, que defendia a instrução programada, no qual os materiais instrucionais deveriam possuir instruções passadas em pequenas etapas, além de fornecer *feedback* imediato e permitir que o aluno possua independência no processo de aprendizagem. Na sequência, Benjamin Samuel Bloom descreveu a taxonomia dos objetivos educacionais, que se provou útil ao classificar domínios de aprendizagem baseados em habilidades comportamentais e estabelecer níveis hierárquicos para atingi-los. (REISER, 2001; FILATRO, 2008). Ambos estudiosos possuíam uma abordagem comportamentalista.

Robert Gagné deu início aos estudos da abordagem cognitivista ao considerar os diferentes níveis de aprendizagem - informação verbal, habilidades intelectuais, habilidades psicomotoras, atitudes, e estratégias cognitivas -, bem como as condições necessárias para promover o aprendizado. Seguindo essa tendência, David Paul Ausubel retratou como os indivíduos adquirem, organizam e retêm a informação, argumentando que, para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário que novos conhecimentos se relacionem significativamente com conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva dos alunos (REISER, 2001; FILATRO, 2008). Assim, o design instrucional passou a considerar os

processos mentais e as diferenças individuais, instaurando processos de pré-testes e avaliações formativas. (KENSKI, 2019b).

As práticas do design instrucional sofreram uma mudança abrupta devido ao crescente interesse em microcomputadores e soluções em formato multimídia, ocasionando em uma expansão do DI para o ambiente corporativo. Neste contexto, surge a abordagem construtivista, no qual o aprendiz passa de receptor a agente de sua construção cognitiva. (REISER, 2001; FILATRO, 2008).

Com o avanço tecnológico e a ascensão da internet, tornou-se possível a realização de interações síncronas e assíncronas e ficou conhecida a teoria de Vygotsky de que a interação do indivíduo com o meio externo influencia em seu processo de aprendizagem. Assim, surgiu a abordagem sociointeracionista, que possuía um foco na interatividade. (FILATRO, 2008; SILVA, 2017).

Após a internet atingir abrangência nacional, potencializada pelas redes sociais, iniciou-se uma nova teorização dos processos de aprendizagem para a "era digital". Neste contexto, Siemens discorre sobre o conceito de conectivismo, originado a partir dos princípios das teorias do caos, rede, complexidade e auto-organização, no qual o conhecimento transcende o indivíduo e o foco da aprendizagem passa a ser a conexão de um conjunto de informações em uma atividade contínua, dinâmica e fluida (SILVA, 2017).

Como forma de sintetizar a abordagem histórica do design instrucional, obteve-se a Figura 8, a seguir.



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Silva (2017)

Assim, a fim de iniciar o entendimento teórico, buscou-se compreender o significado isolado dos termos. A *World Design Organization* (WDO) compreende o design⁷ como um processo estratégico de solução de problemas que impulsiona a inovação, constrói o sucesso comercial e leva a uma melhor qualidade de vida através de produtos, sistemas, serviços e experiências inovadoras (WDO, 2023). Kenski (2019a) complementa ao afirmar que o design engloba todo o processo de idealização, criação, desenvolvimento, configuração, concepção, elaboração e especificação de algo direcionado para o uso, sendo essa uma atividade estratégica, técnica e criativa, normalmente orientada por uma intenção ou um objetivo, ou para a solução de um problema.

Por sua vez, o termo instrucional⁸ refere-se à atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a aprendizagem (FILATRO, 2008). Enquanto para Anohina (2005), o termo se refere a uma abordagem mais planejada e sistemática do processo de aprendizagem, geralmente sob a orientação de supervisores qualificados que tem o propósito de desenvolver conhecimentos, habilidades e padrões de comportamento requeridos por um indivíduo a fim de realizar adequada e efetivamente seu trabalho.

Para Kenski (2019a), o design instrucional é o processo de desenvolvimento de um projeto de ensino, logo, refere-se ao planejamento das situações de ensino para favorecer a aprendizagem. Devedžic (2006) esclarece que o design instrucional compreende a aplicação de um conjunto de princípios para obter instruções eficazes, eficientes e relevantes. Freeman (2005) complementa que, em um mundo ideal, o design instrucional seria uma simples questão de identificar as necessidades e objetivos dos alunos e depois criar alguns materiais de aprendizagem que lhes permitissem atingir esses objetivos.

Piskurich (2006) aponta que o design instrucional é uma forma de planejar um programa de treinamento do momento da ideia, ao momento de revisá-lo e se preparar para executá-lo novamente. Enquanto para Rezabeck (s/d) o design instrucional engloba o processo sistemático de pré-planejamento e organização de todos os recursos, atividades de aprendizagem, mecanismos de comunicação e *feedback* e atividades de avaliação necessárias para resultar no aprendizado ativo dos alunos.

⁷ Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2009), o termo design refere-se ao propósito, intenção de concepção de um produto, no que se refere à sua forma física e funcionalidade, bem como o conjunto de técnicas utilizadas para desenvolvê-lo.

⁸ O termo instrucional é definido pelo Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2009) como o ato ou efeito de transmissão de conhecimento ou formação de determinada habilidade, ensino, treinamento.

Martin (2011) compreende o design instrucional como a ciência de criar especificações detalhadas para o projeto, desenvolvimento, avaliação e manutenção de materiais instrucionais que facilitem a aprendizagem.

Filatro, renomada estudiosa do tema no Brasil, propõe que o design instrucional é uma ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos. Consiste, portanto, de uma sequência de etapas a fim de identificar um problema, uma necessidade de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar soluções educacionais, seja um curso, um programa de estudos, uma trilha de aprendizagem, um vídeo educativo, um tutorial multimídia, um livro didático impresso ou digital (FILATRO, 2008, 2010; FILATRO *et al.*, 2019).

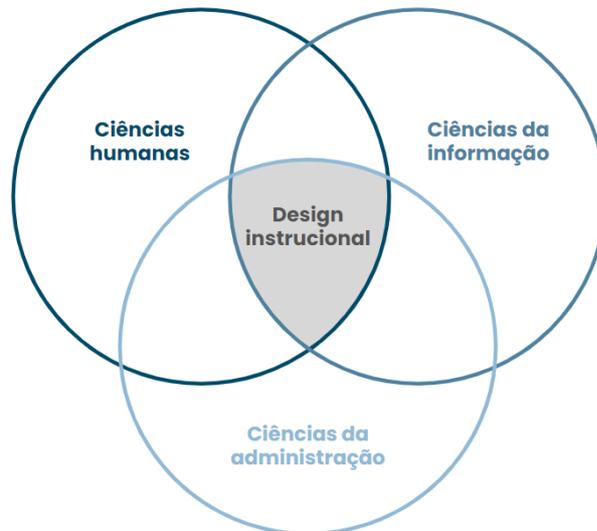
A Universidade do Estado da Pensilvânia (s/d) define o design instrucional como o desenvolvimento sistemático de especificações instrucionais utilizando teorias da aprendizagem e instrucionais para garantir a qualidade da instrução. Assim, engloba todo o processo de análise das necessidades e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento de um sistema de entrega para atender a essas necessidades. Incluindo, dessa forma, o desenvolvimento de materiais e atividades instrucionais, além da experimentação e avaliação de todas as atividades de instrução e do aluno.

De forma a estabelecer um parâmetro que oriente este estudo, considera-se que o design instrucional⁹ compreende o processo de desenvolvimento de um projeto educacional de forma intencional e sistemática, que envolve a aplicação de um conjunto de princípios e estratégias nas suas fases de planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação, a fim de favorecer a aprendizagem.

Além de um processo, Filatro (2008) estabelece o DI como um campo voltado à pesquisa e teorização das estratégias instrucionais mais adequadas a diferentes tipos de aprendizagem. Assim, o design instrucional se fundamenta em três campos do conhecimento.

⁹ Outra nomenclatura presente na literatura é o design educacional. Mattar (2014) define que o design educacional inclui o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem. Envolve, portanto, conhecimentos que todos que trabalham em educação devem ter, desde os professores até os coordenadores e gestores. O Ministério da Economia não apresenta distinção entre as duas áreas, caracterizando o design instrucional e o design educacional como sinônimos. Logo, o termo “design instrucional” mostra-se mais adequado, visto que o termo educação possui um caráter mais amplo, enquanto a instrução faz menção a um ensino como prática orientada. (ANOHINA, 2005).

Figura 9 – Fundamentos do design instrucional



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Filatro (2008)

- **Ciências humanas:** fundada na psicologia do comportamento, psicologia cognitiva, psicologia do desenvolvimento, psicologia social e aprendizagem ativa, prevê que a aprendizagem pode não apenas ser compreendida, como controlada e que o aprendiz possui papel fundamental neste processo;
- **Ciências da informação:** oferece *insights* sobre a estrutura, a organização e o processamento da informação, bem como, ao observar o campo da comunicação, as mídias utilizadas que afetam tanto a percepção, quanto o armazenamento e recuperação de conteúdos pelo aprendiz;
- **Ciências da administração:** proporciona um foco na abordagem sistêmica, gestão de projetos e engenharia de produção. Assim, pretende manter o foco na tarefa, cumprir os prazos e assegurar a integridade, a qualidade e a consistência das estratégias e dos materiais didáticos, assim como prever a concepção, melhoria, implementação e desenvolvimento de produtos instrucionais, a fim de enriquecer a experiência de aprendizagem dos aprendizes.

Além dos três campos supracitados, cabe destacar a influência que o campo do design pode exercer sobre o design instrucional. Assim, observa-se duas vertentes, a primeira delas, com ênfase na racionalidade, prevê que os resultados sejam alcançados a partir da precisão, ou seja, do cumprimento de regras e procedimentos. A segunda, com ênfase na criatividade, assume que o processo de design instrucional envolve a resolução constante de problemas,

havendo a necessidade que o profissional utilize método, ou seja, avalie o contexto e utilize a intuição para reconhecer oportunidades e para propor soluções (ROWLAND, 1993).

3.2.1 O designer instrucional

O profissional responsável pelo conhecimento e efetivação do design instrucional é conhecido como designer instrucional. Ele é o especialista que propõe soluções para problemas educacionais específicos.

Filatro (2010) indica o designer instrucional como o profissional que planeja, desenvolve e aplica métodos, técnicas e atividades de ensino que visam facilitar a aprendizagem. Segundo a autora, ele se responsabiliza pela análise de necessidades, pelo design e desenvolvimento, e pela validação das propostas de DI, sendo apoiado por especialistas em tecnologia e administração.

A profissão foi regulamentada em 23 de janeiro de 2009 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), segundo a Norma Reguladora de número 2394-3, e atribui ao designer instrucional outras nomenclaturas, como desenhista instrucional, projetista instrucional e designer educacional (SILVA, 2013). Para o MTE (2022), os designers instrucionais:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância; participam da elaboração, implementação e coordenação de projetos de recuperação de aprendizagem, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas. Atuam no contexto clínico, avaliando as funções cognitivas, motoras e de interação social dos clientes e promovendo a reabilitação das funções prejudicadas dos mesmos.

Palange (2019) destaca ser imprescindível que o designer instrucional, ao solucionar problemas educacionais, possua um olhar multifocal, no qual consiga relacionar partes e todo. Assim, é indispensável que o designer instrucional seja um profissional de formação multidisciplinar e compreenda diferentes áreas do conhecimento, como ilustra a Figura 10, de modo a fazer a ponte entre os especialistas de diversas áreas para atingir a finalidade principal deste processo: promover a melhor instrução e a aprendizagem mais significativa (FILATRO 2008, 2010).

Figura 10 – Áreas de conhecimento do designer instrucional



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Filatro (2010)

Neste sentido, Kenski (2019b) apresenta as competências do designer instrucional, propostas pelo IBSTPI¹⁰ - *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction*. Segundo a autora, essas competências orientam o profissional no conhecimento de suas funções e quais aspectos precisa desenvolver para se considerar um especialista de mais alto nível na profissão.

A lista de competências do IBSTPI é dividida em quatro partes (domínios) e 22 partes menores (competências). De acordo com seu cargo e suas responsabilidades, um designer instrucional pode considerar um grupo de competências e domínios mais relevante do que outro. Deste modo, são destacadas as competências essenciais, ou seja, aquelas que representam os padrões mínimos desejáveis do profissional que executa projetos educacionais, e as competências avançadas, que representam padrões mais especializados e que apenas alguns profissionais precisam alcançá-los, como gerentes de projetos (ROMISZOWSKI, 2002). A lista completa é apresentada na sequência:

Bases da profissão

1. Comunicar-se, efetivamente, por meio visual, oral e escrito (essencial);
2. Aplicar pesquisas e teorias atualizadas na prática do design instrucional (avançado);
3. Atualizar e melhorar suas habilidades, atitudes e conhecimentos referentes ao design instrucional e áreas relacionadas (essencial);
4. Aplicar habilidades básicas de pesquisa em projetos de design instrucional (avançado);

¹⁰ O IBSTPI é uma comissão internacional de pesquisadores que estuda e publica listas de competências e padrões dos desempenhos esperados de profissionais nas áreas de educação, desenvolvimento de recursos humanos e tecnologias educacionais.

5. Identificar e resolver problemas éticos e legais que surjam no trabalho de design instrucional (avançado).

Planejamento e Análise

6. Conduzir projetos de levantamento de necessidades (essencial);
7. Realizar o design do currículo ou do programa (essencial);
8. Identificar e descrever as características da população-alvo (essencial);
9. Analisar as características do ambiente de aprendizagem (essencial);
10. Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais (essencial);
11. Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre as soluções e suas estratégias de implementação (essencial).

Design e Desenvolvimento

12. Selecionar, modificar, ou criar um modelo apropriado de design e desenvolvimento para um determinado projeto (avançado);
13. Selecionar e usar uma variedade de técnicas para definir e sequenciar o conteúdo e as estratégias instrucionais (essencial);
14. Selecionar ou modificar materiais instrucionais existentes (essencial);
15. Desenvolver os materiais instrucionais (essencial);
16. Projetar atividades de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos (essencial);
17. Avaliar a instrução e seu impacto (essencial).

Implementação e gestão

18. Planejar e gerenciar projetos de design instrucional (avançado);
19. Promover colaboração, parcerias e bons relacionamentos entre os participantes de um projeto de design instrucional (avançado);
20. Aplicar habilidades administrativas na gestão do design instrucional (avançado);
21. Projetar ações de gestão de sistemas instrucionais (avançado);
22. Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais (essencial).

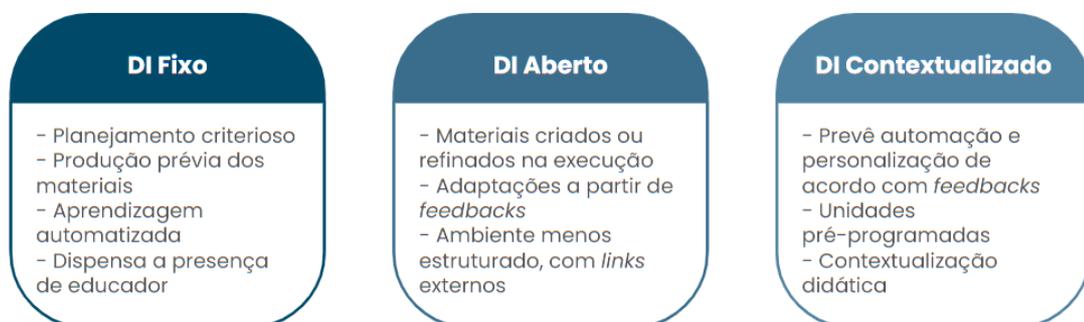
À vista disso, o designer instrucional empenha todas as suas capacidades, essenciais e avançadas, em diferentes segmentos que envolvam o desenvolvimento de projetos educacionais: educação formal ou não formal, ensino acadêmico ou corporativo, treinamento, atualização, capacitação etc.

3.2.2 Processo de design instrucional

O processo pelo qual o designer instrucional prepara e planeja o ensino se assemelha à montagem de um quebra-cabeça, em que cada parte se relaciona com outra, a fim de formar o todo. A principal diferença em relação a um quebra-cabeça tradicional se encontra no fato de que, na produção de DI, se conhece apenas a aprendizagem que se busca atingir, sendo que cada peça, assim como sua articulação com as demais, reflete o plano delineado pelo designer, podendo haver diversas possibilidades de resultados, de acordo com o atributo de cada peça. (PALANGE, 2019).

Para tal, Filatro (2008) determina que o modelo de design instrucional adotado em um projeto deve refletir o contexto e realidade educacional que se apresenta. Assim, a autora aponta três vertentes do DI: o design instrucional fixo, aberto e contextualizado, apresentados na Figura 11 a seguir.

Figura 11 – Vertentes do design instrucional



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Filatro (2008) e Filatro *et al.* (2019)

O design instrucional fixo (ou fechado) prevê o planejamento criterioso e produção prévia dos materiais a fim de fornecer uma aprendizagem automatizada (sequenciamento e interações), dispensando, em muitas ocasiões, a participação de um educador durante a etapa de execução. Já o design instrucional aberto valoriza mais os processos de aprendizagem do

que os produtos, então os materiais são criados e/ou refinados na execução, a partir de *feedbacks* dos alunos, resultando em um ambiente menos estruturado, com *links* encaminhando a referências externas. Por outro lado, o design instrucional contextualizado busca o equilíbrio entre a automação e a personalização, utilizando unidades pré-programadas que são modificadas de acordo com o contexto didático (FILATRO, 2008; FILATRO *et al.*, 2019).

Independentemente do modelo de DI a ser adotado em um projeto, seu processo de desenvolvimento é semelhante e reflete o conhecido ISD (*Instructional System Design* — Design de Sistemas Instrucionais) (FILATRO, 2008, 2010; PISKURICH, 2006) e apresentam, em sua maioria, quatro elementos-chave: (i) público para quem o programa é desenvolvido (características dos aprendizes); (ii) o que se pretende que o aprendiz aprenda ou demonstre (objetivos); (iii) como o conteúdo ou habilidade é melhor compreendido (método ou estratégia instrucional); e (iv) como se determina que o aprendizado foi atingido (procedimentos de avaliação). (MACEDO, 2010)

Uma das técnicas mais utilizadas pelos profissionais é o Método ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation* - Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação). O método, que representa uma diretriz dinâmica e flexível, auxilia na criação de materiais instrucionais para qualquer tipo de aprendizagem, impressos ou digitais (MARTIN, 2011).

Dividido em cinco fases, o Método ADDIE segmenta o processo de produção em duas partes: etapa de concepção (fases de análise, design, desenvolvimento) e etapa de execução (fases de implementação e avaliação), conforme demonstra a Figura 12 (FILATRO, 2008).

Figura 12 – Fases do processo de design instrucional



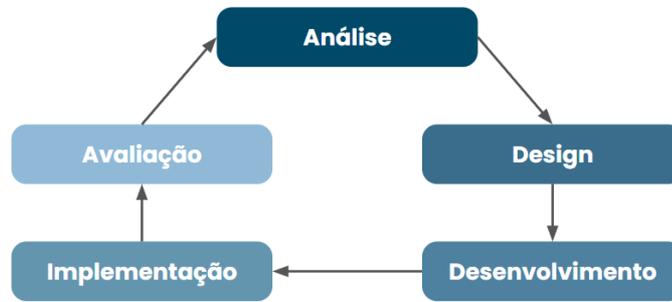
Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Filatro (2008)

Conforme esclarece Filatro (2008, 2010) e Palange (2019), as fases do DI podem ser definidas como:

- **Análise:** envolve a compreensão do problema educacional, levantamento das necessidades educacionais, caracterização da audiência (alunos), da infraestrutura tecnológica da instituição e de mídias potenciais, verificação de restrições e estabelecimento de objetivos/competências para o curso. Assim é possível estabelecer diretrizes para a posterior produção.
- **Design:** compreende o mapeamento e sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados, definição das estratégias pedagógicas e tecnológicas e atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos traçados, seleção de mídias e ferramentas mais apropriadas e fixação de cronogramas. Pode contar, ainda, com a criação de um documento de especificação dos materiais didáticos a serem produzidos.
- **Desenvolvimento:** inclui a produção e adaptação dos materiais e recursos didáticos, impressos e/ou digitais, idealizados previamente, além da montagem e configuração de ambientes virtuais, no caso de cursos online.
- **Implementação:** consiste na aplicação da solução educacional, propriamente dito, ou seja, é o momento em que os aprendizes acessam e manipulam as informações, recursos e atividades que foram propostos e desenvolvidos.
- **Avaliação:** considera a análise sobre a eficácia da solução educacional proposta (estratégias pedagógicas e tecnológicas) e os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos.

Piskurich (2006) ressalta que as etapas do DI tornam-se interligadas, visto que a avaliação leva o designer instrucional a realizar novas análises, que geram uma necessidade de redesenho do projeto e novo desenvolvimento de artefatos educacionais a serem implementados posteriormente. Assim, o autor identifica um modelo cíclico de DI, no qual a cada avaliação, o projeto instrucional sofre alterações.

Figura 13 – Modelo cíclico de design instrucional



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Piskurich (2006)

Buscando atender aos objetivos propostos neste trabalho, e levando em consideração as fases anteriormente apresentadas para o design instrucional (Figura 12), apenas a etapa de concepção (fases de análise, design e desenvolvimento) foi considerada como relevante para o desenvolvimento da pesquisa, visto que situam-se na etapa de concepção o estudo, planejamento e criação do DI, relevantes para a elaboração das orientações, objetivo principal deste trabalho. Dessa forma, com o intuito de identificar práticas de design instrucional relevantes para a elaboração de ações de educação corporativa, o Quadro 5 sintetiza os principais procedimentos referentes à etapa de concepção; a descrição completa das práticas de design instrucional encontra-se no Apêndice A.

Quadro 5 – Síntese dos principais procedimentos de design instrucional

Etapa de design instrucional	Procedimentos
Análise	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar as necessidades de aprendizagem; ● Definir os objetivos de aprendizagem; ● Identificar os conteúdos educativos; ● Caracterizar o público-alvo; ● Levantar as restrições institucionais.
Design	<ul style="list-style-type: none"> ● Especificar as competências/objetivos específicos; ● Definir metáforas e estratégias instrucionais (ou não); ● Definir a navegação e o fluxo da informação; ● Pré-definir a organização do conteúdo; ● Avaliar a mediação educacional.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar os conteúdos educacionais; ● Realizar a especificação técnica (para produção dos materiais) através de roteiros textuais e/ou <i>storyboards</i>; <ul style="list-style-type: none"> ○ Adotar a conversa instrucional/linguagem dialógica; ○ Utilizar elementos visuais; ● Elaborar atividades e exercícios práticos;

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Devedžic (2006), Filatro (2008, 2010, 2018), Filatro *et al.* (2019) e Palange (2019).

Destaca-se, neste momento, a relevância da estratégia instrucional como técnica de diferenciação e efetivação do planejamento de design instrucional. Diversos autores discorrem sobre a existência e aplicação de estratégias instrucionais ou pedagógicas (ROMISZOWSKI, 2002; MACEDO, 2010; FILATRO, 2008, 2010; FILATRO *et al.*, 2019). Assim, a estratégia¹¹ instrucional distingue-se como a abordagem pedagógica utilizada para apresentar informações, não apenas para atingir o aprendizado (MARTIN, 2011), mas como forma de aprimorar a experiência de aprendizagem (KARTHIK *et al.* 2019).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, entende-se como uma estratégia instrucional o uso deliberado de artifícios e recursos com o intuito de potencializar a transmissão de conhecimentos ou a formação de habilidades. Destaca-se, portanto, o uso do *storytelling* como estratégia instrucional para o desenvolvimento de ações de educação corporativa.

Neste sentido, visto que a humanidade usou a contação de histórias como forma de preservar, (re)transmitir e acumular os aprendizados mais importantes de geração a geração (PALACIOS e TERENCEZZO, 2016), o *storytelling* pode ser compreendido como uma pedagogia de ensino de sucesso (TUSSING, GIAKAS e MULDER, 2022), sendo este o contexto no qual sua aplicação é potencializada. Pagano (1991) aponta que, em alguns casos, uma história ou uma conversa é a melhor maneira de representar ou compartilhar conhecimento.

Para Bowman (2018), a adoção do *storytelling* em configurações educativas transforma a experiência de aprendizagem. Isto porque, enquanto ações de aprendizagem tradicionais apenas fornecem informações, as histórias ensinam, inspiram e motivam os estudantes, engajando-os emocional e intelectualmente.

Noddings e Witherell (1991) destacam que as histórias podem nos ajudar a entender novos conceitos, tornando o abstrato em concreto e acessível. Para isso, o *storytelling* utiliza a contextualização para transmitir uma informação de forma mais interessante. Segundo Palacios e Terenzzo (2016), este é o truque das histórias: elas podem introduzir um assunto totalmente novo em meio a assuntos conhecidos e assim gerar uma familiaridade.

Ainda, é comum utilizar histórias para revelar problemas que indivíduos ou a própria organização enfrentam, de forma que os alunos tenham a sensação de que estão descobrindo a verdade por conta própria (BOWMAN, 2018; KARTHIK *et al.*, 2019). Para Gallo (2019), ao

¹¹ O Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2009) caracteriza o termo estratégia como a capacidade de utilizar planejadamente os recursos de que se dispõe ou de explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfrute, de modo a atingir determinados objetivos.

apresentar um personagem que supera dificuldades e aprende lições valiosas, o público passa a se identificar com a história, transformando a experiência em um aprendizado.

Para tanto, faz-se necessário tecer a história em torno do conteúdo educativo com um tom narrativo de conversação, como se o instrutor estivesse falando diretamente com o aluno, e adotando uma linguagem simplificada, priorizando palavras usuais e curtas, de forma que o conflito e suspense mantenham o aprendiz engajado durante toda a ação de aprendizagem. (KARTHIK *et al.*, 2019; GALLO, 2019).

Além dos benefícios inerentes e específicos, ao ser utilizado como recurso ou ferramenta educacional, o *storytelling* oferece uma gama de novas vantagens. Palacios e Terenzo (2016) evidenciam cinco benefícios dessa prática, sendo: 1) gerar uma comunicação mais próxima com o jovem; 2) conquistar o interesse de novos alunos; 3) transmitir o conhecimento de forma mais interessante; 4) garantir um aprendizado mais eficiente, por ser demonstrado na contextualização; e 5) permitir uma intertextualidade entre disciplinas, já que as histórias nunca são sobre um único assunto.

Moon (2010), por sua vez, elenca outras vantagens ao incorporar o *storytelling* no contexto educacional. Segundo a autora, a história pode captar a experiência holística e vívida do assunto que está sendo ensinado e explorar a imaginação e as emoções e formar novas e significativas conexões entre áreas de conhecimento negligenciadas nas práticas convencionais. Ainda, por não se tratar de um método tradicional, o *storytelling* pode atuar na mente dos estudantes de maneira diferente que as aulas não funcionam, além de auxiliar no aprimoramento do aprendizado reflexivo. Por fim, a adoção de histórias pode melhorar a memória através da incorporação de idéias na história, visto que uma memória 'holística' é mais eficaz do que fatos isolados.

Assim, é possível identificar o poder de persuasão do *storytelling* como um processo de transferência ou troca de conhecimento entre pessoas. Ao utilizar a história e o diálogo de forma criativa, é possível potencializar a capacidade do *storytelling* de fornecer informações contextuais ricas e expandir os horizontes de compreensão. (NODDINGS, WITHERELL, 1991).

3.3 ESTUDOS RECENTES SOBRE O USO DO *STORYTELLING* COMO ESTRATÉGIA INSTRUCIONAL

A fim de identificar estudos recentes e relevantes sobre princípios do *storytelling* aplicados ao contexto educacional, com foco na educação corporativa, foi realizada uma

revisão sistemática de literatura a partir de três palavras-chave para guiar a pesquisa: *storytelling*, design e educação corporativa. Para tanto, a revisão sistemática foi executada em duas bases de dados, selecionadas devido à consistência e recorrência de estudos na área de Ciências Sociais Aplicadas, sendo elas Scopus e Web of Science, sendo realizada a partir da *string* de busca a seguir:

(*Storytelling* OR *Narrative*) AND (“*Corporative education*” OR “*Corporate education*” OR *Training*) AND (*Design* OR “*Instructional design*” OR “*Educational design*”) AND (*Recommendations* OR *Guidelines* OR *Models* OR *Principles* OR *Criteria* OR *Orientations* OR *Parameters*).

Em um primeiro momento, foram encontrados 1566 estudos. Na sequência, foram aplicados filtros e selecionados apenas artigos de periódicos e anais de congressos nos idiomas português, espanhol e inglês, publicados nos últimos cinco anos (de 2018 a 2022). Ainda, com o auxílio do gerenciador bibliográfico Mendeley, os trabalhos duplicados foram excluídos e, a partir da leitura dos títulos e resumos, foram descartados os estudos que não possuíam relação com o tema e/ou cujo arquivo não foi localizado. O detalhamento completo do processo de revisão sistemática se encontra no Anexo A.

Dessa forma, foram selecionados dois (2) estudos que se mostraram relevantes por apresentarem diferentes contribuições para a compreensão da temática, assim como um (1) trabalho que apresentava plena concordância com a questão de pesquisa estipulada, sendo eles, respectivamente: “Design e validação do instrumento de avaliação da qualidade narrativa em histórias orais fictícias criadas com avaliação de roteiro anexo” (GONZÁLEZ-ROMERO *et al.*, 2021), “Entendendo o uso de padrões narrativos por contadores de histórias de dados novatos” (BLOUNT *et al.*, 2020) e “Como aprofundamos nosso reservatório de histórias projetando, desenvolvendo e escrevendo casos instrutivos para avaliação do ensino?” (ENSMINGER *et al.*, 2021). Os estudos¹² são apresentados na sequência.

3.3.1 Critérios para avaliação de narrativas de González-Romero *et al.* (2021)

Em seu estudo, González-Romero *et al.* (2021) desenvolve um instrumento que visa auxiliar na avaliação de contos fictícios produzidos de forma oral e espontânea. Assim, os

¹² Os títulos originais dos estudos são, respectivamente: “*Diseño y validación del instrumento para la evaluación de la calidad narrativa de relatos orales ficticios creados con el attachment script assessment*” (GONZÁLEZ-ROMERO *et al.*, 2021), “*Understanding the Use of Narrative Patterns by Novice Data Storytellers*” (BLOUNT *et al.*, 2020) e “*How do we deepen our story reservoir by designing, developing, and writing instructional cases for teaching evaluation?*” (ENSMINGER *et al.*, 2021).

autores elencam cinco critérios que intrínsecos a uma narrativa, sendo eles: coerência pragmática, coerência global, coerência local, coesão adequada e o uso de figuras de linguagem.

A coerência pragmática corresponde à estrutura narrativa, no sentido de proporcionar um sequenciamento aos eventos da história, sendo: (i) uma situação inicial ou orientação, com descrição dos atores e do cenário; (ii) complicação ou gatilho, que modifica o estado anterior e desencadeia a história; (iii) reação, avaliação ou ação daqueles que, de alguma forma, foram afetados pela complicação; (iv) resolução ou gatilho modificador, que surge como reação dos atores; (v) situação final, no qual é estabelecido um novo estado, diferente do primeiro; e (vi) avaliação moral, que dá sentido à seqüência de uma forma explícita ou implícita.

A coerência global certifica que a história foi verossímil e sem contradições, ou seja, se a história apresenta fatos plausíveis e lógicos, dentro do mundo criado para a narrativa. A coerência local, por outro lado, refere-se ao encadeamento de eventos, ideias e conceitos.

Em relação à coesão, refere-se ao uso correto de mecanismos de coerência textual, como os conectores, enquanto as figuras de linguagem ajudam o autor a destacar o objetivo comunicativo com mais clareza.

3.3.2 As cinco categorias narrativas segundo Blount *et al.* (2020)

A fim de analisar o uso de padrões narrativos em histórias de dados por autores novatos e experientes, Blount *et al.* (2020) fazem o levantamento de cinco categorias narrativas usadas recorrentemente na literatura, sendo elas:

- Argumentação: processo sistemático de raciocínio utilizado com a intenção de sustentar mensagens e argumentos para persuadir e convencer o ouvinte;
- Fluxo: auxilia na estruturação da seqüência de mensagens e argumentos, sendo essenciais a toda história, visto que estabelecem ordem e ritmo, além de contribuir na construção do clímax e resolução;
- Enquadramento: refere-se a forma como os fatos e eventos de uma história são percebidos e compreendidos por meio da narração, variando desde elementos da própria história que ajudam o público a se relacionar com o conteúdo à formas de integrar o público no desenrolar dos eventos;
- Emoção: aumenta a capacidade do receptor de uma mensagem de compreender e compartilhar os sentimentos e experiências importantes para a história;

- Engajamento: trata da sensação de fazer parte da história, de estar conectado a ela e ter controle sobre a interação com seu conteúdo.

Embora Blount *et al.* (2020) refira-se, em seu estudo, especificamente à narrativa visual e visualização de dados, as categorias narrativas foram mantidas pois podem ser empregadas no desenvolvimento de qualquer narrativa, inclusive para fins didáticos.

3.3.3 Diretrizes para o desenvolvimento de casos educativos de Ensminger *et al.* (2021)

Em seus estudos, Ensminger *et al.* (2021) orienta o planejamento, desenvolvimento e redação de quatro tipos de casos de aprendizagem com base nos princípios do design instrucional. Para tanto, o autor assume que o escritor do caso deve incorporar tanto o seu conhecimento pedagógico, quanto seu conhecimento do conteúdo.

Embora o estudo estipule diretrizes específicas para quatro tipos de caso (exemplar, problema fechado, simulações de prática e problema aberto), buscou-se generalizar as instruções fornecidas pelos autores, de modo a atender a diferentes necessidades narrativas.

Ensminger *et al.* (2021) enfatizam a necessidade de estabelecer metas, objetivos e resultados de aprendizagem esperados para ajudar o redator a definir o escopo do caso e tomar decisões críticas sobre como ele deve ser desenvolvido e quais elementos são necessários para o caso facilitar a aprendizagem. Essas metas devem ser definidas de acordo com o processo cognitivo desejado do aluno, variando desde uma simples compreensão de conceitos até o pensamento crítico e resolução de problemas complexos (ENSMINGER *et al.*, 2021).

Os autores enfatizam a importância de estruturar o caso educativo para garantir que elementos importantes de conteúdo e contexto estejam presentes, assim como omitir elementos que não são importantes para a estrutura da história (ENSMINGER *et al.*, 2021). Portanto, é necessário ordenar um conjunto de componentes, como: componentes de conteúdo, que contemplam os conceitos, padrões, competências, teorias e/ou conhecimentos a serem transmitidos; componentes de contexto, que são elementos que sustentam ou estabelecem o caso na realidade (por exemplo, informações sobre tempo e lugar); e componentes de conexão, que unem os outros dois componentes e permitem que o narrador comece a sequenciar os elementos que compõem a estrutura narrativa.

Para escrever a narrativa, Ensminger *et al.* (2021) defendem que o redator deve seguir a estrutura e os elementos previamente estabelecidos, atentando para o tamanho do caso educativo, pois embora os elementos da história possam aumentar o envolvimento do

aprendiz, eles podem alongar e complicar desnecessariamente o texto, atrapalhando o atingimento das metas e objetivos definidos. Após a finalização, recomendam uma análise crítica da história para identificar linguagens e representações que podem ser retiradas do texto, como estereótipos e micro agressões (ENSMINGER *et al.*, 2021).

Os autores concluem que, para apoiar a implementação de casos educacionais, também é importante desenvolver os recursos do instrutor, com as informações mais importantes da história, como objetivos de aprendizagem, conteúdo central, esboço narrativo e considerações pedagógicas.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo, estabeleceu-se a relevância da educação corporativa para a qualificação profissional, evidenciando o processo de design instrucional na produção de ações e materiais instrucionais.

Assim, as contribuições de Meister (1999), Eboli (2004, 2012, 2014b) e Eboli, Júnior e Cassimiro (2014), foram essenciais para compreender a importância da educação corporativa como forma de capacitação profissional no contexto atual, em que há a necessidade constante de se manter atualizado e qualificado para o trabalho. Os estudos de Filatro (2008, 2010,), Filatro *et al.* (2019), Keski (2019a, 2019b) e Palange (2019) foram relevantes para a compreensão do campo do design instrucional e seu processo de desenvolvimento, bem como as práticas e condutas padrões para sua aplicação.

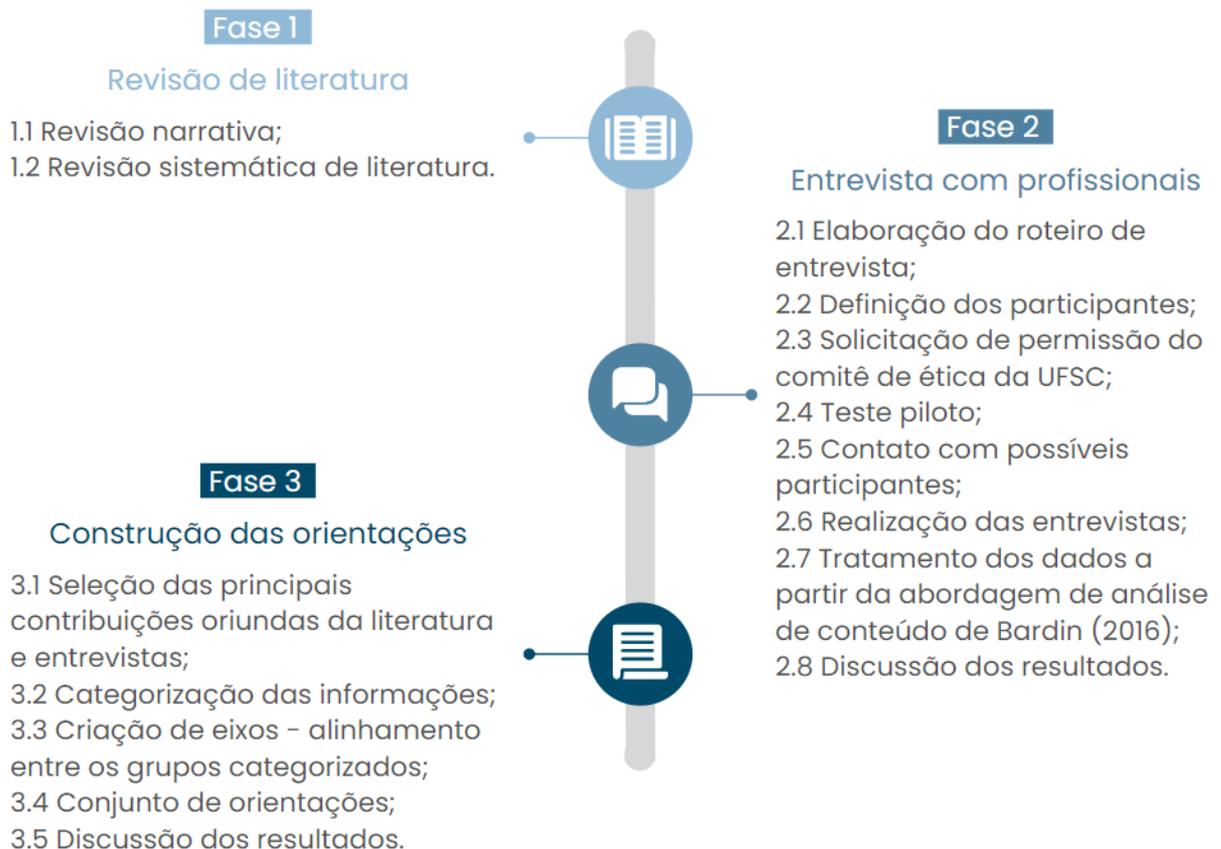
Ao analisar o *storytelling* como estratégia instrucional no desenvolvimento de ações de aprendizagem, os estudos de Noddings e Witherell (1991), Moon (2010), Palacios e Terenzo (2016) e Karthik *et al.* (2019) destacam particularidades e benefícios exclusivos de sua aplicação no campo educacional.

Por fim, os estudos oriundos da revisão sistemática de literatura, destacaram pontos de atenção quanto à construção de textos narrativos. O trabalho de Ensminger *et al.* (2021), em específico, forneceu diretrizes para o processo de projetar, desenvolver e escrever casos educativos a partir de princípios de design instrucional, apresentando desde os procedimentos que devem ser adotados para definir as metas e objetivos de aprendizagem e como definir os elementos fundamentais de conteúdo e contexto, a elaboração de um esboço da estrutura narrativa sua posterior escrita, atendendo como um guia para a produção deste tipo de material.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a apresentação de revisão de literatura, o quarto capítulo busca detalhar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Como exposto de modo global no capítulo de introdução, esta pesquisa foi estruturada a partir de três fases, a saber: revisão de literatura, entrevista com profissionais de design instrucional e construção das orientações. A fase 1 compreendeu a revisão de literatura, registrada dos capítulos 2 e 3, deste documento. O detalhamento das demais fases e etapas encontra-se na Figura 14 e são explicados a seguir.

Figura 14 – Fases e procedimentos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

4.1 FASE 2: ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS

A segunda fase compreendeu a aplicação de métodos de coleta e análise de dados com o objetivo de identificar o conhecimento prático¹³ de designers instrucionais que atuavam em organizações no desenvolvimento de materiais educacionais que utilizam o *storytelling* como estratégia instrucional. Com essa finalidade, esta fase da pesquisa divide-se em oito etapas, que incluem a elaboração do roteiro de entrevista, definição dos participantes, solicitação de permissão do comitê de ética da UFSC, realização de teste piloto, contato com possíveis participantes, realização das entrevistas, tratamento dos dados e, por fim, discussão dos resultados.

4.1.1 Elaboração do roteiro de entrevista

Entre os métodos de coleta de dados conhecidos, optou-se pela entrevista semiestruturada pois, apesar de possuir questões preestabelecidas, neste formato o investigador tem a possibilidade de explorar mais amplamente algumas questões indicadas pelo entrevistado, bem como desenvolver a entrevista (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A elaboração das perguntas que fazem parte do roteiro foram baseadas em temas-chave identificados como relevantes a partir das revisões de literatura. Assim, foram delineados quatro eixos temáticos serem examinados através das entrevistas, sendo eles:

1. **Perfil do designer instrucional:** determinar as principais características dos profissionais responsáveis pelas tarefas de design instrucional nas organizações, visando traçar um perfil e identificar semelhanças e distinções.
2. **Processos de DI:** compreender quais são os procedimentos adotados pelos profissionais ao desenvolverem projetos de design instrucional.
3. **Conhecimento sobre *storytelling*:** mapear a compreensão dos designers instrucionais sobre o conceito de *storytelling*, bem como sua utilização enquanto estratégia instrucional.

¹³ Foram considerados cinco tipos de conhecimento, a saber: (i) conhecimento explícito, de fácil assimilação e disseminação, consiste de conhecimentos que já foram articulados, capturados e registrados em repositórios na forma de textos, tabelas, diagramas, entre outros; (ii) conhecimento tácito, considerado complexo e que não pode ser articulado, sendo desenvolvido e interiorizado pelo indivíduo ao longo do tempo; (iii) conhecimento implícito, que compreende desempenhos ou comportamentos que, apesar de poderem ser observados, ainda não se tornaram explícitos; (iv) conhecimento declarativo, que consiste em descrições de fatos e coisas ou de métodos e procedimentos; e (v) conhecimento processual, que se manifesta quando um indivíduo está realizando algo, referindo-se a habilidades motoras ou manuais e cognitivas ou mentais (DAVENPORT, PRUSAK, 2003; NICKOLS, 2000).

4. **Desafios para o DI:** identificar a percepção dos profissionais quanto aos problemas e dificuldades encontrados no processo de design instrucional, tanto no modelo tradicional, como ao utilizar o *storytelling* como estratégia instrucional.

Organizou-se, dessa forma, o roteiro das entrevistas, organizado em três partes - (i) perfil do designer instrucional, (ii) processos de DI e (iii) conhecimento e desafios sobre *storytelling* e DI -, contabilizando 26 perguntas.

4.1.2 Definição dos participantes das entrevistas

Para a seleção de possíveis participantes das entrevistas foram contatados profissionais da área de design instrucional na plataforma de negócios LinkedIn. Para tal, estabeleceu-se dois critérios que os profissionais devem atender para serem selecionados, sendo eles: possuírem como descrição de cargo o termo designer instrucional, designer educacional, desenhista instrucional ou projetista instrucional, como sugere a literatura; e terem atuado na área em algum momento nos últimos cinco anos (2018 - 2022).

4.1.3 Solicitação de permissão do comitê de ética da UFSC

A fim de assegurar a confiabilidade e responsabilidade do projeto frente às questões éticas, os documentos relativos à pesquisa foram submetidos ao comitê de ética da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio da plataforma Brasil. Após avaliação, a pesquisa foi aprovada de acordo com o parecer consubstanciado de número 5.771.478, conforme apresentado no Anexo B.

4.1.4 Realização de teste piloto

Com a intenção de verificar a clareza das perguntas estipuladas no roteiro de entrevista, a pertinência das respostas obtidas e o tempo para que a entrevista seja concluída, foi realizado um teste piloto por meio de um sistema de videoconferência com um dos profissionais selecionados para participar da pesquisa (atendendo aos requisitos de seleção previamente estabelecidos).

Para o teste piloto, além das perguntas, foi realizada a introdução do pesquisador, apresentado as informações gerais da pesquisa (questão de pesquisa, objetivo geral e abordagem metodológica) e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no Apêndice B. O teste piloto teve uma duração de 50 minutos e foi gravado para posterior avaliação do material.

Dessa forma, identificou-se a necessidade de modificações no roteiro da entrevista, tais como reformulações, reordenação, eliminação e adição de perguntas, a fim de torná-lo mais claro e coeso. As modificações no roteiro de entrevista podem ser observadas no Apêndice C.

4.1.5 Contato com possíveis participantes e realização das entrevistas

Como exposto previamente, os participantes da entrevista foram contatados pela plataforma de negócios LinkedIn, seguindo os critérios de inclusão de participantes estipulado (descrição de cargo como designer instrucional e atuação na área em algum momento nos últimos cinco anos). Assim, de 25 profissionais convidados, 15 aceitaram o convite para serem entrevistados. Todavia, por um imprevisto de trabalho, um dos profissionais precisou se ausentar durante a realização da entrevista, havendo o descarte do material coletado. Dessa forma, foram realizadas 14 entrevistas com profissionais de design instrucional.

As entrevistas ocorreram durante o mês de novembro de 2022 à distância, por meio de um sistema de videoconferência, e gravadas em áudio e vídeo com o consentimento dos entrevistados, totalizando 13 horas e 22 minutos de gravação.

As entrevistas ocorreram, em sua maioria, na ordem prevista no roteiro. As perguntas foram reformuladas e realocadas nos casos em que foi preciso confirmar uma informação discutida antes do previsto ou a fim de acompanhar a linha de pensamento do entrevistado e até mesmo desconsideradas quando já havia sido respondida de forma espontânea pelo profissional.

4.1.6 Tratamento e análise dos dados

Após a realização das entrevistas, as respostas foram transcritas com auxílio de *software* para tal finalidade. Para a análise e síntese dos dados, foi adotado o método de análise de conteúdo, com a aplicação da técnica de análise categorial (BARDIN, 2016). O tratamento de dados foi realizado com o auxílio do *software* para análise de dados qualitativos ATLAS.ti¹⁴.

Bardin (2016), estrutura a análise de conteúdo em três momentos: (i) a pré-análise, que propõe a organização da análise; (ii) a exploração do material, que corresponde à fase de análise propriamente dita, no qual são aplicadas as decisões tomadas na pré-análise; e (iii)

¹⁴ Disponível em: <https://atlasti.com/pt>

tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que os resultados são condensados e ocorre uma interpretação inferencial através da análise reflexiva e crítica.

Segundo Bardin (2016), a técnica de análise categorial compreende o desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Para tal, destaca-se as etapas de codificação e categorização, que pretendem facilitar as interpretações dos resultados.

A codificação trata da transformação dos dados brutos do texto por recorte, agregação e enumeração, atingindo uma representação do conteúdo. Já a categorização, prevê a classificação de elementos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento segundo os critérios previamente estabelecidos (BARDIN, 2016).

A partir da análise de conteúdo, os tópicos semelhantes foram agrupados em códigos para facilitar a identificação de sua frequência e relevância para os entrevistados.

Os resultados desta fase da pesquisa estão descritos no capítulo 5 deste documento.

4.2 FASE 3: CONSTRUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES

A quarta fase da pesquisa abarca a construção das orientações a partir das principais contribuições oriundas das revisões de literatura (narrativa e sistemática) e entrevistas. Para tanto, esta fase da pesquisa foi dividida em cinco etapas, que incluem a seleção das principais contribuições, categorização das informações, criação de eixos e alinhamento entre os grupos categorizados, elaboração do conjunto de orientações e discussão dos resultados.

4.2.1 Seleção das principais contribuições e categorização das informações

Após releitura das fases 1 e 2 da pesquisa (revisão de literatura e entrevistas com profissionais de design instrucional, respectivamente), foram identificadas as principais contribuições levantadas, que viriam a se tornar o conjunto de orientações.

A fim de categorizar as diferentes contribuições, optou-se por utilizar um sistema de fichamento. Assim, as principais contribuições foram escritas em fichas de papel, contendo três informações: descrição da contribuição, a fonte de referência (RN = revisão narrativa, RS = revisão sistemática ou E = entrevista) e o autor (conforme mostra a Figura 15). Destaca-se que as fichas geradas a partir de tópicos oriundos das entrevistas não apresentaram a indicação de autor, visto que as informações pessoais dos entrevistados foram anonimizadas.

Figura 15 – Exemplo de ficha utilizada para a categorização das contribuições advindas das revisões de literatura (narrativa e sistemática) e entrevistas

Orientação:

A realização de uma análise crítica da narrativa pode ajudar o autor a identificar linguagem ou representações que perpetuam estereótipos e micro agressões.

Fonte: RN RS E **Autor:** Ensminger *et al.* (2021)

Fonte: Elaborado pelo autor

As fichas foram impressas, de forma a facilitar o manuseio e organização do material. Na sequência, foram analisadas individualmente e agrupadas. Neste sentido, tópicos semelhantes foram agrupados, enquanto itens que não apresentam relação foram tratados individualmente, conforme descrito na análise categorial de Bardin (2016).

4.2.2 Criação de eixos e alinhamento entre os grupos categorizados

Seguindo a proposta das categorizações identificadas anteriormente e, de acordo com a literatura estudada, foram propostos eixos de forma a modelar, em primeira instância, uma estrutura para o conjunto de orientações.

Na sequência, as categorias identificadas foram alocadas sob cada um dos eixos, seguindo dois critérios: **finalidade**, retratando o objetivo e/ou produto a que o eixo se propõe atingir/produzir, e **momento de execução**, se referindo ao momento no processo de DI em que o designer instrucional deve executar as orientações que farão parte do eixo.

4.2.3 Elaboração do conjunto de orientações

Por fim, foi apresentado o conjunto de orientações que busca auxiliar o designer instrucional e as equipes de DI no desenvolvimento de ações de aprendizagem que utilizam o *storytelling* como estratégia instrucional. A fim de auxiliar a consulta e fornecer transparência quanto às orientações, foi indicado uma fonte de referência a cada uma, ou seja, se trata de uma contribuição oriunda das revisões de literatura narrativa e sistemática ou das entrevistas com profissionais. Ainda, foi elaborado um esquema gráfico para representar o conjunto de orientações.

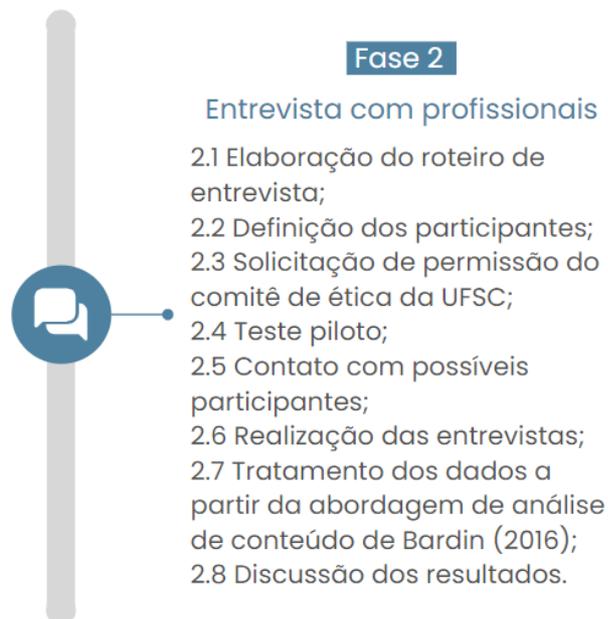
Os resultados desta fase da pesquisa estão descritos no capítulo 6 deste documento.

5 ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS

Este quinto capítulo relata a segunda fase da pesquisa, composta pelo procedimento de entrevistas com profissionais que atuam no desenvolvimento de projetos de design instrucional. As entrevistas buscaram identificar o conhecimento prático de profissionais que adotam o *storytelling* como estratégia instrucional em seus projetos.

Desta forma, a presente fase da pesquisa envolveu a elaboração do roteiro da entrevista, definição dos participantes da pesquisa, solicitação de permissão do comitê de ética da UFSC, teste piloto, realização das entrevistas e tratamento dos dados, conforme ilustra a Figura 16 a seguir.

Figura 16 – Procedimentos realizados na fase de entrevista com profissionais



Fonte: Elaborado pelo autor

Para a análise e síntese das informações obtidas foi realizada a partir do método de análise de conteúdo e da técnica de análise categorial de Bardin (2016). Segundo a autora, a técnica prevê o desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Assim, a fim de efetivar a interpretação dos resultados, destacam-se as etapas de codificação e categorização.

5.1 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Foram realizadas 14 entrevistas com profissionais que atuam no campo do design instrucional como autônomos e atuantes em empresas do mercado brasileiro, atendendo aos critérios de inclusão e busca de voluntários para a pesquisa: exercer a função de designer instrucional e terem atuado na área em algum momento nos últimos cinco anos (2018 - 2022). As entrevistas foram realizadas em Novembro de 2022, à distância por meio de um sistema de videoconferência online, gravadas em vídeo com a autorização dos participantes. Ao todo, foram 13 horas e 22 minutos de gravação, das quais 12 horas e 15 minutos representam o tempo destinado às perguntas e respostas, que foram transcritas em sua totalidade com o auxílio de uma ferramenta digital. Os dados foram analisados com auxílio do *software* para análise de dados qualitativos ATLAS.ti, cujos resultados são apresentados na sequência.

Para a codificação, foi realizada uma primeira leitura do material transcrito e, assim, identificado os possíveis códigos das entrevistas que, neste momento, eram mais abrangentes e se referiam às partes centrais da entrevista. Na sequência, os códigos foram refinados de forma a representar uma análise da fala dos participantes e, em uma segunda leitura, dispostos no decorrer dos textos.

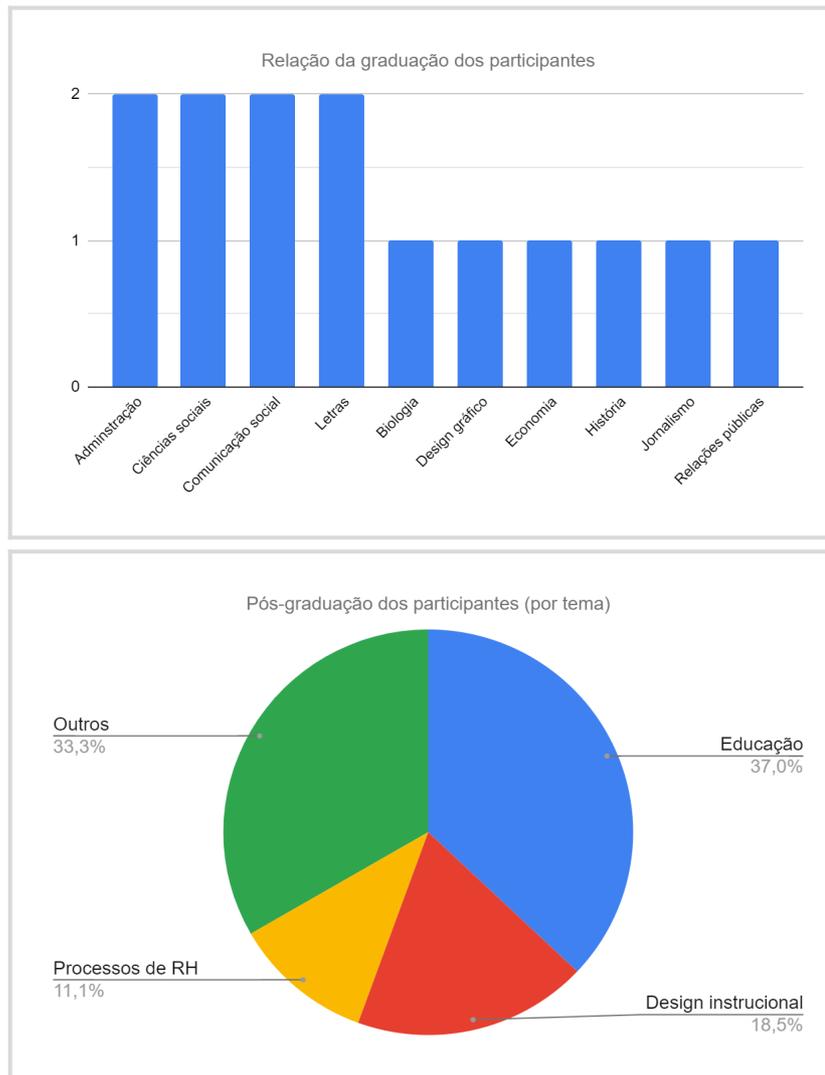
Como cada entrevista trouxe contribuições específicas, no decorrer da codificação individual, surgiu a necessidade de definir códigos que não haviam sido identificados previamente. Logo, ao final da fase de codificação, foi realizada uma terceira leitura do material a fim de confirmar os códigos já utilizados e para inclusão dos novos códigos criados. Por fim, os códigos foram categorizados em famílias temáticas e foram gerados os diagramas de rede.

5.1.1 Resultados da parte 1 das entrevistas: perfil dos participantes

A primeira parte das entrevistas teve como objetivo determinar as principais características dos profissionais, sua formação, tempo de atuação, experiência na área, local de trabalho, principais responsabilidades no cargo e formatos de treinamento que produz com regularidade. Desse modo, foi possível observar uma variação quanto à formação dos participantes, não havendo um padrão de instrução inicial. Entretanto, nota-se uma maior frequência de profissionais formados nos cursos de administração, ciências sociais, comunicação social e letras. Ainda, notou-se que apenas dois participantes não possuíam uma pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), contabilizando 27 cursos entre mestrados,

doutorados e especializações entre os demais profissionais, sendo que 11 dos cursos são relacionadas a processos educacionais e seis são, especificamente, sobre design instrucional (ver Gráfico 1).

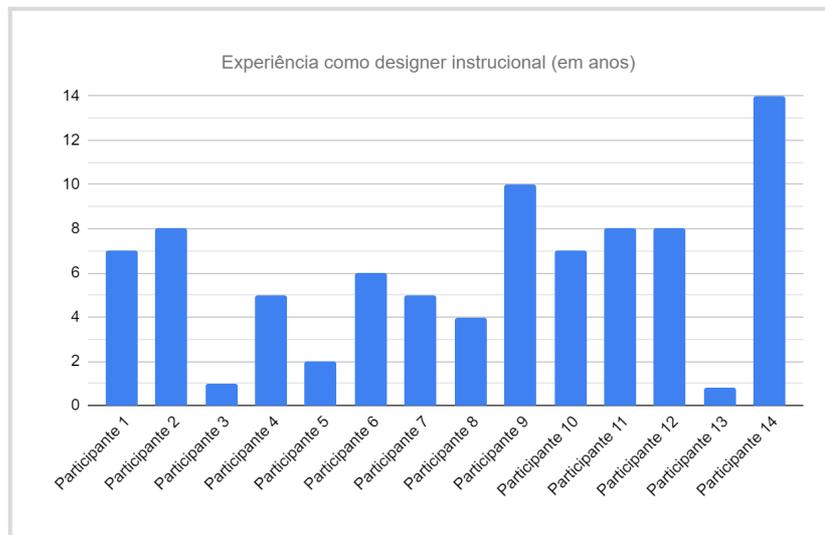
Gráfico 1 – Formação dos participantes (graduação e pós-graduação)



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Quanto ao tempo de atuação, dez participantes atuam como designer instrucional há mais de cinco anos, sendo que, destes, apenas dois possuem dez anos ou mais de experiência na área (ver Gráfico 2).

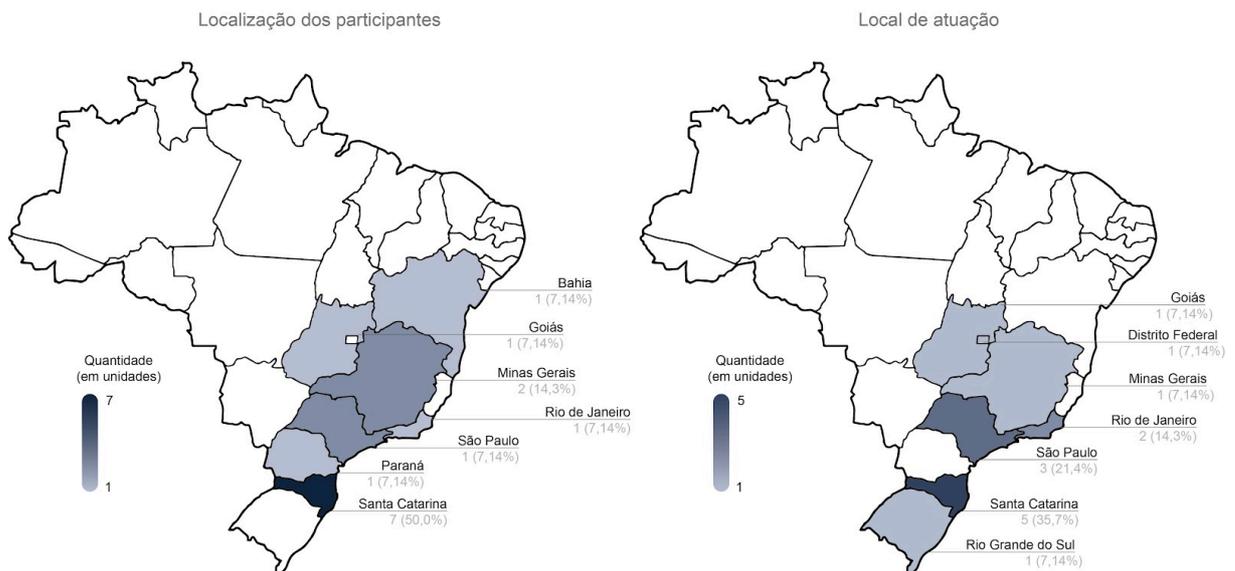
Gráfico 2 – Experiência dos participantes das entrevistas (em anos)



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Quanto à localização dos participantes, nota-se que há uma diferença entre a região de moradia dos entrevistados e seus locais de atuação, visto que sete dos catorze participantes trabalham de forma remota, atuando em uma empresa de outro estado ao qual reside. Ainda, dos entrevistados que moram e trabalham na mesma cidade, cinco dos sete participantes possuem um regime híbrido de trabalho, comparecendo à empresa para reuniões ou em dias específicos da semana (ver Figura 17).

Figura 17 – Comparação da localização dos participantes e seu local de atuação

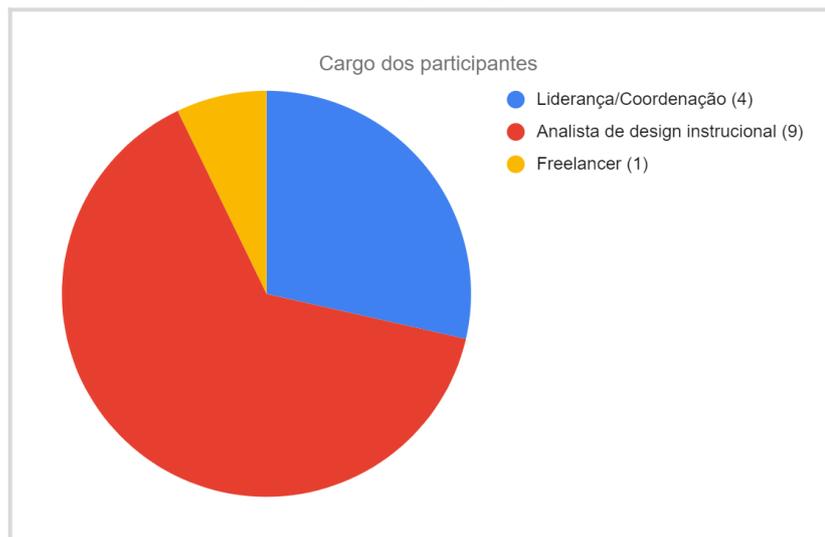


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Em relação ao foco das experiências que os entrevistados vivenciaram no decorrer de suas vidas profissionais, nove dos catorze participantes afirmaram ter atuado em contextos corporativos e acadêmicos, enquanto os outros cinco entrevistados disseram ter prática apenas no ambiente corporativo.

Quanto ao cargo que atuam no período da realização das entrevistas, quatro participantes possuem um papel de liderança e coordenação, enquanto nove entrevistados são analistas de design instrucional. Ademais, um dos participantes pontuou não trabalhar em uma empresa, atuando como freelancer de design instrucional (ver Gráfico 3).

Gráfico 3 – Cargos dos participantes da entrevista



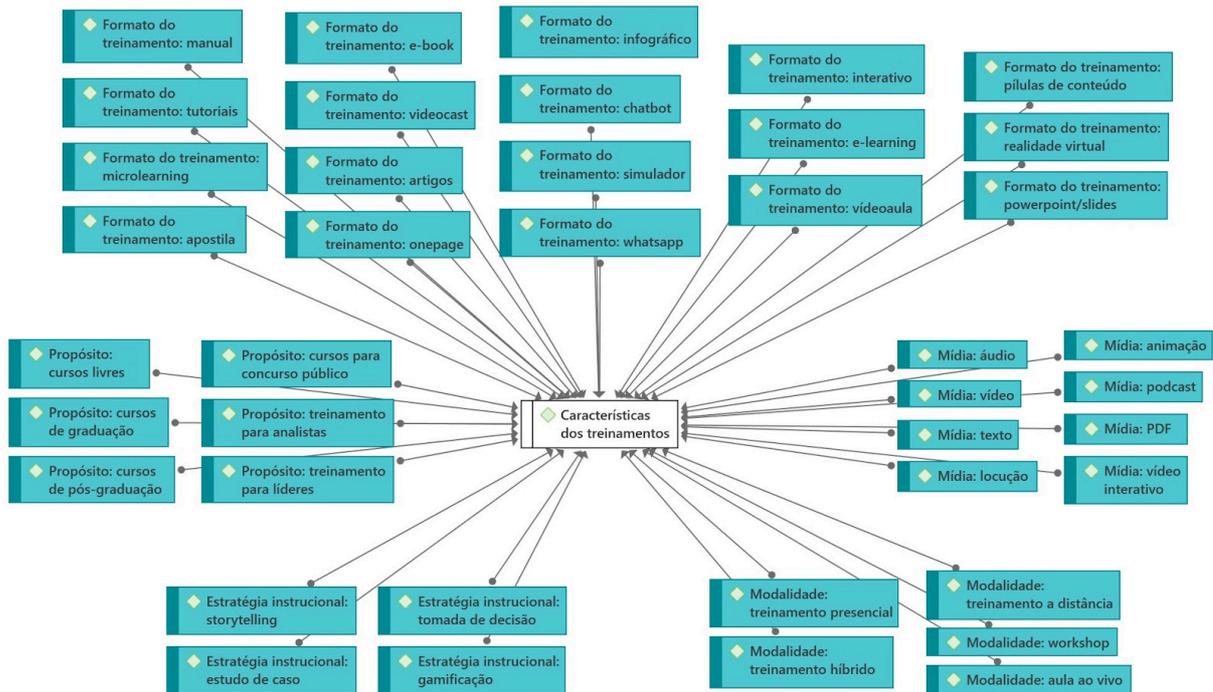
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

As empresas nas quais os participantes atuam possuem diferentes perfis e focos de atuação no mercado de trabalho. Seis participantes pontuaram atuar no setor de aprendizagem de uma empresa, desenvolvendo ações de aprendizagem para o público interno, externo e parceiros da organização sobre seus produtos, serviços, tecnologias e condutas. Quatro entrevistados atuam em empresas que ofertam cursos com caráter de formação, a fim de acelerar e aprimorar a carreira de pessoas, proporcionando cursos de pós-graduação e cursos voltados para concursos públicos. Quatro participantes informaram atuar em empresas especializadas em educação corporativa, sendo contratados como fornecedores para desenvolver ações de aprendizagem sob demanda para outras empresas. Uma síntese dos perfis dos participantes encontra-se no Apêndice D.

Iniciando as etapas de perguntas, ao serem questionados quanto às **características dos treinamentos**, ou seja, atributos que devem ser levadas em consideração no

desenvolvimento de um projeto de design instrucional, notou-se uma falta de concordância, por parte dos participantes, quanto ao termo “formato”, utilizado diversas vezes para expressar diferentes contextos. Assim, de acordo com a interpretação e contexto das falas, foi possível compreender que ao utilizar a palavra “formato”, os participantes referem-se ao formato do treinamento, formato da mídia, propósito do treinamento, utilização de estratégias instrucionais e modalidade, conforme ilustra a Figura 18.

Figura 18 – Aspectos relacionados às características dos treinamentos



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

Quanto ao formato do treinamento, a maior parte das respostas correspondia a e-learning e videoaula, que seriam desenvolvidos para uma necessidade de aprendizagem específica, no caso da educação corporativa, limitando seu acesso aos funcionários da empresa. Quanto às mídias adotadas nas ações de aprendizagem, os participantes citaram o uso massivo de vídeo, PDF e podcast, priorizando mídias que permitam interação e que possam facilitar o acesso ao material de estudo, independente do local em que o aluno se encontre. Em relação ao propósito, os participantes indicaram, principalmente, o desenvolvimento de treinamentos para líderes e analistas, enquanto a modalidade mais citada foi o treinamento a distância e ao vivo. Por sua vez, as estratégias instrucionais mais mencionadas pelos participantes foi o *storytelling* e a gamificação.

5.1.2 Resultados da parte 2 das entrevistas: processo de design instrucional

A segunda parte das entrevistas teve como objetivo compreender o processo de design instrucional adotado pelos participantes, enfatizando os procedimentos de três etapas-chave: preparação do conteúdo, planejamento e tratamento do texto. De forma a identificar possíveis relações entre os assuntos das perguntas e a relevância de um tema segundo sua recorrência na fala dos profissionais, os dados coletados foram codificados e categorizados em famílias temáticas. O Quadro 6, desenvolvido a partir dos dados extraídos do *software* Atlas.ti, apresenta as principais famílias temáticas da pesquisa¹⁵, com destaque para os códigos: etapa do processo, aluno, conteúdo e história, que representam 59.7% (372 ocorrências) de todas as citações dos participantes.

Quadro 6 – Principais famílias temáticas de códigos

Família temática	Número de códigos	Número de ocorrências
Etapa do processo	15	112
Aluno	10	98
Conteúdo	12	91
História ¹⁶	12	71
Treinamento ¹⁷	3	55
Cliente	10	50
Linguagem textual	8	47
Gestão do negócio	6	29
Conteudista	5	22
Designer instrucional	8	21
Tecnologia	2	14
Linguagem visual	4	13

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Dentre os códigos utilizados para análise das entrevistas, aqueles que apresentaram maior magnitude, ou seja, que foram mais aplicados durante a codificação, são apresentados na Figura 19.

¹⁵ O Apêndice E apresenta a relação completa de famílias temáticas e seus respectivos códigos.

¹⁶ A família temática história contempla as subfamílias: elementos, características, estrutura, personagem, gênero e elementos da estrutura, não considerados no Quadro 6.

¹⁷ A família temática treinamento contempla as subfamílias: formato do treinamento, mídia, propósito, modalidade e estratégia instrucional, não considerados no Quadro 6.

Figura 19 – Códigos mais utilizados na codificação das entrevistas



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

Esses códigos relacionados às etapas do processo, conteúdo, aluno, treinamento, gestão do negócio e história, revelam algumas das principais preocupações dos participantes, como possuir um momento específico para desenvolver uma proposta instrucional que delimite as particularidades do projeto e um momento para geração de ideias. Ainda, destacou-se a necessidade de construir um conteúdo contextualizado, que contenha exemplos do cotidiano dos alunos e que, durante sua análise, sejam elencadas possibilidades de desdobramento do material. Quanto aos alunos, os entrevistados pontuaram a importância de considerar suas características ao desenvolver o projeto e buscar representá-lo a partir do conteúdo, dos exemplos e figuras utilizadas no treinamento. Em relação ao treinamento, apontaram para a necessidade de definir um objetivo de aprendizagem claro e mantê-lo sempre em mente durante a produção, além de estabelecer o formato e as mídias do treinamento antes de sua produção. Ainda, recomendaram considerar o tempo de produção dos treinamentos para um planejamento adequado, bem como definir os elementos da história antes mesmo de iniciar sua produção, nos casos da adoção do *storytelling* no projeto.

Assim, ao realizar a análise das entrevistas, foram identificados cinco temas que centralizam a pesquisa. A relação entre os códigos das falas dos entrevistados e os temas das perguntas pode ser vista na Figura 20 a seguir.

Figura 20 – Relação entre os códigos das falas dos entrevistados e os temas das perguntas



Legenda:

- | | | |
|--|--|--|
| Etapa do processo | Treinamento | Conteudista |
| Aluno | Cliente | Designer instrucional |
| Conteúdo | Linguagem textual | Tecnologia |
| História | Gestão do negócio | Linguagem visual |

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

Diante da complexidade em compreender o conjunto, uma vez que o mesmo código foi associado a mais de um tema, optou-se por analisar cada assunto separadamente. Assim, inicialmente, foi questionado aos participantes quanto às etapas do processo de design instrucional, mais especificamente aos **procedimentos adotados na execução do projeto**. Como a maioria dos participantes encontra-se empregada, os processos expostos correspondem aqueles que executam em seu dia a dia no trabalho, com exceção de um participante que, por ter começado recentemente no novo trabalho, optou por compartilhar suas experiências no último emprego.

A esta altura da entrevista, não foram realizados questionamentos sobre etapas específicas do processo, apenas incentivado que os participantes compartilhassem seu processo adotado. Notou-se que as etapas de análise e desenvolvimento do projeto foram comentadas por todos os participantes. O planejamento do treinamento foi pontuado por dez participantes, enquanto a etapa de validação esteve presente na fala de nove profissionais. Seis entrevistados indicaram o momento de implementação do treinamento, enquanto a criação de peças de divulgação mostrou-se relevante para quatro pessoas. Por fim, dois participantes comentaram sobre a realização de uma avaliação do curso e testes nos materiais produzidos, enquanto a participação em reunião comercial, atuação em aula ao vivo, bem como a tradução e revisão dos materiais foi citado apenas por um participante. Dessa forma, uma síntese dos processos mencionados pelos entrevistados encontram-se na sequência¹⁸.

O Participante 01 indicou que a atuação do designer instrucional pode se iniciar antes mesmo do início do projeto, a fim de apoiar o time comercial da empresa em uma reunião de negociação com um cliente. Para o momento inicial do projeto, os participantes abordaram questões relacionadas à análise da demanda, ao planejamento do projeto e seu desenvolvimento.

Todos os participantes indicaram a necessidade de um momento de análise. Quanto à essa etapa, os tópicos mais comentados pelos entrevistados incluem a análise do perfil dos alunos, identificando suas características e necessidades de aprendizagem, a avaliação do conteúdo e, caso o cliente não tenha o conteúdo, a contratação de um especialista para escrever o material, além de compreender a expectativa do cliente e o estilo de linguagem textual e escopo visual adequados ao projeto.

O planejamento do treinamento foi comentado por dez dos catorze entrevistados. Nesta etapa do projeto, destaca-se o desenvolvimento de uma proposta instrucional, que diz respeito a um documento de planejamento com as diretrizes do treinamento, com informações como: estratégias, abordagens e recursos instrucionais a serem utilizados, formato do treinamento e mídias a serem produzidas. Em alguns casos, também foi comentado sobre o planejamento visual, que deve apresentar as características gráfico-visuais a serem adotadas no treinamento. Além disso, os participantes destacaram a importância de se levar o tempo disponível para produção em consideração, visto que, devido a sua complexidade, algumas estratégias e mídias podem demandar mais tempo para desenvolvimento do que é possível.

¹⁸ As respostas completas dos entrevistados quanto aos procedimentos do projeto de design instrucional encontram-se no Apêndice F.

Por sua vez, o desenvolvimento do treinamento foi comentado por todos os entrevistados. Nesta fase, ocorre a produção do roteiro do treinamento, seguindo as diretrizes estabelecidas na proposta instrucional. Na sequência, são produzidas as mídias do treinamento, podendo ser realizado por designers gráficos ou pelo próprio designer instrucional. Ainda, o Participante 02 comentou sobre a relevância de produzir os roteiros das mídias mais complexas primeiro, a fim de agilizar a posterior produção das mídias.

Por trabalhar em uma empresa de presença global, a Participante 06 indicou que, após o desenvolvimento do treinamento em português, ocorre a tradução do material na íntegra para o inglês. Por sua vez, a Participante 05 apontou que, logo após o desenvolvimento dos artefatos, ocorre a revisão ortográfica de todo o material, para que o texto fique coerente e sem erros gramaticais e de concordância.

Segundo a Participante 01, que desenvolve treinamentos a serem realizados de forma online e ao vivo, há a etapa em que ocorre a aula. Neste momento, o especialista no assunto ministra o treinamento, enquanto o designer instrucional realiza um trabalho de apoio, realizando anotações sobre a aula, motivando discussões pertinentes e auxiliando o especialista caso ocorra algum imprevisto.

Com relação a testes, dois entrevistados abordaram a realização de verificações do material produzido. A Participante 14 afirmou que são feitos testes nos materiais desenvolvidos e, caso algo apresente problema, são realizados os ajustes necessários. Ainda, segundo a Participante 09, após o desenvolvimento das mídias, é realizado um teste piloto com uma parcela do público-alvo, a fim de avaliar a eficácia dos materiais e, caso diagnosticado que seja necessário refazer um arquivo ou que a estratégia precisa ser revista, voltamos para a produção.

O momento de finalização do projeto foi abordado por nove entrevistados (02, 03, 04, 05, 09, 10, 11, 13 e 14). Seis dos nove participantes apontaram que, ao finalizar o projeto, os materiais são enviados para validação do cliente¹⁹, que pode solicitar alterações. Assim, caso necessário, o designer instrucional interpreta as sugestões do validador e realiza os ajustes necessários. O Participante 05 apontou que, quem realiza a validação é o próprio gestor da área de treinamento, que faz a gestão de todas as demandas do time, enquanto o Participante 10 indicou que a validação ocorre aos poucos, ao longo do desenvolvimento do treinamento, assim há poucos ajustes a serem feitos no final da produção. Por outro lado, o

¹⁹ A validação ocorre como forma de avaliação do material produzido por parte do cliente, que verifica se a proposta instrucional acordada foi devidamente seguida. Assim, caso sinta necessidade, pode-se solicitar alterações no material.

Participante 04 que trabalha no desenvolvimento de videoaulas, disse que cabe ao designer instrucional assistir às aulas e avaliar se há necessidade de ajustes.

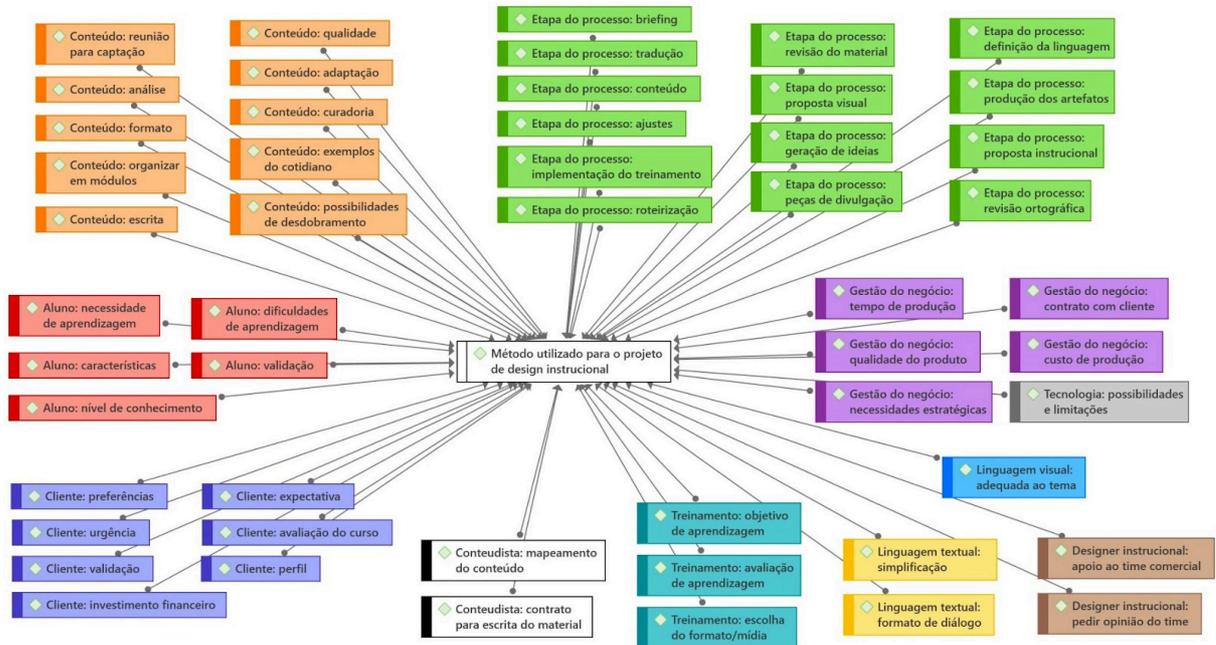
O momento de implementação do projeto foi abordado por seis entrevistados (03, 04, 05, 06, 08 e 09). Segundo eles, assim que aprovado, os materiais do treinamento são incluídos na plataforma de aprendizagem da empresa. Ainda, segundo os Participantes 05 e 06, esta tarefa pode ser realizada pelo próprio designer instrucional ou por outro funcionário da área.

Ainda, quatro participantes (03, 04, 05 e 09) afirmaram produzir peças de divulgação do treinamento, que são veiculados na plataforma de aprendizagem e enviados por WhatsApp e Instagram. Segundo o Participante 05, o formato varia de acordo com a proposta do projeto e do que é determinado pela equipe de comunicação, podendo ser um texto, imagem ou vídeo.

Por último, dois entrevistados relataram a existência de uma avaliação do curso, que ocorre, vezes por intermédio da plataforma de aprendizagem, vezes por contato direto com o aluno. Segundo o Participante 01, após o encerramento do treinamento, é realizada uma coleta de feedbacks com os participantes. Assim, para a próxima sessão, são realizadas melhorias nos materiais e dinâmicas, de acordo com a avaliação dos alunos. No caso do Participante 06, assim que os alunos encerram o treinamento, a plataforma de aprendizagem gera relatórios de adesão e completude dos cursos. Além disso, alguns alunos deixam comentários sobre o treinamento. Dessa forma, podem ser implementadas melhorias em futuros cursos.

Os códigos gerados a partir das falas dos entrevistados a respeito do método de design instrucional foram organizados em onze das doze famílias temáticas descritas no Quadro 6. Entre eles, destacam-se: as etapas do processo, a figura do aluno, do cliente, as características do treinamento e seu conteúdo, além de pontos secundários, como a gestão do negócio, a tecnologia empregada no treinamento, as linguagens textual e visual, e o papel do designer instrucional e do conteudista. Este agrupamento pode ser visualizado na Figura 21, a seguir.

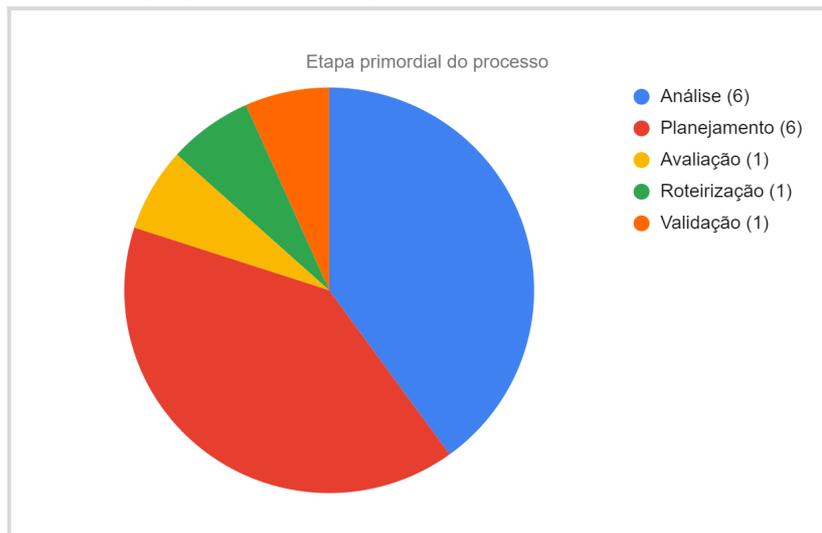
Figura 21 – Aspectos relacionados aos procedimentos do projeto de design instrucional



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

Ainda sobre o processo de design instrucional, ao serem questionados quanto à etapa que consideram primordial para o sucesso do projeto, os entrevistados apontaram as etapas de análise e planejamento como as que fazem diferença para o êxito do projeto.

Gráfico 4 – Etapa primordial do processo, de acordo com os entrevistados



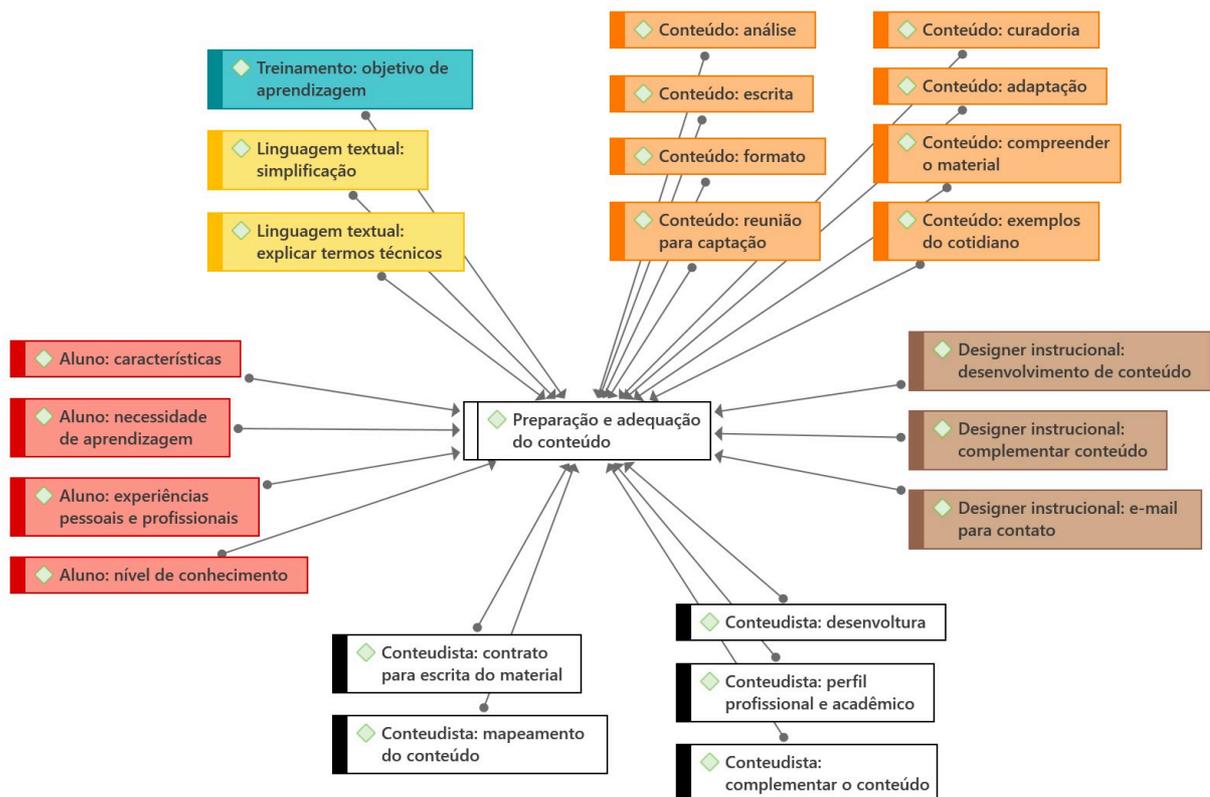
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Os entrevistados que mencionaram a análise como etapa primordial mencionaram a importância de compreender as características dos alunos, o levantamento das necessidades de aprendizagem, o preenchimento e compreensão profunda do *briefing* e o trabalho com o

conteúdo, que se não feito da maneira correta, pode acarretar em retrabalho. Por outro lado, aqueles que indicaram o planejamento como etapa essencial mencionaram a importância de estabelecer um direcionamento para o projeto, identificando não apenas o formato que o treinamento terá, mas também o que deve ser feito e quais ferramentas devem ser utilizadas. Neste sentido, o planejamento deve ser documentado e validado com o cliente, assim as decisões do projeto podem ser consultadas em qualquer fase de execução.

Ao serem questionados quanto aos aspectos que devem ser considerados no **processo de preparação e adequação do conteúdo** a ser utilizado nos treinamentos, os entrevistados levantaram fatores relacionados ao conteúdo, a linguagem textual a ser adotada, a particularidades do aluno e do treinamento e quanto ao papel exercido pelo designer instrucional e pelo conteudista, conforme apresenta a Figura 22.

Figura 22 – Aspectos relacionados à preparação e adequação do conteúdo



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

Quanto ao conteúdo, o tópico mais citado, abordado por sete participantes, foi a necessidade de uma reunião com um especialista no assunto para captação do material. Segundo os entrevistados, este é o modo de coleta de conteúdo mais eficiente, visto que

permite ao designer instrucional sanar suas dúvidas antes mesmo de iniciar a produção do treinamento, como explica a participante 03:

“Se eu colete [o conteúdo] em uma entrevista, eu parto do ponto de que eu não sei nada sobre o assunto, então consigo fazer perguntas, [...] instigando a pessoa a me dar os insumos básicos do material. [...] Assim, eu acho que o conteúdo fica mais suficiente, porque a pessoa me passa toda a sua linha de raciocínio.” (PARTICIPANTE 03, grifo do autor, código “Conteúdo: reunião para captação”).

Os participantes também indicaram a importância do conteúdo abranger exemplos do cotidiano para que os alunos possam entender de modo contextualizado como determinado assunto se relaciona com seu trabalho. Outro ponto comentado foi quanto ao formato do conteúdo, sendo mais aconselhável em texto corrido, de forma a facilitar a manipulação do material. Além desses pontos, os participantes também elencaram diversas tarefas relacionadas ao tratamento do conteúdo, como: compreender o material, analisá-lo, adaptá-lo, escrevê-lo e realizar uma curadoria a fim de aprimorá-lo.

No tocante ao conteudista, ou seja, ao especialista da temática do conteúdo, o mapeamento do conteúdo de um treinamento foi apontado como uma das atividades mais importantes, citada por oito participantes. Outros fatores levantados foram relacionados ao papel do conteudista de complementar um conteúdo existente e até mesmo a possibilidade de contratação de um profissional para escrita do material, no caso do conteúdo não existir ou desse especialista fazer parte da empresa.

Além destes, um participante que atua no ramo acadêmico, no desenvolvimento de cursos livres e de pós-graduação em vídeoaula, indicou que o perfil profissional e acadêmico, bem como a desenvoltura do conteudista, são fatores essenciais para este formato, visto que o profissional deve ter fluência no assunto e assumir uma postura segura perante as câmeras.

Identificou-se também a importância do designer instrucional neste processo, visto que este profissional auxilia o conteudista ao complementar o material, podendo, em alguns casos, desenvolver todo o conteúdo do treinamento. Ainda, um participante apontou para a possibilidade do designer coletar o conteúdo por meio de e-mail com o cliente ou conteudista.

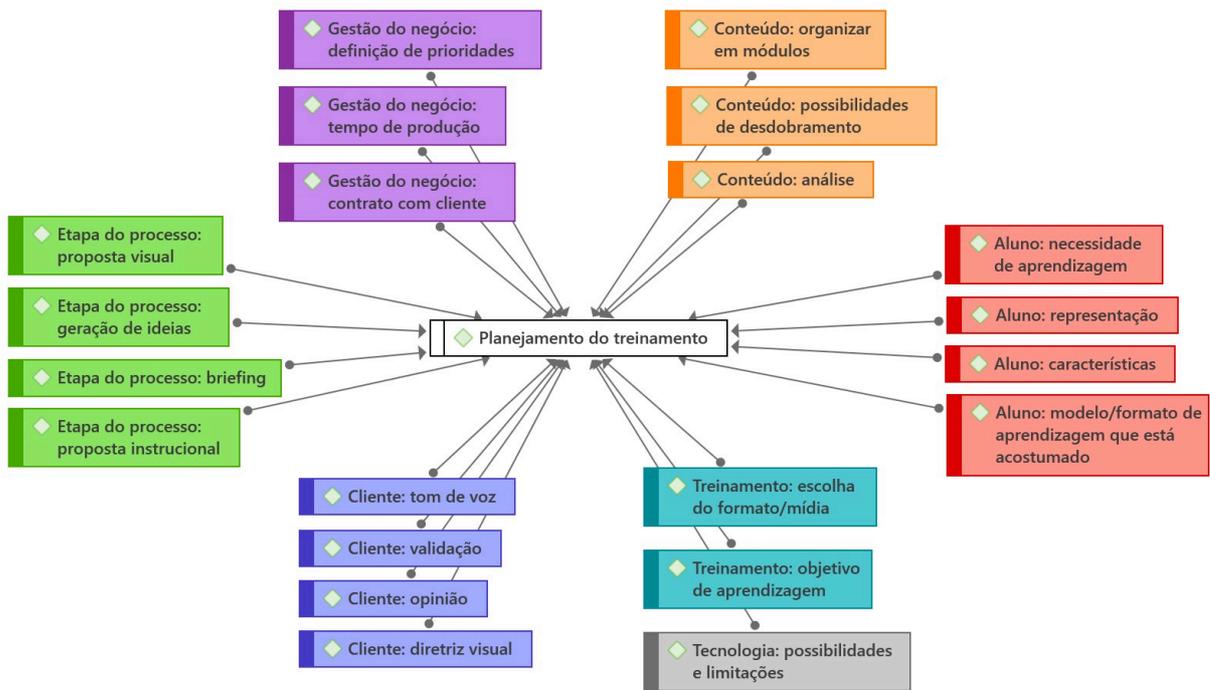
Em relação ao aluno, dois entrevistados apontaram a vantagem de considerar suas características e necessidades de aprendizagem na construção do conteúdo, uma vez que esses pontos podem influenciar nos tópicos a serem abordados no treinamento. Neste sentido, as experiências pessoais e profissionais do aluno podem auxiliar na construção de exemplos que gerem identificação, estimulando o aprendiz a realizar o treinamento. Ainda, um dos entrevistados indicou que, ao considerar o nível de conhecimento do aluno sobre a temática, é

possível estipular o grau de profundidade do conteúdo, visto que pode ser necessário um nivelamento dos aprendizes.

No que diz respeito ao treinamento, um participante destacou a importância de adaptar o conteúdo levando em consideração o objetivo de aprendizagem estipulado. Neste sentido, ao refinar o material, devem ser mantidos apenas os tópicos que conduzem ao resultado esperado pelo treinamento. Outro ponto identificado foi a linguagem textual do conteúdo, que deve ser simples e conter a explicação dos termos técnicos, visto que muitas vezes o designer instrucional não é o profissional especialista do assunto, sendo responsável pela construção pedagógica do material.

Ao serem questionados quanto à **etapa de planejamento de um treinamento**, os aspectos indicados pelos participantes incluem: gestão do negócio, conteúdo, aluno, cliente, etapa do processo, treinamento e tecnologia, conforme mostra a Figura 23.

Figura 23 – Aspectos relacionados ao planejamento do treinamento



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

No que tange ao aluno, os participantes indicaram a importância de levar em consideração as suas características, necessidades de aprendizagem e o modelo de aprendizagem que estão acostumados, a fim de construir um treinamento que faça sentido para este público. Ainda, um participante indicou a necessidade de, já na etapa de

planejamento, determinar meios de gerar representação, ou seja, formas de que o aluno consiga se visualizar no treinamento.

Com relação ao cliente, os participantes indicaram a relevância em compreender se a empresa possui uma diretriz visual e um tom de voz para a produção de seus materiais que poderiam ser aplicados no planejamento do curso. Também comentaram sobre a participação ativa do cliente na etapa de planejamento, fornecendo a sua opinião e validando as propostas para o treinamento.

Quanto ao conteúdo, foi indicado que durante o planejamento do treinamento deve ocorrer uma nova análise do material a fim de organizá-lo em módulos e identificar possibilidades de desdobramento, ou seja, diferentes formas de transmitir o conteúdo para o aluno.

Em relação às etapas do processo, a geração de ideias foi indicada por cinco participantes, influenciada a partir das informações coletadas no desenvolvimento do *briefing*. Também foi indicada a criação de um documento que demarque a proposta visual e instrucional do treinamento, de forma a utilizá-lo como um guia durante o desenvolvimento do treinamento, como indica a participante 06:

“Eu diria que [criar] a proposta instrucional é primordial, uma etapa super importante do planejamento. Eu gosto de parar e pensar bem [...] porque ela é a base para tudo, depois eu sigo a proposta durante todo o projeto.” (PARTICIPANTE 06, grifo do autor, código “Etapa do processo: proposta instrucional”).

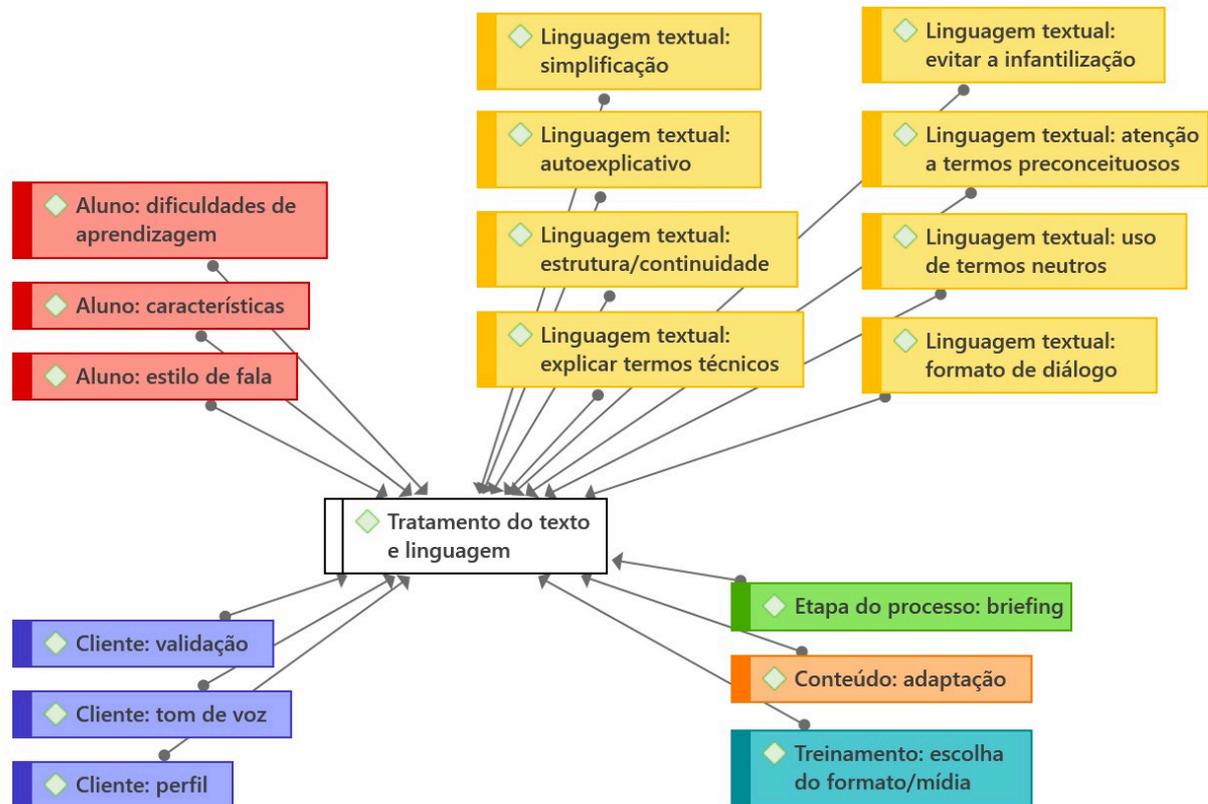
Ao citar a gestão do negócio, os participantes indicaram que informações no contrato do cliente podem impor limitações e/ou diretrizes para o projeto. Também foi citada a definição de prioridades da empresa como um fator a ser considerado no planejamento de um treinamento, podendo influenciar diretamente no seu cronograma de execução. Além disso, dois participantes indicaram que o tempo disponível para produção deve ser avaliado, de forma a planejar um treinamento cuja produção seja adequada ao tempo previsto.

No que diz respeito à tecnologia, os participantes apontaram para a necessidade de conhecer as possibilidades e limitações das ferramentas que pretende utilizar na etapa de desenvolvimento, com o intuito de contornar eventuais problemas.

Outro ponto identificado diz respeito ao treinamento, especificamente aos objetivos de aprendizagem estipulados e à escolha do formato/mídia do curso. Neste sentido, a mídia do treinamento deve ser adequada para que o aluno estude sem dificuldades, enquanto o formato deve atender às necessidades do cliente.

Ao serem questionados sobre **como ocorre o tratamento do texto e a definição da linguagem do treinamento**, os entrevistados levantaram fatores relacionados ao conteúdo, a linguagem textual, ao treinamento, à influência do aluno e do cliente nesta etapa e, por fim, à uma etapa específica do processo, conforme ilustra a Figura 24.

Figura 24 – Aspectos relacionados ao tratamento do texto e linguagem adotada no treinamento



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

A linguagem textual, categoria de maior recorrência em relação ao tema, foi identificada em 26 citações dos participantes. A adoção de um texto que se assemelhe a um diálogo foi comentada por oito entrevistados, como forma de aproximar o aluno dos tópicos de um treinamento online. Com esse mesmo objetivo, foi recomendado tornar o texto mais simples e autoexplicativo, além da necessidade de explicar termos técnicos, como aponta a participante 07:

“A linguagem é um dos principais pontos do trabalho. Quando a gente faz essa adaptação de formato, do presencial para o EaD, por exemplo, [...] a gente precisa deixar a linguagem mais simples, mais dialógica, porque nesse tipo de material não tem ninguém ajudando, explicando alguma coisa [para o aluno]. O material tem que ser bem explicado o suficiente para que a pessoa sozinha consiga assimilar aquele conteúdo. [...] É deixar o texto mais leve, simplificado e se tiver algum termo muito

técnico, explicar aquele termo [...] conversar na mesma linguagem do público.” (PARTICIPANTE 07, grifo do autor, códigos “Linguagem textual: simplificação; Linguagem textual: formato de diálogo; Linguagem textual: explicar termos técnicos; e Linguagem textual: autoexplicativo”).

Neste sentido, um dos participantes indicou que é necessário prestar atenção para, ao construir o texto em uma configuração semelhante a um diálogo, como se estivesse conversando com o aluno, que não fique infantilizado²⁰ e esteja adequado para o público-alvo, que no ambiente corporativo é formado por adultos. Os participantes também recomendaram atenção a termos preconceituosos que possam ter passado despercebidos durante a construção do texto e, se possível, a utilização de termos neutros, como forma de abranger um público mais diverso. Ainda, em relação à linguagem textual, um dos participantes indicou que o texto deve obedecer uma estrutura, na qual a ordem de apresentação dos tópicos de conteúdo faça sentido e dê uma sensação de continuidade.

Ao se referirem ao aluno, os participantes apontaram que conhecer suas características, dificuldades de aprendizagem e estilo de fala pode fornecer indicações de como o texto pode ser trabalhado para englobar o universo do aprendiz, utilizando gírias e expressões regionais, por exemplo.

Em relação ao conteúdo, os participantes indicaram que na etapa de tratamento do texto, ocorre a maior adaptação do ponto de vista do conteúdo, visto que o material precisa passar por ajustes para ficar adequado à linguagem estipulada.

Quanto ao cliente, os participantes julgaram importante considerar seu perfil ao propor um estilo de linguagem, uma vez que as características das empresas podem variar. À vista disso, dois participantes pontuaram a possibilidade do cliente possuir um tom de voz específico que deve ser utilizado em seus materiais de comunicação e que pode ser empregado nos treinamentos. Um participante, por sua vez, demonstrou preocupação quanto à validação da linguagem, indicando a necessidade de que o cliente aprove o estilo do texto para que não haja imprevistos durante o desenvolvimento do projeto.

Ao citar o processo, um participante indicou que o *briefing* deve ser o documento que contém todos os dados do projeto, portanto, deve apresentar informações que auxiliem na modificação do texto. Quanto ao treinamento, a escolha do formato e/ou mídia do treinamento pode direcionar o designer quanto às exigências da linguagem, visto que cursos em vídeo, por

²⁰ Segundo o entrevistado, deve-se evitar adotar um linguajar infantil. Por terem expectativas de aprendizagem, os adultos esperam atividades contextualizadas e, regularmente, sentem-se diminuídos quando tratados como crianças.

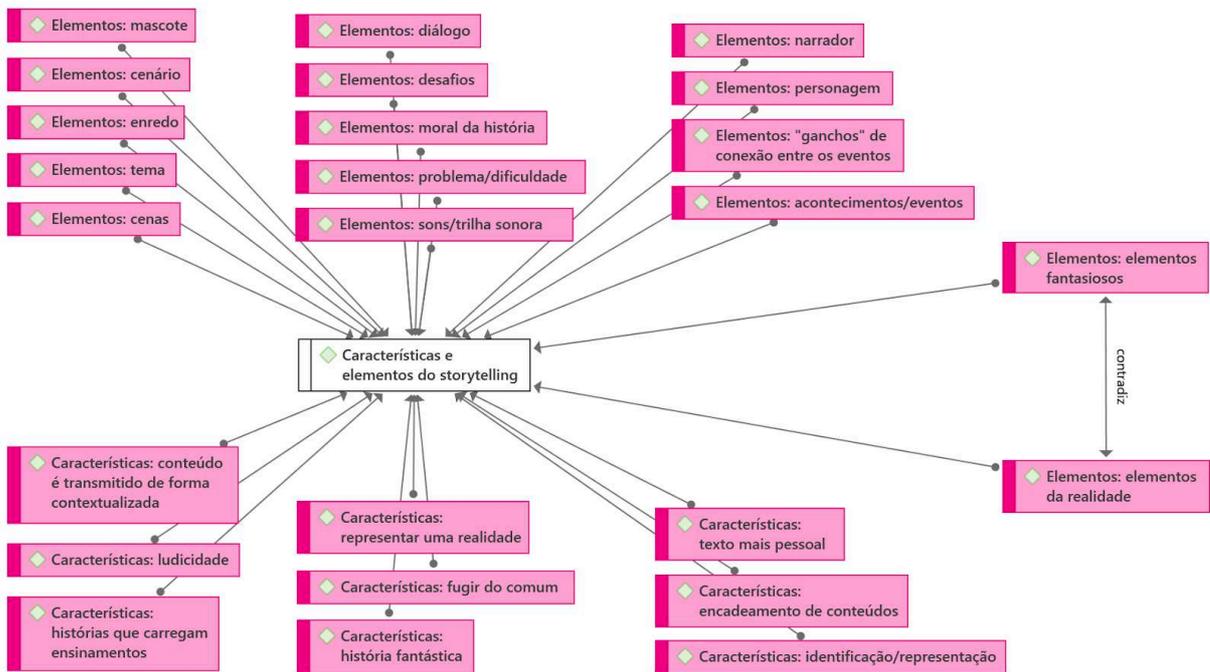
exemplo, exigem uma linguagem mais fluida e dialogada, enquanto cursos em texto permitem um formato mais formal e culto da norma.

5.1.3 Resultados da parte 3 das entrevistas: conhecimento sobre *storytelling* e desafios para o design instrucional

A terceira parte das entrevistas teve como objetivo identificar o nível de conhecimento dos participantes quanto ao conceito e potencialidades do *storytelling*, bem como, a partir de suas práticas no assunto, compreender os fatores que influenciam a utilização do *storytelling* como estratégia instrucional.

Dos catorze participantes das entrevistas, apenas um não havia adotado o *storytelling* como estratégia instrucional em seus projetos. No entanto, todos os participantes demonstraram conhecimento sobre a temática e contribuíram para a discussão do tema. Assim, ao serem questionados sobre as **principais características que o *storytelling* pode apresentar**, os entrevistados enumeraram qualidades das histórias e elementos que compõem a narrativa, como apresenta a Figura 25.

Figura 25 – Aspectos considerados para decidir as características e elementos do *storytelling*



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

Em relação às características do *storytelling*, das 15 citações dos participantes, quatro referiam-se à ludicidade das histórias, ou seja, a possibilidade de proporcionar momentos de

imaginação para o aluno. Dois participantes também indicaram a importância da história representar a realidade do aluno, permitindo que este sintá-se representado, tanto pelos elementos da narrativa, quanto pelas situações apresentadas.

Outras características do *storytelling* apontadas pelos participantes são a presença de uma história fantástica, que transmite ensinamentos de forma contextualizada, o encadeamento de conteúdos, a possibilidade de fugir do senso comum e o texto trabalhado de forma mais pessoal.

Por sua vez, elementos do *storytelling* foi a categoria de maior recorrência em relação ao tema, com 59 citações dos participantes. A utilização de personagem foi indicada por todos os participantes, que entendem o personagem como um elemento comumente utilizado em histórias como forma de criar uma conexão através do desenvolvimento de sua história:

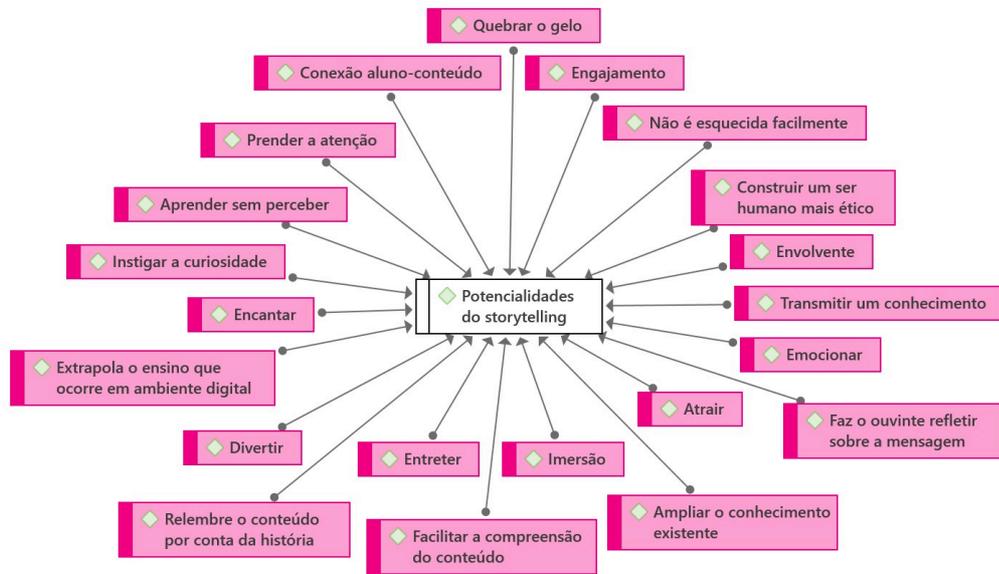
“Eu gosto quando se utiliza personagem, desde que eles contenham vida e que você consiga explicar um pouquinho quem é aquele personagem. Então não adianta você só colocar um no meio do conteúdo [...] e não contar a história daquele personagem. O personagem para mim é importante desde que você consiga desenvolvê-lo.” (PARTICIPANTE 11, grifo do autor, código “Elementos: personagem”).

Os participantes comentaram ainda sobre a presença de um tema, que torna-se o centro da história e auxilia no desenvolvimento do enredo, ou seja, implica no trajeto da trama da narrativa. Outros elementos pontuados de forma recorrente pelos entrevistados foram a presença de cenários, como forma de ilustrar localizações em que a história se passa, acontecimentos/eventos e os “ganchos” que conectam as situações da história, além dos desafios e dificuldades que são apresentados no desenrolar da trama.

Também foram apontados a presença de diálogo entre personagens, narrador, moral da história, elementos fantasiosos e da realidade e, ao refletir sobre o *storytelling* em meios digitais, um dos participantes pontuou a presença de diferentes cenas, além de sons e trilha sonora, que permitem uma maior imersão na história.

Ao serem questionados quanto às **potencialidades do *storytelling* ao ser aplicado em contextos educativos**, os participantes elencaram benefícios que se relacionam com o conteúdo, a própria história e em relação a sua repercussão, a partir da perspectiva do aluno, como mostra a Figura 26.

Figura 26 – Aspectos relacionados às potencialidades do *storytelling*



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

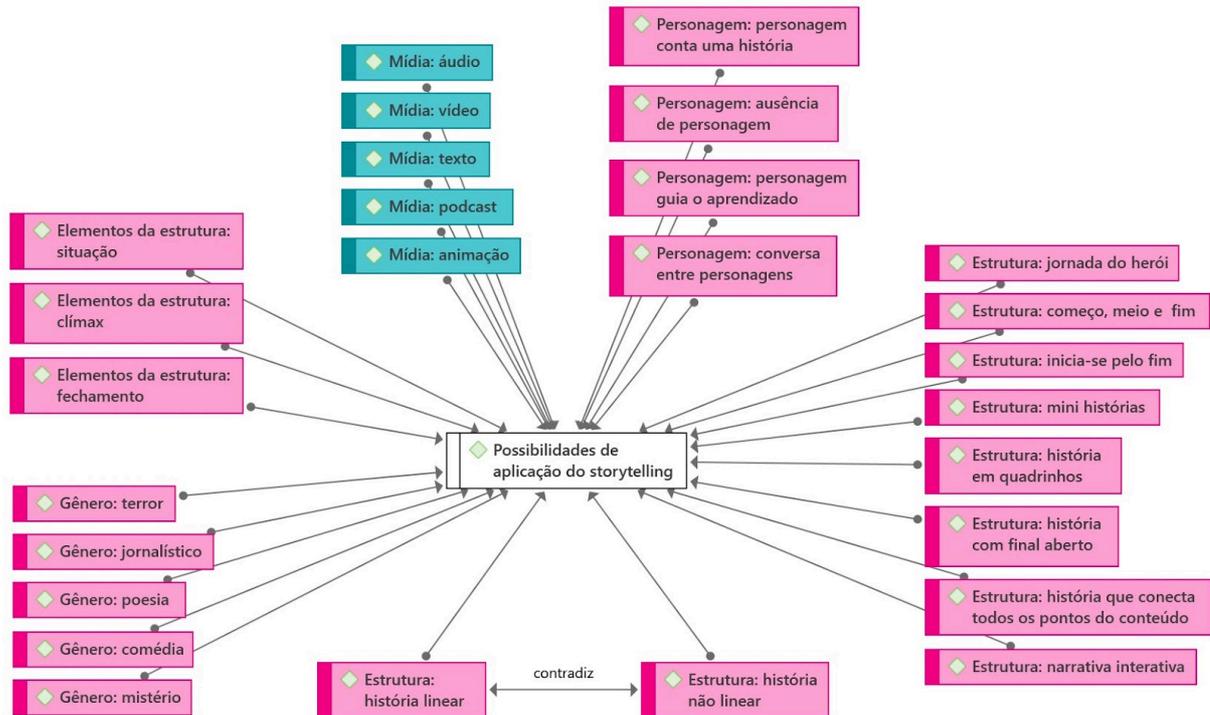
Os participantes elencaram diversos aspectos que podem beneficiar a aprendizagem ao associá-la ao *storytelling*. Em relação ao efeito nos alunos, os entrevistados enfatizaram que o uso de histórias no processo de ensino, pode aumentar o engajamento e prender a atenção dos aprendizes, que se sentem envolvidos, atraídos, encantados e imersos nos fatos narrados. Ainda, apontaram para a possibilidade da história emocionar, divertir e encantar aqueles que a ouvem, além de permitir que os alunos aprendam sem perceber.

No que diz respeito aos efeitos da história, os participantes indicaram que ao transformar o conteúdo de um treinamento em fatos e eventos narrados, cria-se uma conexão entre o aluno e o conteúdo explorado, permitindo que o conteúdo seja transmitido de forma contextualizada, a fim de fazer o ouvinte refletir sobre a mensagem transmitida e, caso seja o objetivo do treinamento, contribuir na construção de um ser humano mais ético. Neste sentido, ao instigar a curiosidade do aluno, a história ajuda a “quebrar o gelo” e não é esquecida facilmente.

Quanto aos efeitos no conteúdo, entende-se que permite facilitar a compreensão do conteúdo, uma vez que os assuntos são apresentados de forma contextualizada e próxima da realidade do aluno, ampliando seu conhecimento existente. Além disso, por se tratar de um formato diferenciado de aprendizagem, que extrapola o modelo de ensino tradicional, permite que o aluno relembre o conteúdo por conta da história, por seus fatores de impacto emocional.

Os entrevistados ainda foram questionados quanto às **possibilidades de aplicação do *storytelling***, em que foram identificados aspectos relacionados a mídia do treinamento, estrutura e seus elementos e características do personagem, como mostra a Figura 27.

Figura 27 – Aspectos relacionados às possibilidades de aplicação do *storytelling*



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software* ATLAS.ti

Quanto à mídia, os participantes indicaram que, normalmente, o *storytelling* adota as mesmas mídias utilizadas nas ações de aprendizagem, sendo mais comum encontrá-lo como áudio, vídeo, texto, podcast e animação. Ainda, elencaram quatro variações na abordagem dos personagens nos treinamentos: a presença ou ausência de personagens, o diálogo entre dois ou mais personagens, a possibilidade do personagem guiar o aprendiz, apresentando os tópicos do conteúdo e a alternativa na qual o personagem apresenta o conteúdo através de uma história.

Os participantes também pensaram na atmosfera que se pode criar com o *storytelling*, referindo-se a gêneros da literatura, como por exemplo: terror, jornalístico, poesia, comédia e mistério.

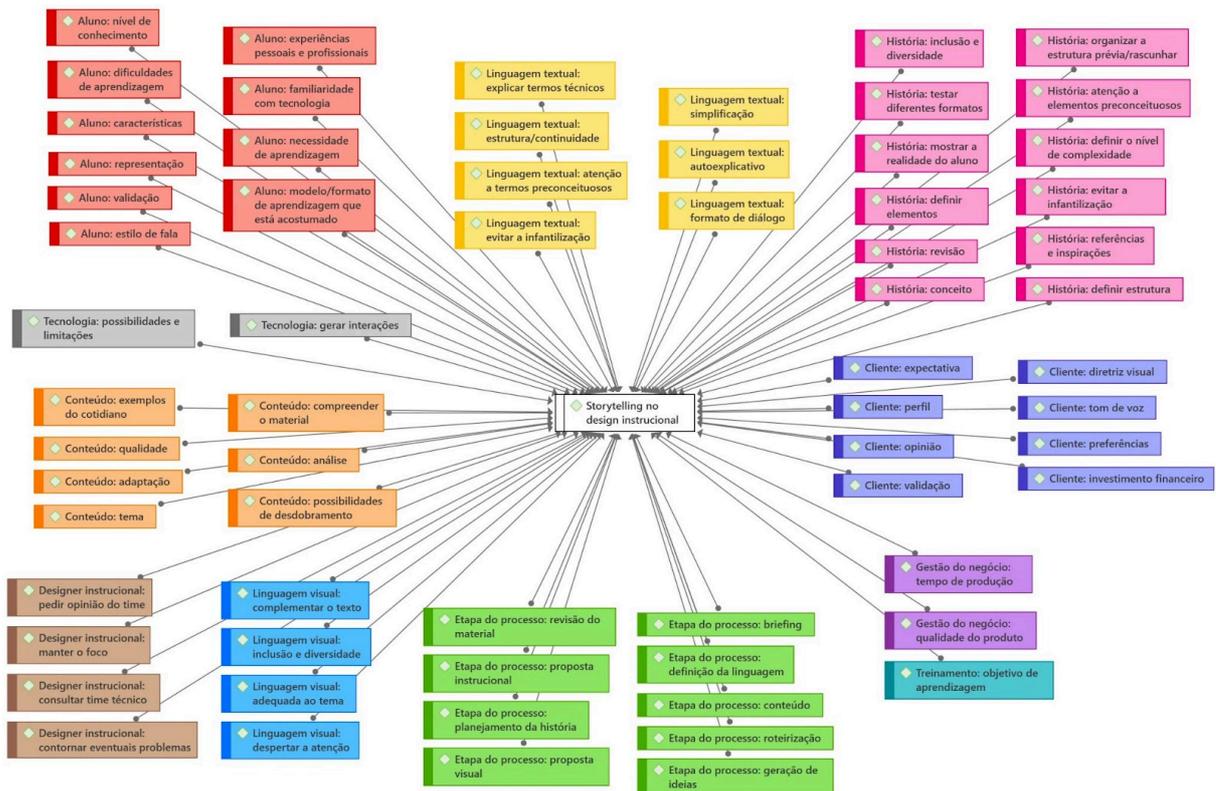
Quanto à estrutura, foram citados arranjos usuais, como os três atos (começo, meio e fim) e a jornada do herói, além de formatos frequentes na indústria cinematográfica, no qual a história inicia-se pelo fim, para então apresentar os fatos que culminaram na sua resolução e no caso de histórias que se encerram com um final aberto. Ademais, foi citada a possibilidade

da história permear todos os pontos do conteúdo do treinamento ou então focar em tópicos específicos, apresentando mini histórias ao aluno. Um dos participantes também comentou da possibilidade do *storytelling* adotar a estrutura de história em quadrinhos e apresentar o conteúdo de forma mais dinâmica e visual.

Outro ponto relevante quanto a estrutura, trata da possibilidade de criar uma história que fosse abordada de modo linear, não linear ou interativa, a depender da proposta do treinamento e da tecnologia a ser utilizada. No tocante aos elementos da estrutura, foram citados a apresentação da situação da história, o clímax e seu fechamento, como componentes indispensáveis à história.

Por fim, ao serem questionados quanto à **aplicação do *storytelling* no design instrucional**, os participantes realizaram considerações que abrangem onze das doze famílias temáticas, com destaque para os tópicos que abordam as características da história, do aluno, do conteúdo e que fazem menção às etapas do processo, conforme ilustra a Figura 28.

Figura 28 – Aspectos relacionados à aplicação do *storytelling* no design instrucional



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do *software ATLAS.ti*

Em relação à história, a família temática mais citada neste tópico, todos os participantes demonstraram ser importante estabelecer a estrutura e os elementos da narrativa antes de iniciar a escrita da história, a fim de facilitar esta tarefa. A busca por referências e

inspirações foi recomendada por oito entrevistados como forma de inovar e encontrar novas formas de contar histórias, como demonstra a participante 01:

“É muito importante a gente construir e investir na construção de um repertório pessoal [...] de formatos múltiplos, porque quanto mais enriquece isso, mais a gente consegue se apropriar daquilo e transformar em outra coisa. Então, filme, música, propaganda, livro, história em quadrinho. [...] Tudo que der para fazer pesquisa nesse sentido, de ampliação de formas de contar histórias.” (PARTICIPANTE 01, grifo do autor, código “História: referências e inspirações”).

Dois participantes indicaram que, ao possuir um maior conhecimento quanto a referências, o designer instrucional deve testar novos formatos, como forma de diversificar seus treinamentos.

Outros aspectos relacionados à história, como maneiras de estabelecer um conceito para a história, bem como organizar a estrutura prévia da narrativa e elaborar um rascunho foram citados por seis entrevistados como forma de compreender previamente a disposição dos elementos e conteúdos do treinamento:

“Precisa pensar que a história vai começar de uma forma e eu vou apresentar um conteúdo e depois outro conteúdo. Eles vão ser a base para eu chegar no objetivo final, como se fosse uma escada. [...] Então ao longo da história você vai construindo essa escada e colocando em cada degrau uma parte do conteúdo para chegar no topo. Se rascunhar isso antes, fica mais fácil de escrever o treinamento depois.” (PARTICIPANTE 13, grifo do autor, código “História: organizar a estrutura prévia/rascunhar”).

Ainda, referente à história, sete participantes indicaram a necessidade de investir na inclusão e diversidade através do *storytelling*, buscando representar todos os perfis de pessoas. Neste sentido, prestar atenção a elementos preconceituosos e fazer revisões constantes para garantir que não ocorram equívocos:

“O *Storytelling* também nos possibilita representar essa diversidade [...] nas imagens, nas fotos, nas situações que a gente está narrando. De raça, sexo, é a gente evitar ao máximo o capacitismo, porque a gente ainda vê muito isso. [...] É pensar muito na inclusão, [...] trabalhando com legenda, com libras e, sempre que possível, com audiodescrição também.” (PARTICIPANTE 09, grifo do autor, código “História: inclusão e diversidade”).

Ademais, outros tópicos sobre a história incluem a preocupação em mostrar a realidade do aluno, definir o nível de complexidade da história e evitar a infantilização, uma vez que o público dos treinamentos são adultos.

Quanto ao aluno, os participantes indicaram que conhecer as características e o estilo de fala dos aprendizes, assim como de suas experiências pessoais e profissionais, podem

auxiliar a determinar elementos do enredo da história como forma de gerar representação e identificação do público ao estudar.

Outros aspectos referentes aos alunos incluem compreender as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos aprendizes e o nível de conhecimento que possuem sobre o tema do treinamento e conhecer a familiaridade com tecnologia, bem como o modelo/formato de aprendizagem que está acostumado.

Além disso, dois participantes levantaram a utilidade de validar o *storytelling* com um aluno, uma vez que apenas este perfil pode dizer com clareza e assertividade se o modo como o conteúdo do curso foi abordado através da história foi significativo e teve o impacto esperado.

Quanto às etapas do processo, doze participantes apontaram para o caráter criativo de desenvolver histórias, dando destaque para a geração de ideias, em especial durante o planejamento da história, que deve prever todos os elementos e estruturas da história. Também foram citadas a etapa de *briefing*, por conter informações relevantes que podem ser utilizadas na construção da narrativa, e a tarefa de roteirização por ser recomendado realizar toda a escrita do material antes de iniciar a produção do treinamento com *storytelling*.

Ao citarem a proposta instrucional e visual, os participantes ressaltaram a importância de, durante o planejamento, estipular as particularidades da história de forma a documentar as escolhas e segui-las até o fim do desenvolvimento.

Outras etapas do processo citadas foram a fase de conteúdo, uma vez que a história deve apresentar os tópicos do treinamento, a definição da linguagem e a revisão do material, a fim de manter o estilo da história do começo ao fim.

Quanto ao conteúdo, dez participantes apontaram que possuir exemplos do cotidiano do assunto do treinamento que se apliquem à realidade dos alunos pode auxiliar na construção de situações para compor o *storytelling*. Neste sentido, afirmaram que é crucial que o designer instrucional seja capaz de compreender o material e identificar possibilidades de desdobramento e adaptação do conteúdo. Outros aspectos relacionados ao conteúdo incluem a temática do material, sua qualidade e a análise a ser feita, a fim de construir a história.

Em relação ao cliente, os participantes alertaram que o perfil do cliente e a expectativa quanto ao *storytelling* podem fornecer orientações para a construção da história, uma vez que o cliente pode possuir um entendimento divergente quanto a definição de *storytelling* em relação ao designer instrucional. Por essa razão, os entrevistados recomendaram compreender as preferências do cliente, que devem ser levadas em

consideração durante o projeto, além de zelar por uma validação do material, com a intenção de que o *storytelling* contemple a visão do cliente.

Outros aspectos relacionados ao cliente incluem o seu investimento financeiro no projeto, que pode limitar a produção de um *storytelling* mais complexo, a sua opinião e a consulta ao seu tom de voz e diretriz visual que, uma vez estabelecidos, podem auxiliar fornecendo uma diretiva para o projeto.

Com relação à linguagem textual, diversas estratégias foram citadas. Entre elas, destacam-se a simplificação do texto e sua alteração para um formato que simula um diálogo. Ainda, os participantes apontaram a necessidade de explicar os termos técnicos e siglas, como forma de nivelar o aprendizado, além do texto possuir uma estrutura e ter um senso de continuidade.

Outros aspectos relacionados à linguagem textual incluem a atenção a termos preconceituosos, evitar a infantilização e modificar o texto para que ele se torne autoexplicativo.

Acerca da atuação do designer instrucional, os participantes indicaram que é importante o profissional manter o foco durante todo o desenvolvimento do *storytelling*, uma vez que, por ser uma tarefa criativa e dinâmica, pode-se dispersar do objetivo da história. Ainda, comentaram sobre a importância do trabalho em equipe e que o profissional deve sempre pedir a opinião do time, conforme avança na construção do *storytelling*, bem como consultar o time técnico, caso surjam dúvidas quanto ao ferramental. Ademais, reforçaram que o designer instrucional deve estar preparado para contornar eventuais problemas que surjam, propondo soluções adequadas.

Quanto ao treinamento, todos os participantes recomendaram que o designer instrucional deve estar atento ao objetivo de aprendizagem, que deve orientá-lo durante toda a construção do *storytelling*. Em relação ao negócio, o ponto mais indicado pelos entrevistados foi o tempo disponível para produção dos treinamentos, que por ser restrito, pode dificultar o desenvolvimento de um *storytelling* que seja efetivo e apresente benefícios ao curso. Ainda, um dos participantes pontuou a qualidade do produto, que deve ser a melhor possível.

Ao abordar a linguagem visual, os participantes indicaram que os componentes gráficos devem ser adequados ao tema do treinamento, além de complementarem o texto. Além disso, devem ser usados elementos que despertem a atenção do aluno e, ao focar no *storytelling*, adotar a inclusão e diversidade como um requisito do projeto.

Por fim, os participantes recomendaram conhecer as possibilidades e limitações da tecnologia a ser usada para construir o treinamento, a fim de propor um *storytelling* que seja

possível de ser executado. Ainda, um dos entrevistados propôs gerar pequenas interações durante o *storytelling* como forma de integrar o aluno com a história a ser contada.

5.2 DISCUSSÕES

Este capítulo buscou, a partir do conhecimento prático dos profissionais, identificar os princípios do processo de design instrucional, em especial sobre a adoção do *storytelling* enquanto estratégia instrucional. Nesse sentido, as entrevistas aprofundaram a revisão de literatura realizada anteriormente e permitiram a identificação de códigos e categorias que apresentam um fator de influência sobre o processo de design instrucional.

A partir da análise das entrevistas, pode-se estabelecer pontos relevantes para discussão. Analisando o perfil dos participantes, nota-se uma diversidade de formações, sendo que apenas quatro dos catorze entrevistados possuem formação correlatas à educação, tratando-se de licenciaturas nos cursos de letras, biologia e história.

Ainda, o alto índice de pós-graduação entre os participantes (27 cursos entre mestrados, doutorados e especializações) revela a necessidade dos entrevistados em se aproximar e aprimorar seus conhecimentos no campo da aprendizagem e do design instrucional. Isso pode ser constatado, pois todos os participantes comentaram ter iniciado sua atuação na área de treinamento e desenvolvimento por acaso, não sendo uma pretensão de carreira, além do fato de que 55,5% (15 de 27) dos cursos de pós-graduação cursados pelos entrevistados são na área da educação e do design instrucional. Neste sentido, o conjunto de orientações torna-se um ferramenta relevante para o adequado desenvolvimento de ações de educação corporativa, independente da formação e experiência do profissional que atuar na sua elaboração.

Também notou-se que, por atuarem em empresas com diferentes perfis, o processo de produção, bem como o destino dos treinamentos variam, visto que há profissionais que desenvolvem cursos para os funcionários da própria empresa estudar, e aqueles que atuam em empresas terceirizadas, contratados para elaborar o treinamento de uma empresa contratante.

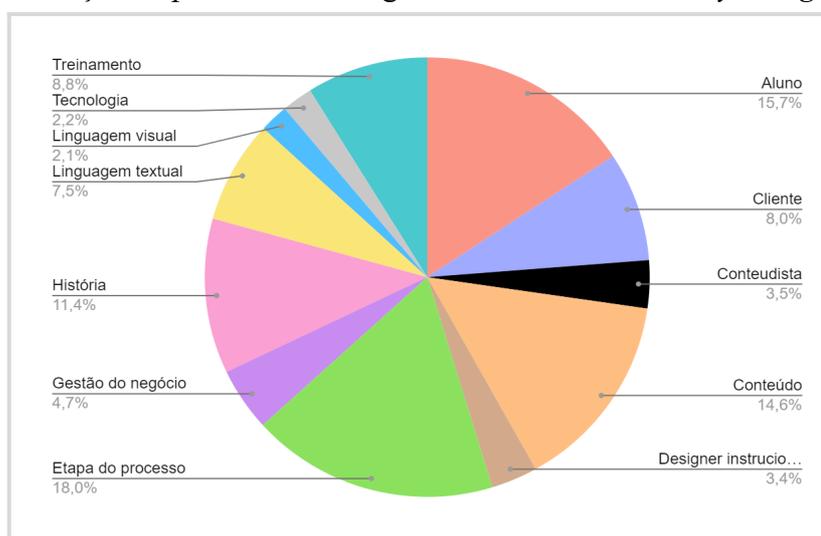
No decorrer da análise de conteúdo, alguns fatores recorrentes surgiram das respostas fornecidas pelos participantes, criando-se, portanto, famílias temáticas que as representassem. Considerando as principais famílias temáticas e tópicos de discussão das entrevistas, destaca-se a importância das **etapas do processo**, do **aluno**, do **conteúdo** e da **história**, uma vez que esses foram os códigos mais abordados pelos entrevistados. O Quadro 7 mostra o número de ocorrências das famílias temáticas por tópico de discussão e na sua totalidade.

Quadro 7 – Ocorrência de famílias temáticas por tópico discutido nas entrevistas

Família temática	Tópico de discussão (categorias)					Número de ocorrências (citações por categoria)	Número de códigos
	Método de design instrucional	Preparação e adequação do conteúdo	Planejamento do treinamento	Tratamento do texto e linguagem	Storytelling no design instrucional		
Etapa do processo	71	0	10	1	30	112	15
Aluno	15	6	6	11	60	98	10
Conteúdo	20	25	8	3	35	91	12
História	0	0	0	0	71	71	12
Treinamento	29	1	9	1	15	55	3
Cliente	22	0	5	4	19	50	10
Linguagem textual	3	1	0	26	17	47	8
Gestão do negócio	14	0	4	0	11	29	6
Conteudista	8	14	0	0	0	22	5
Designer instrucional	3	3	0	0	15	21	8
Tecnologia	1	0	4	0	9	14	2
Linguagem visual	1	0	0	0	12	13	4
TOTAL						623	85

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

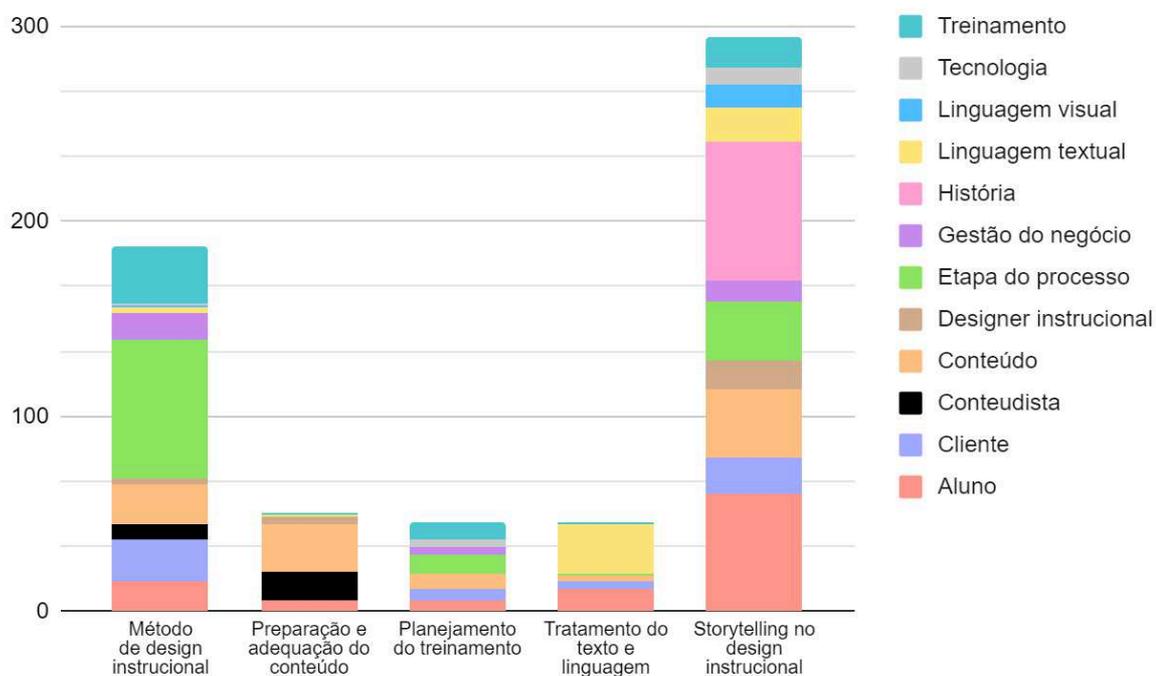
A magnitude destas quatro famílias temáticas (etapas do processo, aluno, conteúdo e história) pode ser observada no Gráfico 5, que apresenta a frequência dos códigos identificados a partir da análise das entrevistas.

Gráfico 5 – Aspectos abordados pelos profissionais considerando as principais perguntas em relação ao processo de design instrucional com o *storytelling*

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Ao relacionar a ocorrência das famílias temáticas com os principais temas abordados durante as entrevistas, foi possível estabelecer uma relação de influência e relevância de cada tema segundo os entrevistados, como mostra o Gráfico 6.

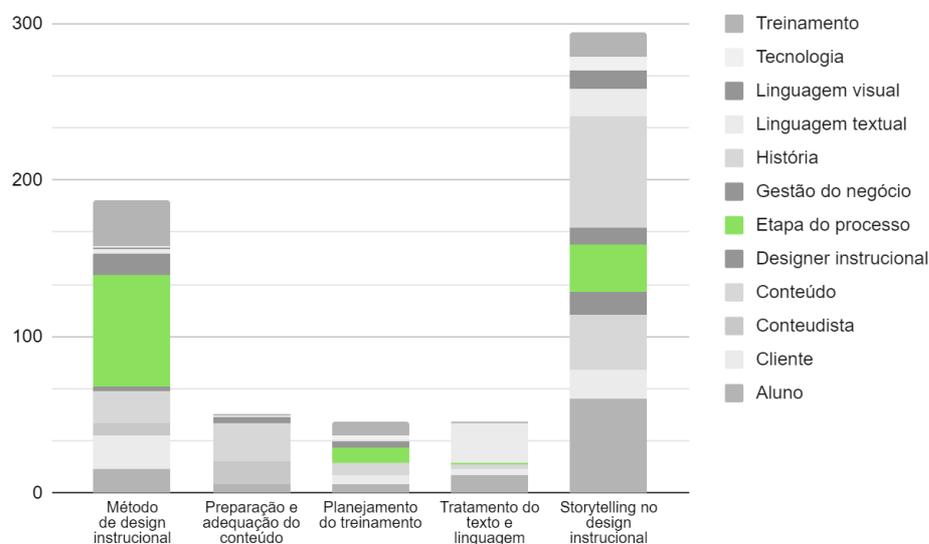
Gráfico 6 – Frequência entre os temas abordados pelos profissionais e as principais perguntas da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Ao analisar a frequência das famílias temáticas de forma isolada, nota-se que, apesar de não aparecer em todas as dimensões da entrevista, o fator mais recorrente na fala dos participantes é quanto às **etapas do processo** (Gráfico 7). Entre as respostas fornecidas, destacam-se a elaboração do *briefing* do projeto, a geração de ideias para solucionar a necessidade de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de uma proposta instrucional que especifique as características estabelecidas pelo designer instrucional para o treinamento.

Gráfico 7 – Recorrência da família “etapa do processo” na pesquisa

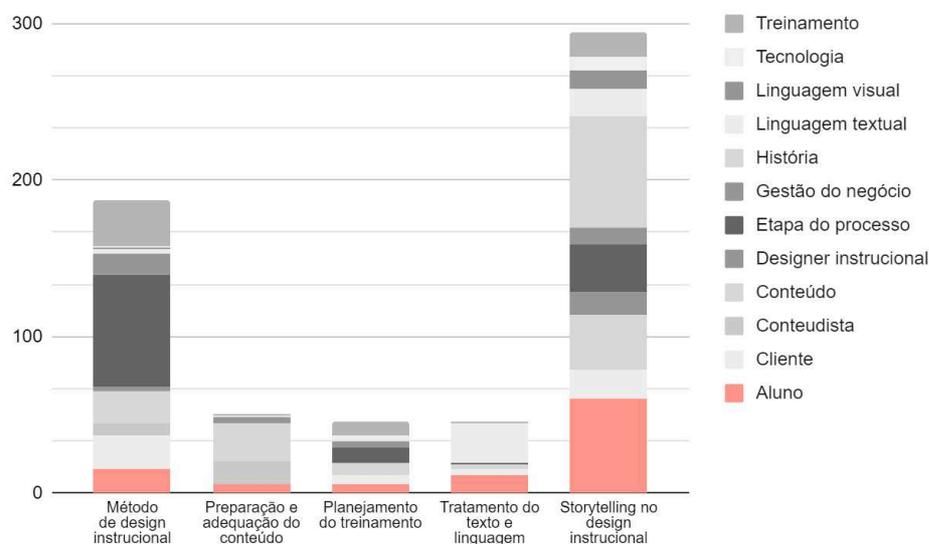


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

O **aluno** é o segundo fator mais mencionado pelos participantes, estando presente em todos os temas da pesquisa, em especial no tocante a utilização do *storytelling* no design instrucional (ver Gráfico 8). De modo específico, os participantes apontaram a importância de conhecer as características dos aprendizes, a fim de construir um treinamento que corresponda ao seu perfil. Neste sentido, faz-se necessário compreender suas necessidades de aprendizagem e experiências pessoais e profissionais.

Ao se referir ao *storytelling*, especificamente, os entrevistados indicaram que conhecer o aluno e utilizar suas experiências na construção da história possibilita que os aprendizes se sintam representados e, dessa forma, sintam-se inspirados e motivados a estudar.

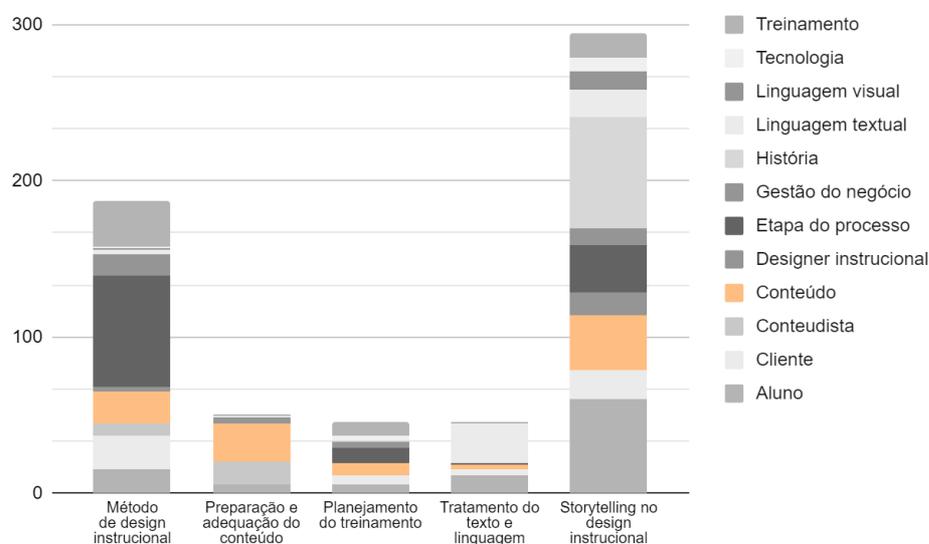
Gráfico 8 – Recorrência da família “aluno” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

O **conteúdo** foi o terceiro fator mais recorrente entre os entrevistados, estando presente principalmente na preparação e adequação do conteúdo (Gráfico 9), evidenciando a importância da adaptação e análise dos tópicos do treinamento, da relevância do material conter exemplos do cotidiano do aluno e do designer instrucional vislumbrar possibilidades de desdobramento conforme estuda o conteúdo.

Gráfico 9 – Recorrência da família “conteúdo” na pesquisa

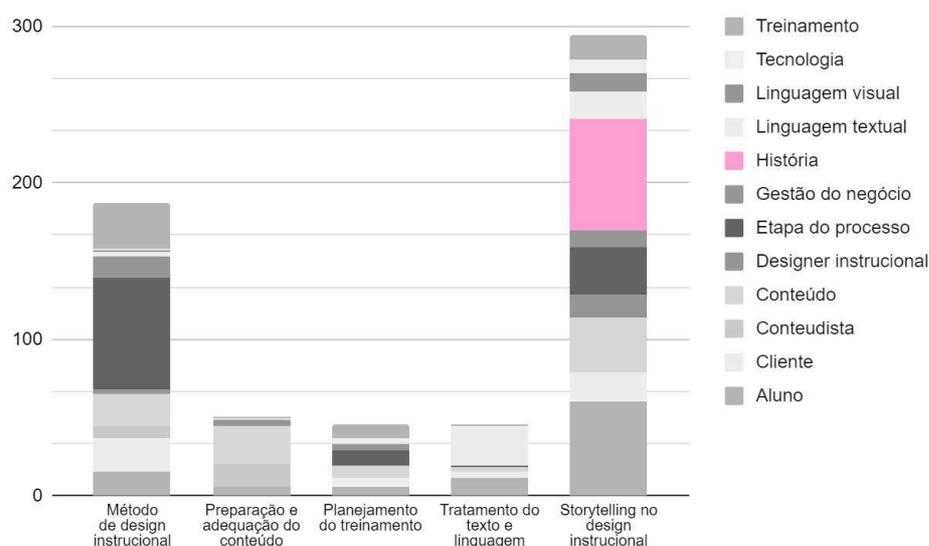


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Quanto à **história**, quarta família mais comentada, sua relevância se restringe a utilização do *storytelling* no design instrucional, sendo este o único tema da pesquisa em que a família temática foi citada (ver Gráfico 10). Segundo os entrevistados, para que o *storytelling* seja adequado ao treinamento é necessário realizar um planejamento da história, a fim de definir sua estrutura e elementos para que seu desenvolvimento ocorra de forma assertiva. Para tanto, os participantes destacaram a importância de buscar por referências e inspirações em diferentes fontes, como filmes, músicas, propagandas e reportagens, que possam contribuir na criação do *storytelling*.

Ainda, destaca-se a necessidade, e exigência de muitas empresas, quanto a elementos de inclusão e diversidade nas histórias, de forma a tornar os relatos do enredo mais realistas e próximos da vivência dos alunos.

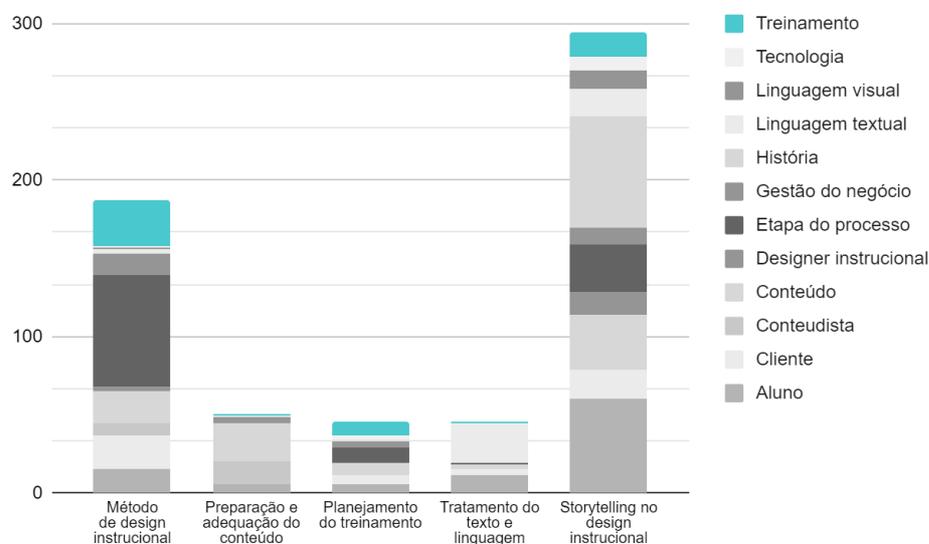
Gráfico 10 – Recorrência da família “história” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

A influência do **treinamento**, por sua vez, concentra-se, principalmente, quanto ao debate do método de design instrucional (Gráfico 11), na medida em que é necessário estabelecer o objetivo de aprendizagem e determinar o formato do treinamento e as mídias a serem desenvolvidas.

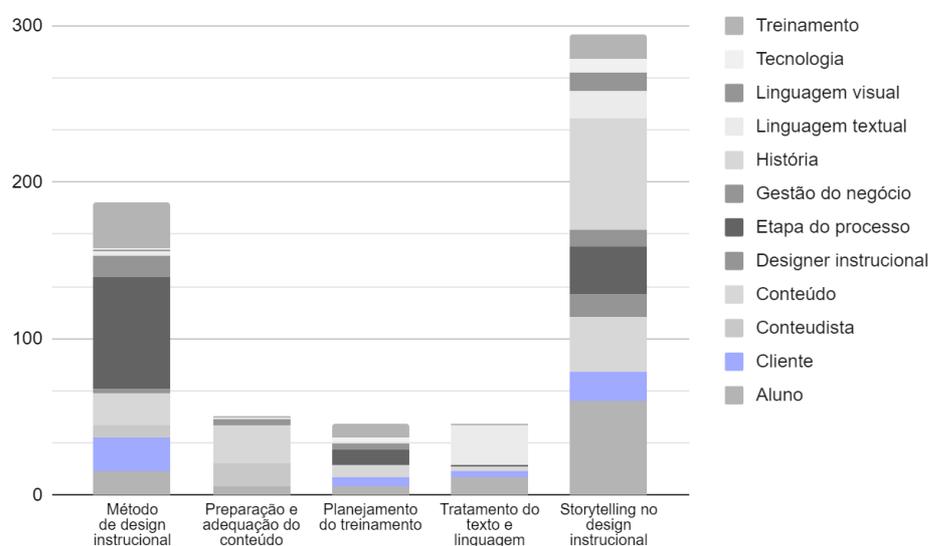
Gráfico 11 – Recorrência da família “treinamento” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Em relação a atuação do **cliente**, os participantes indicaram uma maior relevância ao comentarem sobre o método de design instrucional (ver Gráfico 12). Mais especificamente, considerar o perfil e expectativa do cliente na elaboração do treinamento, bem como acioná-lo para validar os materiais produzidos foram os aspectos mais recorrentes entre os entrevistados.

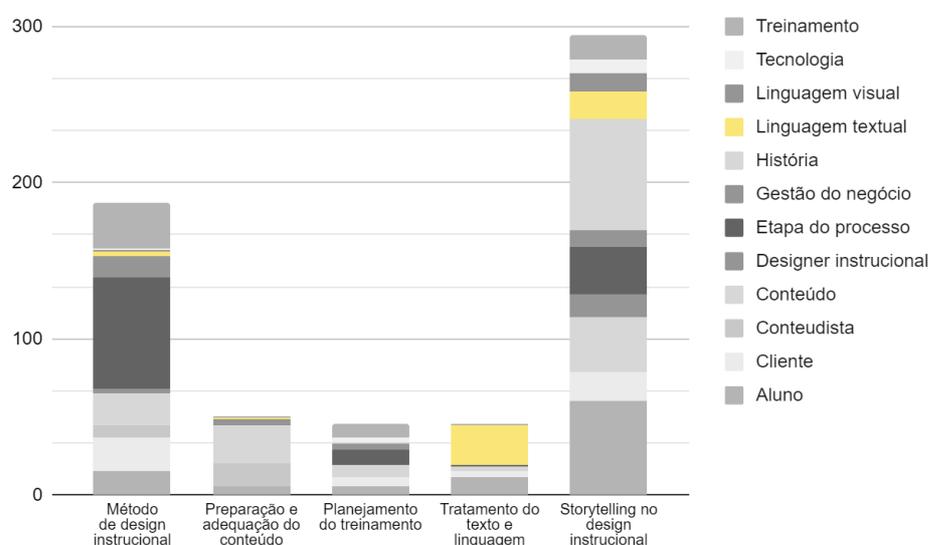
Gráfico 12 – Recorrência da família “cliente” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

A **linguagem textual**, como esperado, foi mais referenciada ao discutir sobre o processo de tratamento do texto e linguagem adotados no treinamento (ver Gráfico 13). Sobre este tema, os entrevistados recomendaram a modificação do conteúdo bruto de forma a torná-lo mais simples, explicando os termos técnicos e, sempre que possível, adotando um formato de diálogo, de forma a aproximar o aluno dos tópicos apresentados no treinamento.

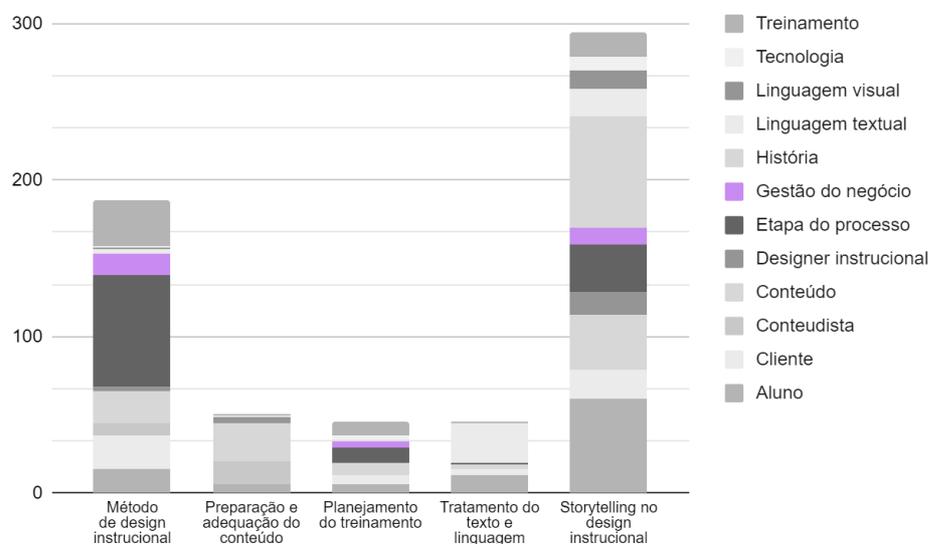
Gráfico 13 – Recorrência da família “linguagem textual” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Ao observar a **gestão do negócio**, nota-se uma maior relevância quanto ao método de design instrucional (ver Gráfico 14). Sobretudo, os participantes indicaram a importância de se considerar o tempo de produção disponível para o desenvolvimento dos treinamentos, a fim de evitar imprevistos no decorrer do projeto.

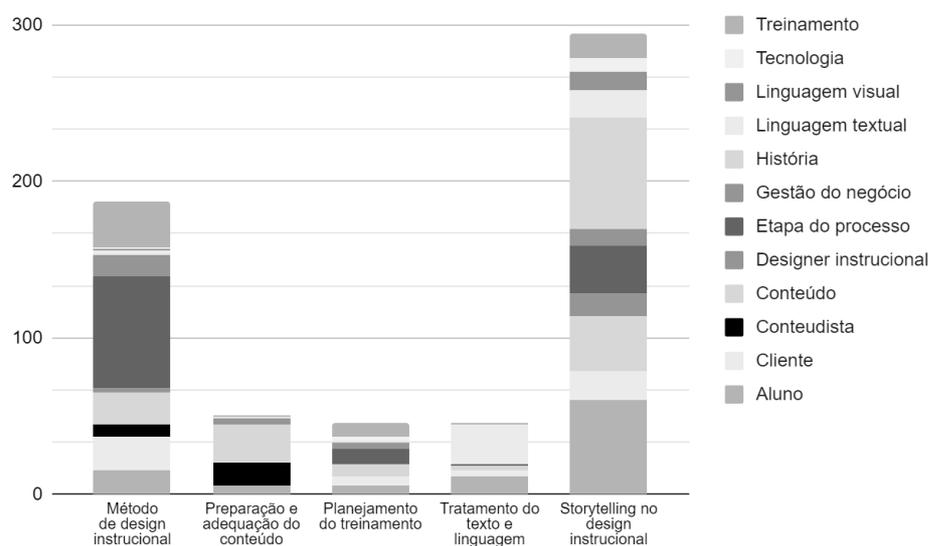
Gráfico 14 – Recorrência da família “gestão do negócio” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Ao analisar a relevância do **conteudista**, percebe-se maior frequência da família temática em relação à preparação e adequação do conteúdo, como mostra o Gráfico 15. Em especial, os entrevistados citaram a tarefa de mapeamento do conteúdo a ser utilizado no treinamento, que deve ser realizado, preferencialmente, por um especialista no assunto.

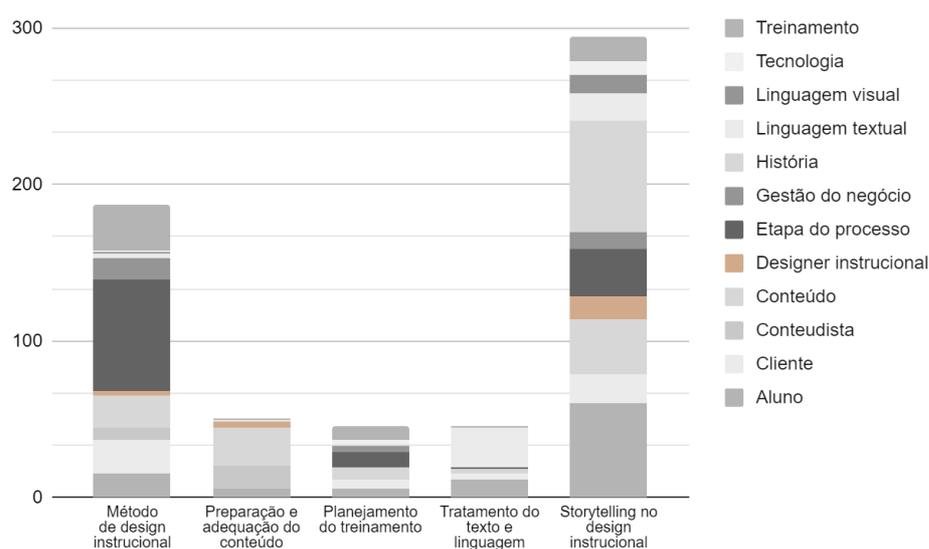
Gráfico 15 – Recorrência da família “conteudista” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Analisando um dos principais atores do processo, o **designer instrucional**, nota-se que os entrevistados declararam maior relevância quanto a adoção do *storytelling* nos projetos instrucionais. Em especial, nas trocas que o profissional pode realizar com seu time, pedindo a opinião dos outros profissionais durante o desenvolvimento do treinamento. Ainda, os participantes consideraram importante que o designer instrucional mantenha o foco durante toda a construção do *storytelling*, de forma que o enredo, linguagem, elementos e estrutura sejam correntes do início ao fim.

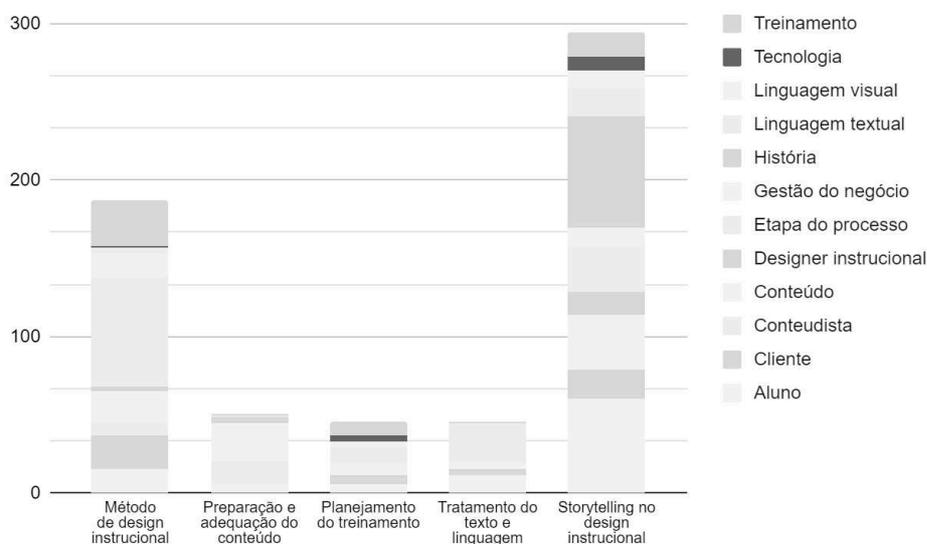
Gráfico 16 – Recorrência da família “designer instrucional” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Ao analisar a relevância da **tecnologia**, por conta da proporção de citações, nota-se um destaque na etapa de planejamento do treinamento, como mostra o Gráfico 17. Isso ocorre, pois, nessa fase do projeto, há a necessidade de que o designer instrucional tenha discernimento sobre as possibilidades e limitações dos dispositivos que serão usados para elaborar o treinamento, a fim de optar por formatos que funcionem melhor para o contexto do projeto.

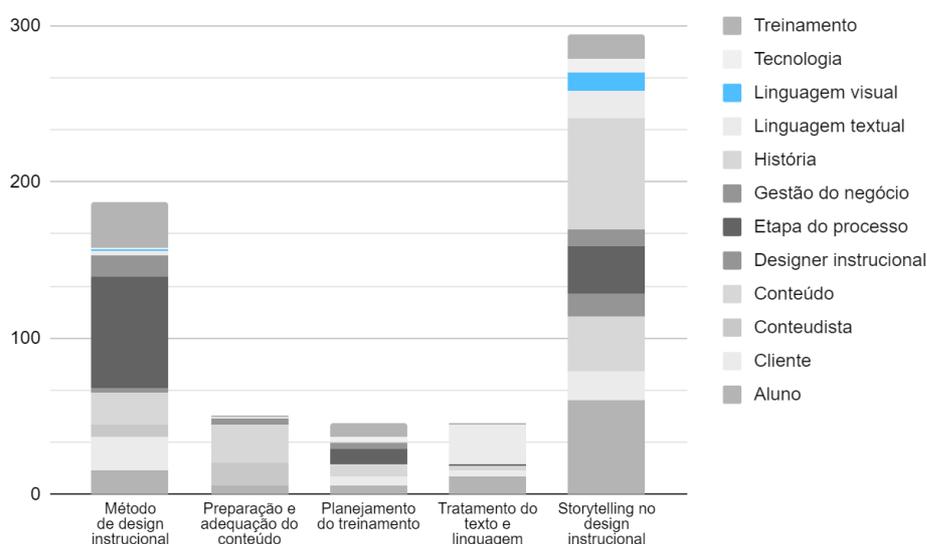
Gráfico 17 – Recorrência da família “tecnologia” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Por fim, dentre as famílias temáticas, a **linguagem visual** foi a menos evidenciada pelos entrevistados, sendo mais recorrente quando comentado sobre a adoção do *storytelling* no design instrucional, como nos casos em que é preciso adequar uma imagem ao tema do treinamento e quando há a necessidade de complementar o texto de forma visual, como mostra o Gráfico 18.

Gráfico 18 – Recorrência da família “linguagem visual” na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

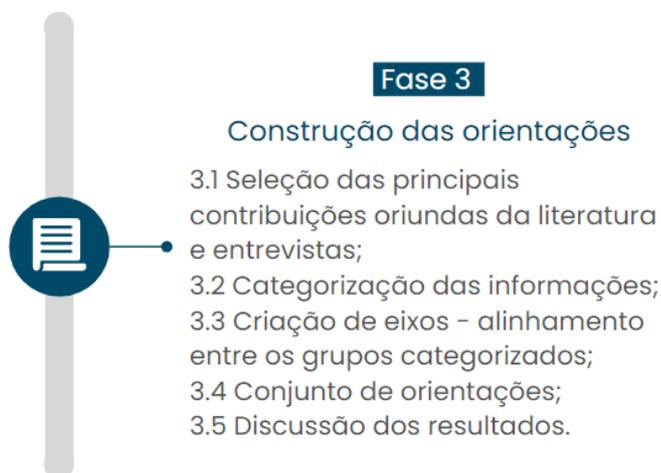
Ainda que haja pouca menção dos entrevistados, a linguagem visual apresenta amplo impacto no desenvolvimento de peças instrucionais. Logo, destaca-se um campo a ser explorado por futuros pesquisadores, a fim de compreender como a linguagem visual é explorada em treinamentos, bem como entender os fatores que levam designers instrucionais a não considerarem a linguagem visual como uma prioridade.

Por fim, somado aos resultados da revisão de literatura e tendo em vista a magnitude das diferentes famílias temáticas empregadas, as entrevistas auxiliaram na identificação dos principais fatores de influência do processo, fundamentais para a construção do conjunto de orientações (apresentada no capítulo seguinte), sendo eles: etapas do processo, aluno, conteúdo e história.

6 CONSTRUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO CONJUNTO DE ORIENTAÇÕES

Este capítulo detalha a terceira fase da pesquisa: o processo de elaboração do conjunto de orientações, desde a seleção e categorização das principais contribuições à criação de eixos, alinhamento dos grupos categorizados e apresentação do conjunto de orientações, como ilustra a Figura 29.

Figura 29 – Procedimentos realizados na fase de construção das orientações



Fonte: Elaborado pelo autor

Logo, inicia-se recordando as fontes de referência da pesquisa que forneceram as contribuições para o desenvolvimento das orientações. Na sequência, é evidenciado o procedimento de organização e categorização das contribuições a partir do uso de fichas e detalhados os eixos, categorias e principais tópicos do conjunto de orientações.

Na continuação, é realizado uma breve introdução sobre as orientações, discutido o esquema gráfico, bem como os eixos e como eles se relacionam. Por fim, é apresentado o conjunto de orientações por eixo, evidenciando a instrução e sua fonte (revisão narrativa, sistemática ou entrevistas com profissionais).

6.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES

A elaboração do conjunto de orientações é resultante de diferentes procedimentos metodológicos, como retratado no quarto capítulo. Em específico, as contribuições são provenientes de duas fontes, sendo elas: revisões de literatura e entrevista com profissionais, conforme ilustra a Figura 30.

Figura 30 – Fontes de referência para o conjunto de orientações



Fonte: Elaborado pelo autor

As contribuições derivadas da revisão narrativa estão ligadas ao universo da narrativa e do *storytelling*, mais especificamente, quanto a estruturas, elementos e instruções para construção de histórias. Ainda, continham aspectos relevantes para a implementação da educação corporativa nas organizações, bem como processos e práticas de design instrucional. Já as contribuições provenientes da revisão sistemática de literatura abarcavam características de narrativas, bem como o processo de desenvolvimento de casos narrativos educativos.

Por fim, as contribuições oriundas das entrevistas reuniram ambos os tópicos anteriores: aspectos relacionados à narrativa, *storytelling*, educação corporativa e design instrucional, como também questões a serem observadas ao elaborar materiais instrucionais com histórias.

As principais contribuições foram escritas em fichas de papel individuais, com a descrição da contribuição, a fonte de referência e o autor. Assim, as fichas geradas - totalizando 185 contribuições - foram impressas e recortadas, de forma a facilitar o manuseio e organização do material, como mostra a Figura 31. Na sequência, foram analisadas individualmente e agrupadas por similaridade, seguindo os parâmetros da análise categorial de Bardin (2016), sendo identificado nove dimensões relevantes ao design de ações de educação corporativa com o uso de *storytelling*, sendo: ações de aprendizagem, aluno, conteúdo, empresa, história, linguagem textual, materiais instrucionais, mídias e validação.

Figura 31 – Processo de categorização das fichas



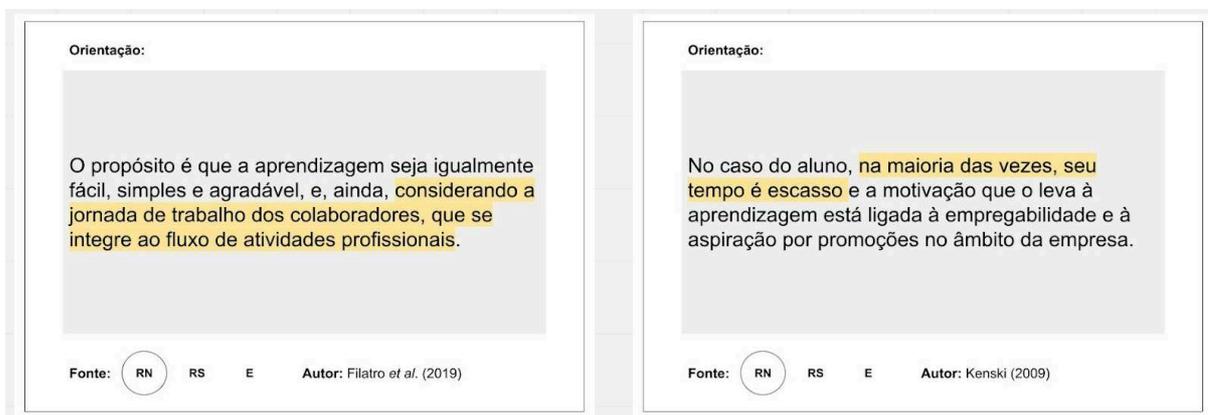
Fonte: Elaborado pelo autor

Após a categorização das fichas em grupos, buscou-se estabelecer os eixos do conjunto de orientações. Para tal, optou-se por recorrer aos fundamentos de design instrucional, no qual entende-se que o modelo ADDIE, comumente utilizado no campo, fornece um roteiro para o processo de design instrucional (MARTINS, 2011). Logo, como a pesquisa concentra seus esforços na elaboração de orientações para a primeira parcela do processo, relacionado à concepção (análise, planejamento e desenvolvimento), definiu-se que as etapas iniciais do processo formariam o “esqueleto” do conjunto de orientações. Assim, com uma nova nomenclatura, os eixos das orientações foram definidos como: compreensão, planejamento e elaboração.

Dando prosseguimento à construção das orientações, as nove categorias foram associadas estrategicamente aos eixos, de forma que sua disposição fosse coerente com o fluxo de concepção de design instrucional. Assim, cada eixo dispõe de três categorias.

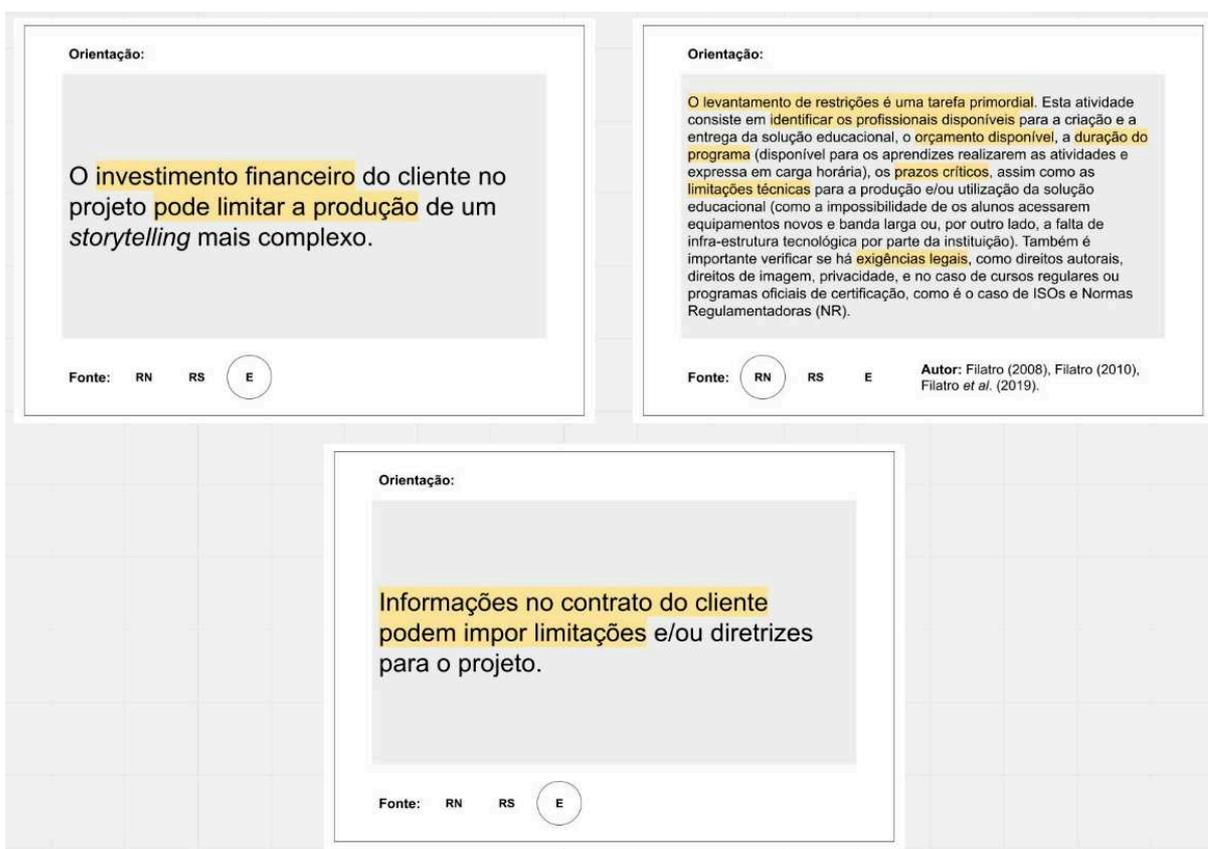
As Figuras 32 e 33 exemplificam a categorização para construção das orientações 6 e 12, referentes ao eixo compreensão.

Figura 32 – União de fichas para construção da orientação 6, referente ao tempo disponível pelo aluno (eixo compreensão: categoria aluno)



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 33 – União de fichas para construção da orientação 12, referente ao levantamento de restrições (eixo compreensão: categoria empresa)



Fonte: Elaborado pelo autor

O eixo compreensão abarca temas para a assimilação das características e necessidades de aprendizagem dos aprendizes, particularidades da organização e procedimentos para concepção do conteúdo educativo, que irão guiar as decisões para

desenvolvimento das ações de educação corporativa. Logo, compreende aspectos relacionados ao aluno, à empresa e ao conteúdo, como ilustra a Figura 34.

Figura 34 – Categorias e principais tópicos do eixo compreensão



Fonte: Elaborado pelo autor

As Figuras 35 e 36 exemplificam a categorização para construção das orientações 29 e 56, referentes ao eixo planejamento.

Figura 35 – União de fichas para construção da orientação 29, referente a construção da história com tópicos conhecidos e desconhecidos (eixo planejamento: categoria história)

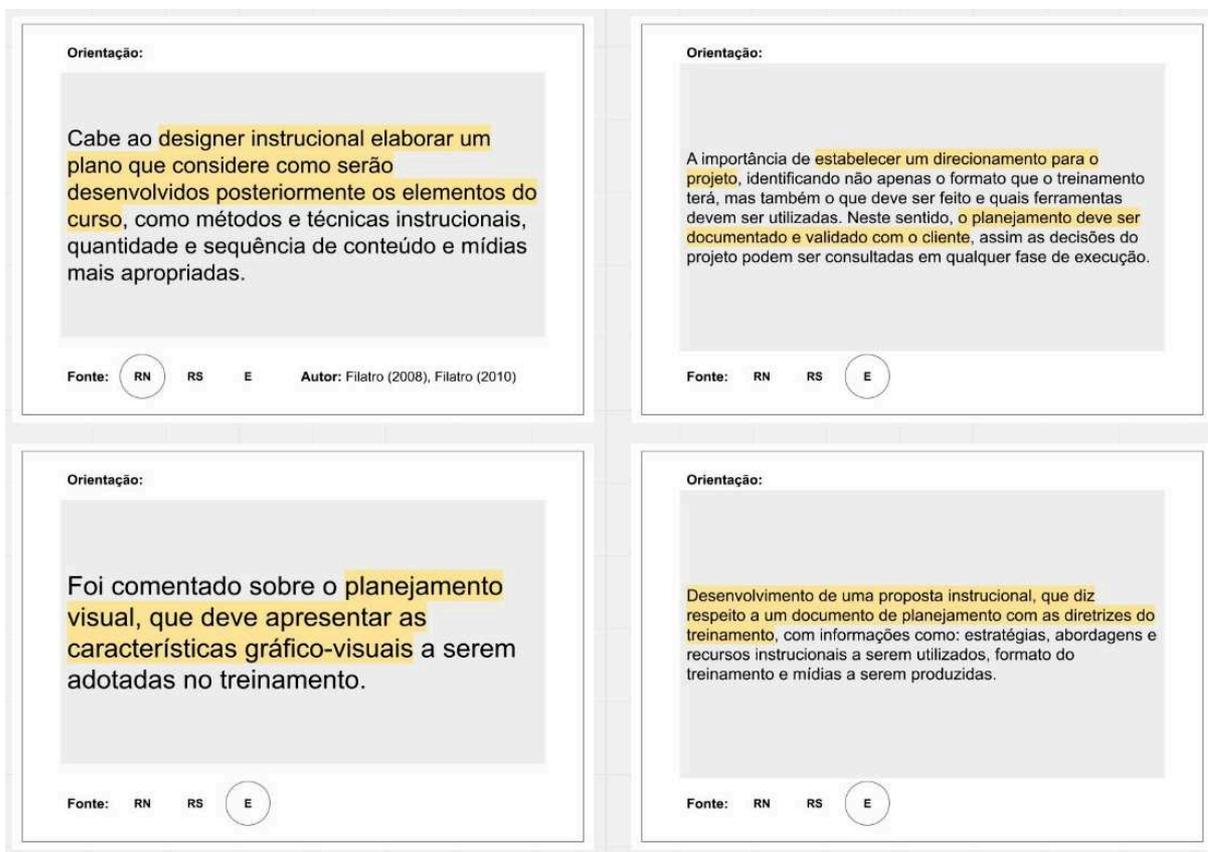
Dois exemplos de fichas de orientação para a construção de histórias, cada uma com o título 'Orientação:' e o autor 'Palacios e Terenzo (2016)'. Ambas as fichas incluem o código 'Fonte: RN RS E'.

Ficha 1 (Esquerda):

Outra técnica fundamental para a eficácia do *storytelling* é o entrelaçamento de informações. Assim como a vida das personagens correm em paralelo e se cruzam, as informações e ensinamentos devem se mesclar com os eventos da história. Apenas quando a informação estratégica fizer parte integral da história, a lição será apreendida e aprendida

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 36 – União de fichas para construção da orientação 56, referente a criação de uma proposta instrucional e visual (eixo planejamento: categoria ação de aprendizagem)



Fonte: Elaborado pelo autor

O eixo planejamento apresenta temas voltados para o delineamento da história, da escolha de mídias e diretrizes para as ações de aprendizagem. Portanto, envolve aspectos relacionados à história, mídias e ações de aprendizagem. Ainda, quanto à história, considerou-se importante dividi-la em duas subcategorias: elementos e estrutura, como ilustra a Figura 37.

Figura 37 – Categorias e principais tópicos do eixo planejamento



Fonte: Elaborado pelo autor

As Figuras 38 e 39 exemplificam a categorização para construção das orientações 78 e 82, referentes ao eixo elaboração.

Figura 38 – União de fichas para construção da orientação 78, referente a eliminar termos preconceituoso (eixo elaboração: categoria materiais instrucionais)

Orientação:

A realização de uma análise crítica da narrativa pode ajudar o autor a identificar linguagem ou representações que perpetuam estereótipos e micro agressões.

Fonte: RN RS E Autor: Ensminger et al. (2021)

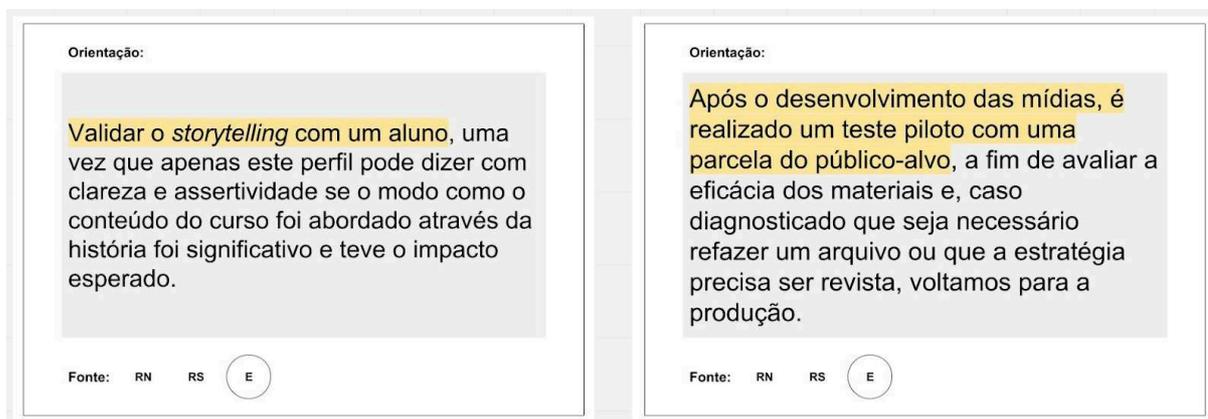
Orientação:

Os participantes também recomendaram atenção a termos preconceituosos que possam ter passado despercebidos durante a construção do texto e, se possível, a utilização de termos neutros, como forma de abranger um público mais diverso.

Fonte: RN RS E

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 39 – União de fichas para construção da orientação 82, referente a realizar um teste piloto com os alunos (eixo elaboração: categoria validação)



Fonte: Elaborado pelo autor

O eixo elaboração prevê temas relevantes para o momento de aplicação do planejamento, envolvendo definições para a linguagem textual, elaboração de materiais instrucionais e aprovação dos itens desenvolvidos. Desse modo, engloba aspectos relacionados à linguagem textual, materiais instrucionais e validação, como ilustra a Figura 40.

Figura 40 – Categorias e principais tópicos do eixo elaboração



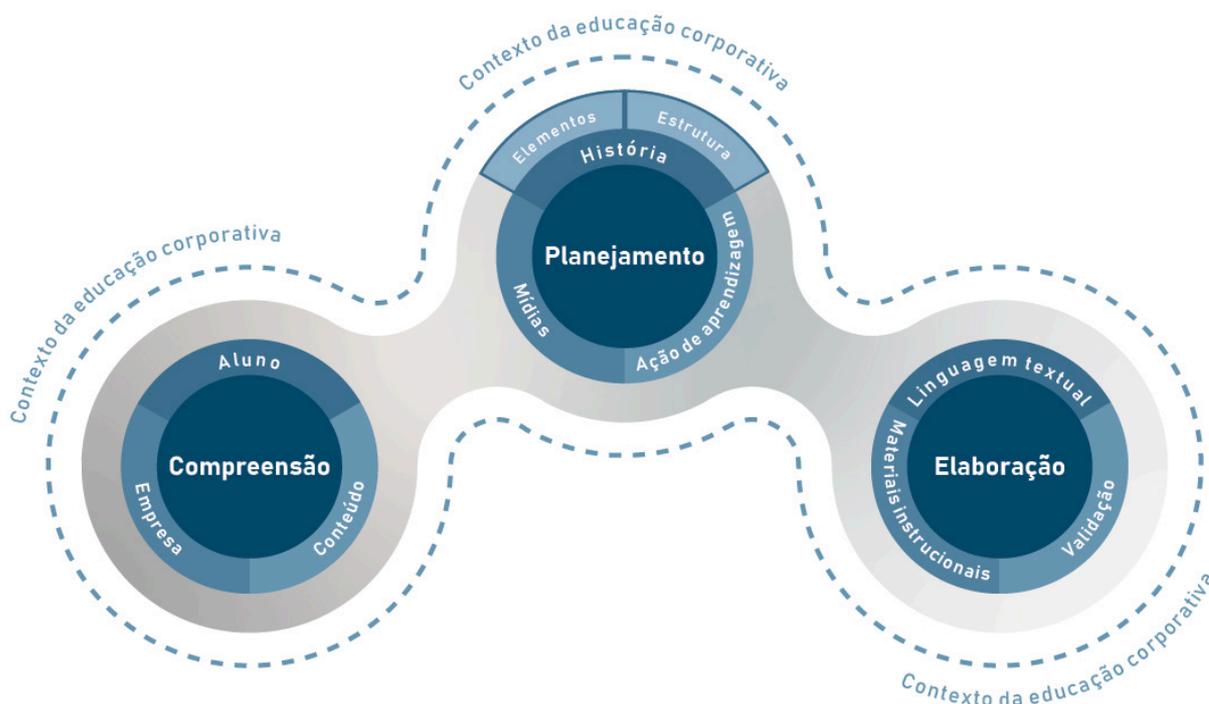
Fonte: Elaborado pelo autor

6.2 PROPOSIÇÃO DO CONJUNTO DE ORIENTAÇÕES

Na sequência, apresenta-se um conjunto de orientações voltado para a adoção do *storytelling* em ações de educação corporativa. Para tanto, considera os principais fatores envolvidos na educação de adultos no contexto corporativo e os fundamentos do *storytelling* e narrativa.

O conjunto contém 82 orientações organizadas em três eixos: compreensão (dividido em aluno, empresa e conteúdo), planejamento (com as categorias história, mídias e ação de aprendizagem; sendo que a categoria história possui as subcategorias elementos e estrutura) e elaboração (dividido em linguagem textual, materiais instrucionais e validação), conforme demonstra a Figura 41.

Figura 41 – Esquema gráfico do conjunto de orientações



Fonte: Elaborado pelo autor

O esquema anterior busca sintetizar visualmente o conjunto de orientações. Para tal, consiste de três segmentos que representam os eixos, categorias e subcategorias elencados anteriormente, sendo que cada bloco representa momentos-chave do projeto de design instrucional.

Ainda, de forma a centralizar os eixos em um ambiente controlado e definido, deve-se levar em consideração o contexto da educação corporativa, representado pela linha pontilhada no esquema, ou seja, deve-se considerar os aspectos relacionados à melhoria da *performance* e desenvolvimento dos funcionários em seu ambiente de trabalho.

Dessa forma, na sequência são apresentadas as orientações divididas em seus eixos e categorias (Quadros 8, 9 e 10). Cada orientação contém uma descrição e suas fontes de referência, representadas pelos ícones a seguir:

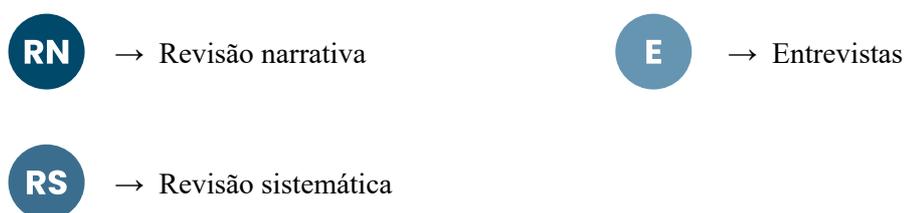


Figura 42 – Eixo compreensão



Fonte: Elaborado pelo autor

O eixo compreensão refere-se à primeira fase para desenvolver ações de aprendizagem. Neste momento, há a necessidade de que as equipes compreendam o contexto em que estão inseridas, ou seja, precisam assimilar a realidade da empresa que atuam - em casos de empresas externas ou trabalho como fornecedor, este estágio torna-se ainda mais relevante e desafiador. Nesta etapa, as equipes devem investigar informações que orientam a tomada de decisão e direcionam o desenvolvimento das ações educativas, de forma a torná-las adequadas ao panorama da empresa e às características e necessidades de aprendizagem dos alunos. Com esse propósito, o eixo compreensão abarca aspectos relacionados ao aluno, à empresa e ao conteúdo das ações de aprendizagem.

Quadro 8 – Orientações do eixo compreensão

Eixo Compreensão		
O eixo compreensão consiste na investigação e assimilação de aspectos iniciais que tendem a influenciar as decisões tomadas nos demais eixos e orientam as particularidades das ações de aprendizagem. Assim, inclui definições sobre o aluno, a empresa e o conteúdo educacional.		
Aluno: aspectos relacionados às características, expectativas e conhecimento dos aprendizes.		
Orientação	Fonte	
1	Análise o perfil dos alunos, levando em consideração suas características, necessidades de aprendizagem e experiências pessoais e profissionais.	RN E
2	Considere a expectativa dos alunos e o que desejam encontrar nas ações de aprendizagem.	RN
3	Considere criar personas sobre os alunos como forma de consolidar o perfil do público-alvo e visualizá-lo de forma simplificada.	RN
4	Atente-se ao nível de conhecimento dos alunos a respeito do problema educacional.	RN E
5	Priorize tecnologias, modalidades e mídias que os alunos estejam familiarizados.	E
6	Considere a jornada de trabalho dos funcionários e o tempo disponível para estudo, que em geral é escasso.	RN
Empresa: aspectos tocantes às características, expectativas, necessidades de desenvolvimento e restrições da organização.		
Orientação	Fonte	
7	Análise o perfil, expectativa, preferências e prioridades da empresa.	E
8	Consulte documentos dos recursos humanos, como planos de desenvolvimento e carreira.	RN
9	Mapeie os três níveis de competência: empresariais, organizacionais e humanas.	RN
10	Estabeleça metas e objetivos de aprendizagem claros, assim como os resultados esperados para as ações de aprendizagem.	RN RS E
11	Considere as diretrizes visuais e o tom de voz da empresa.	E
12	Realize um levantamento de restrições, com o intuito de identificar limitações e /ou diretrizes, como o número de profissionais disponíveis para produção, o orçamento disponível, a duração do programa, os prazos críticos, as limitações técnicas, as informações contratuais e possíveis exigências legais.	RN E
13	Priorize a participação e envolvimento ativo da alta administração da empresa, assim como de <i>stakeholders</i> interessados e pertinentes.	RN E
Conteúdo: aspectos sobre a concepção do conteúdo educativo.		
Orientação	Fonte	
14	Realize um mapeamento do conteúdo educacional necessário para que os aprendizes alcancem os objetivos de aprendizagem.	RN E

15	Considere realizar uma reunião com um especialista no assunto para captação do conteúdo através de uma conversa ou contrate um especialista para a escrita do material.	E
16	Analise o perfil profissional e acadêmico do conteudista para que seja contratado um especialista no assunto.	E
17	Realize uma curadoria do conteúdo da ação de aprendizagem, a fim de aprimorá-lo.	E
18	Determine o grau de complexidade e profundidade do conteúdo a partir do nível de conhecimento dos alunos sobre a temática e mantenha apenas os tópicos que conduzem aos resultados esperados.	E
19	Construa um conteúdo contextualizado, com exemplos do cotidiano, experiências pessoais e profissionais dos alunos, a fim de gerar identificação e produzir sentido além do cotidiano da empresa.	RN E
20	Organize o conteúdo de forma a conferir sentido e possuir uma continuidade na ordem dos tópicos, de acordo com os critérios: local, alfabeto, tempo, categoria e hierarquia.	RN E
21	Priorize o formato do conteúdo em texto corrido, a fim de facilitar a manipulação e edição do material.	E
22	Procure elencar possibilidades de desdobramento do conteúdo conforme analisa o material.	E

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 43 – Eixo planejamento



Fonte: Elaborado pelo autor

O eixo planejamento consiste de uma fase intermediária para o desenvolvimento de ações de aprendizagem. Neste momento, cabe à equipe, a partir das informações identificadas, analisadas e assimiladas, realizar o planejamento das ações de educação corporativa. Torna-se relevante que as equipes deliberem quanto às mídias que serão empregadas, estabeleçam definições das ações de aprendizagem e, por considerar adotar o *storytelling* como estratégia instrucional, estabeleçam as linhas gerais da história, bem como seus elementos constitutivos

e a estrutura que será utilizada. Logo, o eixo planejamento abarca aspectos relacionados à história - seus elementos e estrutura -, mídias e ações de aprendizagem.

Quadro 9 – Orientações do eixo planejamento

Eixo Planejamento		
O eixo planejamento visa a preparação de particularidades fundamentais para a ação de educação corporativa, considerando os aspectos averiguados anteriormente. Logo, engloba questões relacionadas à história – que se divide em “elementos” e “estrutura” –, mídias e ações de aprendizagem.		
História: aspectos que pretendem delimitar as particularidades da história a ser desenvolvida.		
Orientação	Fonte	
23	Organize os elementos constitutivos e estabeleça a estrutura da história, com a intenção de que seu desenvolvimento ocorra de forma simplificada e assertiva.	RN E
24	Determine o nível de complexidade da história.	E
25	Realize uma síntese dos objetivos da história.	RN
26	Estabeleça o universo temático da história, elencando caminhos, prioridades, abordagens e recortes que visam auxiliar o desenvolvimento do <i>storytelling</i> .	RN
27	Considere adotar um padrão narrativo a ser seguido por toda a história: argumentação, fluxo, enquadramento, emoção ou engajamento.	RS
28	Determine uma atmosfera e adote um estilo para a história, como terror, jornalístico, poesia, comédia, mistério, entre outros.	E
29	Procure entrelaçar diferentes informações na história, introduzindo novos assuntos entre tópicos já conhecidos pelos alunos.	RN
30	Procure incluir elementos que gerem conexão emocional e cultural com os alunos.	RN E
31	Garanta que a história apresente fatos plausíveis e lógicos dentro do mundo criado para a narrativa.	RS
32	Atente-se a contra-argumentos que possam surgir por parte do aluno e incorpore possíveis respostas na história.	RN
33	Determine meios de gerar representação e invista na inclusão e diversidade da história, buscando representar todos os perfis de pessoas, a fim de que os alunos sintam-se representados pelos personagens e situações apresentadas.	E
34	Consulte referências e inspirações em diferentes fontes para construção de um repertório pessoal sobre o <i>storytelling</i> , como filmes, músicas, propagandas, reportagens e histórias em quadrinhos.	E
35	Considere a possibilidade da história adotar todos os pontos do conteúdo ou focar em tópicos específicos, apresentando pequenas histórias ao aluno.	E
36	Atente-se ao tamanho da história, uma vez que, apesar de inserir mais elementos e acontecimentos possa aumentar o envolvimento do aluno, pode-se alongar e complicar desnecessariamente o texto.	RS

Subcategoria Elementos: aspectos relacionados aos elementos da história, como enredo, narrador, tempo, personagem, desafios, lição e efeitos sonoros.		
Orientação		Fonte
37	Liste os componentes do enredo, ou seja, o conjunto de eventos e acontecimentos que ocorrem no desenrolar da história.	RN
38	Determine o ponto de vista do narrador, ou seja, se a história será contada em primeira ou terceira pessoa.	RN
39	Defina o tempo interno e fictício da história, ou seja, o período/época em que a trama acontece, duração da trama, tempo cronológico e/ou tempo psicológico.	RN
40	Determine os espaços/cenários em que se passam os acontecimentos da história.	RN
41	Considere a utilização de personagens (protagonista, secundário e/ou antagonista), sejam eles humanos ou animais, e descreva suas características, necessidades, personalidades, atitudes e comportamentos.	RN E
42	Considere a possibilidade dos personagens participarem da história, guiar o aprendizado apresentando os tópicos do conteúdo ou apresentar o conteúdo através de uma história.	E
43	Determine desafios, dificuldades, conflitos, obstáculos e elementos de surpresa que compliquem a jornada percorrida pelas personagens.	RN E
44	Procure inserir uma lição, pensamento ou conclusão valiosa para a história e seus personagens, de forma que esta seja a informação mais importante a ser transmitida.	RN
45	Considere o uso de efeitos e trilha sonora para ambientar e aproximar os alunos dos acontecimentos da história.	RN E
Subcategoria Estrutura: aspectos relativos à estrutura da história.		
Orientação		Fonte
46	Determine como transmitir a história: de forma linear, não linear ou interativa.	E
47	Procure organizar a estrutura prévia da história, decupando a intriga em tópicos e indicando o sequenciamento dos eventos da história para facilitar futuras etapas de construção. Logo, considere os componentes de conteúdo, contexto e conexão.	RN RS E
48	Considere utilizar cartões para construir a história. Assim, escreva ideias para as cenas com uma breve descrição de personagens e eventos em diferentes blocos de papel e ordene os acontecimentos.	RN
49	Utilize a estrutura dramática em três atos (apresentação, confrontação e resolução) em casos de histórias mais simples.	RN
50	Considere uma estrutura narrativa mais completa em casos de histórias complexas: introdução, desenvolvimento, conflito, clímax, solução e desfecho.	RN
51	Considere a utilização da jornada do herói em casos de uma história que pretende focar na trajetória e transformação de um personagem: mundo comum, chamado à aventura, recusa ao chamado, encontro com o mentor, travessia do primeiro limiar, testes, aliados e inimigos, aproximação da caverna oculta, provação, recompensa, caminho de volta, ressurreição e retorno com o elixir.	RN

52	A fim de inovar, considere iniciar uma história pelo seu desfecho ou construir uma história que se encerra com um final aberto.	E
Mídias: aspectos a serem avaliados ao selecionar as mídias a serem produzidas.		
Orientação		Fonte
53	Atente para que a escolha das mídias das ações de aprendizagem sejam adequadas para os alunos e atendam às necessidades da área demandante.	E
54	Considere as possibilidades e limitações das mídias a serem desenvolvidas para as ações de aprendizagem.	E
55	Priorize mídias que permitam a interação do aluno e possuam fácil acesso, permitindo que sejam acessados independente do local em que o aluno se encontre.	RN E
Ação de aprendizagem: aspectos a serem considerados no planejamento das ações de aprendizagem.		
Orientação		Fonte
56	Procure desenvolver uma proposta instrucional e visual a fim de estabelecer um direcionamento para o projeto, como estratégias, abordagens, métodos, técnicas e recursos instrucionais a serem utilizados e características gráfico-visuais dos materiais a serem produzidos.	RN E
57	Defina a navegação e o design estrutural dos materiais instrucionais.	RN
58	Considere o tempo disponível para produção, a fim de evitar imprevistos e para que o tempo reservado para desenvolvimento dos materiais instrucionais seja adequado.	E
59	Avalie a necessidade de desenvolver atividades e exercícios práticos como método avaliativo.	RN
60	Avalie a necessidade de mediação educacional, como apoio de suporte, tutores, professores, entre outros.	RN

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 44 – Eixo elaboração



Fonte: Elaborado pelo autor

O eixo elaboração compreende a última fase de desenvolvimento das ações de aprendizagem. Neste momento as equipes devem realizar a execução do planejamento efetuado previamente, ou seja, devem realizar a produção dos instrumentos a serem aplicados nas ações de educação corporativa, considerando o estilo da linguagem falada ou escrita e a realização de testes nos instrumentos produzidos e posterior apresentação e aprovação dos materiais pelo cliente e/ou área demandante. Portanto, o eixo compreensão abarca aspectos relacionados à linguagem textual, materiais instrucionais e validação.

Quadro 10 – Orientações do eixo elaboração

Eixo Elaboração		
O eixo elaboração concerne a aspectos relevantes para o desenvolvimento e avaliação de materiais a serem utilizados nas ações de educação corporativa. Dessa forma, engloba itens relacionados à linguagem textual, materiais instrucionais e validação dos instrumentos desenvolvidos.		
Linguagem textual: aspectos que influenciam nas características e mecanismos a serem adotados na construção textual.		
Orientação		Fonte
61	Priorize adotar a conversa instrucional e construir o texto em formato de diálogo, como se estivesse falando diretamente com o aluno, de forma a aproximar o aluno dos tópicos do conteúdo.	RN E
62	Procure simplificar o texto e torná-lo mais objetivo. Logo, substitua fragmentos longos por parágrafos curtos, priorize palavras curtas e explique termos técnicos e siglas.	RN E
63	Redija o texto de forma a torná-lo adequado para o público-alvo, sem infantilizá-lo.	E
64	Considere utilizar gírias e expressões regionais comuns aos alunos para gerar representação e aproximação aos materiais produzidos.	E
65	Utilize mecanismos de coesão que garantam a coerência textual, como o uso de conectores.	RS
Materiais instrucionais: aspectos que orientam a elaboração de materiais a serem utilizados nas ações de educação corporativa.		
Orientação		Fonte
66	Considere as diretrizes estabelecidas na proposta instrucional e visual, bem como a estrutura e os elementos da história para a produção dos materiais que adotam o <i>storytelling</i> .	RS E
67	Utilize sistemas verbais (texto) e não-verbais (visual) na produção dos materiais.	RN
68	Utilize elementos visuais para despertar a atenção dos alunos, como ilustração, fotografia, modelagem, animação, vídeo e realidade virtual.	RN

69	Procure substituir palavras por imagens, quando possível.	
70	Utilize os elementos definidos para construção da história em todos os materiais, inclusive naqueles que não preveem a adoção do <i>storytelling</i> .	
71	Desenvolva os recursos do instrutor, caso haja mediação educacional, com informações como objetivos de aprendizagem, conteúdo central, esboço narrativo e considerações pedagógicas.	
72	Procure roteirizar os materiais instrucionais no formato mais adequado para a mídia e modelo de história escolhido, sendo: roteiro textual, fluxograma ou <i>storyboard</i> .	
73	Priorize a produção dos roteiros das mídias mais complexas primeiro.	
74	Busque integrar mais o aluno ao processo de aprendizagem e à história apresentada a partir de pequenas interações nas mídias.	
75	Peça a opinião de outros profissionais da empresa conforme avança na produção dos materiais instrucionais.	
76	Revise o material para identificar repetições e trechos problemáticos que precisam ser reestruturados.	
77	Faça uma análise crítica ao finalizar o material para identificar termos preconceituosos e micro agressões que possam ter passado despercebidos.	 
78	Realize uma revisão ortográfica de todo o material, a fim de eliminar erros gramaticais e de concordância.	
79	Analise se há a necessidade de tradução do material para outro idioma.	
Validação: aspectos a serem considerados para avaliação e aprovação dos materiais produzidos.		
Orientação		Fonte
80	Procure encaminhar os materiais instrucionais para validação do cliente/área demandante aos poucos, ao longo do desenvolvimento das ações de aprendizagem.	
81	Realize testes nos materiais desenvolvidos e, caso seja diagnosticado um problema, faça os ajustes necessários.	
82	Considere realizar um teste piloto com uma parcela do público-alvo para avaliar a eficácia dos materiais produzidos e se a história causou o impacto esperado.	

Fonte: Elaborado pelo autor

Entende-se que o conjunto de orientações busca apoiar a tomada de decisão de profissionais que pretendem incorporar o *storytelling* em ações de educação corporativa, sobretudo designers instrucionais. Logo, fica à critério do profissional e sua equipe a decisão sobre quais eixos de orientações adotar, na medida em que são apropriadas para o contexto em que se encontram.

6.3 DISCUSSÕES

Conforme apresentado, o conjunto de orientações é resultado da análise e síntese dos achados a partir de duas fontes: revisões de literatura e entrevistas com profissionais. Neste sentido, entende-se que os resultados obtidos a partir de ambas as fases da pesquisa (revisão de literatura e entrevistas) foram essenciais para a elaboração das orientações, visto que proporcionaram a estrutura e elementos do conjunto.

O conjunto de orientações constitui-se, portanto, de recomendações para a adoção do *storytelling* em ações de educação corporativa, relevantes para designers instrucionais com diferentes níveis de experiência profissional. Para tanto, destaca as etapas de concepção do processo de design instrucional, enquanto evidencia aspectos e parâmetros relevantes para o desenvolvimento de ações de aprendizagem e para a ideação e elaboração do *storytelling*.

Ao analisar o quantitativo do conjunto, pode-se observar que, das 82 orientações, 31 orientações (38%) são formadas apenas por contribuições provenientes das revisões de literatura narrativa e sistemática, sendo que 32 orientações (39%) são constituídas apenas de tópicos identificados a partir da análise das entrevistas com profissionais. Logo, 19 orientações (23%) são formadas por contribuições oriundas de todas as fontes.

Entre as principais contribuições da literatura referentes ao eixo compreensão estão os estudos de Filatro (2008), Kenski (2009) e Filatro *et al.* (2019). Já entre os autores que contribuíram para o eixo planejamento destacam-se Gancho (2002), Gamba Jr. (2013), Xavier (2015) e Palacios e Terenzzo (2016). Por fim, os autores que mais contribuíram para o eixo elaboração são Filatro (2008) e Ensminger *et al.* (2021).

Enquanto os eixos das orientações são oriundos da literatura de design instrucional, especificamente do método ADDIE, as categorias, subcategorias e orientações são provenientes de todas as fontes de pesquisa. Ao passo que as revisões de literatura forneceram as principais bases teóricas e o entendimento sobre os campos do estudo, as entrevistas forneceram conhecimentos práticos e operacionais, principalmente sobre aspectos a serem considerados ao utilizar o *storytelling* como estratégia instrucional.

Quanto aos métodos adotados, o uso da técnica de cartões para organizar e categorizar os achados da literatura e entrevistas mostrou-se eficaz, dado a flexibilidade que forneceu ao pesquisador para ordenar e remodelar os diferentes grupos de contribuições. Ainda, permitiu uma fácil visualização individual das contribuições, bem como a visibilidade dos grupos.

Quanto a aplicação, o conjunto de orientações é direcionado a designers instrucionais, bem como outros profissionais, com diferentes níveis de experiência, que atuam de forma autônoma ou em empresas. Acredita-se, ainda, que sua utilização também seja viável no meio acadêmico, ao passo que colabora para a ampliação e atualização dos campos do design, design instrucional e educação corporativa, podendo contribuir também na formação de profissionais destas áreas, em virtude das informações discutidas e da nova perspectiva abordada, permitindo uma expansão do campo.

Também é possível destacar o caráter fluido dos eixos, uma vez que permite aos designers instrucionais e/ou equipes que recorram a um grupo específico de orientações, ou seja, não seria necessário acessar todo o conjunto de orientações, permitindo que o profissional empregue apenas aquelas presentes no eixo que julgar relevante para o desenvolvimento de seu trabalho. Neste sentido, devem ser consideradas todas as orientações do eixo, visto que as orientações isoladas não serão efetivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do cenário atual de avanço das tecnologias e meios de comunicação, no qual conhecimentos considerados definitivos tornaram-se voláteis, influenciando no modo como as pessoas aprendem e adquirem conhecimento. Ao perceber esta mudança, as empresas compreenderam a educação como um processo contínuo e seu papel na formação de seus funcionários, instaurando a educação corporativa como forma de oferecer o desenvolvimento necessário para sua equipe. Neste cenário, o design instrucional tem adotado o *storytelling* na concepção e execução de ações de educação corporativa devido seus atributos de transmissão de conhecimento que oportuniza experiências de aprendizagem mais eficientes, eficazes e atrativas.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo propor orientações para a adoção do *storytelling* no processo de design de ações de educação corporativa. Destaca-se, portanto, que a pesquisa possuiu foco no planejamento e promoção da educação corporativa, a partir de ações de aprendizagem, não na avaliação da efetivação e qualidade da aprendizagem.

Diferencia-se, ainda, quanto à abordagem adotada e a aproximação do campo do design, que visa contribuir para a ideação, planejamento e ordenação dos elementos constituintes do *storytelling* no formato de ações de educação corporativa. Ademais, optou-se por usar o termo ações de educação corporativa e não treinamento, por entender que a pesquisa não se baseia na qualificação pontual e específica do profissional, mas trata-se de uma mudança de comportamento e implantação integral da educação nas empresas.

Para tal finalidade, a pesquisa contou com revisões de literatura narrativa e sistemática, entrevistas com profissionais de design instrucional e construção das orientações. Com a intenção de concluir este trabalho, as considerações finais foram organizadas em cinco tópicos, a saber: relevância da pesquisa, resultados, limitações da pesquisa, desdobramentos futuros e pesquisas futuras.

Quanto à **relevância da pesquisa**, pôde-se notar que, devido ao perfil diversificado de profissionais que participaram da fase de entrevistas, o conjunto de orientações mostra-se importante e fundamental para o alinhamento das equipes, que podem possuir diferentes repertórios devido a sua formação e necessitar de direcionamento em projetos que adotam o *storytelling* como estratégia instrucional.

Ainda, a pesquisa buscou contribuir com a produção de conhecimento para os campos do design instrucional e educação corporativa ao propor a utilização do *storytelling* como estratégia instrucional de ações de aprendizagem. Estimulando, dessa forma, a atualização e

qualificação de profissionais da área e buscando aprimorar o modo de aquisição de conhecimento humano nas organizações.

Em relação aos **resultados**, especifica-se que, de acordo com os procedimentos da pesquisa, o conjunto proposto neste estudo apresenta três eixos, nove categorias, duas subcategorias e 82 orientações. O conjunto permite a visualização integral de seus componentes, ao passo que permite a compreensão individual de seus elementos, permitindo sua customização de acordo com a ação de educação corporativa em questão, podendo adicionar ou suprimir os componentes que farão parte do processo.

Ainda, destaca-se a aproximação entre a estrutura e fases da pesquisa com o paradigma da estrutura dramática de Field (2001), que segmenta a intriga de uma narrativa em três partes, chamadas de Ato I, II e III. Neste sentido, o ato I (apresentação), corresponde à primeira fase da pesquisa, que remete à realização das revisões de literatura narrativa e sistemática; o ato II (confrontação) refere-se às entrevistas com profissionais de design instrucional, que buscou comparar o conhecimento prático dos entrevistados com as informações adquiridas a partir da literatura; e, por último, o ato III (resolução), assemelha-se à terceira fase da pesquisa, na qual a união das principais contribuições da literatura e das entrevistas culminou no conjunto de orientações.

Quanto às **limitações da pesquisa**, é possível evidenciar a falta de domínio prévio do pesquisador quanto ao *software* ATLAS.ti, que prolongou a fase de análise e codificação dos dados coletados durante as entrevistas. Também, em relação às entrevistas, é possível evidenciar o tamanho reduzido da amostra e a adesão dos participantes visto que, de 25 profissionais contatados, 14 participaram do estudo.

Destaca-se, ainda, que o conjunto de orientações é resultado da base teórica obtida a partir das revisões de literatura, bem como do conhecimento e práticas dos designers instrucionais que participaram da fase de entrevistas. Logo, o resultado alcançado está subordinado à interpretação dos dados coletados nas fases da pesquisa.

Ainda é possível evidenciar, em relação às orientações, a ausência de uma etapa de avaliação do conjunto com designers instrucionais, que poderia agregar para melhorias dos quadros desenvolvidos

Em relação aos **desdobramentos futuros**, considera-se realizar uma avaliação do conjunto de orientações com os profissionais que participaram da fase de entrevistas por meio de uma nova rodada de entrevistas e/ou questionário online. Dessa forma, pretende-se agregar valor ao material ao verificar a consistência, coerência e aplicabilidade do instrumento, de sua

forma de representação, nomenclaturas utilizadas, bem como indicar fragilidades e possíveis alterações, inserções e complementos.

Também pretende-se desenvolver materiais de apoio, como versões compactadas do conjunto, na forma de infográficos, a fim de facilitar a consulta por profissionais, estudantes e pesquisadores, além da criação de um canvas que, ao condensar as principais orientações em uma única prancha, visa facilitar a visão integrada da ação de educação corporativa.

Quanto a **pesquisas futuras**, como indicado no quinto capítulo, recomenda-se o estudo do impacto e influência da linguagem visual em projetos de design instrucional, de forma a entender, a exemplo desta pesquisa, a razão dos participantes das entrevistas não considerarem este um dos tópicos mais relevantes para um projeto de educação corporativa.

Ademais, indica-se a possibilidade de expandir o escopo e delimitação desta pesquisa, de modo a propor orientações que contemplem também as etapas de execução do projeto de design instrucional, que consistem na aplicação da solução educacional e a análise sobre a eficácia da solução proposta e sobre os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Horace P. **The Cambridge introduction to narrative**. 2ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008.

ABRAMS, Meyer H.; HARPHAM, Geoffrey G. **A Glossary of Literary Terms**. 10ed. Wadsworth: Cengage learning, 2012.

AIRES, Regina W. do A.; FREIRE, Patrícia S.; SOUZA, João A. de. Educação Corporativa como ferramenta para estimular a inovação nas organizações: uma revisão de literatura. *In*: VIEIRA, Adriana C. P.; ZILLI, Júlio C.; BRUCH, Kelly L. (orgs.) **Propriedade intelectual, desenvolvimento e inovação: ambiente institucional e organizações**. Criciúma, SC: EdiUNESC, 2017. p. 253-276. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5939> Acesso em: 20 jan. 2023.

ANOHINA, Alla. Analysis of the terminology used in the Field of virtual learning. **Education Technology & Society**, Latvia, v. 8, n. 3, p. 91-102, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220374372_Analysis_of_the_terminology_used_in_the_field_of_virtual_learning Acesso em 20 jan. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. *In*: BARTHES, Roland *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. 7ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. p. 19-62.

BLOUNT, Tom *et al.* Understanding the Use of Narrative Patterns by Novice Data Storytellers. *In*: **CHIRA**. 2020. p. 128-138.

BOWMAN, Richard F. Teaching and learning in a storytelling culture. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, Fargo, v. 91, n. 3, p. 97-102, mar. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos deputados**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html> Acesso em 15 jun. 2022.

CARRILHO, Kleber; MARKUS, Kleber. Narrativas na construção de marcas: storytelling e a comunicação de marketing. **ORGANICOM**, São Paulo, v. 11, n. 20, p. 128-136, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139224/134566> Acesso em: 20 jan. 2023.

CHATMAN, Seymour B. **Story and discourse: Narrative structure in fiction and film**. London: Cornell University Press, 1980.

CRUZ, José A. S. *et al.* A utilização do e-learning como ferramenta na educação corporativa. *In*: **40º Congresso Brasileira de Ciências da Comunicação – Intercom**. Curitiba: PR, 2017. p. 1-10. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/319845576_A_utilizacao_do_e-learning_como_ferramenta_na_educacao_corporativa Acesso em: 20 jan. 2023.

DAHLSTRÖM, Anna. **Storytelling in Design**: Defining, Designing, and Selling Multidevice Products. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2019.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

Definitions of Instructional Design. Penn State University. Pennsylvania: s/d. Disponível em: www.umich.edu/~ed626/define.html Acesso em: 20 jan. 2023.

DEVEDŽIC, Vladan. **Semantic web and education**. New York: Springer Science & Business Media, 2006.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

_____. P. Sistemas de educação corporativa e a EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte, volume 2. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 189-197. Disponível em: https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_2.pdf Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. Fundamentos, princípios e práticas da educação corporativa. In: _____. (org.). **Educação corporativa**: muitos olhares. 1ed. São Paulo: Atlas, 2014a. p. 14-27.

_____. Apresentação da pesquisa. In: _____. (org.). **Educação corporativa**: muitos olhares. 1ed. São Paulo: Atlas, 2014b. p. 41-44.

_____. Conclusões, desafios e tendências em educação corporativa. In: _____. (org.). **Educação corporativa**: muitos olhares. 1ed. São Paulo: Atlas, 2014c. p. 110-114.

_____; JÚNIOR, Flávio H.; CASSIMIRO, Wagner T. Educação corporativa e os desafios para sua efetivação: processo de implantação e fatores críticos de sucesso. In: EBOLI, Marisa. **Educação corporativa**: muitos olhares. 1ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 28-38.

_____. Prefácio. In: FILATRO, Andrea *et al.* (org.) **DI 4.0**: inovação na educação corporativa. 1ed. São Paulo, SP: Saraiva educação, 2019. p. XVII-XVIII.

ENSMINGER, David C. *et al.* How do we deepen our story reservoir by designing, developing, and writing instructional cases for teaching evaluation?. **New Directions for Evaluation**, v. 2021, n. 172, p. 85-102, 2021.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. 14ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. 1ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

_____. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. 3ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

_____. **Como preparar conteúdos para EaD**: Guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, Andrea *et al.* **DI 4.0**: inovação na educação corporativa. 1ed. São Paulo, SP: Saraiva educação, 2019.

FREEMAN, Richard. **Creating learning materials for open and distance learning**: a handbook for authors and instructional designers. Vancouver: Commonwealth of Learning (COL), 2005.

GALLO, Carmine. **Storytelling**: aprenda a contar histórias com Steve Jobs, Papa Francisco, Churchill e outras lendas da liderança. 1ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

GAMBA, Junior. **Design de Narrativas I**: o trágico e o projetual no estudo da narrativa. 1ed. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2013.

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática. 2002.

GONZÁLEZ-ROMERO, Nadya *et al.* Diseño y validación del instrumento para la evaluación de la calidad narrativa de relatos orales ficticios creados con el attachment script assessment. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 26, n. 2, p. 385-402, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v26n2/0123-3432-ikala-26-02-385.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KARTHIK, B., *et al.* Identification of Instructional Design Strategies for an Effective E-learning Experience. **The Qualitative Report**, v. 24, n. 7, p. 1537-1555, 2019. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss7/3> Acesso em: 20 jan. 2023.

KENSKI, Vani M. A educação corporativa e a questão da andragogia. *In*: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte, volume 1. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 242-247. Disponível em: https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. Por que design instrucional? *In*: _____. (org.). **Design instrucional para cursos online**. 2ed. São Paulo: Artesanato educacional, 2019a. p. 11-14.

_____. Design instrucional: conceitos e competências. *In*: _____. (org.). **Design instrucional para cursos online**. 2ed. São Paulo: Artesanato educacional, 2019b. p. 15-41.

LEMOS, Dannyela da C. **Educação corporativa**: pesquisa de soluções em e-learning e modelos de universidades corporativas. 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85246/PEPS2927-D.pdf> Acesso em 20 jan. 2023.

LUPTON, Ellen. **O design como storytelling**. Osasco, SP: Editorial Gustavo Gili, SL. 2020.

MACEDO, Claudia M. S. de. **Diretrizes para criação de objetos de aprendizagem acessíveis**. 2010. 271 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94396/288186.pdf> Acesso em 20 jan. 2023.

MARTIN, Florence. Instructional design and the importance of instructional alignment. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 35, n. 12, p. 955-972, out. 2011.

MATTAR, João. **Design Educacional: educação a distância na prática**. 1ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.

_____. **Corporate quality universities: lessons in building a world-class work force**. New York: McGraw-Hill, 1998.

MENEGON, Elizangela M. P.; ZAMBARDA, Andrea B. Percepção de colaboradores sobre as ações de treinamento em uma indústria têxtil. **NAVUS: Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 9, n. 1, 2019, pp. 7-20. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6815302> Acesso em: 20 jan. 2023.

MOON, Jennifer A. **Using story: In higher education and professional development**. 1ed. New York: Routledge, 2010.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, Michelle M. de. **Os animais da terra: do texto literário aos formatos cinematográficos de roteiro e storyboard**. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1888> Acesso em: 20 jan. 2023.

MOURA, Gilnei L. de; GALHANO, Patrícia P. P.; POLO, Edison F. Organização estratégica e educação corporativa. *In: Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD*. Rio de Janeiro: 2006.

MTE - Ministério do Trabalho. **Classificação brasileira de ocupações**. 2022

NICKOLS, Fred W. The knowledge in knowledge management. *In: CORTADA, James W.; WOODS, John A. (Orgs.) The knowledge management yearbook 2000-2001*. London: Routledge, 2000.

NODDINGS, Nel; WITHERELL, Carol. Part II: Narrative and Notions of the Self and the Other. In: _____. (org.). **Stories lives tell: Narrative and dialogue in education**. New York: Teachers College Press, 1991. p. 79-81.

_____. Epilogue: Themes remembered and foreseen. In: _____. (org.). **Stories lives tell: Narrative and dialogue in education**. New York: Teachers College Press, 1991. p. 279-280.

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de Cinema I: Laboratório de Guionismo**. Portugal: LabCom Books, 2010. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/nogueira-manuais-cinema-I-2010.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

PAGANO, Jo A. Moral Fictions: The dilemma of theory and practice. In: NODDINGS, Nel; WITHERELL, Carol (org.). **Stories lives tell: Narrative and dialogue in education**. New York: Teachers College Press, 1991. p. 193-206.

PALACIOS, Fernando; TERENCEZZO, Martha. **O guia completo do Storytelling**. 1ed. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2018.

PALANGE, Ivete. Processos de produção de DI. In: KENSKI, Vani M. (org.). **Design instrucional para cursos online**. 2ed. São Paulo: Artesanato educacional, 2019. p. 137-182.

PANORAMA do treinamento no Brasil: indicadores e tendências em gestão de T&D. 15º ed. Brasil: ABCD e Integração Escola de Negócios, 2021. Disponível em: <https://abtd.com.br/documents/pesquisa-2020-21.pdf> Acesso em 20 jan. 2023.

PICCOLI, Gualtiero S. **A educação corporativa em uma empresa de serviços estudo de caso: o impacto de uma universidade corporativa em uma central de atendimento a clientes - call center**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102268/224888.pdf> Acesso em 15 jun. 2022.

PISKURICH, George M. **Rapid instructional design: Learning ID fast and right**. 2ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2015.

PRINCE, Gerald. **A Dictionary of narratology**. Lincoln, NE: University Of Nebraska Press, 2003.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C.. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ed. Novo Hamburgo: Feevale Editora. 2013.

REIS, Germano G.; SILVA, Leilianne M. T. da; EBOLI, Marisa P. A prática reflexiva e suas contribuições para a educação corporativa. **REGE Revista de Gestão**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 403-419, 2010. Disponível em: <https://www.journals.usp.br/rege/article/view/36716/39437> Acesso em: 20 jan. 2023.

REISER, Robert A. A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. **Educational technology research and development**, v. 49, n. 2, p.

57-67, 2001. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02504928.pdf>
Acesso em: 20 jan. 2023.

RELATÓRIO Tendências de gestão de pessoas 2022. 4º ed. Brasil: Great Place to Work, 2022. Disponível em:
https://d3351uupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F2705%2F1645828681Relatrio_Tendncias_2022_v5.pdf Acesso em: 20 jan. 2023.

REZABECK, Randy. **The Basic Concepts in Instructional Design**. s/d. Disponível em:
http://commons.gc.cuny.edu/wiki/index.php/The_Basic_Concepts_in_Instructional_Design.
Acesso em 15 jun. 2022.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: tomo I. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROMISZOWSKI, Hermelina P.. Domínios, Competências e Padrões de Desempenho do Design Instrucional (DI). **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 1, 2002. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/106/10> Acesso em: 20 jan. 2023.

ROWLAND, Gordon. Designing and instructional design. **Educational technology research and development**, v. 41, n. 1, p. 79-91, 1993. Disponível em:
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02297094> Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Antonio H. V.; SILVA, Marcella R. da. Storytelling – O uso de narrativas que emocionam em filmes publicitários. *In: Anais do XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*, Fortaleza: CE, 2017. p. 1-12. Disponível em:
<https://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-1285-1.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Andreza R. L. da. **Diretrizes de design instrucional para elaboração de material didático em EaD**: uma abordagem centrada na construção do conhecimento. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em:
<https://tede.ufsc.br/teses/PEGC0286-D.pdf> Acesso em 15 jun. 2022.

_____. da; SPANHOL, Fernando J. **Design instrucional e construção do conhecimento na EaD**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

_____. **Design educacional para gestão de mídias do conhecimento**. 2017. 353 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<https://tede.ufsc.br/teses/PEGC0482-T.pdf> Acesso em 15 jun. 2022.

SILVA, Robson S. da. A educação corporativa: universidades corporativas. *In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). Educação a distância: o estado da arte*, volume 1. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 230-236. Disponível em:
https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Talita C.; FREIRE, Patricia de S. Universidade corporativa em rede: diretrizes que devem ser gerenciadas para a implantação do modelo. **Revista Espacios**, Caracas, v. 38, n.

10, p. 13-35, 2017. Disponível em:

<https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p13.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

SINHA, Deepti; SINHA, Sachin. Managing in a VUCA world: Possibilities and pitfalls.

Chitkara: Journal of Technology Management for Growing Economies, v. 11, n. 1, p.

17-21, abr. 2020. Disponível em:

<https://tmg.chitkara.edu.in/index.php/tmge/article/view/159/103> Acesso em: 20 jan. 2023.

TEIXEIRA, Deglaucy J. **Narrativa digital interativa infantil**: concepção de um modelo de design para book app. 2019. 266 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215026> Acesso em 20 jan. 2023.

TEIXEIRA, P. M. *et al.* O Storyboard: Ensaio de uma narrativa planejada. *In: Anais do CONFIA - International Conference on Illustration & Animation*, Barcelos: Portugal, 2016. p.619-627. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Ferreira-49/publication/321252899_O_Storyboard_Ensaio_de_um_Narrativa_Planificada/links/5a16f7440f7e9be37f9578f1/O-Storyboard-Ensaio-de-um-Narrativa-Planificada.pdf Acesso em: 20 jan. 2023.

TUSSING, Todd E.; GIAKAS, Dawn A.; MULDER, Courtney. Storytelling: A Legacy Continuing to Connect Theory and Practice. **Nurse Leader**, 2022.

VIANNA, Maurício *et. al.* **Design thinking**: inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estrutura mítica para escritores. Aleph, 2015.

WALKER, Sue. Research in Graphic Design. **The Design Journal**, v. 20, n. 5, p. 549-559, jul. 2017.

World Design Organization. WDO: Industrial design, 2023. Disponível em:

<https://wdo.org/glossary/industrial-design/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

XAVIER, Adilson. **Storytelling**: histórias que deixam marcas. 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

APÊNDICE A – PRÁTICAS DE DESIGN INSTRUCIONAL (FASE 1)

Nesta seção constam contribuições que, por diferentes aspectos e em diferentes níveis, apresentam práticas de design instrucional centradas nas fases de análise, design e desenvolvimento do projeto de DI, a fim de contribuir para a elaboração do conjunto de orientações, objetivo principal deste estudo.

1. Análise

Durante a **fase de análise**, ocorre o delineamento das intenções educacionais e um diagnóstico que torna mais claros a necessidade ou o problema a ser solucionado a fim de identificar as variáveis mais importantes que podem restringir ou favorecer determinado processo de aprendizagem. Desse modo, busca-se examinar a dinamicidade entre os diferentes níveis contextuais a fim de identificar as necessidades e objetivos de aprendizagem, caracterizar o público-alvo e levantar as restrições.

No caso da educação corporativa, essas informações podem estar registradas em um plano de desenvolvimento de recursos humanos ou em documentos afins, que reúnem informações sobre estratégias de treinamento e desenvolvimento, processos internos de detecção e aprovação de programas, organograma com os profissionais envolvidos, infra-estrutura física e tecnológica e políticas de contratação, entre outros.

Inicialmente, há a necessidade de identificar as necessidades de aprendizagem, ou seja, levantar as demandas por educação, desenvolvimento de novas competências, comunicação de informações ou apresentação de novos processos de trabalho. Assim, neste momento, busca-se identificar o problema para o qual o design instrucional está sendo proposto, sua origem, possíveis soluções, bem como compreender porque o curso é necessário e no que se diferencia dos demais já implementados. (FILATRO, 2008, 2010; FILATRO *et al.*, 2019).

Inicia-se, então, a definição de objetivos, que tem como finalidade descrever o resultado pretendido, ou seja, o conhecimento ou habilidade que o aluno obterá ao final do curso. Para isso, o designer instrucional deve (1) identificar os objetivos relacionados ao problema educacional em formato de lista com o apoio de especialistas; (2) refinar os objetivos, excluindo os que representam duplicação de esforços, combinando os que apresentam semelhanças e aprofundando-se naqueles que parecem vagos; e (3) ordenar os objetivos segundo sua importância ou dificuldade, revisando-os até obter um conjunto que irão auxiliar a solucionar a necessidade de aprendizagem identificada (FILATRO, 2008).

Assim, torna-se essencial identificar os conteúdos necessários para que os aprendizes atinjam os objetivos de aprendizagem elencados. Neste momento, é possível analisar a quantidade de informação necessária para a instrução, que módulos e subáreas o conteúdo pode/deve ser dividido, além dos métodos e técnicas adequados à exploração desse material (FILATRO, 2008, 2010; PALANGE, 2019).

Na sequência, deve-se buscar conhecer os alunos a fim de tomar decisões, durante a fase de design, que correspondam à realidade do aprendiz, evitando retrabalho e perda de recursos. Assim, além de dados gerais - como idade, sexo, etnia, experiência profissional e formação educacional, além de motivação e expectativas com relação a ação de aprendizagem -, é relevante entender quais seus conhecimentos a respeito do problema educacional em questão, seus estilos e preferências de aprendizagem, o que já sabem e o que precisam/querem saber, bem como conhecer o ambiente e situação que aplicarão os conhecimentos, habilidades e atitudes que aprenderão. (FILATRO, 2008, 2010; FILATRO *et al.*, 2019; PALANGE, 2019). Para Filatro *et al.* (2019), desenvolver uma persona²¹ sobre o aluno é uma das formas mais usuais de condensar as informações coletadas e visualizá-las de forma simplificada.

O levantamento de restrições é uma tarefa primordial do design instrucional, visto que os fatores institucionais, podem afetar positiva ou negativamente a produção e/ou a utilização de determinadas soluções educacionais (FILATRO, 2008, 2010; FILATRO *et al.*, 2019). Segundo os autores, esta atividade consiste em identificar os profissionais disponíveis para a criação e a entrega da solução educacional, o orçamento disponível, a duração do programa (disponível para os aprendizes realizarem as atividades e expressa em carga horária), os prazos críticos, assim como as limitações técnicas para a produção e/ou utilização da solução educacional (como a impossibilidade de os alunos acessarem equipamentos novos e banda larga ou, por outro lado, a falta de infra-estrutura tecnológica por parte da instituição). Também é importante verificar se há exigências legais, como direitos autorais, direitos de imagem, privacidade, e no caso de cursos regulares ou programas oficiais de certificação, como é o caso de ISOs e Normas Regulamentadoras (NR).

²¹ A persona trata-se de uma ferramenta de empatia utilizada em projetos como forma de se aproximar de um público-alvo. São personagens fictícios, desenvolvidos para retratar os diferentes perfis que compõem o público-alvo de uma organização, produto ou serviço. Dessa forma, a partir de informações coletadas de usuários reais, buscam traduzir seus comportamentos, motivações, objetivos, desejos, desafios, expectativas, necessidades e preocupações a fim de conduzir o desenvolvimento de projetos de design (Vianna *et al.*, 2012).

2. Design

Na **fase de design**, ocorre o planejamento da ação de aprendizagem. Cabe ao designer instrucional elaborar um plano que considere como serão desenvolvidos posteriormente os elementos do curso, como métodos e técnicas instrucionais, quantidade e sequência de conteúdo e mídias mais apropriadas (FILATRO, 2008, 2010).

Para começar, busca-se especificar as competências/objetivos gerais obtidos na fase de análise. Assim, é preciso mapear todas as competências ou os objetivos específicos para se chegar à competência final. No caso de um objetivo que envolva o desenvolvimento de habilidades para operar um equipamento, pode-se listar uma série de elementos a serem ensinados: conhecimento do equipamento, *checklist*, equipamentos de segurança, erros mais comuns cometidos pelos operadores etc. (PALANGE, 2019).

Palange (2019) destaca a possibilidade de haver metáforas como forma de auxiliar na contextualização das informações. A autora exemplifica que, no caso de um curso de robótica, poderia ser aplicado como metáfora uma empresa de produção de automóveis, em que a cada unidade do curso o aprendiz conhece um ambiente específico da produção, com a presença de robôs e informações referentes a cada setor conhecido. Para tal, além dos elementos visuais, a metáfora pode ser incorporada em todos os materiais didáticos a serem utilizados.

Ainda na linha da metáfora, é possível relacionar o uso de estratégias instrucionais, como o *storytelling*, que poderia se apropriar do conteúdo de forma a transformar a aprendizagem. Neste sentido, seria necessário elencar desde os elementos que fariam parte da história (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador) (GANCHO, 2002) à sua estrutura dramática (FIELD, 2001; GANCHO, 2002; GAMBÁ JR., 2013) e os benefícios que o *storytelling* poderia agregar para a ação de aprendizagem (PALACIOS; TEREZZO, 2016)

O designer instrucional também deve se preocupar com a navegação e o design estrutural (fluxograma) do curso, que pode se apresentar de diversas formas, de acordo com a análise realizada posteriormente (da necessidade de aprendizagem, dos objetivos, do público), influenciando diretamente no processo de aprendizagem dos alunos (PALANGE, 2019). Neste sentido, Filatro (2008) elenca quatro possibilidades para o fluxo da informação em cursos, sendo eles:

- **Estrutura linear ou sequencial:** mais simples de todas. O aluno percorre as telas de forma linear, avançando, caso queira continuar o curso, ou recuando, caso queira retomar uma informação anterior. Assim, permite apresentar um assunto de maneira perfeitamente estruturada;

- **Estrutura hierárquica ou em árvore/leque:** consiste em uma abordagem do geral para o particular e reflete a estrutura de conhecimento de um especialista na área. Embora proporcione opções de escolha ao aluno, a navegação é simples, evitando a desorientação;
- **Estrutura em mapa ou rede:** todas as telas são conectadas umas às outras, sem restrições a regras, de forma que o aprendiz pode escolher o caminho que desejar para acessar os conteúdos. Neste formato, há o risco do aluno se sentir perdido em virtude dos múltiplos *links*;
- **Estrutura rizomática:** apresenta uma proposta de interação para cursos nos quais há formulários, espaços para inserção de mensagens e comentários ou outros mecanismos para incorporar novas informações ao material preexistente.

Filatro (2008) complementa que percursos pré-definidos e estruturados são mais indicados quando o objetivo é a aquisição de conhecimentos, o aluno não possui conhecimentos prévios ou estes são muito precários e há uma tarefa específica a ser cumprida. Por outro lado, a navegação por meio de múltiplos links é indicada quando o objetivo é a exploração, a sensibilização em determinado assunto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e a resolução de problemas, quando não há uma ordem específica para a aprendizagem ou o aluno possui familiaridade com o assunto ou capacidades intelectuais bem desenvolvidas.

Com a estrutura e fluxo da informação estabelecidos, é possível determinar a organização do conteúdo. Assim, pode-se decidir, além da ordem que as informações devem ser acessadas, como os conteúdos serão divididos em módulos e unidades, além de como transformar a informação de forma a voltá-la para sua aplicação prática profissional ou pessoal. (PALANGE, 2019).

Palange (2019) também destaca ser importante avaliar a mediação educacional, caso ocorra uma etapa de tutoria, por exemplo. Neste cenário, é preciso prever a preparação da tutoria, dos envolvidos no acompanhamento, quer sejam facilitadores, apoios de suporte, tutores, professores, entre outros.

3. Desenvolvimento

No contexto da **fase de desenvolvimento**, inicia-se a produção dos materiais instrucionais, ou seja, o designer instrucional realiza a escrita dos textos que farão parte dos materiais ou, no caso de mídias mais complexas como vídeos, além do texto, as indicações para produção pelo profissional especialista no assunto.

Logo, o designer instrucional manipula o conteúdo educacional de forma a organizá-lo e conferir sentido em sua apresentação. Para tanto, Filatro (2018) recomenda que a organização de conteúdos educacionais seja realizada de acordo com um dos cinco princípios a seguir: (i) local, organização por referência geográfica ou espacial; (ii) alfabeto, organização por sequência alfabética, recomendado para informações não lineares como itens de uma lista; (iii) tempo, organização por sequência cronológica, indicado para linhas do tempo, instruções, passo a passo, eventos históricos ou dispostos em calendário; (iv) categoria, organização por similaridade ou relacionamento; e (v) hierarquia: organização por ordem de prioridade e subordinação, como a ordenação de itens do mais genérico para o mais específico ou do maior para o menor.

Por conta da capacidade limitada de processamento da memória humana, é papel do designer instrucional apoiar o aprendiz nos processos de seleção, integração, armazenamento e recuperação da informação. Dessa forma, na apresentação de um conteúdo, é recomendado que se aproprie de recursos que chamem a atenção do aluno, como setas e cores diferentes nos materiais, bem como utilizar sistemas verbais (texto) e não-verbais (visual) que, ao serem utilizados juntos, são mais facilmente recuperados na memória (FILATRO, 2008).

Quanto à camada textual, Filatro (2008) relata a importância de se aplicar a conversa instrucional em projetos de DI: um tipo de comunicação que envolve a apresentação de razões, evidências, argumentos e justificativas para auxiliar o aluno na aprendizagem. Segundo a autora, esse tipo de comunicação (1) ressalta os objetivos ao mostrar os porquês e os para quês; (2) orienta as interações do aluno, alinhavando conteúdos e recursos independentes; (3) acompanha a prática, proporcionando *feedback* qualificado das ações dos alunos; e (4) avalia os resultados da interação a partir de critérios de alcance dos objetivos. Assim, vale acrescentar um outro termo comumente utilizado, a linguagem dialógica que, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2009) se refere ao texto escrito seguindo a forma de um diálogo, de uma conversa interativa que possui início e fim.

A fim de adotar a conversa instrucional, devem ser aplicadas algumas recomendações, como: utilizar expressões em estilo conversacional, auxiliando o aluno em seus processos metacognitivos; formatar textos em primeira pessoa (“eu”, “nós”) e quando se

refere ao aprendiz utilizar “você”, a fim de aproximar o texto do aluno; manter os textos enxutos, sucintos e objetivos; fragmentar textos longos em parágrafos breves; enumerar subtítulos e listas; e destacar palavras-chave com recursos de formatação ou cores.

Somando às diretrizes de conversa instrucional, Devedžic (2006) enumera em seus estudos uma série de técnicas que visam auxiliar o designer instrucional a escrever claramente. Apesar de serem desenvolvidas para aplicação na língua inglesa, as dicas também se aplicam à língua portuguesa, uma vez que se concentram na formação, impacto e coesão do texto e não na grafia das palavras. Segundo o autor, a redação mais clara não pode ser alcançada apenas seguindo suas regras, mas elas podem auxiliar na prática do DI, sendo elas:

- Usar palavras familiares ao invés de termos complexos: substituir a palavra “atenuar” por “reduzir”, por exemplo;
- Usar palavras curtas em vez de longas, como trocar o termo “aproveitável” por “útil”;
- Usar frases curtas em vez de longas, desde que isso não afete a coerência e sentido do texto;
- Remover palavras e frases desnecessárias;
- Dar preferência por termos específicos ao invés de generalizados: substituindo “muito rápido” por “150 km/hr”, por exemplo;
- Escrever em uma ordem lógica: histórico, desenvolvimento, ordem de criação de algo, conceitual etc;
- Dar preferência a textos positivos ao invés de negativos. Neste caso, ao invés de utilizar “não é uma boa ideia ignorar os sinais de advertência”, poderia ser escrito “preste atenção aos sinais de advertência”;
- Sempre que possível, maximizar a coesão do texto ao repetir palavras-chave e utilizar palavras e frases de transição (palavras que conectam ideias e frases);
- Usar a primeira e segunda pessoa, ou seja, sempre se dirigir ao aprendiz como “você”, sendo que ao se referir ao autor do texto, utilizar os termos “eu” ou “nós”;
- Quando possível, usar símbolos e ícones ao invés de texto;
- E dar preferência pelo uso da voz ativa em vez da voz passiva.

Quanto à camada visual (não-verbal), Filatro (2008) afirma que ao ser utilizada com conteúdos textuais, permite que a informação seja mais facilmente processada. Para a autora,

não há uma fórmula simples que indique o tipo de gráfico que aumenta a efetividade da aprendizagem, mas que conhecer suas características (ver Quadro 11) pode auxiliar a selecionar aquele que melhor se adequa ao projeto de DI.

Quadro 11 – Classificação dos elementos visuais

Tipo	Recurso principal	Descrição
Gráficos estáticos	Ilustração	Representação de elementos visuais usando várias técnicas, como caneta e nanquim, pintura a óleo e desenho auxiliado por computador
	Fotografia	Imagem capturada usando tecnologias fotográficas ou digitais.
	Modelagem	Reprodução fiel da realidade gerada por computador
Gráficos dinâmicos	Animação	Série de imagens que simulam movimento
	Vídeo	Série de imagens capturadas digitalmente ou por meio de fita magnética
	Realidade virtual	Mundo interativo tridimensional que muda dinamicamente conforme o usuário se movimenta

Fonte: Filatro (2008)

Apesar de recomendar a união de sistemas verbais e não-verbais em um curso, Filatro (2008) destaca um ponto de atenção para essa aplicação: caso uma figura e um texto, ou um texto escrito e sua narração em áudio, possam ser entendidos separadamente, eles não devem ser apresentados juntos, uma vez que isso sobrecarrega a memória do aprendiz. Assim, a autora recomenda a remoção de toda informação (1) apresentada anterior ou simultaneamente em outra mídia; (2) irrelevante ao que está sendo estudado (por exemplo, ilustrações decorativas, música e sons desnecessários); e (3) já conhecida pelo aluno.

Como nem sempre o designer instrucional é o responsável por produzir as mídias de um curso, com sua atuação centralizada na parcela pedagógica e de planejamento, é necessário que esse profissional saiba especificar como deve ser feita sua montagem de forma clara e fundamentada. Para tal, Filatro (2008) elenca dois recursos que auxiliam o designer instrucional a informar à equipe de produção os conteúdos a serem apresentados (textos, imagens, atividades), a sequência de apresentação e as indicações técnicas. São eles:

- **Roteiros textuais:** podem ser usados quando a identidade visual de um curso não é tão importante, ou já está tão sedimentada que é necessário especificá-la a cada novo módulo. Os roteiros também funcionam bem quando o cliente não requer a pré-aprovação dos materiais tela a tela antes do seu desenvolvimento, ou quando não há a necessidade de explicitar todos os detalhes para a equipe de produção;

- **Storyboards:** é indicado quando o produto final envolve muita interação e/ou animação, funcionando como uma série de esquetes (cenas) e anotações que mostram visualmente como a sequência de ações deve se desenrolar. O importante, é comunicar à equipe de produção as idéias e a perspectiva visual, deixando o mínimo de decisões para o acaso.

Filatro (2008) também afirma ser fundamental que o designer instrucional desenvolva atividades e exercícios práticos que exijam do aprendiz o processamento de informações em contextos autênticos, em vez de simplesmente reconhecer ou recuperar informações previamente fornecidas. Assim, ao propor métodos avaliativos, é necessário uma abordagem pedagógica clara, com critérios e padrões transparentes para os alunos e que correspondam aos objetivos do curso. Pode-se então, elaborar diversos tipos de instrumentos avaliativos: múltipla escolha, verdadeiro/falso ou sim/não, associação ou correspondência, preenchimento de lacunas, arrastar-e-soltar, puzzles (como jogo da memória, forca, palavras cruzadas e caça-palavras), questões dissertativas e questões de resolução de problemas (FILATRO, 2008).

Por fim, Palange (2019) destaca que muitas vezes a equipe de produção pode não fazer parte do processo de DI e ser terceirizada, visto que nem sempre é o próprio designer instrucional quem produz as mídias já que o foco de suas competências se concentra no âmbito pedagógico. Neste caso, é fundamental que o designer instrucional realize reuniões técnicas para discutir e esclarecer as propostas delineadas na fase de design para que o desenvolvimento do curso seja realizado sem problemas.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a adoção do *storytelling* no contexto educacional, com foco na educação corporativa. Esta pesquisa está associada à dissertação de mestrado de Caio Fraile Gonçalves (CPF 484.478.648-20), do Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob a orientação da Prof^a Dr^a Berenice Santos Gonçalves.

Durante a pesquisa você participará de uma entrevista semiestruturada que tem como objetivo identificar aspectos da adoção do *storytelling* como estratégia instrucional em projetos de educação corporativa. Também responderá a perguntas para traçar seu perfil como profissional experiente no desenvolvimento de materiais educacionais. Todas as atividades serão gravadas em áudio e vídeo.

Sua participação é voluntária. O estudo não oferece dano físico a seus participantes, porém, na perspectiva de que toda pesquisa tem riscos (Resolução CNS 466/2012), a participação da entrevista pode gerar cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a gravação de áudio e vídeo; alterações de visão de mundo.

Para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar danos ao participante, providências e cautelas serão empregadas, tais como: reduzir o número de perguntas o máximo possível e não abordar temas desnecessários para o estudo.

Você terá o atendimento médico adequado em caso de acidente ou mal-estar, e, possivelmente, atendimento psicológico necessário em casos específicos. Durante os procedimentos de coleta de dados você será orientado por um pesquisador, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre a pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento pelo telefone ou e-mail, disponíveis no final deste termo.

Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa e você não terá qualquer prejuízo.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados dessa pesquisa. Eles tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, que mostrarão apenas os resultados obtidos

como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei.

Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Este TCLE passou por avaliação e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, definido segundo o art. 17o., inc. IX da res. 510/16, como o órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Caso tenha dúvida, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo endereço: Rua [REDACTED], CEP [REDACTED]. Endereço eletrônico [REDACTED]. Telefone [REDACTED].

Caso queira entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, o endereço é: Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400. Endereço eletrônico: cep.propesq@contato.ufsc.br. Telefone para contato: (48) 3721-6094.

Caio Fraile Gonçalves - Mestrando

Assinatura do participante

APÊNDICE C – ALTERAÇÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTA APÓS A REALIZAÇÃO DO TESTE PILOTO

Após a realização do teste piloto, o roteiro de entrevista sofreu alterações para que as entrevistas ocorressem de forma assertiva, de forma a evitar perguntas redundantes e que causaram confusões na fase de teste. Assim, algumas perguntas foram reestruturadas (destacadas em negrito), reordenadas (destacadas por cores), adicionadas (destacadas em azul) e excluídas (destacadas em vermelho), conforme expresso no Quadro a seguir.

Quadro 12 – Alterações no roteiro de entrevista após o teste piloto

Roteiro da entrevista antes do teste piloto	Roteiro da entrevista após teste piloto
Parte I: PERFIL DO DESIGNER INSTRUCIONAL	
1. Qual o seu nome?	1. Qual o seu nome?
2. Qual sua idade?	2. Qual sua idade?
3. Onde você mora atualmente?	3. Onde você mora atualmente?
4. Qual é a sua formação?	4. Qual é a sua formação?
5. Há quanto tempo você atua como designer instrucional?	5. Há quanto tempo você atua como designer instrucional?
6. De forma breve, quais são as suas principais responsabilidades neste cargo?	6. Quais são os formatos de treinamento ou ação educativa que você possui conhecimento de produção?
7. Qual é o perfil da empresa que você atua? Ela possui um foco corporativo ou acadêmico?	7. Atualmente você trabalha como freelancer ou está empregado por uma empresa? <ul style="list-style-type: none"> • No caso de trabalhar em empresa: o trabalho é remoto ou presencial? • No caso de trabalho remoto: onde fica localizada a empresa?
8. Quais são os formatos de treinamento ou ação educativa que você possui conhecimento de produção?	8. Qual é o perfil da empresa que você atua? Ela possui um foco corporativo ou
9. A produção de cursos e/ou ações de aprendizagem são destinadas para aplicação interna ou para outras empresas (terceirização)?	9. A produção de cursos e/ou ações de aprendizagem são destinadas para aplicação interna ou para outras empresas (terceirização)?
Parte II: PROCESSO DE DESIGN INSTRUCIONAL	
10. Em linhas gerais, considerando as principais etapas do processo, como ocorre o desenvolvimento de um projeto de design instrucional?	10. Em linhas gerais, considerando as principais etapas do processo, como ocorre o desenvolvimento de um projeto de design instrucional?
11. Neste processo, quais etapas são primordiais para o sucesso do projeto?	11. Neste processo, quais etapas são primordiais para o sucesso do projeto?
12. Como se dá a preparação e adequação do conteúdo de um curso? Quem participa desse processo?	12. Como acontece a preparação e adequação do conteúdo de um curso?
13. Como é o processo de planejamento de um curso ou ação instrucional?	13. Como é o processo de planejamento de um curso ou ação instrucional?
14. No caso de utilizar metáforas e/ou estratégias instrucionais, como essa decisão é tomada? Como são definidos os aspectos?	14. No desenvolvimento dos materiais, como é o tratamento do texto e a linguagem adotada?

15. No desenvolvimento dos materiais, como é o tratamento do texto e a linguagem adotada?	
Parte III: CONHECIMENTO SOBRE <i>STORYTELLING</i> e DESAFIOS PARA O DESIGN INSTRUCIONAL	
16. Você já aplicou <i>storytelling</i> nos seus projetos?	15. Você já aplicou <i>storytelling</i> nos seus projetos? Quando? Em que contexto?
17. Qual o significado de <i>storytelling</i> para você?	16. Qual o significado de <i>storytelling</i> para você?
18. Quais são as características de um <i>storytelling</i> ?	17. Quais são as principais características de um <i>storytelling</i> na sua opinião?
19. Quais são os benefícios e potencialidades obtidos ao aplicar o <i>storytelling</i> em projetos de design instrucional?	18. Quais são os benefícios e potencialidades obtidos ao aplicar o <i>storytelling</i> em projetos de design instrucional?
20. Que formatos de <i>storytelling</i> você conhece?	19. Quais formatos de <i>storytelling</i> você conhece e já aplicou em projetos?
21. Que formatos já aplicou em projetos? Como ele ganha forma em um projeto?	20. Para quais tipos de curso ou ação instrucional você entende que o <i>storytelling</i> é mais indicado?
22. Qual a diferença entre desenvolver um projeto de DI tradicional e um que adota o <i>storytelling</i> ?	21. Qual a diferença entre desenvolver um projeto de DI tradicional e um que adota o <i>storytelling</i> ?
23. Que cuidados devem ser tomados no planejamento de um projeto com <i>storytelling</i> ?	22. Que cuidados devem ser tomados no planejamento de um projeto com <i>storytelling</i> ?
24. Que informações, diretrizes ou orientações poderiam auxiliar no desenvolvimento de um curso com <i>storytelling</i> ?	23. Que informações, diretrizes ou orientações poderiam auxiliar no desenvolvimento de um curso com <i>storytelling</i> ?
25. Como são passadas as especificações técnicas de como o material deve ser montado?	24. Que dicas você daria para um designer instrucional que pretende utilizar o <i>storytelling</i> em seus cursos?
26. Que dicas você daria para um designer instrucional que pretende utilizar o <i>storytelling</i> em seus cursos?	25. Durante sua trajetória profissional, você adotou a teoria de algum estudioso nas suas práticas? Quais são os principais autores?

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE D – PERFIL DOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS (FASE 2)

Síntese do perfil dos participantes das entrevistas, com destaque para a formação (graduação e pós-graduação), tempo de experiência no campo do design instrucional, descrição do cargo e da empresa que atua no período das entrevistas.

Quadro 13 – Perfil dos participantes das entrevistas

Participante 01			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Ciências Sociais e mestrado em Jornalismo.	Sete anos de atuação como designer instrucional.	Especialista em Gestão de Produto Educacional e freelancer. Desenvolve treinamentos síncronos.	Empresa brasileira com foco em treinamentos e <i>coaching</i> em gestão Ágil e Lean de projetos e em desenvolvimento de produtos.
Participante 02			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Administração e em Análise de sistemas de computação (em andamento).	Oito anos de atuação como designer instrucional.	Designer instrucional. Desenvolve treinamentos corporativos voltados para o Sistema S.	Empresa brasileira com foco no mercado de Educação Corporativa Digital, atendendo empresas privadas e entidades governamentais.
Participante 03			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i> ²²	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Jornalismo e pós-graduação em Revisão de textos.	Aproximadamente quatro anos de experiência no ramo de educação corporativa e um ano de atuação como designer instrucional.	Designer instrucional. Desenvolve treinamentos para representantes e parceiros da empresa.	Empresa brasileira de crédito, prestando suporte em soluções financeiras para seus representantes e parceiros.
Participante 04			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Letras Francês e pós-graduação em Educação online e tecnologias de aprendizagem (em andamento).	Cinco anos de atuação como designer instrucional.	Designer de Aprendizagem Sênior. Desenvolve cursos livres com formação voltada para a área de tecnologia.	Empresa brasileira <i>edtech</i> destinada a acelerar a carreira de pessoas e empresas oferecendo cursos de formação com foco em tecnologia.
Participante 05			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Letras Portugêses.	Dois anos de atuação como designer instrucional.	Analista de Educação Empresarial.	Empresa brasileira de tecnologia, com foco na fabricação de produtos e

²² Apesar de encontrar-se desempregado na época em que participou da entrevista, o participante 03 considerou as práticas adotadas em seu último emprego como designer instrucional.

		Desenvolve cursos comportamentais e sobre os produtos da companhia.	soluções em segurança, comunicação, redes e energia.
Participante 06			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação tecnológica em Design gráfico, mestrado em educação profissional e tecnológica e pós-graduação em comunicação em mídias digitais e Design instrucional para treinamentos dirigidos por instrutores.	Seis anos de atuação como designer instrucional.	Designer instrucional sênior. Desenvolve cursos comportamentais e sobre atualizações no software da empresa.	Empresa estadunidense, com sede no Brasil, que oferece serviços de bem-estar e condicionamento físico, conectando empresas e funcionários às academias.
Participante 07			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Administração, pós-graduação em Tecnologia em recursos humanos e Tecnologias digitais e inovação na educação.	Cinco anos de atuação como designer instrucional.	Coordenador de aprendizagem. Responsável pela estruturação da área na empresa e pelo planejamento de conteúdos para parceiros comerciais e clientes.	Empresa brasileira do ramo de tecnologia que oferece um sistema de PDV na maquininha de compras.
Participante 08			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Ciências sociais e pós-graduação em Design instrucional.	Quatro anos de atuação como designer instrucional.	Designer instrucional - Analista de projetos sociais. Realiza a produção de conteúdos e treinamentos para professores da rede pública.	Empresa brasileira de soluções computacionais com foco em aprendizagem.
Participante 09			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Comunicação social, mestrado em Comunicação, doutorado em Tecnologia educacional e pós-graduação em Computação	Dez anos de atuação como designer instrucional.	Product Manager de Onboarding e Capacitação. Faz o gerenciamento da equipe na elaboração de treinamentos para parceiros da empresa.	Empresa brasileira do setor de bancos.

aplicada à educação.			
Participante 10			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i> ²³	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em História, pós-graduação em Pedagogia e educação, Gestão de projetos educacionais e Design instrucional.	Sete anos de atuação como designer instrucional.	Designer Instrucional Pleno e freelancer. Desenvolve cursos comportamentais e sobre habilidades específicas.	Empresa brasileira do setor educacional que atende, exclusivamente, demandas do poder público, oferecendo soluções tecnológicas que apoiam o processo de ensino-aprendizagem.
Participante 11			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i> ²⁴
Graduação em Comunicação social e em pedagogia (em andamento), pós-graduação em Design instrucional, Gerenciamento de projetos, Docência no ensino superior com foco em ciências humanas e Planejamento, implementação e gestão da EaD.	Oito anos de atuação como designer instrucional.	Designer instrucional sênior. Faz o gerenciamento da equipe na elaboração de cursos.	Empresa brasileira <i>edtech</i> de cursos online, oferecendo cursos de pós-graduação e cursos voltados para concursos públicos.
Participante 12			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Ciências biológicas e em Engenharia de software (em andamento), pós-graduação em Tecnologia em gestão de recursos humanos e Desenho instrucional.	Oito anos de atuação como designer instrucional.	Supervisor de design instrucional e freelancer. Faz o gerenciamento da equipe e atua na elaboração de cursos para o público interno e externo da empresa.	Empresa brasileira dedicada ao desenvolvimento de tecnologias para RH.

²³ Apesar de encontrar-se desempregado na época em que participou da entrevista, o participante 10 considerou as práticas adotadas em seu último emprego como designer instrucional.

²⁴ Devido ao foco desta pesquisa, o participante 11 também considerou as práticas adotadas em outras empresas que possuíam um foco corporativo.

Participante 13			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i> ²⁵
Graduação em Economia, mestrado em Geografia e doutorado em Geografia (em andamento).	Oito meses de atuação como designer instrucional.	Designer instrucional freelancer. Desenvolve treinamentos corporativos para diferentes clientes.	Empresas brasileiras com foco no mercado de Educação Corporativa, oferecendo a produção de treinamentos customizados para empresas privadas .
Participante 14			
<i>Formação</i>	<i>Experiência</i>	<i>Cargo atual</i>	<i>Perfil da empresa</i>
Graduação em Relações públicas e pós-graduação em Gestão de marketing, Administração e gestão do conhecimento, Coaching profissional e Pedagogia empresarial e educação corporativa.	14 anos de atuação como designer instrucional.	Analista de Design Instrucional. Faz o gerenciamento do catálogo de cursos da empresa e trabalha no desenvolvimento de novos treinamentos (para o catálogo e para os funcionários da empresa).	Empresa brasileira que oferece cursos livres para empresas e pessoas físicas.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

²⁵ O participante 13 nunca atuou como designer instrucional em uma empresa, sendo que sua experiência limita-se a trabalhos como freelancer. Dessa forma, as práticas compartilhadas na entrevista referem-se às suas vivências em empresas de produção de conteúdo.

APÊNDICE E – CÓDIGOS DAS ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS (FASE 2)

Relação completa de famílias temáticas e seus respectivos códigos, com destaque para as principais famílias.

Quadro 14 – Códigos das entrevistas com profissionais

Família temática	Número de códigos	Códigos
Aluno	10	Aluno: características Aluno: dificuldades de aprendizagem Aluno: estilo de fala Aluno: experiências pessoais e profissionais Aluno: familiaridade com tecnologia Aluno: modelo/formato de aprendizagem que está acostumado Aluno: necessidade de aprendizagem Aluno: nível de conhecimento Aluno: representação Aluno: validação
Cliente	10	Cliente: avaliação do curso Cliente: diretriz visual Cliente: expectativa Cliente: investimento financeiro Cliente: opinião Cliente: perfil Cliente: preferências Cliente: tom de voz Cliente: urgência Cliente: validação
Conteudista	5	Conteudista: complementar o conteúdo Conteudista: contrato para escrita do material Conteudista: desenvoltura Conteudista: mapeamento do conteúdo Conteudista: perfil profissional e acadêmico
Conteúdo	12	Conteúdo: adaptação Conteúdo: análise Conteúdo: compreender o material Conteúdo: curadoria Conteúdo: escrita Conteúdo: exemplos do cotidiano Conteúdo: formato Conteúdo: organizar em módulos Conteúdo: possibilidades de desdobramento Conteúdo: qualidade Conteúdo: reunião para captação Conteúdo: tema
Designer instrucional	8	Designer instrucional: apoio ao time comercial Designer instrucional: complementar conteúdo Designer instrucional: consultar time técnico Designer instrucional: contornar eventuais problemas Designer instrucional: desenvolvimento de conteúdo Designer instrucional: e-mail para contato

		Designer instrucional: manter o foco Designer instrucional: pedir opinião do time
Etapa do processo	15	Etapa do processo: ajustes Etapa do processo: briefing Etapa do processo: conteúdo Etapa do processo: definição da linguagem Etapa do processo: geração de ideias Etapa do processo: implementação do treinamento Etapa do processo: peças de divulgação Etapa do processo: planejamento da história Etapa do processo: produção dos artefatos Etapa do processo: proposta instrucional Etapa do processo: proposta visual Etapa do processo: revisão do material Etapa do processo: revisão ortográfica Etapa do processo: roteirização Etapa do processo: tradução
Gestão do negócio	6	Gestão do negócio: contrato com cliente Gestão do negócio: custo de produção Gestão do negócio: definição de prioridades Gestão do negócio: necessidades estratégicas Gestão do negócio: qualidade do produto Gestão do negócio: tempo de produção
História	12	História: atenção a elementos preconceituosos História: conceito História: definir elementos História: definir estrutura História: definir o nível de complexidade História: evitar a infantilização História: inclusão e diversidade História: mostrar a realidade do aluno História: organizar a estrutura prévia/rascunhar História: referências e inspirações História: revisão História: testar diferentes formatos
Linguagem textual	8	Linguagem textual: atenção a termos preconceituosos Linguagem textual: autoexplicativo Linguagem textual: estrutura/continuidade Linguagem textual: evitar a infantilização Linguagem textual: explicar termos técnicos Linguagem textual: formato de diálogo Linguagem textual: simplificação Linguagem textual: uso de termos neutros
Linguagem visual	4	Linguagem visual: adequada ao tema Linguagem visual: complementar o texto Linguagem visual: despertar a atenção Linguagem visual: inclusão e diversidade
Tecnologia	2	Tecnologia: gerar interações Tecnologia: possibilidades e limitações
Treinamento	3	Treinamento: avaliação de aprendizagem Treinamento: escolha do formato/mídia Treinamento: objetivo de aprendizagem
História: características	9	Características: texto mais pessoal Características: conteúdo é transmitido de forma contextualizada

		<p>Características: encadeamento de conteúdos</p> <p>Características: fugir do comum</p> <p>Características: história fantástica</p> <p>Características: histórias que carregam ensinamentos</p> <p>Características: identificação/representação</p> <p>Características: ludicidade</p> <p>Características: representar uma realidade</p>
História: Elementos	16	<p>Elementos: tema</p> <p>Elementos: "ganchos" de conexão entre os eventos</p> <p>Elementos: acontecimentos/eventos</p> <p>Elementos: cenário</p> <p>Elementos: cenas</p> <p>Elementos: desafios</p> <p>Elementos: diálogo</p> <p>Elementos: elementos da realidade</p> <p>Elementos: elementos fantasiosos</p> <p>Elementos: enredo</p> <p>Elementos: mascote</p> <p>Elementos: moral da história</p> <p>Elementos: narrador</p> <p>Elementos: personagem</p> <p>Elementos: problema/dificuldade</p> <p>Elementos: sons/trilha sonora</p>
História: Elementos da estrutura	3	<p>Elementos da estrutura: clímax</p> <p>Elementos da estrutura: fechamento</p> <p>Elementos da estrutura: situação</p>
História: Estrutura	10	<p>Estrutura: narrativa interativa</p> <p>Estrutura: começo, meio e fim</p> <p>Estrutura: história com final aberto</p> <p>Estrutura: história em quadrinhos</p> <p>Estrutura: história linear</p> <p>Estrutura: história não linear</p> <p>Estrutura: história que conecta todos os pontos do conteúdo</p> <p>Estrutura: inicia-se pelo fim</p> <p>Estrutura: jornada do herói</p> <p>Estrutura: mini histórias</p>
História: Gênero	5	<p>Gênero: comédia</p> <p>Gênero: jornalístico</p> <p>Gênero: mistério</p> <p>Gênero: poesia</p> <p>Gênero: terror</p>
História: Personagem	4	<p>Personagem: ausência de personagem</p> <p>Personagem: conversa entre personagens</p> <p>Personagem: personagem conta uma história</p> <p>Personagem: personagem guia o aprendizado</p>
Treinamento: Estratégia instrucional	4	<p>Estratégia instrucional: estudo de caso</p> <p>Estratégia instrucional: gamificação</p> <p>Estratégia instrucional: <i>storytelling</i></p> <p>Estratégia instrucional: tomada de decisão</p>
Treinamento: Formato	26	<p>Formato: animação</p> <p>Formato: apostila</p> <p>Formato: artigos</p> <p>Formato: áudio</p> <p>Formato: chatbot</p>

		<p>Formato: e-book</p> <p>Formato: e-learning</p> <p>Formato: infográfico</p> <p>Formato: interativo</p> <p>Formato: locução</p> <p>Formato: manual</p> <p>Formato: microlearning</p> <p>Formato: onepage</p> <p>Formato: PDF</p> <p>Formato: pílulas de conteúdo</p> <p>Formato: podcast</p> <p>Formato: powerpoint/slides</p> <p>Formato: realidade virtual</p> <p>Formato: simulador</p> <p>Formato: texto</p> <p>Formato: tutoriais</p> <p>Formato: vídeo</p> <p>Formato: vídeo interativo</p> <p>Formato: vídeoaula</p> <p>Formato: videocast</p> <p>Formato: whatsapp</p>
Treinamento: Modalidade	5	<p>Modalidade: aula ao vivo</p> <p>Modalidade: treinamento a distância</p> <p>Modalidade: treinamento híbrido</p> <p>Modalidade: treinamento presencial</p> <p>Modalidade: workshop</p>
Treinamento: propósito	6	<p>Propósito: cursos de graduação</p> <p>Propósito: cursos de pós-graduação</p> <p>Propósito: cursos livres</p> <p>Propósito: cursos para concurso público</p> <p>Propósito: treinamento para analistas</p> <p>Propósito: treinamento para líderes</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO PROCESSO DE DESIGN INSTRUCIONAL (FASE 2)

Relação de resposta dos participantes das entrevistas quanto ao processo de design instrucional: início do projeto (análise, planejamento e desenvolvimento), validação do material produzido, implementação do treinamento e criação de peças de comunicação.

Quadro 15 – Entrevistas: etapas relacionadas ao início do projeto

	Análise	Planejamento	Desenvolvimento
P01	Analisa-se as especificidades do projeto para compreender as necessidades da demanda, buscando identificar quais mudanças serão necessárias no conteúdo e discurso do treinamento.	Por serem realizadas apenas aulas ao vivo, durante o planejamento são revisados todos os materiais e, com base nas informações do <i>briefing</i> , são planejadas todas as mudanças dos materiais e ferramentas que serão utilizadas pelo facilitador da aula.	São desenvolvidas as ferramentas, apresentações e outros materiais que farão parte da dinâmica estipulada para a aula ao vivo.
P02	Após surgir a demanda, ocorre uma reunião de <i>briefing</i> para alinhar as informações do projeto: objetivo, público e expectativa do cliente. Ainda, é feita a análise do conteúdo e, caso o cliente não tenha o conteúdo, um especialista é contratado para escrever o material.	Desenvolve-se um mapa de produto, estipulando como o conteúdo será trabalhado, assim como quais estratégias e recursos serão utilizados no treinamento. Após aprovação do cliente, é feito um plano instrucional e visual, que mostra uma prévia do treinamento.	Inicia-se a roteirização dos artefatos, começando pelas mídias mais complexas para produção, como os vídeos. Na sequência são feitos os roteiros de e-learning. Por fim, os roteiros seguem para o designer gráfico que segue as orientações do designer instrucional para criar as mídias. É indispensável que tanto o roteiro, quanto a mídia, sigam exatamente o que foi estabelecido no mapa de produto.
P03	Ao saber da demanda de uma das áreas da empresa, é feita uma reunião para captar o conteúdo com um especialista técnico no assunto. Nesta fase, também ocorre a análise do perfil de aluno, para que o treinamento seja feito sob medida.	-	O conteúdo é trabalhado dentro do roteiro de e-learning, modificando a linguagem e tornando o texto didático. Na sequência, o próprio designer instrucional produz a mídia do treinamento, sendo que a linguagem visual segue suas próprias preferências ou as informações passadas pelo cliente, se for o caso.

P04	Ao saber o tópico de conteúdo das aulas que devem ser produzidas, são analisadas as necessidades de aprendizagem. Além disso, é realizada uma busca por profissionais especialistas no assunto e que cumpram os requisitos da empresa (pós-graduação e desenvoltura).	Desenvolvimento do plano de aula junto com o professor, a fim de abordar os tópicos exigidos pela ementa do curso. Não é necessário escrever o conteúdo da aula, apenas possuir uma breve descrição dos pontos que serão abordados na aula.	Gravação das vídeoaulas em estúdio de gravação profissional, a partir dos tópicos delineados no plano de aula. Neste momento, é avaliado, além da postura e desenvoltura do professor, os exemplos e estilo de comunicação do professor. Assim, caso haja necessidade, alguns pontos podem ser corrigidos ainda durante as gravações. Por fim, as vídeoaulas são editadas pelo time de audiovisual.
P05	Ao receber uma demanda de uma área da empresa com o conteúdo, é necessário analisar o material e compreender melhor o objetivo do treinamento, assim como seu público-alvo.	Cria-se um documento de planejamento do curso, com informações sobre a abordagem de design instrucional, junto com as informações do visual, que são feitas por um designer gráfico.	São desenvolvidos os roteiros de e-learning, de acordo com a abordagem instrucional estipulada. Após, o roteiro segue para o designer gráfico, que produz as mídias do treinamento.
P06	No início, deve-se estudar o conteúdo bruto e compreender o público-alvo do treinamento. Em alguns casos, nesta etapa ocorre a captação de conteúdo com um especialista no assunto que atua dentro da empresa.	É feita a construção de uma proposta instrucional para apresentar ao time de treinamento as características do curso a ser desenvolvido. No caso do treinamento ser presencial, com uso de slides, são idealizadas as dinâmicas, interações e atividades que irão acontecer.	Os roteiros, bem como as mídias do treinamento são produzidas pelo designer instrucional. Todo o <i>layout</i> do curso é decidido no momento de desenvolvimento.
P07	Em reunião com o cliente, buscar entender a demanda e os objetivos de aprendizagem do treinamento. Caso o conteúdo não esteja pronto, deve ser realizada uma reunião com o conteudista especialista no assunto, para posterior análise e curadoria do material, que deve ser validado pelo cliente.	Após analisar o conteúdo, deve-se decidir o formato que o treinamento terá, bem como as mídias que serão desenvolvidas.	Com o planejamento pronto, inicia-se a produção dos roteiros. Nesta etapa, ocorre a adaptação do conteúdo para o formato da mídia, adotando a linguagem exigida por esse formato. Em seguida, os roteiros são encaminhados para o profissional responsável por produzir a mídia.
P08	Receber o conteúdo bruto do treinamento e analisá-lo.	-	O treinamento é produzido diretamente na plataforma de aprendizagem, sem passar por uma etapa de roteirização.
P09	Após ter conhecimento de uma demanda de	Em parceria com os especialistas no tema do	Na sequência, os materiais do treinamento passam por

	treinamento, realizar um levantamento de necessidades com uma amostra do público-alvo, buscando diversificar o segmento (cargos, perfis, tempo de casa) para “compreender a dor” em relação ao tema.	treinamento, são decididas as estratégias e abordagens do treinamento.	uma fase de roteirização, realizada por designers instrucionais, e pela fase de produção de mídia, realizada por designers gráficos.
P10	Depois de tomar conhecimento de uma demanda, realizar uma reunião com o cliente para avaliar sua expectativa, bem como compreender melhor o público e os requisitos do treinamento.	Durante o planejamento são decididas as estratégias do treinamento: metodologia e ferramentas a serem usadas na sua produção.	De acordo com o planejamento, são desenvolvidos os materiais do treinamento.
P11	Desenvolver o <i>briefing</i> com o cliente, identificando a necessidade de aprendizagem e o público do treinamento.	Ocorre um rápido planejamento, por conta do pouco tempo disponível para esta etapa, buscando uma solução para a necessidade de aprendizagem apontada pelo cliente. Para isso, são considerados dois fatores: a necessidade para atender o cliente e a necessidade da empresa. Assim, as decisões são documentadas e validadas pelo cliente.	Os materiais que compõem o treinamento são produzidos seguindo os parâmetros estabelecidos.
P12	Compreender a necessidade de aprendizagem.	-	São feitos os roteiros do treinamento e, na sequência, as mídias.
P13	Ao receber a demanda do projeto, deve compreender as características do projeto: perfil do aluno, objetivo de aprendizagem, conteúdo a ser utilizado, estilo de linguagem e escopo visual.	-	Ocorre a roteirização do treinamento, estipulando as telas do e-learning ou as cenas do vídeo que, posteriormente, será produzido por um designer gráfico.
P14	Analisar o <i>briefing</i> preenchido pela área comercial com informações da demanda (necessidade e objetivos de aprendizagem), do cliente e do aluno.	Desenvolvimento de um documento com as informações pedagógicas do treinamento.	Na sequência, o designer instrucional produz o roteiro dos artefatos que foram idealizados. Após, o designer gráfico desenvolve a mídia dos materiais e, caso seja um artefato digital, um programador monta o treinamento em sua versão interativa.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Quadro 16 – Entrevistas: etapa de validação do material produzido

	Validação do material
P02	Ao finalizar o projeto, o material é enviado para validação do cliente, que pode solicitar pequenos ajustes.
P03	O treinamento finalizado passa por uma avaliação do cliente, que pode solicitar ajustes. Caso necessário, voltam-se etapas para atualizar o material.
P04	Com as vídeo aulas finalizadas, cabe ao designer instrucional assistir às aulas e avaliar se há necessidade de pequenos ajustes, visto que a essa altura não é possível regravar uma parte do conteúdo. Assim, caso necessário, são realizados ajustes.
P05	Os materiais produzidos passam por validação do gestor da área de treinamento, que faz a gestão de todas as demandas do time. Caso necessário, são realizados ajustes no material.
P09	Ao finalizar a solução instrucional, o treinamento é enviado para os superintendentes da empresa, que realizam um controle de qualidade no material. Assim, caso necessário, são realizados ajustes.
P10	A validação dos materiais ocorre aos poucos, ao longo do treinamento, de forma que, ao chegar no final da produção, poucos ajustes são necessários.
P11	Por fim, o cliente faz a validação dos materiais produzidos. Assim, caso necessário, são realizados ajustes.
P13	O material passa por validação do cliente, que pode solicitar qualquer tipo de ajuste. Assim, caso necessário, o material passa por uma etapa de refinamento.
P14	O treinamento é encaminhado para o cliente que, por contrato, possui direito de até três validações (idas e vindas do material). Assim, caso necessário, o designer instrucional interpreta a validação e realiza os ajustes necessários.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Quadro 17 – Entrevistas: etapa de implementação do treinamento

	Implementação do treinamento
P03	Assim que recebe aprovação do cliente, os materiais do treinamento são incorporados na plataforma de ensino da empresa.
P04	Assim que finalizadas, as videoaulas são incluídas na plataforma de aprendizagem da empresa, na ordem correta de consumo.
P05	Caso aprovado, o material é enviado por um funcionário responsável por implementar o treinamento na plataforma de aprendizagem da empresa.
P06	Quando finalizado, o material é incluído no catálogo de cursos da empresa, na plataforma de aprendizagem. Se o treinamento for local, o próprio designer instrucional realiza essa tarefa, caso seja um treinamento global, outro funcionário realiza a demanda.
P08	O treinamento que já foi produzido diretamente na plataforma de aprendizagem passa por uma revisão e é disponibilizado para os alunos.
P09	Logo que o material é finalizado, ele é liberado para os alunos estudarem.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

Quadro 18 – Entrevistas: etapa de criação de peças de comunicação

	Peças de comunicação
P03	Às vezes, a depender do treinamento, são produzidos comunicados de divulgação de treinamento que são veiculados na plataforma de ensino da empresa.
P04	São produzidas peças para divulgar o treinamento aos alunos, bem como toda a comunicação que estará dentro da plataforma de aprendizagem para convidá-lo ao estudo.
P05	Além da produção dos materiais do treinamento, são feitos os materiais de comunicação dos cursos para informar a empresa por WhatsApp e Instagram. O formato varia de acordo com a proposta do projeto e do que é determinado pela equipe de comunicação, podendo ser um texto, imagem ou vídeo.

P09	Junto do time de comunicação, são realizados comunicados para aumentar o engajamento dos alunos quanto à realização dos treinamentos.
-----	---

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa realizada

ANEXO A – ARTIGO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

temática

ISSN 1807-8931

**O *storytelling* como estratégia instrucional:
uma revisão de literatura***Storytelling as instructional strategy:
a systematic literature review*Caio Fraile GONÇALVES¹
Berenice Santos GONÇALVES²**Resumo**

Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, conhecimentos considerados definitivos tornaram-se voláteis. As empresas compreenderam a educação como um processo contínuo e seu papel na formação de seus funcionários. Neste contexto, o design instrucional passou a aplicar o *storytelling* em cursos de educação corporativa por seus atributos de transmissão de conhecimento. Logo, a partir de uma revisão sistemática de literatura, este estudo buscou identificar e analisar estudos recentes a fim de contribuir para a compreensão da adoção do *storytelling* em contextos educacionais. Para tal, foram definidas as palavras-chave *storytelling*, design e educação corporativa para guiar a pesquisa e critérios de inclusão e exclusão, como o idioma do texto (português, inglês e espanhol) e a data de publicação (2018-2022), para identificar os trabalhos mais relevantes. Ao final, foram selecionados três trabalhos que apresentam diferentes níveis de contribuição para a compreensão da temática.

Palavras-chave: Revisão Sistemática. Storytelling. Narrativa. Design instrucional. Educação corporativa.

Abstract

With the improvement of information and communications technologies, knowledge that was once considered definitive has become volatile. Companies have understood education as a continuous process and its role in the training of their employees. In this context, instructional design began to apply storytelling in corporate education courses because of its knowledge transmission attributes. Therefore, based on a systematic literature review, this study aimed to identify and analyze recent works in order to contribute to the understanding of the adoption of storytelling in educational contexts. To this purpose, the keywords storytelling, design, and corporate education were defined to guide the search. To this end, the keywords storytelling, design, and corporate education

¹ Mestrando em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: caiofraile@gmail.com

² Professora Doutora do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: berenice@cce.ufsc.br

were defined to guide the search and inclusion and exclusion criteria, such as the language of the text (Portuguese, English, and Spanish) and the date of publication (2018-2022), were defined to identify the most relevant papers. In the end, three papers were selected that presented different levels of contribution to the understanding of the theme.

Keywords: Systematic Review. Storytelling. Narrative. Instructional design. Corporate education.

Introdução

Devido a constante evolução e aprimoramento das tecnologias da informação e comunicação e de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, conhecimentos que eram consolidados, tornaram-se mutáveis e voláteis. Neste cenário, o modelo padrão de aprendizagem, que ocorria apenas nas escolas formais de graduação, tornaram-se insuficientes para atender as necessidades de aprendizagem e qualificação exigida pelo mercado de trabalho.

Assim, as empresas passaram a compreender a educação como um processo contínuo e, mais importante, entenderam seu papel na formação profissional de seus funcionários. Passaram a adotar, então, a chamada educação corporativa, promovendo cursos e treinamentos recorrentes na própria organização, de forma a formar seus funcionários e ganhar rapidez, aprendizado sólido e consolidação de sua cultura organizacional (CRUZ et al, 2017).

Para tal, emprega-se os conhecimentos de teorias da aprendizagem do design instrucional para a concepção e execução de projetos de educação corporativa, empregando estratégias instrucionais como o *storytelling*, que pretende cativar a atenção, despertar a imaginação, facilitar a aceitação de mensagens e garantir relevância por meio do contexto ao contar histórias (PALACIOS, TERENCEZZO, 2016), para atingir os objetivos e necessidades de aprendizagem diagnosticados pela organização.

Nesta conjuntura, o design instrucional passou a aplicar o *storytelling* em cursos de educação corporativa devido seus atributos de transmissão de conhecimento, propiciando a criação de experiências de aprendizagem mais eficientes, eficazes e atrativas (KARTHIK et al, 2019).

Considerando o contexto apresentado, este estudo buscou identificar e analisar trabalhos recentes que pudessem contribuir para a compreensão da adoção do *storytelling*

em contextos educacionais como forma de atingir objetivos de aprendizagem a partir da realização de uma revisão sistemática de literatura (RSL).

Diferente de revisões de literatura tradicionais, este método se destaca por permitir uma avaliação rigorosa, imparcial e abrangente da literatura ao adotar métodos sistemáticos pré-definidos que tornam a pesquisa abrangente, transparente e replicável (DONATO, DONATO, 2019). Com esse objetivo, empregou-se o método em seis etapas proposto por Mendes, Silveira e Galvão (2008), sendo: identificação do tema ou questão de pesquisa; definição de critérios para seleção de estudos; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos; interpretação dos resultados; e apresentação da revisão.

1 A relação entre educação corporativa e design instrucional

A educação corporativa trata da capacitação de funcionários de uma empresa através de treinamentos e cursos para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes de conhecimento geral e específico, a fim de estimular a cultura de aprendizado contínuo e promover a inovação em processos e produtos (CRUZ *ET AL.*, 2017; AIRES, FREIRE, SOUZA, 2017). Eboli (2014) atribui uma gestão empresarial bem-sucedida à implementação da educação corporativa, visto que por meio desta é possível formar e desenvolver os talentos da organização na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional através de um processo de aprendizagem ativo e contínuo.

Neste contexto, mostra-se necessário a adoção de uma teoria que possua fundamentos na aprendizagem e andragogia³ para o desenvolvimento da abordagem e recursos e materiais pedagógicos. Recorre-se, então, ao campo do design instrucional para conduzir a implementação de cursos e treinamentos de educação corporativa (EBOLI; H. JÚNIOR; CASSIMIRO, 2014).

O design instrucional, por sua vez, é uma teoria voltada à pesquisa e teorização das estratégias instrucionais mais adequadas para diferentes contextos de aprendizagem, se fundamentando em três campos de conhecimento: ciências humanas, empregando os aspectos das teorias da psicologia e da aprendizagem ativa; ciências da informação, da

³ Segundo Draganov, Friedländer e Sanna (2011), o termo “andragogia” deriva das palavras gregas “andrós”, que significa homem, e “gogia” que quer dizer liderar, guiar, conduzir ou levar, ou seja, a andragogia, em sentido lato, seria a “condução ou direção de adultos”. Neste modelo, o aprendiz possui uma aprendizagem ativa e significativa, visto que, a partir de sua autonomia cognitiva, afetiva e volitiva, se dedica a aprender conteúdos que lhe sejam mais interessantes e relevantes (CARVALHO, 2016).

qual usufrui dos conhecimentos sobre a estrutura, a organização e o processamento da informação; e ciências da administração, desfrutando das características da abordagem sistêmica, gestão de projetos e engenharia de produção (FILATRO, 2008).

Assim, o design instrucional destaca-se como a ação intencional e sistemática de ensino que, através de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais, busca obter instruções eficazes, eficientes e relevantes, de modo a favorecer e facilitar a aprendizagem humana. Para tanto, trata da identificação de uma necessidade de aprendizagem, planejamento e desenvolvimento de soluções educacionais e, posteriormente, de sua implementação e avaliação (KENSKI, 2019; FILATRO, 2010, 2008; DEVEDŽIC, 2006).

Neste processo, o designer instrucional é o profissional que, apoiado por especialistas em tecnologia e administração, possui um olhar multifocal e se propõe a solucionar problemas educacionais e se responsabiliza pela análise das necessidades de aprendizagem, bem como pelo design, desenvolvimento e validação das propostas de design instrucional (PALANGE, 2019; FILATRO, 2010). Destaca-se, portanto, a utilização de estratégias instrucionais como forma de diferenciação deste profissional no mercado de trabalho (KENSKI, 2019) e de modo a auxiliar no atingimento dos objetivos de aprendizagem estipulados (MACEDO, 2010; FILATRO, 2010, 2008; ROMISZOWSKI, 2002).

2 *Storytelling* no ensino

Gallo (2019) descreve o *storytelling* como o ato de enquadrar uma ideia em uma narrativa⁴ que informa, esclarece e inspira, sendo parte fundamental da comunicação. Neste sentido, Palacios e Terenzzo (2016) relatam que, além de manter a audiência desperta e esperta pelo que vai acontecer, o *storytelling* utiliza de informações que sirvam como indícios de um ensinamento e é a melhor forma de manter a atenção focada enquanto o autor orquestra a mensagem que realmente quer transmitir. Para os autores, uma história não deve ser contada de forma aleatória, sem um preparo, por isso o

⁴ A narrativa trata da representação de eventos, constituída por história e discurso narrativo; sendo a história um evento ou sequência de eventos (a ação); e o discurso narrativo a representação e apresentação dos eventos (ABBOTT, 2008).

storytelling compreende um conjunto de técnicas capazes de atingir um grande propósito (PALACIOS, TERENCEZZO, 2016).

Ao ser utilizado em contextos educacionais, o *storytelling* torna-se uma pedagogia de ensino de sucesso, uma vez que este contexto possibilita potencializar seus benefícios (TUSSING, GIAKAS, MULDER, 2022). Ainda, segundo Moon (2010), por se tratar de um método pedagógico não tradicional, o *storytelling* opera de maneira diferente na mente dos estudantes, auxiliando no aprimoramento do aprendizado reflexivo.

Assim, o *storytelling* se apropria da capacidade que as histórias têm de tornar um conceito abstrato em conhecimento concreto e acessível, e utiliza da contextualização para transmitir uma informação de forma mais interessante (NODDINGS, WITHERELL, 1991). Palacios e Terenzzo (2016) afirmam ser este um dos principais benefícios das histórias: elas permitem a introdução de um assunto totalmente novo em meio a assuntos conhecidos e, assim, gerar uma familiaridade.

3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo adotou como método a revisão sistemática de literatura (RSL) com o objetivo de identificar conhecimentos recentes acerca da utilização do *storytelling* em cursos de educação corporativa, baseado no método proposto por Mendes, Silveira e Galvão (2008). Este tipo de investigação visa o uso de estratégias criteriosas de busca, seleção e avaliação de estudos de modo a serem replicados posteriormente. Para tal, faz-se o uso de critérios de inclusão e exclusão a fim de identificar os trabalhos mais relevantes à pesquisa. Desse modo, Mendes, Silveira e Galvão (2008) orientam a realização da revisão de forma sistemática em seis etapas: (i) identificação do tema ou questão de pesquisa; (ii) definição de critérios para seleção de estudos; (iii) categorização dos estudos; (iv) avaliação dos estudos incluídos; (v) interpretação dos resultados; e (vi) apresentação da revisão, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 1: Etapas da revisão sistemática



Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de Mendes, Silveira e Galvão (2008).

A partir da questão de pesquisa – identificar estudos recentes sobre diretrizes e princípios do *storytelling* no contexto educacional, com foco na educação corporativa – foram definidas, a princípio, três palavras-chave para guiar a pesquisa: *storytelling*, design e educação corporativa.

Na sequência, com base na questão de pesquisa e nas palavras-chave estipuladas, foram estabelecidos quatro eixos com termos pertinentes ao estudo, sendo eles: eixo 1 (objeto de estudo), eixo 2 (finalidade da pesquisa) e eixos 3 e 4 (áreas do objeto de estudo), conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Eixos da pesquisa

Eixo 01	Eixo 02	Eixo 03	Eixo 04
<i>Storytelling</i> Narrativa	Recomendações Diretrizes Modelo Princípios Critérios Orientações Parâmetros	Design Design instrucional Design educacional	Educação corporativa Capacitação Treinamento

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Buscando definir o algoritmo de pesquisa nos bancos de dados, as palavras dos eixos foram traduzidas para o inglês e, posteriormente, conectadas por operadores booleanos. Dessa forma, os termos de um mesmo eixo foram ligados pelo operador “OR”, enquanto para ligar eixos diferentes foi utilizado o operador “AND”, resultando na *string* de busca a seguir:

(Storytelling OR Narrative) AND (“Corporative education” OR “Corporate education” OR Training) AND (Design OR “Instructional design” OR “Educational design”) AND (Recommendations OR Guidelines OR Models OR Principles OR Criteria OR Orientations OR Parameters)

Foram selecionadas, então, duas bases de dados a serem consultadas devido à consistência e recorrência de estudos na área de Ciências Sociais Aplicadas, sendo elas Scopus e Web of Science. Além da recorrência, as bases de dados foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- Scopus: é uma base de dados de resumos e citações de literatura revisada por pares, incluindo revistas científicas, livros e anais de congressos. Possui indexado mais de 25.000 títulos ativos e 7.000 editoras, acumulando 1,7 milhões de referências citadas (SCOPUS, 2022).
- Web of Science: é uma base de dados multidisciplinar de resumos e citações em diversas áreas de conhecimento. Possui mais de 21.100 periódicos globais exclusivos e 1,5 bilhão de referências citadas desde 1900 (WEB OF SCIENCE, 2022).

Por fim, foi definido que só seriam utilizados na revisão sistemática estudos em português, inglês e espanhol e publicados nos últimos cinco anos (de 2018 a 2022).

A busca nos bancos de dados ocorreu com o auxílio do Serviço de Competência em Informação e Suporte à Pesquisa, setor da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina, em maio de 2022. Sem aplicar filtros, a busca totalizou 1566 resultados, como apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Resultado global da busca

Scopus	Web of Science	Total
759	807	1566

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Destes, foram selecionados apenas artigos de periódicos, bem como artigos de anais de congressos, totalizando 960 estudos. Na sequência, foram selecionados os estudos em português, espanhol e inglês, resultando em 947 trabalhos. Por último, limitando a pesquisa aos últimos cinco anos (de 2018 a 2022), obteve-se 537 estudos. Os resultados foram, então, exportados para o gerenciador bibliográfico Mendeley, conforme mostra a figura 2, que organiza os documentos em um quadro com informações como autor, título do estudo, ano e local de publicação. A partir da ferramenta foi possível identificar os trabalhos duplicados, que foram excluídos, restando 529 estudos.

Figura 2: Gerenciador bibliográfico Mendeley

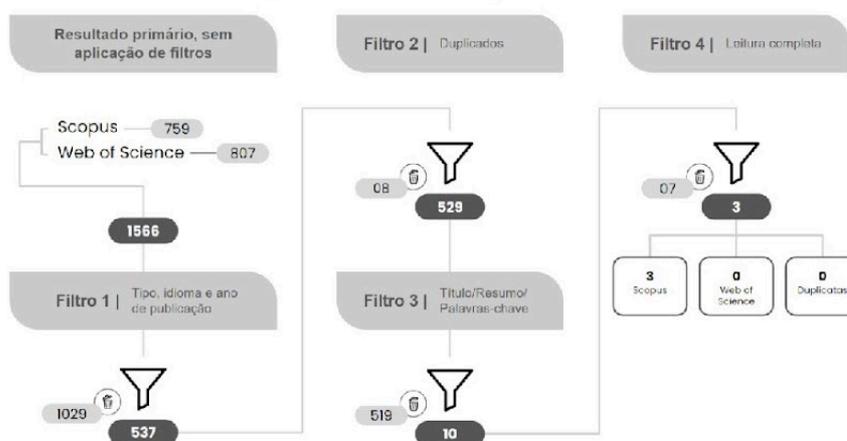
★	●	📄	Authors	Title	Year	Published In
☆	●		Feng, D.; Sequeira, P.; Carstensdottr, E.; Seif El-Na...	Learning Generative Models of Social Interactions with Humans-in-the-Loop	2019	Proceedings - 17th IEEE Inter ...
☆	●		McHauser, I.; Schmitz, C.; Hammer, M.	Model-factory-in-a-box: A portable solution that brings the complexity of a real factory and all the benefits of experi...	2020	Procedia Manufacturing
☆	●		Degirmenci, K.	Serious Games for Eco-Effective Transformations	2018	ICIS 2017: Transforming S...
☆	●		Krajcsak, Z.; Krajcsak, Z.	Modelling organizational conflict processes: the organizational value of employee commitment and the mo...	2022	JOURNAL OF MODELLING IN ...
☆	●		Fanuk Isim, O.; Ozudogru, G.; Sevim-Cirak, N.	The use of digital storytelling in elementary Math teachers' education	2018	Educational Media International
☆	●		van Rooij, M.	Carefully Constructed Yet Curiously Reak: How Major American Animation Studios Generate Empathy Through ...	2019	ANIMATION-AN INTERDISCIPLI...
☆	●		Vagianou, M.; Paraskeva, F.; Karampa, V.; Bouta, H.	Applying Motivational Techniques and Gamified Elements on Instructional Design Models for Effective Instruction in Se...	2021	Communications in Computer an...
☆	●		Feng, D.; Sequeira, P.; Carstensdottr, E.; El-Na...	Learning Generative Models of Social Interactions with Humans-in-the-Loop	2018	2018 17TH IEEE INTERNATIONAL...
☆	●		García, O.; Fernández, D.; Membrives, J.; Ris, A.; García...	Welcome Aboard: Applying Motivational Design to a Corporate Onboarding Project	2018	Proceedings of the European C...
☆	●		Ashta, A.; Stokes, P. J.; Smith, S M.; Hughes, P.	Japanese CEOs cross-cultural management of customer value orientation in India	2021	MANAGEMENT DECISION
☆	●		Botaiti, A.; Seroglou, F.	A FESTIVAL OF TEACHERS' DIGITAL NARRATIVES INSPIRED BY WOMEN SCIENTISTS	2018	EDULEARN18: 10TH INTERNA...
☆	●		Lothiers, F. J. B.; Schreuders, T. A. R.; Videler, A. J.	S'MoC-Wrist: a sensorimotor control-based exercise program for patients with chronic wrist pain	2020	JOURNAL OF HAND THERAPY
☆	●		Franco, C. A. G.; Franco, R. S.; Cecilio-Fernandes, D.; Sever...	Added value of assessing medical students' reflective writings in communication skills training: a longitudinal stu...	2020	BMJ OPEN
☆	●		Truth, E.	"From Homeless to Human Again": A Teaching Case on an Undergraduate "Tiny Houses and Technical Writing" Cour...	2021	TECHNICAL COMMUNICATI...

Fonte: Aplicativo Mendeley para desktop, 2022.

Após a leitura dos títulos e resumos, foi observado que grande parte dos trabalhos selecionados previamente não possuíam como temática central o *storytelling* ou a narrativa, mas tratava-se de estudos que adotaram a técnica de revisão narrativa de

literatura⁵ em seu escopo. O alto índice dessa ocorrência é devido a influência do termo “*narrative*” na *string* utilizada. No entanto, optou-se por manter o termo e não refazer a busca nas bases de dados, visto que o objetivo desta revisão sistemática é identificar estudos que evidenciam orientações para o uso da *storytelling* na educação e ambos os conceitos – *storytelling* e narrativa – são apresentados por estudiosos com sentido aproximado. A figura 3 resume o processo de filtragem dos materiais.

Figura 3: Processo de seleção de estudos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

Foram selecionados, então, dez trabalhos para leitura completa, os demais foram excluídos por tratarem de revisões narrativas de assuntos não correlatos e por não apresentarem relação com o tema e/ou não ser possível localizar o arquivo. Após a leitura na íntegra, notou-se que os estudos abordam o *storytelling* e a narrativa sob diferentes aspectos e, por isto, apresentam diferentes níveis de contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, foram selecionados para serem discutidos apenas aqueles que atendiam à questão de pesquisa de forma integral ou parcial.

⁵ Segundo Rother (2007), revisões narrativas são publicações amplas apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou contextual. Constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e ou eletrônicas, na interpretação e análise crítica pessoal do autor. Essa categoria de revisão se caracteriza por não possuir uma metodologia que permita a reprodução dos dados ou forneça respostas quantitativas para questões específicas.

4 Resultados e discussões

O portfólio final de referências apresenta um total de três estudos. Foram selecionados dois (2) estudos que, apesar de não se enquadrarem perfeitamente na questão de pesquisa, se mostraram relevantes por apresentarem diferentes contribuições para a compreensão da temática, assim como um (1) trabalho que apresentava plena concordância com a questão de pesquisa estipulada, sendo eles, respectivamente: *“Diseño y validación del instrumento para la evaluación de la calidad narrativa de relatos orales ficticios creados con el attachment script assessment”* (GONZÁLEZ-ROMERO ET AL., 2021), *“Understanding the Use of Narrative Patterns by Novice Data Storytellers”* (BLOUNT ET AL., 2020) e *“How do we deepen our story reservoir by designing, developing, and writing instructional cases for teaching evaluation?”* (ENSMINGER ET AL., 2021). Os estudos são apresentados na sequência.

4.1 Critérios para avaliação de narrativas de González-Romero et al. (2021)

A fim de desenvolver um instrumento que auxilie a avaliação de contos fictícios que são produzidos de forma oral e espontânea, González-Romero et al. (2021) elencam cinco critérios que uma narrativa de qualidade deve atender, sendo: coerência pragmática, coerência global, coerência local, coesão adequada e o uso de figuras de linguagem.

O critério de **coerência pragmática** corresponde à sequência e estrutura narrativa, no sentido de se apresentar seis proposições, sendo: (i) uma situação inicial ou orientação, com descrição dos atores e do cenário; (ii) complicação ou gatilho, que modifica o estado anterior e desencadeia a história; (iii) reação, avaliação ou ação daqueles que, de alguma forma, foram afetados pela complicação; (iv) resolução ou gatilho modificador, que surge como reação dos atores; (v) situação final, no qual é estabelecido um novo estado, diferente do primeiro; e (vi) avaliação moral, que dá sentido à sequência de uma forma explícita ou implícita (GONZÁLEZ-ROMERO ET AL., 2021)

A **coerência global** constata se se a história apresenta fatos plausíveis e lógica, dentro do mundo criado para a narrativa, isto é, se era credível e não apresentava contradições. Já a **coerência local** diz respeito ao encadeamento de eventos, ideias e conceitos. Quanto à **coesão**, refere-se ao uso adequado de mecanismos textuais de coesão,

como conectores, enquanto as **figuras de linguagem** ajudam o autor a tornar a intenção comunicativa mais evidente.

4.2 As cinco categorias narrativas segundo Blount et al. (2020)

De modo a analisar o uso de padrões narrativos em histórias de dados por autores novatos e experientes, Blount *et al.* (2020) fazem o levantamento de cinco categorias narrativas usadas recorrentemente na literatura, são elas:

- **Argumentação:** processo sistemático de raciocínio utilizado com a intenção de sustentar mensagens e argumentos para persuadir e convencer o ouvinte;
- **Fluxo:** auxilia na estruturação da sequência de mensagens e argumentos, sendo essencial a toda história, visto que estabelece ordem e ritmo, além de contribuir na construção do clímax e resolução;
- **Enquadramento:** refere-se a forma como os fatos e eventos de uma história são percebidos e compreendidos por meio da narração, variando desde elementos da própria história que ajudam o público a se relacionar com o conteúdo à formas de integrar o público no desenrolar dos eventos;
- **Emoção:** aumenta a capacidade do receptor de uma mensagem de compreender e compartilhar os sentimentos e experiências importantes para a história;
- **Engajamento:** trata da sensação de fazer parte da história, de estar conectado a ela e ter controle sobre a interação com seu conteúdo.

Ainda que o estudo de Blount *et al.* (2020) se refira especificamente à narrativa visual e visualização de dados, as categorias narrativas foram mantidas, uma vez que podem ser apropriadas no desenvolvimento de qualquer história, inclusive aquelas utilizadas com propósito didático.

4.3 Diretrizes para o desenvolvimento de casos educativos de Ensminger et al. (2021)

Em seus estudos, Ensminger *et al.* (2021) fornecem orientações sobre o processo de projetar, desenvolver e escrever quatro tipos de casos educativos a partir de princípios

de design instrucional. Para isso, partiu-se do princípio que o redator do caso incorpore na escrita tanto o conhecimento pedagógico quanto o conhecimento do conteúdo.

Apesar do estudo estipular diretrizes específicas para os quatro tipos de caso (exemplar, problema fechado, simulações de prática e problema aberto), buscou-se generalizar as orientações fornecidas pelos autores, de modo a atender diferentes categorias e necessidades narrativas.

A princípio, Ensminger *et al.* (2021) destacam a necessidade de estabelecer metas, objetivos e resultados do aprendizado esperados, que visam auxiliar o redator a definir o escopo do caso, bem como tomar decisões críticas sobre como deve ser desenvolvido e quais elementos serão necessários para garantir que o caso facilite o aprendizado. Esses objetivos devem ser estabelecidos de acordo com o processo cognitivo desejado pelo aluno, podendo variar desde a simples compreensão de conceitos até o pensamento crítico e solução de problemas complexos (ENSMINGER, et al, 2021).

Na sequência, Ensminger *et al.* (2021) evidenciam a importância de estabelecer a estrutura do caso educativo, de forma a garantir que os elementos essenciais de conteúdo e contexto estejam presentes, assim como omitir elementos que não são importantes para a construção narrativa (ENSMINGER et al, 2021). Assim, faz-se necessário ordenar uma série de componentes, como: componentes de conteúdo, que contemplam os conceitos, padrões, competências, teorias e/ou conhecimentos a serem transmitidos; componentes de contexto, que são os elementos que fundamentam ou situam o caso na realidade (informações sobre tempo e lugar, por exemplo); e componentes de conexão, que unem os outros dois componentes e permite que o autor do caso inicie a sequenciamento dos elementos, fornecendo estrutura à narrativa.

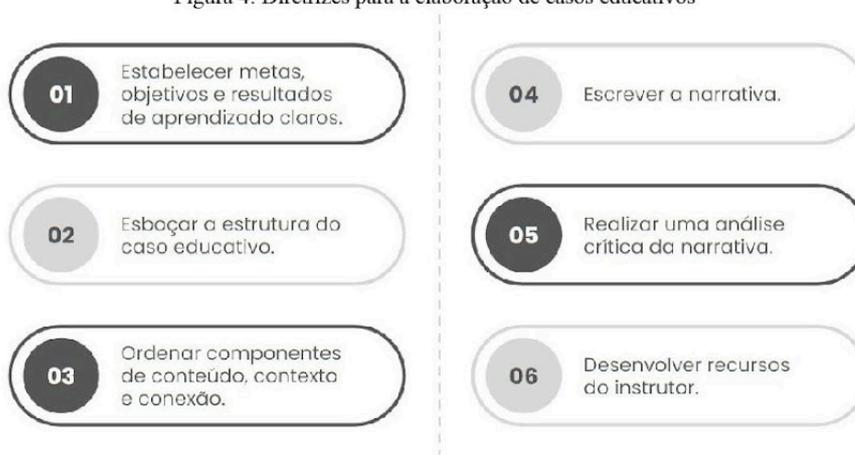
Para escrever a narrativa, Ensminger *et al.* (2021) afirmam que o redator deve seguir a estrutura e os elementos estabelecidos anteriormente, prestando atenção ao tamanho do caso educativo, uma vez que, embora os elementos da história possam aumentar o envolvimento do aprendiz, eles podem prolongar o texto desnecessariamente e dificultar que as metas e objetivos estabelecidos sejam alcançados. Assim, quando finalizado, recomendam realizar uma análise crítica da narrativa para identificar linguagens e representações que podem ser retiradas do texto, como estereótipos e micro agressões (ENSMINGER et al., 2021).

Ensminger *et al.* (2021) concluem que, para apoiar a aplicação de casos educativos, também é relevante desenvolver recursos do instrutor com as principais

informações da narrativa, como os objetivos de aprendizado, conteúdo-chave, sinopse da narrativa e considerações pedagógicas.

A Figura 4 apresenta de forma simplificada as diretrizes estabelecidas por Ensminger *et al.* (2021) para o desenvolvimento de casos educativos.

Figura 4: Diretrizes para a elaboração de casos educativos



Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de Ensminger *et al.* (2021)

O estudo de Ensminger *et al.* (2021) destaca-se, portanto, por sua capacidade de fornecer um roteiro para a criação de casos educativos a partir de histórias. Assim, ao ser seguido, contempla tanto os aspectos instrucionais, como a definição de metas de aprendizagem e a produção de recursos do instrutor, quanto as necessidades narrativas, como a determinação da estrutura da história e ordenação de seus componentes, além da escrita do texto e sua posterior revisão.

Considerações finais

Este estudo trata de uma revisão sistemática de literatura (RSL) desenvolvido com o intuito de identificar trabalhos recentes sobre diretrizes e princípios do *storytelling* no contexto educacional, com foco na educação corporativa. Os procedimentos metodológicos empregados se mostraram objetivos e claros, viabilizando a replicação da pesquisa, se assim desejado. Quanto aos resultados, embora tenha sido um alto número de estudos inicialmente, compreendeu-se que muitos destes trabalhos não possuíam uma

relação direta com a temática da pesquisa, se tratavam de revisões narrativas de literatura ou abarcavam o tema de forma dispersa ou superficial.

Dos estudos identificados como relevantes, González-Romero *et al.* (2021) se dedica a identificar critérios que tendem a garantir a qualidade de materiais narrativos, fazendo menção as configurações de sequência e estrutura da narrativa, bem como dos elementos que garantem a confiabilidade nos fatos narrados, seu encadeamento e o uso adequado da linguagem para que tome forma. Blount *et al.* (2020) apontam para a existência de padrões narrativos que direcionam a escrita do texto e o objetivo para o qual está sendo desenvolvido. Neste sentido, destaca-se a possibilidade de um texto narrativo possuir um foco único e, por isso, apresentar as características de uma categoria específica, ou até mesmo de se enquadrar em mais de uma categoria simultaneamente, se assim o seu redator desejar.

Ensminger *et al.* (2021), por sua vez, fornecem orientações sobre o processo de projetar, desenvolver e escrever casos educativos a partir de princípios de design instrucional. Os autores apresentam, desde os procedimentos para estabelecer metas e objetivos de aprendizagem e determinar os elementos essenciais de conteúdo e contexto, ao desenho do esboço da estrutura da narrativa e sua posterior escrita, servindo como um guia para a produção deste tipo de material.

Para estudos futuros, recomenda-se a realização de uma revisão sistemática de literatura que contemple mais bases de dados, bem como diferentes critérios de inclusão e exclusão de trabalhos, de modo a verificar novos estudos que considerem o *storytelling* como estratégia instrucional.

Referências

- ABBOTT, Horace P. **The Cambridge introduction to narrative**. 2 ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/45F0B7D16F447F02F8E5A4CC133F9A24/9780511816932c2_p13-27_CBO.pdf/defining_narrative.pdf Acesso em: 10 ago. 2022.
- AIRES, Regina W. do A.; FREIRE, Patrícia de S.; SOUZA, João A. de. Educação corporativa como ferramenta para estimular a inovação nas organizações: uma revisão de literatura. In: VIEIRA, Adriana C. P.; ZILLI, Júlio C.; BRUCH, Kelly L. (Org.). **Propriedade intelectual, desenvolvimento e inovação: ambiente institucional e organizações**. Criciúma: EDIUNESC, 2017. p. [253]-276. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pidi12> Acesso em: 10 ago. 2022

- BLOUNT, Tom et al. Understanding the Use of Narrative Patterns by Novice Data Storytellers. *In: CHIRA*. 2020. p. 128-138.
- CARVALHO, José R. Andragogia: saberes docentes na educação de adultos. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 5, n. 2, 2017.
- CRUZ, José A. S. et al. A utilização do e-learning como ferramenta na educação corporativa. *In: 40º Congresso Brasileira de Ciências da Comunicação-Intercom*. Curitiba. 2017.
- DEVEDŽIC, Vladan. **Semantic web and education**. New York: Springer Science & Business Media, 2006.
- DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Médica Portuguesa**, v. 32, n. 3, 2019.
- DRAGANOV, Patrícia B.; FRIEDLÄNDER, Maria R.; SANNA, Maria C. Andragogia na saúde: estudo bibliométrico. **Escola Anna Nery**, v. 15, p. 149-156, 2011.
- ENSMINGER, David C. *et al.* How do we deepen our story reservoir by designing, developing, and writing instructional cases for teaching evaluation?. **New Directions for Evaluation**, v. 2021, n. 172, p. 85-102, 2021.
- EBOLI, Marisa. Fundamentos, princípios e práticas da educação corporativa. *In: EBOLI, Marisa. (Org.). Educação corporativa: muitos olhares*. 1ed. São Paulo: Atlas, 2014a. p. 14-27.
- EBOLI, Marisa.; H. JÚNIOR, Flávio; CASSIMIRO, Wagner T. Educação corporativa e os desafios para sua efetivação: processo de implantação e fatores críticos de sucesso. *In: EBOLI, Marisa. Educação corporativa: muitos olhares*. 1ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 28-38.
- FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. 1ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 3ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- GALLO, Carmine. **Storytelling: aprenda a contar histórias com Steve Jobs, Papa Francisco, Churchill e outras lendas da liderança**. 1ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.
- GONZÁLEZ-ROMERO, Nadya et al. Diseño y validación del instrumento para la evaluación de la calidad narrativa de relatos orales ficticios creados con el attachment script assessment. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 26, n. 2, p. 385-402, 2021.
- KARTHIK, B. *et al.*. Identification of Instructional Design Strategies for an Effective E-learning Experience. **The Qualitative Report**, v. 24, n. 7, p. 1537-1555, 2019. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss7/3>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

KENSKI, Vani M. Por que design instrucional? *In*: KENSKI, Vani M. (Org.). **Design instrucional para cursos online**. 2ed. São Paulo: Artesanato educacional, 2019. p. 11-14.

MACEDO, Claudia M. S. de. **Diretrizes para criação de objetos de aprendizagem acessíveis**. 2010. 271 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94396/288186.pdf> Acesso em 15 jun. 2022.

MENDES, Karina D. S.; SILVEIRA, Renata C. de C. P.; GALVÃO, Cristina M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto – enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, 2008. p. 758-764.

MOON, Jennifer A. **Using story**: in higher education and professional development. 1ed. New York: Routledge, 2010.

NODDINGS, Nel; WITHERELL, Carol. Part II: Narrative and Notions of the Self and the Other. *In*: NODDINGS, Nel; WITHERELL, Carol. (org.). **Stories lives tell**: narrative and dialogue in education. New York: Teachers College Press, 1991. p. 79-81.

PALACIOS, Fernando; TERENCEZZO, Martha. **O guia completo do storytelling**. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2018.

PALANGE, Ivete. Processos de produção de DI. *In*: KENSKI, Vani M. (Org.). **Design instrucional para cursos online**. 2 ed. São Paulo: Artesanato educacional, 2019. p. 137-182.

ROMISZOWSKI, Hermelina P. Domínios, Competências e Padrões de Desempenho do Design Instrucional (DI). **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 1, 2002.

ROTHER Edna T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. Enferm.** 2007; 20(2):v-vi.

SCOPUS. Disponível em: <http://www.scopus.com> Acesso em: 10 ago. 2022.

TUSSING, Todd E.; GIAKAS, Dawn A.; MULDER, Courtney. Storytelling: A Legacy Continuing to Connect Theory and Practice. **Nurse Leader**, 2022.

WEB OF SCIENCE. Disponível em: <http://www.webofknowledge.com> Acesso em: 10 ago. 2022.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: STORYTELLING APLICADO À EDUCAÇÃO CORPORATIVA: UMA ABORDAGEM DE DESIGN INSTRUCIONAL

Pesquisador: Berenice Santos Gonçalves

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64123022.9.0000.0121

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.771.478

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Essa pesquisa tem como objetivo propor orientações e recomendações para a adoção do storytelling no processo de design de educação corporativa. Para tanto, partiu-se do escopo de conhecimentos das áreas do storytelling, narrativa, design instrucional e educação corporativa. Esses conhecimentos fundamentaram a elaboração preliminar de aspectos do storytelling na educação corporativa. As próximas etapas metodológicas da pesquisa propõem o aperfeiçoamento desse levantamento, a partir de uma entrevista com profissionais de design instrucional. Ao final, espera-se obter um conjunto de orientações que auxiliem no desenvolvimento de projetos de design instrucional que adotem o storytelling como estratégia instrucional, contribuindo assim com equipes de design instrucional, bem como outros profissionais, que desenvolvam cursos e ações de treinamento com fins de educação corporativa.

Hipótese:

O aumento da demanda por aperfeiçoamento e qualificação exige que as organizações invistam em ações de aprendizagem, como a implementação da educação corporativa (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004, 2014; EBOLI, JÚNIOR E CASSIMIRO, 2014); A utilização do storytelling em projetos educativos promove maior aproximação dos aprendizes com o objeto de estudo e, como consequência, maior assimilação do conteúdo abordado, visto que aborda o assunto de forma contextualizada (NODDINGS, WITHERELL, 1991; MOON, 2010; PALACIOS, TERENCEZZO, 2016); A

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.771.478

perspectiva do design contribui para o planejamento e ordenação dos elementos do storytelling, bem como na construção do artefato narrativo; Orientações e recomendações sobre storytelling podem auxiliar designers instrucionais em projetos de educação corporativa que adotam o uso de histórias como estratégia pedagógica. Metodologia Proposta: Com o intuito de atingir seus objetivos geral e específicos, essa pesquisa se divide em quatro etapas metodológicas, sendo elas: Revisão de literatura: revisão bibliográfica e sistemática de literatura - método de pesquisa que propõe a aplicação de estratégias de busca, seleção e avaliação de artigos de acordo com um protocolo rígido realizado a partir de buscas nas bases de dados Scopus e Web of Science - que compõem o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa bem como para identificar os aspectos da narrativa e storytelling na educação corporativa; Entrevista com profissionais: realização de entrevistas com designers instrucionais do segmento de educação corporativa para identificar novos fundamentos e relações entre os conceitos da pesquisa, extraindo seu conhecimento tácito sobre o assunto. Esta etapa envolve: (i) elaboração do roteiro de entrevista, (ii) definição dos participantes, (iii) solicitação de permissão do comitê de ética da UFSC, (iv) realização de teste piloto e contato com possíveis participantes, (v) realização das entrevistas e, por fim, (vi) o tratamento dos dados Construção das orientações: organização, sistematização e interpretação dos dados obtidos a partir das etapas anteriores (Revisão de literatura e Entrevista com profissionais), a fim de elaborar as orientações acerca da utilização da técnica de storytelling em cursos de educação corporativa.

Critério de Inclusão:

Para a etapa 2 (Entrevistas com profissionais), os critérios de inclusão são:- Possuírem como descrição de cargo o termo designer instrucional, designer educacional, desenhista instrucional ou projetista instrucional, como sugere a literatura;- Terem atuado na área em algum momento nos últimos cinco anos (2018 - 2022).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor orientações para a adoção do storytelling no processo de design de educação corporativa.

Objetivo Secundário:

- Analisar os fundamentos do storytelling, tendo em vista seu potencial no contexto da educação corporativa.
- Caracterizar os diferentes formatos de storytelling, como ferramenta de design, para a elaboração de cursos corporativos.- Revisar as bases teóricas e operacionais do design instrucional, demarcando potenciais para a adoção do storytelling.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.771.478

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Na fase 2 (entrevista com profissionais), os possíveis riscos são:- Gerar cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas;- Gerar desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a gravação de áudio e vídeo; - Provocar alterações de visão de mundo.

Benefícios:

Contribuir para a produção do conhecimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto referente a dissertação de mestrado de Caio Fraile Gonçalves do Programa de Pós-Graduação em Design orientado por Berenice Santos Gonçalves

Estudo nacional, unicêntrico e prospectivo.

Número de participantes: 0 - submetidos à entrevistas

Previsão de gastos: R\$ 50,00

Previsão de início do estudo: 01/11/2022

Previsão de fim do estudo: 15/12/2022

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1994952.pdf	21/11/2022 09:22:58		Aceito
Outros	Carta_de_resposta_as_pendencias.pdf	21/11/2022 09:22:38	CAIO FRAILE GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	21/11/2022 09:22:16	CAIO FRAILE GONCALVES	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.771.478

Ausência	TCLE.pdf	21/11/2022 09:22:16	CAIO FRAILE GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	14/11/2022 10:27:42	CAIO FRAILE GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	14/11/2022 10:23:29	CAIO FRAILE GONCALVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DAS_ENTREVISTAS_COM_ PROFISSIONAIS.pdf	11/10/2022 17:15:31	CAIO FRAILE GONCALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_ DO_PESQUISADOR.pdf	30/09/2022 13:31:15	CAIO FRAILE GONCALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	IDENTIFICACAO_DA_INSTITUICAO.pdf	30/09/2022 13:22:21	CAIO FRAILE GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 22 de Novembro de 2022

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br