

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ  
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE – PPGECS

**CLINGER CLEIR SILVA BERNARDES**

EXTENSÃO RURAL, ENDEREÇAMENTO E DIÁLOGO:  
desafios para a formação audiovisual de extensionistas

Rio de Janeiro  
2021

Clinger Cleir Silva Bernardes

EXTENSÃO RURAL, ENDEREÇAMENTO E DIÁLOGO:  
desafios para a formação audiovisual de extensionistas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Saúde.

**Orientador:** Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

Rio de Janeiro  
2021

## CIP - Catalogação na Publicação

B522e Bernardes, Clinger Cleir Silva  
Extensão rural, endereçamento e diálogo: desafios para a formação audiovisual de extensionistas / Clinger Cleir Silva Bernardes. -- Rio de Janeiro, 2021.  
203 f.

Orientador: Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, 2021.

1. Vídeos Educacionais. 2. Endereçamento. 3. Diálogo. 4. Paulo Freire. 5. Extensão Rural. I. Rezende Filho, Luiz Augusto Coimbra de , orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Clinger Cleir Silva Bernardes

### EXTENSÃO RURAL, ENDEREÇAMENTO E DIÁLOGO: desafios para a formação audiovisual de extensionistas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em 11 de agosto de 2021.

---

Prof. Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho, Doutor em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Orientador)

---

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Delgado Machado, Doutora em Astronomia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (Titular)

---

Profa. Dra. Tatiana Galieta Nascimento, Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Faculdade de Formação de Professores – FFP (Titular)

---

Prof. Dr. Wagner Goncalves Bastos, Doutor em Educação em Ciências e Saúde, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Faculdade de Formação de Professores – FFP (Titular)

---

Profa. Dra. Paula Ramos, Doutora em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Titular)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que a mim se manifestou pela mineiridade cristã como um Deus presente na vida das pessoas — seja em suas humildes casas, seja nas belas igrejas — por ter me sustentado em todos os momentos e por ter nos dado os exemplos de Francisco de Assis, Clara de Assis e de Agostinho de Hipona como modelos de santidade e sabedoria.

À minha mãe, Regina, mulher trabalhadora, professora na escola da vida, que por seu exemplo ensinou a importância do trabalho e da dignidade humana e ao meu pai, José, por ensinar, pelo exemplo, a importância da leitura e dos estudos.

À Cida, minha esposa, melhor amiga e maior incentivadora, por ter me dado todo o apoio para a realização deste Doutorado e por ser fonte inesgotável de bondade, sendo paciente nos momentos difíceis e trazendo a leveza amorosa de seu sorriso nos momentos alegres.

Aos meus irmãos, Climene e Cléber, por serem o porto seguro e por proporcionarem tantos momentos felizes, renovando as energias, reforçando a esperança e concedendo-me a alegria de ser tio de três crianças lindas: Miguel, Alice e Theo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho pela confiança e escuta atenta e por ser um interlocutor crítico e compassivo desta pesquisa e deste texto. Seu trabalho impecável e rigoroso fortalece o sentido da palavra pesquisador e engrandece o campo da pesquisa em Educação em Ciências e Saúde.

Ao Ifes – *campus* Piúma pelo incentivo dado a formação de seus servidores e por ter confiado a mim os seus estudantes e a sua estrutura para a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Alexandre Augusto Oliveira Santos, titular da disciplina Extensão Rural aplicada à Aqüicultura, pelo seu apoio, interlocução e confiança e por ser o grande nome da Aqüicultura a dar sustentáculo técnico-prático para a realização do Curso de Produção Audiovisual.

Às professoras Maria Auxiliadora Machado e Taís Giannella e ao professor Wagner Bastos, pelas valorosas contribuições na Banca de Qualificação visando o aprimoramento do texto de Tese e da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antônio Henrique Campolina Martins, meu primeiro orientador nas trilhas acadêmicas, por ser um amigo sempre presente, um pai amoroso nos momentos difíceis e um grande exemplo de pesquisador.

Ao Prof. Flávio Bittencourt, grande amigo na vida e no trabalho, pelo diálogo constante e por seu olhar crítico de engenheiro sobre meus escritos e minha pesquisa.

Aos professores Renato Vieira e Luciana Cabral, meus colegas de doutorado, pela imensa contribuição na execução prática desta pesquisa e pelo constante diálogo teórico sobre os estudos de produção e de recepção audiovisual.

À minha turma do Dinter Ifes/UFRJ, os valorosos professores do Ifes, Breno Rodriguez, César Xavier, Danusa Robers, Débora Dutra, Hiata Nascimento, Lidiane Lima, Mariana Petri, Ramon Prado e Rutineli Fávero, pela união, apoio constante e amizade sincera.

Aos meus amigos do Grupo de Estudos de Recepção Audiovisual em Educação em Ciências e Saúde – Geraes e aos servidores do Laboratório de Vídeo Educativo, Gildenir Buerque, Iolanda Costa e Ronaldo Martins, por terem proporcionado momentos de acolhimento e partilha durante minhas estadias no Rio de Janeiro.

Aos queridos amigos Emanuelle Del' Afuente, Francielle Loureiro, Laíza Nalesso, Lorrana Cetto e Pedro Polonini pelos momentos alegres de desconpressão.

À Eduarda Petri, minha bolsista no projeto Aquavídeos, por toda a orientação em torno das técnicas da Aquicultura e pela parceria na produção dos vídeos.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, hoje Técnicos em Aquicultura formados pelo Ifes – *campus* Piúma, por todo empenho e conhecimento compartilhado.

Ao povo brasileiro, financiador e fim último desta pesquisa.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido).

A todos, meus mais sinceros agradecimentos!

*A luta deve ser estética,  
econômica e  
política.*

(Glauber Rocha)

## RESUMO

BERNARDES, C. C. S. **Extensão Rural, endereçamento e diálogo**: desafios para a formação audiovisual de extensionistas. 203 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente tese analisa a construção do Endereçamento de vídeos educativos para a Extensão Rural realizada por estudantes concluintes de um curso técnico na área de Ciências Agrárias. Propõe a utilização dos aspectos do diálogo freiriano da investigação temática, da elaboração de temas geradores e da problematização, como estratégia para a construção do endereçamento dos vídeos. A pesquisa motivou a discussão dos estudantes sobre aspectos da produção audiovisual mediante um curso de produção de vídeos. As impressões dos estudantes sobre a construção do endereçamento e sobre o processo de produção foram coletadas por meio de um grupo focal e de um fórum online. As falas dos estudantes foram indexadas e categorizadas conforme os critérios da análise de conteúdo francesa. A análise indicou que os maiores cuidados na construção do endereçamento de vídeos para a Extensão Rural devem concentrar-se na busca em conhecer a comunidade para a qual será direcionado o vídeo, atentando-se principalmente para a escolha de temas, de conteúdos e de práticas que se relacionem com a realidade cotidiana, o que irá definir também as escolhas técnicas, estéticas e dramáticas para o vídeo feitas pelo produtor audiovisual. Além disso, destacou-se a importância de um cuidado maior com a linguagem pelo fato de o conteúdo dos vídeos envolver a utilização de termos técnicos específicos que não fazem parte do universo linguístico-temático do público-alvo, devendo ser explicados e/ou substituídos por termos utilizados no cotidiano. Concluiu-se que o diálogo freiriano, quando usado como estratégia de endereçamento de vídeos, se apresenta como um conjunto de práticas problematizadoras para a produção de vídeos para aplicação na Extensão Rural de uma forma contextualizada ao público-alvo e adaptada à realidade rural e urbano-periférica brasileira.

Palavras-chave: Vídeos Educacionais. Endereçamento. Diálogo. Paulo Freire. Extensão Rural.

## ABSTRACT

BERNARDES, C. C. S. **Extensão Rural, endereçamento e diálogo**: desafios para a formação audiovisual de extensionistas. 203 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis analyzes the construction of the Addressing of educational videos for Agricultural Extension carried out by students completing a technical course in the field of Agricultural Sciences. It proposes using the Freirian dialogue aspects of the thematic investigation, the elaboration of generating themes and problematization, as a strategy for the construction of addressing the videos. The research motivated students to discuss aspects of audiovisual production through a video production course. Students' impressions about the construction of addressing and the production process were collected through a focus group and an online forum. The students' speeches were indexed and categorized according to the French content analysis criteria. The analysis indicated that the construction of addressing videos for Rural Extension should focus on knowing the community to which the video will be directed, paying particular attention to the choice of themes, content, and practices that relate to everyday reality, which will also define the technical, aesthetic and dramaturgical choices for the video made by the audiovisual producer. In addition, the importance of using appropriate language was highlighted since the content of the videos involves the use of specific technical terms that are not part of the linguistic-thematic universe of the target audience and should be explained or replaced for terms used in everyday life. It was concluded that the Freirian dialogue, when used as a video addressing strategy, presents itself as a set of problematizing practices for the production of videos for application in Agricultural Extension in a contextualized way to the target audience and adapted to the Brazilian rural and urban-peripheral realities.

Keywords: Educational Videos. Addressing. Dialogue. Paulo Freire. Agricultural extension.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	- Infográfico das instituições que compõem a REDETIC	39
<b>Figura 2</b>	- Infográfico organizacional	40
<b>Figura 3</b>	- Fotografia (codificação) utilizada em ação de alfabetização	86
<b>Figura 4</b>	- Codificação representando o círculo de cultura	89

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	- Artigos selecionados para leitura	24
<b>Quadro 2</b>	- Contribuição para a Extensão no Brasil por Evento	36
<b>Quadro 3</b>	- Influências na Epistemologia Freiriana	68
<b>Quadro 4</b>	- Orientações para a construção de codificações	91
<b>Quadro 5</b>	- Organização das aulas do Curso de Produção Audiovisual	96
<b>Quadro 6</b>	- Critérios de avaliação dos vídeos	105
<b>Quadro 7</b>	- Pseudônimo e Tema dos estudantes	108
<b>Quadro 8</b>	- Tema e público-alvo de cada grupo da T2	111
<b>Quadro 9</b>	- Postagem de abertura do fórum on-line	111
<b>Quadro 10</b>	- Localização das Unidades de Registro nas Unidades de contexto	119
<b>Quadro 11</b>	- Classificação temática das Unidades de Registro	120
<b>Quadro 12</b>	- Localização das Unidades de Registro nas Unidades de Contexto	138
<b>Quadro 13</b>	- Classificação temática das Unidades de Registro	139

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	- Temas, frequência e percentual das unidades de registro	121
<b>Tabela 2</b>	- Frequência de Unidades de Registro e lista de temas por categoria	122
<b>Tabela 3</b>	- Temas, frequência e percentual das unidades de registro	140
<b>Tabela 4</b>	- Frequência de Unidades de Registro e lista de temas por categoria	140

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Ater	Assistência Técnica e Extensão Rural
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
Dinter	Doutorado Interinstitucional
EAF	Escola Agrotécnica Federal
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FORPROEX	Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
Geraes	Grupo de Estudos de Recepção Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde
GPAT	Grupo de Pesquisa em Análise de Telejornalismo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
Incaper	Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MultiRio	Empresa Municipal de Mídia da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
Nutes	Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
REDETIC	Rede de Centros de Inovação em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCP/IP	<i>Transmission Control Protocol/ Internet Protocol</i>
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1	Objetivos .....	19
1.1.1	Objetivo Geral .....	19
1.1.2	Objetivos Específicos .....	19
1.2	Sobre o texto da tese .....	20
2	<b>Revisão bibliográfica</b> .....	22
2.1	Direcionamentos da pesquisa a partir das análises de artigos .....	33
3	<b>A Extensão nos Institutos Federais</b> .....	35
3.1	A base legal para a Extensão Universitária nos Institutos Federais .....	38
3.2	A formação para a Extensão no Curso de Aquicultura do Ifes – Piúma .....	46
3.3	O papel do audiovisual na Extensão .....	49
4	<b>A produção de vídeos centrada na construção do endereçamento</b> .....	51
4.1	Dimensão política do endereçamento .....	59
4.2	Endereçamento e extensão rural .....	62
5	<b>O diálogo freiriano como estratégia de endereçamento de vídeos para a Extensão Rural</b> .....	66
5.1	A pedagogia freiriana .....	67
5.2	Dialogicidade: o diálogo na perspectiva freiriana .....	69
5.2.1	Condicionantes do Diálogo .....	70
5.2.2	Investigação temática .....	73
5.2.3	Elaboração dos temas geradores .....	78
5.2.4	Problematização .....	82
5.2.5	As codificações .....	88
6	<b>Metodologia e pesquisa de campo</b> .....	93
6.1	Caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa .....	94
6.2	O Curso de produção audiovisual .....	96
6.2.1	Aula 1 - Apresentação do Curso de Produção Audiovisual .....	98
6.2.2	Aula 2 - Diálogo Freiriano .....	99
6.2.3	Aula 3 - Endereçamento e público-alvo .....	100
6.2.4	Aula 4 - Linguagem Audiovisual e Roteiro para novas mídias .....	101
6.2.5	Aula 5 - Iluminação de Vídeos, enquadramentos e movimentos de câmera ....	102
6.2.6	Aula 6 - Captação de som, efeitos sonoros e trilhas sonoras .....	103
6.2.7	Aula 7 - Produção dos vídeos .....	103
6.2.8	Aula 8 - Edição dos vídeos .....	104
6.2.9	Reflexos da Pandemia na Turma 2 (T2) .....	105
6.3	O grupo focal como método de coleta de dados .....	106
6.4	Os fóruns online como método de coleta .....	108
7	<b>Análise de conteúdo e discussão dos resultados</b> .....	113
7.1	A análise de conteúdo francesa .....	114
7.2	A pré-análise, a indexação e a categorização do conteúdo do grupo focal .....	117
7.2.1	As inferências a partir das categorias .....	122
7.2.2	Categoria 1 - Aprendizagem com vídeos .....	123
7.2.3	Categoria 2 – Dialogicidade .....	127

7.2.4	Categoria 3 – Endereçamento .....	131
7.2.5	Categoria 4 – Aspectos técnicos .....	134
7.3	A pré-análise, a indexação e a categorização do conteúdo do fórum online ....	137
7.3.1	Categoria 5 - Aprendizagem com vídeos .....	141
7.3.2	Categoria 6 – Dialogicidade .....	142
7.3.3	Categoria 7 – Endereçamento .....	146
7.3.4	Categoria 8 – Linguagem .....	149
7.4	Interpretação das inferências .....	153
8	<b>Relações entre Endereçamento e Diálogo</b> .....	167
8.1	Complementaridade .....	167
8.2	Convergências .....	175
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	179
9.1	Limites da pesquisa .....	182
10	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	186
	APÊNDICE A – Guia do moderador do Grupo Focal .....	192
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	195
	APÊNDICE C – Termo de Assentimento livre e esclarecido.....	199
	ANEXO A – Plano de curso da Disciplina ERA .....	203

## 1 INTRODUÇÃO

Em cinco de novembro de 2015, aconteceu o trágico "acidente" ambiental na Barragem do Fundão, em Mariana - MG, que ocasionou o despejo de rejeitos de mineração em afluentes do Rio Doce, a destruição do distrito de Bento Rodrigues e a morte de 18 pessoas. À época, nem se imaginava que o mesmo grupo minerador ainda iria ferir de morte uma segunda vez as Minas Gerais. O impacto ambiental foi incalculável, e a lama de rejeitos atingiu municípios dos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo banhados pelo Rio Doce.

Atento ao papel social que exerce na comunidade espírito-santense, o Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes incentivou, nos dias, semanas e meses seguintes, seus servidores a pensarem em contribuições que auxiliassem a minimização e/ou contenção dos danos.

Foi nesse momento que surgiu um projeto de pesquisa, denominado Aquavídeos, realizado no Ifes - *campus* Piúma, que tinha como objetivo fomentar a produção de um curso em vídeo sobre a produção de Tilápias em tanques escavados para ensinar aos pescadores e aos ribeirinhos do distrito de Regência (Linhares - ES) essa forma de cultivo, de maneira a gerar-lhes renda e, principalmente, suprir a necessidade nutricional relacionada ao consumo de peixes, já que a pescaria estava proibida desde o desastre ambiental.

Em 2016, começamos a formação dos estudantes do 4º Ano de Aquicultura para a produção audiovisual por meio de um curso que versava sobre técnicas de produção de Tilápias, técnicas de produção audiovisual e ensino para a Extensão.

Já tínhamos, então, o nosso público-alvo: pescadores e ribeirinhos do distrito de Regência, e logo começamos a pensar nos roteiros e organizar as filmagens dos vídeos. Esse processo se arrastou por um bom tempo e só em 2018 começamos, de fato, a dar seguimento à produção dos vídeos, contando com o auxílio de duas bolsistas.

Em setembro de 2018, nos preparamos para uma viagem ao distrito de Regência, na qual iríamos captar cenas para os vídeos de introdução e de finalização, bem como fazer um arquivo de imagens de cobertura<sup>1</sup>, no entanto, algo começou a dar errado...

Um dia antes da viagem, o Ifes - *campus* Piúma promoveu uma palestra com uma representante da Fundação Renova, entidade responsável pelo atendimento às famílias atingidas pelo desastre de Mariana, que foi categórica em afirmar: "Pescador é extrativista. Não adianta querer forçá-lo a ser aquicultor".

---

<sup>1</sup> Imagens que são exibidas enquanto um narrador, que não aparece em cena, fala.

Aquela frase, dita por alguém que já havia tentado implantar um projeto de Aquicultura na mesma localidade, caiu como uma bomba explodindo nossas expectativas, mas, ainda assim, decidimos realizar a viagem, pois já estava tudo acertado com as lideranças locais.

Em Regência, tudo se confirmou. Os pescadores já tinham uma produção de Tilápias em tanques que não andava lá muito bem e tinham também uma unidade de processamento de pescado que não estava sendo usada. Tudo isso na sede da Associação de Pescadores e financiado pela Fundação Renova. Hoje sabemos que o cenário da produção está bem melhor e, inclusive, conta com o apoio técnico de ex-professores do Ifes - *campus* Piúma.

Essa nossa visita à comunidade revelou que os ribeirinhos, mesmo com restrições, continuavam consumindo o peixe, e que o distrito enfrentava outros problemas, como o aumento do consumo de produtos industrializados e o conseqüente aumento do lixo, bem como restrição no uso de água potável, que agora era fornecida por caminhões-pipa, e a queda acentuada do turismo.

Na época, não sabíamos ainda, mas pelo pouco conhecimento sobre quem realmente era o público-alvo e pela falta de uma pesquisa mais detalhada sobre a realidade deles, fizemos uma série de pressuposições que não se confirmavam na prática. Havíamos acertado o público-alvo, mas tínhamos errado na construção do endereçamento!

Essa experiência nos motivou a refletir de maneira mais detida e sistemática sobre o complexo processo de produção de vídeos para a aplicação na orientação em relação às técnicas da Aquicultura. Nosso recorte se dá sobre um dos elementos que consideramos essenciais para um bom alcance desse recurso, a saber, o seu modo de endereçamento.

No campo da educação pelo audiovisual, o endereçamento é ponto-chave para que o espectador se reconheça como sujeito do processo de aprendizagem proposto pelo material educativo e, assim, se posicione diante do que lhe é apresentado, ainda que em uma posição de resistência. Quando pensamos nas práticas de orientação técnica dos futuros técnicos em Aquicultura, estamos focando a dimensão educacional da atuação desse técnico que nem sempre é enfatizada e que nos interessa profundamente como pesquisadores na área de Educação em Ciências e Saúde. Diante disso, motivam-nos as reflexões do grande mestre da educação popular, Paulo Freire, em seus escritos sobre uma educação a partir do oprimido, que se funda na importância do diálogo como princípio primeiro para o educar e em uma genuína preocupação com a comunicação entre os técnicos e os produtores rurais no contexto do que comumente chamamos de Extensão Rural.

Para Paulo Freire, essa comunicação entre os técnicos e os produtores rurais visa comunicar aquilo que pode ser entendido (o inteligível). No entanto, só é inteligível aquilo que

é comunicável. É, portanto, na relação dialógica, no diálogo, que podemos ter a exata noção se o inteligível foi comunicado, e se o comunicado foi inteligível. É preciso que o outro, como participante do diálogo, também faça incidir o seu interesse sobre o mesmo objeto de forma consciente, ou seja, entendendo-o como uma situação problematizadora que merece a sua reflexão.

De acordo com o autor, essa comunicação torna-se um diálogo na medida em que incide seu interesse sobre situações reais ou sobre conteúdos intelectuais também referidos a situações reais, exigindo que os interlocutores compreendam mutuamente os códigos linguísticos, os signos e os significados. “Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados” (FREIRE, 2011a, p. 113).

Diante disso, o diálogo se apresenta como uma estratégia possível para subsidiar a elaboração de práticas de orientação técnica ou qualquer outra ação educacional. Sendo assim, resta como desafio aos que desejam realizar a educação por meio de recursos audiovisuais pensar em como esse diálogo com o espectador pode ser concretizado em um vídeo. Essa discussão passa, inevitavelmente, pela reflexão em torno de “Quem é esse espectador? Quais suas expectativas? Como conseguir a adesão dele? Como motivá-lo a continuar assistindo ao vídeo?”, que são exemplos de questões centrais dos estudos em relação aos modos de endereçamento. Ambas as reflexões, a sobre o diálogo e a sobre o endereçamento, visam perceber como essas duas práticas podem contribuir para o ato educativo, razão de ser desta pesquisa.

Dentro desse quadro e partindo do pressuposto de que a produção de um vídeo educativo endereçada a um público contribui para o ato educativo, propomos a seguinte questão central de investigação: como o diálogo freiriano, usado como estratégia de endereçamento de vídeos, contribui para a prática de produção de vídeos para a Extensão Rural realizada por estudantes do curso técnico em Aquicultura?

Entendemos que a reflexão e o ensino sobre uma estratégia de endereçamento de vídeos educacionais contribuem para uma prática de produção audiovisual que comunique aquilo que pode ser entendido (o inteligível) pelos sujeitos da prática educativa e, obviamente, para o seu alcance como material de suporte para ações educacionais de Extensão Rural. Esse é um pressuposto que adotamos baseados nas pesquisas já realizadas sobre os modos de endereçamento (Rezende Filho et al., 2015). Em nossa pesquisa, essa questão se desdobra no “como” se dá essa contribuição em uma aplicação mais específica. Com isso, pretendemos

entender também como o modo de endereçamento de um vídeo pode se tornar um elemento pedagógico para a construção da aprendizagem de técnicas no campo da Aquicultura.

Ao propormos a reflexão dos estudantes sobre os modos de endereçamento, estamos deslocando o olhar deles para o público da ação educativa ao invés de focarem o objeto da ação educativa, por entender que não existe objeto de conhecimento desconectado de uma realidade concreta, material e histórico-cultural feita e ressignificada por sujeitos concretos. Ou seja, são as estratégias de endereçamento dos vídeos que possibilitarão que o objeto de conhecimento (as técnicas em Aquicultura) possa ser comunicado de fato e possa gerar a implicação necessária para a concretização dessas práticas pelos sujeitos a quem se endereçou o vídeo.

Foi durante um curso de produção audiovisual que os estudantes sujeitos desta pesquisa tiveram contato com os conceitos de endereçamento, na perspectiva de Elizabeth Ellsworth, e de diálogo, na perspectiva de Paulo Freire, fornecendo-nos valiosas contribuições para a reflexão que aqui registramos em forma de texto. Esse curso foi realizado com os estudantes do 4º Ano do curso técnico em Aquicultura do Ifes – *campus* Piúma. A partir dele, realizamos a coleta de dados com o uso de um grupo focal e de um fórum *on-line*. Posteriormente, esses dados foram indexados, categorizados e analisados à luz da análise de conteúdo francesa.

Esperamos e “esperançamos” que esse texto possa contribuir para o campo do Ensino e o da Educação em Ciências com o uso de audiovisuais.

## **1.1 OBJETIVOS**

### **1.1.1 Objetivo geral**

Identificar como o ensino da construção do endereçamento de vídeos a partir do diálogo contribui para a produção audiovisual a ser aplicada na Extensão Rural.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

Descrever como os conceitos de endereçamento e diálogo aprendidos pelos estudantes são mobilizados para criar os roteiros e as soluções estéticas e dramatúrgicas para a produção dos vídeos.

Identificar princípios de endereçamento comuns sugeridos pelos estudantes no processo de produção dos vídeos para a Extensão Rural, tendo o diálogo como estratégia.

## 1.2 Sobre o texto da tese

Este texto, apesar de sua autoria demarcada, é a concretização de uma reflexão realizada com múltiplos atores. Além do orientador desta pesquisa, interlocutor mais direto, estabelecemos a interlocução com estudantes, com professores, com autores, com palestrantes, com livros, com obras audiovisuais, com vídeos de jornalismo rural e com um possível futuro leitor. Por isso, optamos em reforçar esse caráter dialógico de nosso texto com a utilização da primeira pessoa do plural “nós”. Com essa escolha, representamos nossa concordância com o pensamento de Freire, que afirmava que

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. (FREIRE, 2011a, p. 87)

Nesta Introdução, nosso capítulo um, buscamos localizar minimamente o leitor sobre os anseios e conceitos que guiaram nossa reflexão, nossa pesquisa e nossa escrita.

No capítulo dois, fazemos uma revisão de literatura acerca do conceito de endereçamento, de sua aplicação no campo do audiovisual. Buscamos perceber a abordagem dada ao tema do endereçamento de vídeos em artigos científicos publicados em periódicos nacionais, nas áreas de Ensino, Educação e Comunicação, posto que nosso assunto de pesquisa está na interseção dessas áreas. Nosso foco está em perceber as bases teóricas que foram adotadas pelos autores ao tratar do tema e a abordagem que utilizaram.

No capítulo três, apresentamos uma análise teórico-legal do papel da Extensão nas Instituições de Ensino e suas implicações nos Cursos Técnicos de nível médio. Realizou-se um levantamento das bases legais da Extensão nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e sua relação com o trabalho dos futuros técnicos com pequenas comunidades.

No capítulo quatro, refletimos sobre a possibilidade de contribuição que o conhecimento sobre o conceito de endereçamento ou os modos de endereçamento pode trazer para a produção de vídeos para a aplicação na Extensão Rural, o que nos levou a uma incursão teórica sobre o tema.

No capítulo cinco, analisamos o conceito de diálogo em Paulo Freire, buscando estabelecer um paralelo entre a importância dessa prática e a importância do endereçamento para as práticas de produção audiovisual, ambas no contexto do trabalho com comunidades rurais.

No capítulo seis, apresentamos o direcionamento metodológico deste trabalho, destacando o campo de pesquisa, os sujeitos investigados, os métodos de coleta de dados, bem como a estrutura do curso de produção audiovisual oferecido.

No capítulo sete, realizamos a análise de conteúdo da transcrição do grupo focal e dos registros do fórum *on-line* com suas categorizações e inferências, discutindo os resultados à luz de nosso referencial teórico.

No capítulo oito, apresentamos uma reflexão crítica em relação às contribuições mútuas entre a teoria dos modos de endereçamento, de Ellsworth, e a teoria do diálogo, de Freire. Essa reflexão apontou contribuições, limites e avanços possíveis para a reflexão sobre os temas.

No capítulo nove, apresentamos nossas considerações finais e as limitações desta pesquisa.

Destacamos que este texto foi processualmente produzido ao longo de nosso cumprimento dos créditos nas disciplinas, sendo muito do aqui escrito fruto da reflexão empreendida pelos professores das disciplinas que cursamos e dos artigos e trabalhos produzidos no decorrer da pesquisa.

Boa leitura!

## 2 Revisão bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é o suporte de qualquer metodologia que se resolva desenvolver em uma pesquisa. Está presente desde a formulação do problema até as últimas linhas de um trabalho acadêmico. É processo árduo, contínuo e pedagógico!

Nesta revisão, realizamos um levantamento analítico da produção acadêmica sobre os modos de endereçamento de vídeos em periódicos científicos nacionais nas áreas de Educação, Ensino e Comunicação, no período de 2014 a 2018.

Se as tecnologias digitais da informação e da comunicação facilitaram esse trabalho com a disponibilização de mecanismos de buscas cada vez mais precisos, por outro lado, dificultaram com a multiplicação de fontes de pesquisa, tornando o processo de “garimpagem” de bons artigos um longo e detido processo de pré-análise e classificação!

O que explicaria, então, nossa motivação em produzir uma revisão de literatura, que se apresenta como uma das vertentes da pesquisa bibliográfica? Para responder a essa pergunta, recorreremos ao mestre do método e da suspeita, Umberto Eco (1985), que, em seu *Pós-escrito O nome da rosa*, reflete sobre a tarefa do escritor. Segundo o autor,

Quem escreve (quem pinta, esculpe, compõe música) sempre sabe o que está fazendo e quanto isso lhe custa. Sabe que deve resolver um problema. Pode acontecer que os dados iniciais sejam obscuros, pulsionais, obsessivos, não mais que uma vontade ou uma lembrança. Mas depois o problema resolve-se na escrivãzinha, interrogando a matéria sobre a qual se trabalha - matéria que possui suas próprias leis naturais, mas que ao mesmo tempo traz consigo a lembrança da cultura de que está embebida (o eco da intertextualidade). (ECO, 1985)

Nesta revisão de literatura, vamos interrogar a matéria com a qual trabalhamos com o objetivo de estabelecer um entendimento prévio sobre o assunto “Endereçamento” que nos permita dar passos mais seguros na busca por respostas à questão de investigação e que contribua para as reflexões no campo da pesquisa em Educação em Ciências e Saúde.

Nosso assunto de pesquisa, desde nosso projeto inicial para ingresso no doutorado, envolve vídeos e sua utilização em contextos de ensino-aprendizagem. O profícuo encontro com as produções do Grupo de Estudos de Recepção Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde – Geraes, vinculado ao Laboratório de Vídeo Educativo (LVE/NUTES/UFRJ), apresentou-nos o conceito de Modos de endereçamento, seus desdobramentos (reendereçamento) e seus correlatos (estudos holísticos de recepção e produção, *media studies*, semiopragmática, análise fílmica etc.).

Neste capítulo, buscamos perceber a abordagem dada ao tema do Endereçamento de Vídeos em artigos científicos publicados em periódicos nacionais, nas áreas de Ensino, Educação e Comunicação, posto que nosso assunto de pesquisa está na interseção dessas áreas. Nosso foco está em perceber as bases teóricas que foram adotadas pelos autores ao tratar do tema e a abordagem que utilizaram, já que os modos de endereçamento, além de uma teoria que organiza os estudos de produção e recepção, podem servir também como método de análise de produções audiovisuais.

Interessava-nos conhecer o que havia sido produzido até dezembro de 2018 sobre o endereçamento de vídeos. Como os mecanismos de busca por artigos científicos permitem a definição de um prazo inicial para a pesquisa, decidimos definir o escopo dos cinco anos anteriores ao início do estudo em dezembro de 2018, ou seja, vamos nos dedicar à análise de artigos publicados entre 2014 e 2018. Entendemos que esse período nos trará um bom panorama do tratamento da temática pelos pesquisadores da área.

Para a análise dos artigos, elegemos a palavra “endereçamento” como termo de pesquisa nas bases científicas *Scielo* e Periódicos Capes, por entendermos que ela contemplaria também o termo “modo de endereçamento”, bem como os respectivos plurais. O foco da busca se deu em revistas classificadas como A1, A2 e B1<sup>2</sup> na classificação de periódicos no quadriênio 2013-2016. Tomamos por base as notas nas áreas de avaliação da Capes Educação (70800006), Ensino (90200000) e Comunicação (60900008) no mesmo quadriênio.

O nosso interesse reside no caso brasileiro, pois entendemos que nossas particularidades educacionais já são bastante complexas e exigem um olhar acurado. Diante disso, pesquisamos somente artigos publicados em português brasileiro e que tratem de pesquisas e experiências nacionais, mesmo que em periódicos estrangeiros.

Dado o grande número de artigos listados na busca com o termo “endereçamento”, antes da leitura deles, foi preciso delimitar o alcance do termo, utilizando alguns critérios de exclusão:

**Critério 1** – Excluir os artigos que tratam do endereçamento na perspectiva das teorias em torno da ciência da computação. Essa exclusão se deu pela leitura dos títulos, posto que nessas pesquisas o termo “endereçamento” geralmente vem associado ao termo “portas” ou ao nome do protocolo de endereçamento utilizado, como TCP/IP.

**Critério 2** – Excluir os artigos que tratam do endereçamento na perspectiva de pesquisas relacionadas à geolocalização. Essas pesquisas tratam de endereçamento físico e geralmente vêm associadas a levantamentos estatísticos governamentais, como a Pesquisa por Amostra de

---

<sup>2</sup> A inclusão do estrato B1 se deu pela baixa quantidade de artigos A1 e A2 após a aplicação dos critérios de exclusão.

Domicílio Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa exclusão também foi possível apenas com a leitura dos títulos.

**Critério 3** – Excluir os artigos que tratam do endereçamento na perspectiva de pesquisas relacionadas ao pensamento de Mikhail Mikhailovich Bakhtin. Essas pesquisas tratam do endereçamento do texto escrito, que até se relaciona com o endereçamento de vídeos, no entanto, exigem um conhecimento mais acurado de demais constructos teóricos do autor (enunciado, gênero discursivo, heteroglossia etc.) e não fazem parte do escopo de interesse desta pesquisa. Essa exclusão se deu pela leitura dos títulos e, em alguns casos, dos resumos.

**Critério 4** - Excluir os artigos que tratam do endereçamento na perspectiva de pesquisas relacionadas ao pensamento psicanalítico lacaniano. Nessas pesquisas, o endereçamento está relacionado com a prática clínica e refere-se a processos de transferência. Essa exclusão se deu pela leitura dos títulos e, em alguns casos, dos resumos.

**Critério 5** - Excluir os artigos que tratam do endereçamento na perspectiva de pesquisas relacionadas ao endereçamento na literatura, no teatro, na dança, na música e em demais produções artísticas que não foram registradas em audiovisual. Essa exclusão se deu pela leitura dos títulos e, em alguns casos, dos resumos.

**Critério 6** - Excluir os artigos que tratam do endereçamento de peças audiovisuais, mas que não estabeleçam uma relação, ao menos tangencial, com o campo da educação. Essas pesquisas geralmente tratam de peças audiovisuais buscando realizar a mera análise fílmica de alguma obra audiovisual, sem, contudo, aplicar ou relacionar essa análise às práticas educacionais. Essa exclusão só foi possível após a leitura dos resumos.

Após a aplicação desses critérios, obtivemos o resultado de nove artigos, que foram lidos na íntegra e analisados. A lista de artigos, organizados por ordem de classificação do periódico e por ordem decrescente de ano de publicação, está elencada no Quadro 1.

**Quadro 1** – Artigos selecionados para leitura

<b>CÓD</b>	<b>ARTIGO</b>	<b>QUALIS</b>
01	SOUZA, Michely; TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa. Pedagogias culturais das feminilidades: os endereçamentos masculinos do personagem Ken. <b>Educação (UFSM)</b> , v. 42, n. 3, p. 717–730, 2017.	A1
02	BASTOS, Wagner Gonçalves; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de; PASTOR JÚNIOR, Américo de Araújo. Produção de vídeo educativo por licenciandos: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. <b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências</b> , v. 17, n. 1, p. 39, 2015.	A1
03	REZENDE FILHO, Luiz Augusto de Coimbra <i>et al.</i> Contribuições dos estudos de recepção audiovisual para a educação em ciências e saúde. <b>Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia</b> , v. 8, n. 2, p. 143–161, 2015.	A2

04	SILVA, Janice Rubira; FONSECA, Márcia Souza da. Dispositivos pedagógicos da mídia e produção de subjetividades: análise do desenho animado O Pequeno Príncipe. <b>Revista Espaço do Currículo</b> , v. 10, n. 3, 2017.	B1
05	FINGER, Cristiane; EMERIM, Cárlica; CAVENAGHI, Beatriz. Metodologias de pesquisa em telejornalismo. <b>Sessões do Imaginário</b> , v. 22, n. 37, p. 2–9, 2015.	B1
06	FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. A narrativa fílmica como prática cultural em sala de aula. <b>Espaço Plural</b> , v. 16, n. 32, 2015.	B1
07	BICCA, Angela Dillmann Nunes <i>et al.</i> Formas particulares de comunicação em blogs nerd/geek: expressões linguísticas relacionadas às produções das franquias Star Wars e Star Trek. <b>Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM)</b> , v. 36, n. 4, p. 375, 2014.	B1
08	VICENTIN, Marcelo; RODRIGUES, Jackeline Mendes. O cinema na escola e o aluno-espectador: leituras, imagens e subjetividades a partir do filme O Fim e o Princípio. <b>Horizontes</b> , v. 32, n. 2, 2014.	B1
09	SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. A branquitude como forma de endereçamento na série Glee. <b>Revista Trilhas Pedagógicas</b> , v. 4, n. 4, 2014.	B1

**Fonte:** Levantamento realizado pelo autor

O artigo 01, de Souza; Takara e Teruya (2017), busca estabelecer uma relação entre as discussões sobre as identidades de gênero e os modos de endereçamento. Partindo de questões como “O que o boneco Ken endereça?”, “Quais são seus estereótipos?” e “Que representação de masculinidade ele abarca?”, o artigo discute a controversa masculinidade do personagem Ken, namorado da famosa boneca Barbie, que não agrada aos meninos, mas sim às meninas, fazendo do personagem apenas mais um acessório da boneca.

A partir da análise de um episódio da série de desenhos animados intitulada *Life in the Dreamhouse*, que retrata a vida da Barbie em sua casa dos sonhos, o artigo destaca que o personagem Ken apenas atende aos desejos da personagem Barbie e apresenta características de masculinidade contra hegemônicas, pois é apresentado como charmoso, carinhoso, cuidadoso, sensível, delicado e preocupado com a aparência. Para os autores do artigo, essas características não condizem com os personagens masculinos tradicionais endereçados aos meninos, que são, em sua maioria, agressivos, ágeis, dispostos à aventura, sedutores e viris.

O arcabouço teórico do artigo centra-se na teoria de Elizabeth Ellsworth (2001) sobre os modos de endereçamento, por entender que a heteronormatividade é um modo de endereçamento, pois, apesar de o personagem Ken não ser o padrão de masculinidade, ele não rompe com o binômio clássico masculino-feminino, como proposto na discussão em torno das identidades de gênero, nem abre caminho para discussões em torno de temas como homossexualidade e bissexualidade. Em resumo, é um personagem masculino endereçado às meninas. Além disso, deixa claro que esse endereçamento “pensa” em um tipo estereotipado de

menina - branca, ocidental, meiga, delicada e magra, dentre outras características -, o que permite uma discussão sobre as pedagogias culturais das feminilidades nas práticas educacionais.

O artigo 02, de Bastos, Rezende Filho e Pastor Júnior (2015), aborda uma experiência de análise de produção e recepção fílmica, realizada com estudantes da licenciatura em Biologia de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, que buscou identificar qual o endereçamento (ELLSWORTH, 2001) e qual o significado preferencial (HALL, 2003) dos vídeos produzidos pelos estudantes. Foi proposto aos licenciandos que pensassem em um vídeo, a ser produzido por eles, para a aplicação com estudantes do ensino médio e que envolvesse temáticas ligadas à sua área de formação. Para auxiliá-los nessa tarefa, foram-lhes apresentados os conceitos de endereçamento, significado preferencial (sentido preferencial) e os possíveis modos de leitura de acordo com as categorias pensadas pelo jamaicano, radicado na Inglaterra, Stuart McPhail Hall (2003) e ampliadas pelo professor Kim Christian Schrøder (2000), da *Roskilde Universitet* da Dinamarca. Após o trabalho de concepção da obra audiovisual em grupos, uma das obras produzidas foi escolhida e, posteriormente, foi exibida para os demais estudantes. Por meio de entrevistas, utilizando inclusive algo similar a um grupo de controle, foi possível perceber que houve uma relação entre o significado preferencial pensado pelos produtores e os modos de leitura realizados pelos estudantes. No entanto, a pesquisa aponta que o endereçamento precisa ser realmente pensado, pois, por vezes, houve conflito entre o esperado pelos produtores e a recepção dos espectadores.

A base teórica do artigo é apresentada de forma bem organizada e, posteriormente, é reexplorada na discussão dos resultados. O conceito de endereçamento de Elizabeth Ellsworth (2001) foi perfeitamente esmiuçado pelos autores. Segundo eles, o endereçamento “Refere-se ao empenho pela melhor comunicação, ao ajuste que os produtores fazem nos textos fílmicos para que eles sejam compreendidos de uma determinada maneira por um público imaginado” (REZENDE FILHO; BASTOS; PASTOR JÚNIOR, 2015, p. 42). Outro conceito exaustivamente trabalhado foi o de significado preferencial, de Hall (2003), que representa o sentido adotado pelo produtor de uma obra audiovisual quando da elaboração da mensagem. A contribuição de Hall (2003) estende-se também a mostrar que não há um controle total sobre a mensagem, como atestava a clássica teoria da comunicação, pois existe um abismo entre a codificação e a decodificação. A ampliação e incorporação do modelo de Hall por Kim Schrøder (2000) também é trabalhada no artigo com destaque para as dimensões de leitura: motivação, compreensão, discriminação e posição.

A grande contribuição do trabalho foi mostrar, por meio de um denso componente empírico, que mesmo em situações controladas, ou seja, mesmo sendo um vídeo de biologia, feito por estudantes de biologia, exibidos para licenciandos em biologia em um contexto de aulas de biologia, pode acontecer uma discrepância entre o significado preferencial projetado pelos produtores e o modo de leitura realizado pelos espectadores, demonstrando a importância de estudos sobre o endereçamento de obras audiovisuais.

Já o artigo 03, de Rezende Filho *et al.* (2015), é uma análise da produção do Grupo de Estudos de Recepção Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde (Geraes) do Laboratório de Vídeo Educativo (LVE) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ) no período de 2011 a 2015. Trata-se de um artigo densamente teórico que apresentou de forma clara e analítica o percurso conceitual do grupo em 11 (onze) trabalhos acadêmicos (artigos em periódicos, artigos em eventos, relatórios de pesquisa, dissertações e teses). Dentre as contribuições teóricas apresentadas pelo artigo, destaca-se a do semiólogo francês Roger Odin (2005) com sua teoria em torno da semiopragmática, que propõe uma análise dos símbolos presentes nas produções audiovisuais e ainda busca entender como se dá a recepção desses símbolos, bem como a construção de sentido em torno deles.

O conceito de endereçamento da professora Elizabeth Ellsworth (2001) também é destacado pelas pesquisas do grupo, pois ele dá conta de que existem processos na produção ou exibição das peças audiovisuais que buscam direcionar o espectador a se posicionar diante de um filme. Esse conceito parece ser central para o grupo, pois dialoga completamente com o conceito de legibilidade do historiador e professor do *l'Institut d'Études et de Recherches cinématographiques et audiovisuelles* na Universidade de Paris III, Pierre Sorlin (1985). Para o autor, a legibilidade aponta os aspectos estéticos (e técnicos) que uma obra audiovisual deve ou não ter para que um determinado público, em uma determinada época, possa realizar uma esperada leitura. Além disso, a partir do conceito de endereçamento, o artigo aponta que as pesquisas do grupo também pensaram na possibilidade de ocorrer um reendereçamento das obras audiovisuais, que se traduz em ações ou mediações que o educador realiza para integrar uma obra audiovisual ao planejamento de suas aulas/ações educativas, o que pode levar a uma produção de significados que diverge até mesmo das intenções do produtor da obra. Até o momento, nosso levantamento aponta que as pesquisas do *Geraes* culminaram na adequação do termo reendereçamento ao campo dos audiovisuais, uma vez que já era um conceito conhecido no campo da literatura. Esse conceito passou a integrar um papel central nas pesquisas do grupo.

Tanto o endereçamento quanto o reendereçamento discutem aquilo que Hall (2003) chamava de significado preferencial, que é identificado quando um produtor de audiovisual busca criar, por meio de intenções, ideologias e condições determinadas, um modo de leitura específico para uma determinada obra. O autor aponta que esse significado preferencial pode gerar posições de leitura, com as quais o espectador pode concordar direta e integralmente (dominante), como também pode misturar alguns elementos de seu repertório, gerando adaptações (negociada), ou, ainda, discordar completamente com o significado preferencial pensado pelos produtores (contestatória). Essas posições de leitura foram ampliadas pelo modelo multidimensional de Schröder (2000), que as decompôs em seis dimensões: motivação, compreensão, discriminação, posição, avaliação e implementação. As quatro primeiras fazem referência ao grupo de leituras, conforme citado anteriormente, e as duas últimas ao grupo das implicações. Não consideramos necessário apresentar aqui a definição de cada uma dessas dimensões, no entanto, cabe ressaltar que são imprescindíveis para um entendimento mais amplo do fenômeno de recepção de obras audiovisuais.

Como embasamento teórico, o artigo ainda apresenta os Estudos Holísticos de Mídia, do professor David Deacon<sup>3</sup>.

Em síntese, esses estudos defendem a tomada de dados em ambos os polos do processo comunicativo, ou seja, tanto no polo da produção quanto no polo da recepção, já que assim podem ser identificadas relações entre intenções e objetivos dos produtores e valores e leituras dos espectadores/receptores. (REZENDE FILHO *et al.*, 2015, p. 149)

O artigo ainda aponta as questões emergentes dessas teorias e dos trabalhos realizados até então, o que parece indicar os próximos passos do Grupo de Estudos de Recepção Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde (Geraes).

O artigo 04, de Silva e Fonseca (2017), analisa o episódio intitulado “O planeta do tempo”, da adaptação em desenho animado, lançada em 2010, da obra literária “O pequeno Príncipe”. Na análise, as autoras utilizam a interpretação da criação da subjetividade de Fischer relacionada com o conceito de modos de endereçamento de Ellsworth, buscando apresentar como “características socialmente desejáveis e significativas são criadas e afirmadas a partir das imagens simbólicas que veiculam no desenho animado O Pequeno Príncipe” (SILVA; FONSECA, 2017, p. 542). O artigo, que foi publicado em uma revista do campo da educação, objetiva contribuir com o campo da pesquisa educacional ao mostrar que os audiovisuais

---

<sup>3</sup> Este autor não é citado nem referenciado no artigo. Obtivemos essa informação em conversa com participantes do Geraes.

apresentam dispositivos pedagógicos que podem atuar de forma significativa na produção das subjetividades, ou seja, é possível formar aspectos do sujeito por meio de estratégias educacionais aplicadas às mídias. Para as autoras, a subjetividade é culturalmente construída e a esse fato, obviamente, inclui-se a cultura midiática.

Como contribuição a esse levantamento, destaca-se a importância que as autoras dão aos estudos dos modos de endereçamento. Para elas,

[...] seu estudo tem relevância no campo teórico e político por não ser um conceito neutro. Envolve enunciados que levam o sujeito a assumir posições de gênero, status social, raça, nacionalidade, atitude, gosto e estilo presentes no aparato cultural. (SILVA; FONSECA, 2017, p. 546)

Após a descrição detalhada e analítica do episódio, as autoras argumentam que as características do roteiro e os mecanismos de edição utilizados permitem apontar que o episódio é endereçado para crianças, no entanto, alertam que dada a singularidade da obra, ela também atrai adultos. Pós-análise, as autoras destacam que:

A partir do conceito modo de endereçamento conclui-se que características como apreciação e cuidado com a natureza, preservação das amizades, zelo com o outro e estímulo à imaginação são criadas e afirmadas a partir das imagens simbólicas que veiculam no desenho animado, bem como questões raciais e de gênero validando as identidades sociais hegemônicas. (SILVA; FONSECA, 2017, p. 542)

Chamou-nos a atenção o destaque dado pelas autoras ao fato de que os modos de endereçamento do episódio analisado atuam moldando e homogeneizando condutas e formando subjetividades. Destacamos que, na visão das autoras, estudos que pensem os modos de endereçamento de obras audiovisuais são necessários, pois ainda não se dá a devida atenção à formação de aspectos da subjetividade realizada pela mídia. Como exemplo, podemos destacar a forma como a rosa é apresentada, ou seja, como aquela que necessita de proteção (vive numa redoma) e é uma ouvinte atenta, delicada e vaidosa que aguarda seu amado. Características hegemônicas esperadas da mulher por boa parte da cultura ocidental eurocêntrica.

O artigo 05, de Finger, Emerim e Cavenaghi (2015), apresenta três abordagens metodológicas nas pesquisas sobre telejornalismo: Modos de endereçamento, Modelo Híbrido e Semiótica discursiva.

O artigo inova ao definir o telejornalismo como algo ligado às telas e não somente à televisão, partindo da ideia de que o prefixo “tele”, de origem grega, significa ao longe ou distante, o que permite que o telejornalismo possa ser entendido como jornalismo feito para as telas (Televisão, *Tablet*, *Smartphone* e computadores).

No que tange a esta revisão de literatura, o artigo aponta o modo de endereçamento, na perspectiva da professora de Comunicação da UFBA, Itânia Maria Mota Gomes, como uma metodologia de análise de telejornais, tomando por base os estudos do Grupo de Análise em Telejornalismo da UFBA. De acordo com as autoras, para o grupo, “a análise do modo de endereçamento deve nos possibilitar entender quais são os formatos e as práticas de recepção solicitadas e construídas pelos telejornais” (GOMES, 2007, p. 4 apud FINGER; EMERIM; CAVENAGHI, 2015, p. 4). Esse conceito de modos de endereçamento se integra a outros dois conceitos, a saber: estrutura de sentimento, de Raymond Williams, e gênero televisivo, conceito também trabalhado por Raymond Williams, mas que ganha corpo com as interpretações de Martín Barbero e Stuart Hall. Infelizmente, dada a escassa quantidade de páginas do artigo, esses conceitos não foram apresentados, nem a relação destes com o modo de endereçamento, apontando a necessidade de entender essa inter-relação por meio de outras fontes. Esse artigo foi mantido, pois trata de metodologias utilizadas na formação de futuros jornalistas, perpassando a dimensão educacional do tema.

O artigo 06, de Felipe e Teruya (2015), objetiva apresentar a narrativa fílmica como uma prática cultural que pode ser incorporada à sala de aula. Com um viés teórico-histórico, o artigo motiva a reflexão em torno do uso feito do cinema na sala de aula, defendendo que os filmes fazem parte de um processo cultural que pode definir identidades coletivas e individuais merecendo uma especial atenção dos pesquisadores em Educação, pois, para os autores,

A utilização das narrativas fílmicas como uma prática cultural nas aulas é uma possibilidade de ampliar a reflexão sobre os diversos temas sociais e investigar outras fontes que vão além do currículo oficial, potencializando assim a formação de nossos alunos. (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 119)

No que tange aos modos de endereçamento ancorados nas teorias de Elizabeth Ellsworth (2001) e de Raymond Williams, os autores defendem que o significado das mensagens veiculadas pelos filmes é, na verdade, produto da interação destes com os seus espectadores, não estando presos a uma das pontas desse imbricado processo. Os autores resumem o problema dos modos de endereçamento na seguinte questão: “Qual é a relação entre uma obra cinematográfica e a experiência do espectador?” (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 108), salientando que essa relação não é sempre nítida, pura, linear ou causal, podendo acontecer manifestações de não adesão à mensagem veiculada. Os autores reforçam que se faz necessário pensar metodologias específicas para o uso do cinema como material didático-pedagógico, tendo por bases questões como: “Que interesse tem para docentes o modo como os espectadores se relacionam com a narrativa fílmica? Que implicações têm para o trabalho que desenvolvemos

em escolas, o processo pelo qual se atribuem sentidos aos filmes que veem?” (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 112).

Chamou-nos ainda a atenção o fato de os autores relegarem à instituição escolar a tarefa de oferecer formação adequada para o domínio e/ou ampliação da capacidade de leitura de imagens pelos estudantes, por entenderem que o domínio dos códigos da linguagem audiovisual constitui uma forma de poder nas sociedades que produzem e consomem cinema.

O artigo 07, de Bicca *et al.* (2014), autores ligados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, apresenta uma análise em torno da linguagem de blogs *Nerd/Geek* que utilizam expressões linguísticas relacionadas às produções das franquias *Star Wars* e *Star Trek*.

Os autores selecionaram sete blogs e os analisaram no período de setembro a outubro de 2013, tendo como base a teoria de modos de endereçamento, na abordagem feita por Elizabeth Ellsworth (2001), e o conceito de representação cultural de Stuart Hall (1997).

Para os autores, o uso de expressões ligadas às franquias *Star Wars* e *Star Trek*, como “*padawan*”, “que a força esteja com vocês” e “vida longa e próspera”, indicam que os escritores dos blogs imaginavam um possível espectador/leitor que deveria ocupar um lugar bem específico no seu processo de leitura. Indicam também que os modos de endereçamento se fazem de forma a mostrar que os sentidos elaborados pelos espectadores/leitores estão diretamente relacionados aos estímulos e recompensas que recebem.

Os autores ressaltam que, apesar de ser uma teoria advinda do campo do cinema,

[...] o conceito de modos de endereçamento não deve ser restrito ao campo do cinema. Isso possibilita pensar, por exemplo, a relação entre um romance e a interpretação feita por um/a leitor/a, a relação entre uma pintura e a emoção de quem a contempla, a relação entre um determinado currículo escolar e os processos de aprendizagem a ele relacionados e a relação entre uma prática social e a constituição de identidades culturais. (BICCA *et al.*, 2014, p. 380)

Ampliam a aplicação do conceito a outras áreas e corroboram estudos que tratem dos modos de endereçamento na Educação.

O artigo 08, de Vicentin e Rodrigues (2014), é um sucinto relato de experiência que envolve a exibição do documentário *O fim e o princípio*, de Eduardo Coutinho, como meio para a discussão em torno da questão da identidade pela língua, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública de uma pequena cidade do estado de São Paulo. Os autores do artigo destacam as habilidades do professor ao endereçar o filme para a discussão proposta, valendo-se do conceito de endereçamento elaborado por Ellsworth (2001). Destaca-se no texto a apresentação do endereçamento como uma relação de poder. Para os autores,

o endereçamento como uma relação de poder é sempre presente, a diferença é atenuar a manipulação a ponto de quase não existir, tornar o endereçamento um acontecimento. Acontecimentos que se iniciam nas escolhas dos filmes pelo professor, pois produzem indiretamente um discurso. (VICENTIN, RODRIGUES, 2014, p. 57)

No entanto, o que o artigo chama de endereçamento não nos parece exatamente o que é proposto por Ellsworth (2001), parecendo constituir mais o que o artigo 03, de Rezende Filho *et al.* (2015), chamam de reendereçamento.

Outra contribuição do artigo foi apresentar, a partir da afirmação de Elizabeth Ellsworth de que os estudantes passam por um processo de atribuição de sentido, a ideia de que devemos pensar em *espectadores-alunos* e não em *alunos-espectadores*, deixando claro que a experiência estética de assistir a um filme é anterior a qualquer objetivo pedagógico.

O artigo 09, de Souza e Dinis (2014), apresenta uma análise fílmica de alguns episódios da série norte-americana *Glee* a partir de uma perspectiva do endereçamento, ancorada na teoria de Elizabeth Ellsworth, coadunada com as teorias de Stuart Hall em torno da identidade cultural na pós-modernidade. O artigo objetiva “[...] entender como esses endereçamentos presentes em filmes, séries, livros e currículos ajudam, contribuem ou interferem na construção do sujeito” (SOUZA; DINIS, 2014, p. 11).

Os autores defendem que a série estabelece a “branquitude” como padrão de normatividade e trata de forma superficial a posição do negro e de demais minorias, como deficientes, mulheres e latinos. Para os autores,

à primeira vista, a série se apresenta como mais um programa produzido e endereçado para um público adolescente com suas performances de danças, tramas de namoro, intrigas, ciúmes, temas típicos de adolescentes. O episódio-piloto deixa bem evidente esse caminho. Porém, no decorrer de cada episódio a série provoca diversos marcadores sociais que compõem o quadro da escola. Em razão da problematização mais ampla de temáticas, como orientação sexual, cadeirante, síndrome de Down, origem, etnia, os adultos também são capturados pela trama da série. (SOUZA; DINIS, 2014, p. 10)

Trata-se de um artigo que irá analisar a relação entre endereçamentos e identidades nas produções audiovisuais de forma bem empírica, ou seja, no decorrer do artigo, após uma profícua discussão em torno da questão da identidade negra, os autores buscam apresentar os marcadores sociais presentes na trama que acabam por estabelecer um lugar privilegiado à branquitude norte-americana em detrimento dos negros que, na trama, são apresentados de forma estereotipada ou sempre ocupando papéis subalternos. Trata-se de um artigo que aprofunda a análise para aqueles que buscam perceber de forma mais clara as marcas de endereçamento presentes em obras audiovisuais.

Por tratar-se de um artigo em uma revista científica da área de Educação, ao final, os autores buscam estabelecer a relação entre os modos de endereçamento de filmes e o endereçamento de práticas didático-pedagógicas, de currículos e de materiais didáticos, tendo como foco a questão do negro e a crítica em torno de um padrão de normatividade branco, ocidental, masculino e heterossexual.

## 2.1 Direcionamentos da pesquisa a partir das análises dos artigos

Esta revisão de literatura buscou apresentar direcionamentos teóricos para a escrita desta tese, no que concerne ao endereçamento de vídeos. A análise dos artigos mostrou a predominância da teoria elaborada por Elizabeth Ellsworth (2001) e publicada no Brasil como um capítulo na obra *Nunca fomos humanos*, sob o título *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. Essa teoria aparece em oito dos nove artigos analisados como conceito central, em se tratando de endereçamento. Como direcionamento para nossa tese, pretendemos aprofundar esse conceito em demais obras e/ou textos da autora, como os capítulos não publicados em português da obra *Teaching Positions* (1997).

A análise dos artigos mostra também uma gama de teorias adjacentes à teoria do endereçamento de Ellsworth e que merecem ser visitadas, dentre as quais destacamos: Endereçamento e Audiência em David Morley, John Hartley e Daniel Chandler; Reendereçamento em Rezende Filho; Significado preferencial em Hall; Dimensões de leitura em Schrøder; Semiopragmática em Odin; Legibilidade em Sorlin; Estudos holísticos de mídia em David Deacon; Subjetividade em Fischer e Estrutura de sentimento em Raymond Williams. Essas teorias não são foco desta tese, mas podem apontar possíveis caminhos de interpretação frente aos desafios do endereçamento.

Sobre as áreas de vinculação dos artigos quanto à afinidade temática, dos nove artigos analisados, sete estão vinculados à área de educação, um está vinculado à área da comunicação e um está vinculado à área da linguagem. Isso aponta que os modos de endereçamento já não podem ser considerados apenas como uma teoria ligada aos estudos de cinema, dada a sua vinculação com o campo do Ensino, que foi apresentada de forma proveitosa nos artigos analisados. Esse fato corrobora nossa segurança em utilizar essa teoria em uma tese na área de Ensino de Ciências e Saúde. Cabe destacar também que a autora Elizabeth Ellsworth, desde a década de 90 do século passado, escreve textos sobre o ensino de ciências.

Dos artigos analisados, cinco focam em produções audiovisuais profissionais, sendo que destes, quatro focam em obras ficcionais e um foca em documentário. Apenas um dos artigos

foca em produções não profissionais e reflete sobre as produções de estudantes licenciandos em Biologia. Os outros três artigos restantes apresentam perspectivas mais teóricas ou são revisões de literatura. Isso nos indica que lacunas existem em relação aos estudos de produções não profissionais, bem como com foco em produção discente e docente.

Chamou-nos a atenção o fato de dois artigos trabalharem na perspectiva de discutir a construção, visibilidade e/ou fortalecimento de identidades. Tal fato nos leva a crer que o endereçamento está sendo usado como forma de estudar e/ou entender a produção de identidades, seja de gênero, seja de raça, apontando, assim, uma possível categoria ou direcionamento de estudos futuros. As análises foram feitas a partir de peças audiovisuais profissionais nos dois casos. Isso parece apontar para o fato de que existe um campo, ainda pouco explorado, que trata a identidade na perspectiva de obras autorais, por exemplo, a produção discente de vídeos em contextos educacionais.

Em três artigos foi possível observar a vinculação a algum grupo de pesquisa e/ou estudo, sendo dois artigos ligados à produção do Grupo de Estudos de Recepção Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde – Geraes/UFRJ, que tratam do endereçamento com um enfoque voltado para o ensino de Ciências e Saúde, e um artigo ligado ao Grupo de Pesquisa em Análise de Telejornalismo - GPAT, da UFBA, que tem um enfoque direcionado para produções audiovisuais no campo do jornalismo.

Em suma, os artigos mostram que a reflexão sobre os modos de endereçamento já está firmada, tanto no campo da educação quanto no campo da comunicação, e possui uma característica transdisciplinar, tão cara aos estudos contemporâneos em torno das práticas educacionais.

Foi a partir desses direcionamentos que construímos esta pesquisa.

### 3 A extensão nos Institutos Federais

*“[...] uma universidade socialmente ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo e paralisada pela incapacidade de se autointerrogar no mesmo processo em que interroga a sociedade, é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal.”*

(Boaventura de Sousa Santos)

Os constantes ataques às Universidades e Institutos Federais, vindos de atores políticos com pensamento privatista, elitista e rentista, despertaram nas instituições a necessidade de divulgar suas ações às comunidades nas quais estão inseridas no intuito de defender o ensino público, gratuito, diverso e de qualidade. Os professores, técnicos administrativos e estudantes foram às praças e às ruas para divulgarem suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Todo esse movimento despertou também uma maior conscientização em torno do papel da extensão universitária na defesa das instituições de ensino.

Mas o que seria a extensão universitária ou extensão acadêmica? Entende-se aqui por extensão universitária a definição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), segundo a qual

a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade [...] por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. (FORPROEX, 2012, p. 28)

Na prática, o que se busca é levar à comunidade externa às Universidades e Institutos Federais os benefícios e avanços alcançados com a pesquisa e o ensino. Nesse sentido, ações de extensão poderiam servir de ponte entre as ações das instituições de ensino e as demandas da comunidade. O exemplo mais notório de extensão universitária são os hospitais universitários<sup>4</sup>, que oferecem serviços à população ao mesmo tempo em que realizam o ensino e a pesquisa. Fartos exemplos também podem ser encontrados nas instituições com forte tradição em cursos na área de ciências agrárias e que oferecem suporte aos produtores rurais, como a Universidade Federal de Viçosa. Outro exemplo de muita visibilidade na prática da extensão universitária são os Núcleos de Prática Jurídica, vinculados às faculdades de Direito,

---

<sup>4</sup> Apesar de reflexões em linha contrária, os Hospitais Universitários são considerados uma das formas de operacionalização mais frequente da extensão universitária no que diz respeito à saúde humana, de acordo com documento da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (FORPROEX).

que oferecem consultoria jurídica gratuita à população. Além desses exemplos clássicos de extensão universitária, é preciso destacar que ela acontece em todas as Universidades e Institutos Federais nas mais diversas áreas. Uma única instituição, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), atingiu a quantidade de 317 (trezentos e dezessete) ações em tramitação no ano de 2020, atingindo um público externo aproximado de 87 mil pessoas<sup>5</sup>.

Para entender como a extensão universitária foi sendo construída ao longo dos anos no Brasil, nos baseamos na leitura do capítulo “A Extensão e o alargamento do espaço de ensino-aprendizagem na Educação Superior”, de autoria de Elizabeth Cristina Costa-Renders e Luciane Duarte da Silva, que integra o livro organizado por Luiz Síveres (2013), intitulado “A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem”. No capítulo, as autoras fazem uma análise da extensão universitária no Brasil e apresentam um quadro com os eventos, instituições e dispositivos legais que levaram à construção da extensão universitária em nosso país. Esse quadro foi ricamente explorado por Carmen Lia Remedi Fros (2017) em sua dissertação de Mestrado. No Quadro 2, realizamos a adaptação e atualização do quadro proposto pelas autoras e podemos ter uma panorâmica sobre a constituição do campo da extensão universitária no Brasil.

**Quadro 2 - Contribuição para a Extensão no Brasil por Evento**

<b>Ano</b>	<b>Evento ou Instituição</b>	<b>Contribuição da extensão para aprendizagem</b>
<b>1827</b>	Cursos de Direito em São Paulo e Olinda	Estudantes desses cursos questionam as ações legais da Monarquia e estendem seus conhecimentos para a sociedade com debates.
<b>1911</b>	Universidade de São Paulo (USP)	Atua no oferecimento de cursos e de conferências sob a influência do modelo inglês.
<b>1926</b>	Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV)	Atua na prestação de serviços sob a influência do modelo norte-americano.
<b>1931</b>	Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851)	O oferecimento dos cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário (art. 42). A propagação da atividade técnica e científica dos institutos universitários (art. 35). A difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo (art. 109).
<b>1959/1960</b>	União Nacional dos Estudantes (UNE)	Movimentos culturais e políticos vinculados ao compromisso social. Metodologias que vinculavam a prática à reflexão.
<b>1966</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).	Cria o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), que trabalha pela melhoria das condições de vida da população rural.
<b>1966</b>	Projeto Rondon	Proporciona espaços para a atuação de estudantes e docentes com as comunidades rurais e busca a integração nacional.
<b>1968</b>	Reforma Universitária	Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Relação dos cursos, serviços especiais, atividades de ensino e os resultados da pesquisa.

<sup>5</sup> Dados do Relatório Integrado de Gestão da Instituição em 2020.

<b>1969</b>	Publicação do livro “ <i>Extención o comunicaci3n?</i> ” por Paulo Freire	Crítica a prática extensionista realizada naquele tempo e apresenta uma nova visão de extensão como troca entre saberes acadêmico e popular (retroalimentando-se).
<b>1974</b>	Coordenação das Atividades de Extensão (Codae)	Plano de Trabalho Extensão Universitária com destaque para o atendimento à população e para a troca de saberes acadêmicos e populares, em que as camadas populares podem ser o sujeito da ação extensionista.
<b>1970-1980</b>	Movimentos pela redemocratização do País.	Reelaboração da concepção de Universidade pública na articulação da extensão com o ensino e a pesquisa.
<b>1983</b>	I Encontro Forext	Destaca o conceito de ação comunitária não como consenso, mas como um problema comum.
<b>1987</b>	Criação do Forproex	Promove a articulação de Pró-Reitores de Extensão das Universidades públicas brasileiras.
<b>1988</b>	Constituição Cidadã de 1988	Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como base da Universidade (Art. 207).
<b>1996</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394.	A extensão como uma das finalidades da Universidade. A possível vinculação à bolsa de estudos.
<b>1996</b>	Plano Nacional de Extensão Universitária (Universidades públicas)	Unidade nacional nas temáticas, sendo a extensão relacionada à concepção de Universidade cidadã. Viabilidade de solução dos grandes problemas sociais do país pelas ações de extensão universitária.
<b>2001</b>	Plano Nacional de Extensão Universitária – Lei nº 10.172 (Universidades públicas)	Propõe que 10% do total de créditos exigidos para a graduação devam ser reservados para a atuação dos estudantes em ações extensionistas (meta 23).
<b>2003</b>	Criação do Forexp	Promove a articulação de gestores de Extensão das Universidades Particulares Brasileiras em torno da construção de políticas de extensão no País.
<b>2003</b>	Criação do PROEXT (MEC e FORPROEX)	Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas (PROEXT/SESu – MEC) com editais para financiamento de projetos de extensão.
<b>2004</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES – Lei nº 10.861.	Coloca como obrigatório, ao avaliar as instituições de ensino superior, considerar a política de extensão, a responsabilidade social e a comunicação com a sociedade.
<b>2010</b>	Decreto nº 7.416	Regulamenta a concessão de bolsas para o desenvolvimento de extensão universitária, destinadas a ampliar e fortalecer a interação das instituições com a sociedade (Art. 1º, inciso II).
<b>2012</b>	Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX)	Propõe a integração curricular da extensão, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Extensão e a incorporação dos aspectos formativos da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.
<b>2014</b>	Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei nº 13.005.	Propõe que 10% do total de créditos exigidos para a graduação devam ser reservados para a atuação dos estudantes em ações extensionistas (estratégia 12.7).
<b>2018</b>	Resolução CES/CNE/MEC Nº 7	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014.

Fonte: Adaptado de Costa-Renders e Silva (2013) e Fros (2017)

Do ponto de vista sociológico, o autor a quem mais nos alinhamos neste trabalho sobre o papel da extensão universitária é Boaventura de Sousa Santos, professor titular emérito da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, em sua *Magnum Opus* “Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade”, publicada em 1994, no capítulo intitulado “Da ideia de Universidade a Universidade de ideias”. Depois, o autor retoma essas discussões na obra “A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade”, publicada em 2005.

Em seus escritos, o autor apresenta como as mudanças ocorridas na Europa no Pós-Guerra e no Brasil no período da redemocratização levaram ao questionamento do papel das Universidades nos dois contextos, ainda que diversos entre si. Esse questionamento gerou a necessidade de se reinventar essas instituições, deixando de lado o entendimento construído, ainda no período medieval, que encastelava as universidades em si mesmas e questionava o papel do Estado no que se refere ao financiamento da educação. Nessa reinvenção das universidades, ganha destaque o papel da extensão que, de forma indissociável ao ensino e a pesquisa, deve ser veículo de democratização na sociedade, principalmente nos contextos pós-guerra e pós-ditadura. Para o autor,

[...] a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de Extensão, [...] atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2005a, p. 71)

Neste capítulo, pretendemos refletir, com base na literatura acadêmica e na legislação, sobre a extensão universitária nos Institutos Federais, partindo das seguintes questões: Qual a base legal para a extensão universitária nos Institutos? Qual o papel da extensão universitária nos Institutos? Como os estudantes em formação nos Institutos Federais são preparados para a prática da extensão? Na prática da extensão em ciências agrárias, por vezes, o técnico atua como educador? De modo mais específico, pretendemos investigar, também, qual o papel do Audiovisual nas práticas de extensão.

Com a reflexão em torno dessas questões, esperamos contribuir minimamente para uma melhor utilização dessa prática, de maneira a ressignificar a relação existente entre a universidade e a comunidade.

### **3.1 A base legal para a extensão universitária nos Institutos Federais**

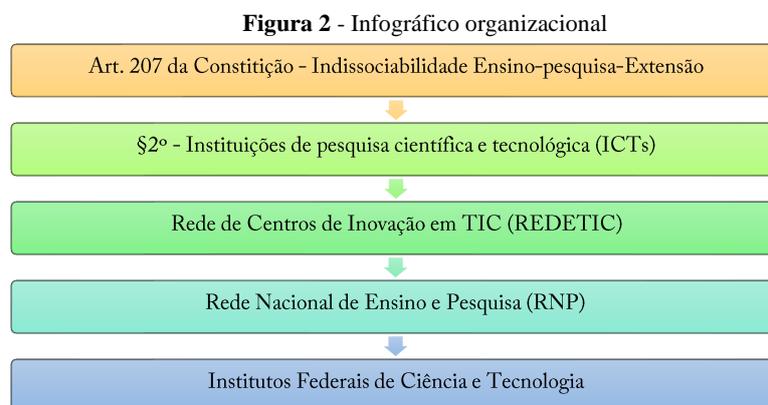
Um primeiro questionamento quando se fala de extensão universitária nos Institutos Federais está relacionado ao fato desses não serem universidades. De fato, os Institutos Federais não são Universidades, no entanto, também não são simplesmente escolas de ensino técnico de nível médio. Oferecem desde cursos de formação inicial, que não exigem um nível de instrução específica, até cursos de Doutorado. Neste item, pretendemos apresentar a base legal da extensão nos Institutos Federais.



e Tecnológica. É no seio da RNP que se encontram os Institutos Federais de Educação Básica Técnica e Tecnológica, juntamente com os órgãos especializados em pesquisa como a Embrapa. Esse entendimento é corroborado pela Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2016 - 2022). Segundo o documento,

diversos arranjos institucionais são admitidos para os operadores de CT&I<sup>6</sup>, sendo o de maior relevância para o SNCTI<sup>7</sup> os Programas de Pós-Graduação instalados em universidades públicas. É nelas que a maior parte da produção científica nacional ocorre, devendo-se aos docentes dessas universidades a primazia dessa atividade. Essas universidades podem ser tomadas como ICTs, devendo-se considerar também sob essa nomenclatura outros operadores relevantes para o SNCTI, tais como: os Institutos de Pesquisa; os **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE)**; e os Institutos Estaduais de CT&I. (MCTI, 2016, p. 18, grifo nosso.)

Esse itinerário organizacional, ilustrado na Figura 2, visa mostrar que os Institutos Federais podem ser enquadrados dentre as instituições de pesquisa científica e tecnológica citadas na constituição e que, portanto, participam da Indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.



Fonte: Elaborado pelo autor

Encontra-se, então, na própria Constituição Cidadã de 1988, o princípio legal que rege a prática da extensão nos Institutos Federais. Podemos dizer que realizar a extensão universitária faz parte da missão constitucional dessas Instituições.

Outro caminho para entender que a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão também abarca os Institutos Federais está na própria lei que cria essas Instituições. Os Institutos Federais de Educação Básica, Técnica e Tecnológica foram criados por meio da lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula

<sup>6</sup> Ciência, Tecnologia e Inovação.

<sup>7</sup> Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.

da Silva, passando a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, juntamente com os Cefets (RJ e MG), as unidades do Colégio Pedro II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Na prática, os Institutos congregaram muitas das escolas agrotécnicas (EAFs) já existentes e outras escolas técnicas pertencentes à esfera federal, na maioria das vezes ligadas às Universidades, como foi o exemplo do Colégio Técnico Universitário da UFJF, que passou a integrar o Instituto Federal do Sudeste de Minas.

Na referida lei Nº 11.892, ainda que com entendimentos diversos e jurisprudências defendendo o contrário, os Institutos Federais foram equiparados às Universidades, como podemos ver em seu artigo 2º, parágrafo 1º:

Art. 2º - Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º - Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, **os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.** (BRASIL, 2008, grifo nosso)

Sendo, pois, equiparados às Universidades, devem cumprir o princípio constitucional da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Especificamente sobre a Extensão, cabe destacar que ela é textualmente citada na mesma lei como fazendo parte das características, finalidades e objetivos dos Institutos Federais. Vejamos:

Art. 6º - Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...]

VII - Desenvolver programas de **extensão** e de divulgação científica e tecnológica; [...]

Art. 7º - Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...]

IV - Desenvolver atividades de **extensão** de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (BRASIL, 2008, grifo nosso)

A interpretação desses dispositivos legais permite realizar algumas inferências sobre o papel da extensão nos Institutos Federais. Começamos pela indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

À ideia de que as Universidades se sustentam em um tripé composto pelas atividades de Ensino, de Pesquisa e de Extensão deve ser somado o entendimento de que esse tripé é

indissociável. De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada pelo FORPROEX em 2012:

No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã - processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. [...] Na relação entre Extensão e Pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade. Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo. (FORPROEX, 2012, p. 32)

Como exposto, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão têm que se nutrir mutuamente e não tem sentido pensar essas três vertentes universitárias sem a devida articulação. Cabe destacar que os Institutos Federais, que também têm pró-reitores de extensão, participam do FORPROEX e subscrevem os documentos elaborados. Cabe aos Institutos Federais reafirmarem, perante a sociedade civil e as autoridades constituídas, o seu papel de instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão contra o entendimento de que são simplesmente escolas técnicas voltadas para o mercado de trabalho.

Um importante avanço para a prática da Extensão Universitária foi a formulação do item 12.7, da Meta 12, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela lei Nº 13.005/2014, sancionada em 25 de junho de 2014 pela então Presidente da República, Dilma Vana Rousseff. Essa lei determina que até 2024 deva ser assegurado, ao menos, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. No entanto, apesar de o PNE (2014-2024) se direcionar também aos Institutos Federais, a meta 12 foca no Ensino Superior e nos cursos de graduação, deixando em aberto a questão da prática de extensão nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, bem como os concomitantes e os subsequentes. Cabe destacar que a Meta 11, que se direciona ao Ensino Técnico e Profissionalizante, não cita a extensão como uma de suas estratégias, apresentando textualmente no item 11.4 apenas a necessidade de ampliação de estágios para os concluintes dessa modalidade de ensino.

A Resolução CES/CNE/MEC nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, também não avança no que diz respeito ao Ensino Técnico e Profissionalizante, centrando-se tão somente na Educação Superior e nos cursos de graduação, ainda que abra a possibilidade de utilização das mesmas diretrizes na pós-graduação.

Em suma, o que se identifica é um esquecimento dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, bem como os concomitantes e os subsequentes, na legislação que regulamenta a extensão universitária, ficando estes compromissados, por interpretação, pelo disposto na Constituição Federal de 1988, pelo fato de integrarem o FORPROEX e pela lei Nº 11.892 que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Sendo assim, é na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), no Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2001) e na Avaliação Nacional da Extensão Universitária (FORPROEX, 2001) que deveríamos nos balizar para pensar a extensão nos Institutos Federais de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, já que estes participam do FORPROEX e são signatários, ao menos, da Política Nacional de Extensão Universitária. No entanto, os documentos citados não se direcionam aos Cursos Técnicos, mas apenas aos cursos superiores. Esse fato, a nosso ver, deixa margem para entender que não há lugar para a prática da Extensão, como estratégia de ensino e aprendizagem ou campo de pesquisa, nos cursos técnicos de nível médio. Todo o entendimento que apresentaremos sobre o papel da extensão será pautado no que é pensado para os cursos de graduação e estenderemos esse entendimento aos cursos técnicos.

Na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), além da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, são apresentadas mais quatro diretrizes, a saber: Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Impacto e Transformação Social e Impacto na Formação do Estudante. O documento esmiúça cada uma das diretrizes, e o que vamos fazer aqui é apenas uma síntese delas com alguma crítica, que não dispensa uma visita ao texto integral.

Sobre a **Interação Dialógica** na prática da extensão universitária, o texto tem uma interpretação bem Freiriana<sup>8</sup> da relação entre as instituições de ensino e os setores sociais. Afirma que não se deve entender que a extensão visa estender o conhecimento da Universidade sobre as comunidades, o que tornaria estas meros receptáculos do saber enquanto aquela seria a grande fonte do conhecimento, reproduzindo a tão criticada educação bancária. A ideia base é que, por meio das ações de extensão, chegue-se a um novo conhecimento construído de forma coletiva pela comunidade acadêmica e os demais atores sociais, enriquecendo ambos. Na prática,

---

<sup>8</sup> Apesar de não citar Paulo Freire textualmente, o livro “Extensão ou Comunicação?” aparece listado dentre as referências do texto.

[...] é necessária a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores não universitários em sua produção e difusão. São necessárias também a apropriação e a democratização da autoria dos atores sociais, assim como sua participação efetiva em ações desenvolvidas. (FORPROEX, 2012, p. 31)

Ao tratar da **Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade**, o texto mostra que, nos últimos anos, tem-se apresentado, na prática da extensão, visões por vezes muito especializadas e vinculadas às especificidades de cada área. Ao mesmo tempo, visões que pretendem ter um olhar muito amplo da realidade acabam por ser demasiadas generalistas. Ambas as posições acabam por inviabilizar ou subutilizar a prática de extensão e seus resultados para as comunidades. De acordo com o Plano Nacional de Extensão, é preciso

[...] superar essa dicotomia, combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, com os quais se desenvolvem as ações de Extensão, ou aos próprios objetivos e objetos dessas ações. (FORPROEX, 2012, p. 31)

Em uma visão mais política, a diretriz **Impacto e Transformação Social** recomenda que as ações de extensão universitária devem transformar as comunidades nas quais são realizadas, tendo como parâmetro as demandas da maioria da população, visando propiciar o desenvolvimento regional, o aprimoramento das políticas públicas e a transformação da própria comunidade universitária. Na prática, a diretriz recomenda

(I) privilegiamento de questões sobre as quais atuar, sem desconsideração da complexidade e diversidade da realidade social; (II) abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre os quais incide; (III) efetividade na solução do problema. (FORPROEX, 2012, p. 31)

Deixamos por último a análise da diretriz **Impacto na Formação do Estudante** por entendermos que esta se coaduna mais com a reflexão sobre a formação para a extensão universitária nos Institutos Federais e nos cursos técnicos em nível médio. De acordo com a diretriz, a extensão universitária permite ampliar o universo de referência dos estudantes, ou seja, o contato com realidades diversas daquelas em que o indivíduo foi se constituindo contribui para sua formação como profissional. De acordo com a diretriz, a ação de extensão deve ter um projeto pedagógico em que fique explícito um professor orientador, os objetivos da ação e as competências dos sujeitos nela envolvidos e uma metodologia de avaliação da participação do estudante.

Apesar de não falar diretamente sobre uma formação desse estudante para atuar na extensão, o documento orienta que é preciso que as instituições de ensino devem estruturar normas “relacionadas a campo de estágio, composição de grade curricular, correlação entre carga horária e créditos atribuídos ou previsão de cronogramas de disciplinas e regras disciplinares” (FORPROEX, 2012, p. 35) para auxiliar nas práticas de extensão. Em nossa leitura, o fato de a extensão ter que ser considerada na organização da grade curricular é um indicativo de que, pelo menos de maneira transversal, é necessária uma formação para a extensão, tanto para discentes quanto para docentes. Para os estudantes, a extensão tem uma contribuição para sua formação profissional no sentido de que oferece oportunidades de dialogar com a sociedade no campo profissional específico em que ele está se formando. No entanto, essa é uma formação que visa a sua integração como cidadão a ser utilizada a qualquer tempo. Isso difere, por exemplo, do estágio profissional, que o capacita especificamente para o mercado de trabalho com um viés mais técnico, mesmo levando em consideração que sua futura profissão será exercida no seio da comunidade.

Atuar na extensão não é algo natural. Não se aprende a comunicar com o povo simplesmente comunicando. É preciso conhecer sua constituição cultural, os atores sociais envolvidos e os papéis que exercem, o peso da religião nas decisões, o repertório linguístico, as várias formas de lidar com a própria personalidade, o contexto histórico e material, as ferramentas pedagógicas que lhes afetam e aquelas que não são eficazes. Enfim, é preciso toda uma formação para lidar com a comunidade. Esses conhecimentos e essa formação também são potencialmente importantes para a prática profissional futura do estudante, já que essa prática não acontece desconectada da sociedade.

Esse fato foi muito bem explorado por Paulo Freire em seu livro “Extensão ou comunicação?”, no qual o autor narra criticamente a sua experiência com os camponeses quando atuou no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária*, em Santiago do Chile, no período do exílio. O trecho a seguir ilustra esse pensamento freireano sobre ação de extensão em comunidades campesinas. Para o autor,

[...] o conhecimento dos camponeses, de natureza “experiencial”, como não podia deixar de ser, se acha igualmente condicionado [histórico-socialmente]. Suas atitudes, por exemplo, em face da erosão, do reflorestamento, da sementeira, da colheita, têm que ver (precisamente porque se constituem em uma estrutura e não no ar) com suas atitudes com relação ao culto religioso, ao culto dos mortos, à enfermidade dos animais e à sua cura, contidas estas manifestações todas em sua totalidade cultural. Como estrutura, esta totalidade cultural reage globalmente. Uma de suas partes afetada provoca um automático reflexo nas demais. É inegável a solidariedade entre as diversas dimensões constitutivas da estrutura cultural. Esta solidariedade em que se acham as suas várias dimensões origina formas

diferenciadas de reação à presença de elementos novos nela introduzidos. (FREIRE, 2011a, p. 21)

Cabe-nos agora pensar como se dá essa preparação para a extensão nos Institutos Federais, especificamente na formação do Técnico de nível médio, em cursos na área de agrárias.

### **3.2 A formação para a extensão no Curso de Aquicultura do Ifes – *campus* Piúma**

Claramente, não nos é possível ver toda a realidade dos Institutos Federais devido à grande diversidade de modelos de formação existentes pelo Brasil afora. Vamos realizar, então, a análise da experiência do Instituto Federal do Espírito Santo – *campus* Piúma, no curso de Aquicultura, por ser este o nosso *locus* de pesquisa. A aquicultura é a ciência que estuda técnicas de cultivo de organismos que têm, ao menos, uma das fases de sua vida na água, como peixes, camarões, algas, rãs e jacarés.

A formação para a extensão no curso de Aquicultura do Ifes – *campus* Piúma acontece de forma curricularizada, ou seja, é por meio de uma componente curricular específica, denominada Extensão Rural Aplicada à Aquicultura, que os estudantes são formados para atuar na extensão. Cabe destacar que a disciplina visa a extensão rural e não necessariamente a extensão acadêmica. A extensão rural, que assim como a extensão acadêmica é uma especialização da extensão, é definida pela Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010, que institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária. De acordo com o texto, Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), é um

[...] serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais. (BRASIL, 2010)

Sendo assim, quem realiza a extensão rural realiza um serviço de educação não formal. É, portanto, um educador!

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o técnico em Aquicultura tem entre suas possibilidades de campo de atuação as “Instituições de pesquisa, extensão e assistência técnica” (MEC, 2016, p.230), como a Embrapa e a Emater, dentre tantas outras espalhadas pelo Brasil e que atuam na Assistência Técnica e na Extensão Rural com os

[..] assentados da reforma agrária, os povos indígenas, os remanescentes de quilombos e os demais povos e comunidades tradicionais [...] os agricultores familiares ou empreendimentos familiares rurais, os silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores, bem como os beneficiários de programas de colonização e irrigação. (BRASIL, 2010)

Os estudantes têm contato com a temática da formação para a extensão no último ano de seu curso, que dura quatro anos. Com duração de 60h, a disciplina conta com duas aulas semanais de 50 min, totalizando 72 aulas em um ano. De acordo com o Plano de Curso da Disciplina (ANEXO I), são objetivos da disciplina:

**Compreender os procedimentos para realizar extensão** e trabalhar estas habilidades aplicadas em aquicultura; Ter a aptidão de detectar os pontos fortes e pontos fracos de uma região quanto ao desenvolvimento da aquicultura; **Ter a capacidade de orientação de grupos, cooperativas e associações**; Passar ao aluno que ele pode ser **multiplicador do conhecimento** e propor o desenvolvimento local com a atividade aquícola. (IFES, 2014, p. 87, grifo nosso)

No entanto, criticamente destacamos que na ementa da disciplina afirma-se que ela pretende apresentar uma “visão holística dos processos de **transmissão** de conhecimentos através da extensão rural” (IFES, 2014, p. 87, grifo nosso), fato este que contrasta com a nossa referência bibliográfica principal, em se tratando de extensão rural, a obra “Extensão ou Comunicação?” (2011), de Paulo Freire. Nessa obra, o autor apresenta uma crítica ao termo extensão e ao trabalho do extensionista, que se coloca como aquele que detém (e transmite) o conhecimento, trabalhando com camponeses que nada sabem.

Os conteúdos trabalhados na disciplina são:

1. O conceito e os objetivos da extensão;
2. A extensão como processo de educação e reflexos no desenvolvimento sustentável;
3. O papel do técnico em aquicultura como extensionista em recursos pesqueiros;
4. Projetos de extensão rural e urbana em recursos pesqueiros;
5. Relações de trabalho e educação no meio produtivo;
6. Métodos e técnicas em extensão rural e urbana;
7. Políticas públicas no desenvolvimento socioeconômico.

O uso de termos como “processo de educação”, “relações de educação” e “métodos e técnicas em extensão” nos levam a perceber que existe um forte componente educacional na disciplina.

Apesar de ser apresentado como conteúdo da disciplina, o Item 8 – “Visitas técnicas de estudo em unidades de aquicultura e/ou eventos da área ou de áreas correlatas” faz, em nossa análise, parte da metodologia da disciplina, que prevê também aulas expositivas, debates,

seminários, pesquisas bibliográficas e de campo, visitas em estruturas de produção e aulas práticas.

A bibliografia da disciplina é bem enxuta e composta por indicações de leitura bem específicas ligadas à extensão rural, com destaque para obras da Universidade Federal de Viçosa, instituição que há anos é referência em extensão rural, tendo ficado três vezes, segundo informações constantes no site da instituição, entre as 100 melhores instituições de ensino superior do mundo na área das Ciências Agrárias e Florestais de acordo com o *QS World University Rankings*.

No entanto, as práticas da disciplina ocorrem de maneira dissociada da pesquisa e, por incrível que pareça, das práticas de extensão da instituição, ocorrendo, o mais das vezes, atividades isoladas de iniciativa do professor responsável pela disciplina em cada ano. A rotatividade de professores na disciplina é grande, devido ao fato de não exigir conhecimento muito específico na área de aquicultura, posto que questões técnicas podem ser sanadas por professores de outras disciplinas. Por exemplo, se pretendo que os estudantes projetem uma atividade de extensão no campo da Piscicultura de água doce, eles podem procurar o professor da disciplina que trata dessa temática para dúvidas mais específicas e de cunho técnico.

Para ilustrar, enquanto escrevemos este texto<sup>9</sup>, estão ativos no Ifes – *campus* Piúma os seguintes projetos de extensão:

- Programa de Educação Ambiental do IFES Piúma – Núcleo de Educação Ambiental (NEA);
- Programa “Núcleo de Arte e Cultura (NAC) do IFES *campus* Piúma”;
- Projeto “Estudos Complementares em Matemática (ECOM)”;
- Projeto “Oficinas temáticas e exposições lúdico-interativas: ações de divulgação e popularização da ciência”;
- Projeto “Aquaponia: Cultivando para Pescar”;
- Projeto “Horta Escolar Comunitária: da educação à mudança social”;
- Projeto “Ostreicultura familiar sustentável no litoral sul do Espírito Santo”;
- Curso “9º Ano de Sucesso”.

Entretanto, nenhum desses projetos tem ligação direta com a disciplina ou são utilizados para os estudantes executarem ações de extensão enquanto cursam a disciplina ou como parte de suas atividades.

---

<sup>9</sup> Abril de 2020.

Resta-nos claro que a disciplina Extensão Rural aplicada à Aquicultura tem um forte viés didático-pedagógico e destina-se a ser o momento de formação para a extensão (acadêmica ou rural) dos estudantes. No entanto, contrasta com o aprendizado complexo, que é o fato de aprender processos de educação não formal, o fato de a temática ser abordada de maneira curricularizada e centrada em uma disciplina. Apesar disso, pensamos ser positiva a demarcação de um “lugar”, ainda que curricular, para a discussão da extensão.

A nosso ver, a temática extensão também poderia ser explorada em vários componentes curriculares, incluindo disciplinas do núcleo comum. Por exemplo, em Língua Portuguesa poderíamos explorar as variantes linguísticas do Português Brasileiro e suas implicações para o trabalho com o meio rural e comunidades tradicionais. Em História, poderíamos pesquisar as iniciativas de reforma agrária, educação popular e suas implicações para a extensão. Em Sociologia, poderíamos analisar as estatísticas em torno do Brasil Rural, bem como os conflitos entre agricultura familiar e agronegócio. Em Biologia, poderíamos repensar as questões ambientais e as implicações da introdução de novas espécies de peixes. Em Geografia, poderíamos analisar a dinâmica de ocupação territorial no Brasil, bem como os potenciais hidrográficos regionais para a criação de organismos aquáticos. Em Física, poderíamos repensar os potenciais energéticos e de carga dos sistemas de aquicultura mais eficientes para a realidade local.

No entanto, realizar esses estudos de forma desconectada das outras disciplinas e da realidade local ainda não seria o suficiente. Em nossa análise, projetos de extensão interdisciplinares de médio e longo prazo seriam a melhor forma de o estudante aprender como se faz extensão com comunidades rurais e correlatas.

Destacamos também que isso não quer dizer que não seja necessária uma formação específica e crítica sobre métodos e técnicas de atuação nessas comunidades, incluindo abordagens didático-pedagógicas ligadas à educação popular não formal. Acreditamos ser essa a função da disciplina Extensão Rural aplicada à Aquicultura, desde que atente para a interdisciplinaridade, para a educação por projetos, para o conhecimento pela práxis e para o respeito aos conhecimentos tradicionais das comunidades nas quais os projetos serão realizados.

### **3.3 O papel do audiovisual na extensão**

Em nossa pesquisa de Doutorado, objetivamos investigar o processo de produção audiovisual voltado para a orientação técnica em Ciências Agrárias, usando o referencial teórico

dos modos de endereçamento, que está vinculado aos estudos de produção e recepção, na área da comunicação e do cinema.

Quando tratamos de orientação técnica no campo das Ciências Agrárias, estamos abordando o mais educacional dos serviços a serem oferecidos na extensão, seja ela acadêmica ou rural, que se constitui em uma relação de ensino-aprendizagem entre o extensionista e o produtor rural em torno de técnicas que interessam a ambos e sobre as quais, geralmente, ambos já detêm algum conhecimento prévio. É um ato de educação não formal, de cunho comunitário e prático visando à melhoria de processos de produção, de extração ou de conservação de alimentos e recursos naturais.

O extensionista poderia realizar diretamente alguma ação (corrigir o solo, vacinar o gado, analisar a qualidade da água etc.), mas, na orientação técnica, ele realiza essas ações com o objetivo de ensinar práticas ou mesmo simplesmente as ensina para que o produtor rural as realize. Nas duas possibilidades, ele atua como educador, seja na extensão acadêmica como parte de algum projeto de uma instituição educacional, seja na Extensão Rural como parte de algum projeto ligado a uma instituição de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER).

Uma rápida busca em repositórios de vídeo (*youtube*, *vimeo* etc.) usando o nome de instituições na esfera federal, como a Embrapa, e de Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural, como as Emater, Incaper etc., revela uma grande quantidade de canais com vídeos, muitos deles de orientação técnica, com considerável número de visualizações. Para ilustrar<sup>10</sup>, o canal da Embrapa no *Youtube*, criado em 2013, já acumula mais de 11 mil visualizações e 117 inscritos aproximadamente. Acessando o site da instituição, na aba multimídia, é possível visualizar os mais de cinco mil vídeos produzidos que, além da orientação técnica nas várias áreas de atuação da empresa, também disponibilizam material audiovisual de divulgação institucional, de notícias e documentários.

A nosso ver, a partir do exposto neste capítulo, existe um grande espaço para o uso do audiovisual na orientação técnica em Ciências Agrárias, cabendo, portanto, um olhar mais acurado sobre essas produções, de maneira a entender como elas mobilizam ou poderiam melhor mobilizar o seu público.

---

<sup>10</sup> Dados de abril de 2020.

#### 4 A produção de vídeos centrada na construção do endereçamento

Os Estudos Culturais (*Cultural Studies*) abarcam uma diversidade de posições metodológicas e tradições teóricas, geralmente interdisciplinares, transdisciplinares e, por vezes, contradisciplinares, com uma concepção ampla de cultura (NELSON *et al.*, 1995, p.12). Eles têm sido largamente utilizados, principalmente por teóricos de esquerda, como uma promessa intelectual, pois buscam entender os mais diversos interesses políticos e sociais de um mundo com fronteiras cada vez mais “líquidas” e mais diverso, que, ao mesmo tempo, vê emergir discursos nacionalistas, sectários e conservadores.

Ainda que não exista um consenso sobre a definição do termo Estudos Culturais, trata-se de estudos

[...] tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias [...] eles rejeitam a equação exclusiva da cultura como alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os estudos culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas (NELSON *et al.*, 1995, p.12).

Os Estudos de Mídia (*Media Studies*) se associam a essa corrente dos Estudos Culturais e buscam investigar as relações entre a mídia e a sociedade, tendo como objeto de estudo, dentre outros, as audiências, a recepção e a produção midiática (TV, internet, redes sociais, cinema, música, jornais, revistas etc.). É no interior dos Estudos de Mídia que localizamos a nossa discussão em torno da relação que o público estabelece com os filmes e da relação que os produtores de filmes buscam estabelecer com seus públicos por meio de suas obras. Dentro dessa reflexão, torna-se central o conceito de Endereçamento ou de Modos de Endereçamento.

Neste capítulo teórico-analítico, pretendemos apresentar o conceito de endereçamento e suas implicações para a prática educacional nos campos da Educação Científica e Tecnológica e da Extensão Rural, baseados em algumas questões introdutórias que guiarão a reflexão, a saber:

- a) O que é o endereçamento de vídeos?
- b) Quais os indícios de que realmente existe um endereçamento de obras audiovisuais?  
Ou seja, como o endereçamento se manifesta?
- c) Sempre existe um endereçamento?
- d) O endereçamento é uma construção intencional?

Utilizando a própria teoria dos modos de endereçamento como referencial metodológico, buscamos explicar o que seria o endereçamento e destacar a sua importância para a prática de produção de vídeos educacionais, pois a análise dos modos de endereçamento nos permite pensar e compreender de forma mais aprofundada como um filme<sup>11</sup> se relaciona com a sua audiência, ou seja, possibilita perceber como um filme é endereçado.

Entendemos e propomos, a partir disso, que é possível ressignificar a prática da produção audiovisual educacional por meio do paradigma da Recepção Audiovisual, ou seja, somos levados a pensar essa produção na perspectiva de quem será o espectador e de quais reações são esperadas e estimuladas nesse mesmo espectador.

De acordo com o semiótico britânico Daniel Chandler, no texto *Semiotics for Beginners*,

São fatores relacionados ao modo de endereçamento o contexto textual, que inclui as convenções de gênero e a estrutura sintagmática, o contexto social, que diz da presença/ausência do produtor do texto, da composição da audiência, de fatores institucionais e econômicos, e os constrangimentos tecnológicos, que se referem às características de cada meio (1998 apud GOMES, 2011, p. 35).

Podemos dizer que esses fatores, elencados pelo autor, são exemplos de operadores de análise do modo de endereçamento que nos permitem entender melhor o próprio conceito de endereçamento, como o expomos neste capítulo.

Sendo assim, trata-se de uma metodologia analítica e qualitativa com articulações teórico-práticas que podem implicar em novas interpretações do uso dos audiovisuais no campo da Educação Científica e Tecnológica. Por meio da discussão e da análise do modo de endereçamento de algumas produções audiovisuais, procuramos evidenciar nuances mais destacadas do fenômeno do endereçamento e sua importância no processo de concepção e produção dessas obras audiovisuais.

O arcabouço teórico deste capítulo tem como base a teoria dos modos de endereçamento, compilada e elaborada por Elizabeth Ellsworth (2001). No Brasil, foi publicada como um capítulo na obra “Nunca fomos humanos”, sob o título “*Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*”.

Em suas obras, Ellsworth<sup>12</sup> analisa questões relacionadas ao ensino a partir de campos, a princípio, vistos como não pedagógicos, como as áreas de comunicação, teoria literária e cinema. Em sua concepção,

---

<sup>11</sup> Isso também se aplica a programas televisivos, vídeos em canais de *streaming*, vídeos educativos, vídeos educacionais etc.

<sup>12</sup> Professora do Departamento de Estudos de Mídia e Cinema da *The New School University* (Estados Unidos).

o modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

Por definir como os filmes serão vistos, a que públicos se dirigem e como serão aceitos, adaptados ou rejeitados pelos públicos aos quais se dirigem, o modo de endereçamento irá mobilizar e interferir na escolha dos produtores dos elementos - nos âmbitos técnico, estético e dramaturgício - no decorrer de uma produção audiovisual.

Por exemplo, se o objetivo é endereçar um filme para crianças pequenas, ainda em idade pré-escolar, é comum a utilização de cores fortes e primárias. Não é uma regra, mas é uma escolha estética que responde ao contexto atual e que não faria sentido quando predominavam na sociedade os aparelhos de TV preto e branco. Esse fato já havia sido destacado por Kaitlin Brunick e James Cutting (2014) no capítulo *Coloring the Animated World: Exploring Human Color Perception and Preference through the Animated Film*, no qual refletiam sobre a recepção de filmes de animação por adultos e crianças e sua relação com as cores. De acordo com os autores,

[...] os níveis de saturação [das cores] nos filmes infantis provavelmente refletem a preferência das crianças pequenas por cores brilhantes. No entanto, é improvável que os cineastas estejam conscientemente fazendo essas escolhas com base na literatura psicológica; os cineastas provavelmente estão intuindo essa preferência, talvez com base em suas próprias concepções de como as crianças respondem ao cinema ou a outras partes do ambiente visual. Independentemente da base dessa intuição, é importante observar que as tendências de saturação nos filmes parecem corresponder às preferências cientificamente estabelecidas do público-alvo (BRUNICK; CUTTING, 2014, p. 7).

Ao refletirmos sobre os modos de endereçamento, estamos analisando como os filmes, que são direcionados a um determinado público, foram pensados e produzidos para atender as expectativas desse referido público, ou seja: quem o filme pensa que o público é? Como os seus produtores interpretam esse público? Quais estratégias narrativas usam ou deixam de usar para conquistar e/ou atingi-lo? Pois, de acordo com Ellsworth,

[...] a maioria das decisões sobre a narrativa estrutural de um filme, seu acabamento e sua aparência final são feitos à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre “quem” são seus públicos, o que eles querem, como eles veem filmes, que filmes eles pagam para ver no próximo ano, o que os faz chorar ou rir, o que eles temem e quem

eles pensam que são, em relação a si próprios, aos outros e às paixões e tensões sociais e culturais do momento (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

A autora também destaca que, em um primeiro entendimento dos teóricos da área, o modo de endereçamento fazia referência a um conjunto de elementos que estariam no texto fílmico. No entanto, em entendimento posterior, eles passaram a afirmar que

[...] o evento do endereçamento ocorre, num espaço que é social, psíquico, ou ambos, entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele. Essa mudança, [...] deixa de localizar o modo de endereçamento no interior do texto de um filme e passa a compreendê-lo como um evento (ELLSWORTH, 2001, p. 13).

Esse fato pode ser ilustrado por meio do exemplo citado anteriormente a respeito dos filmes e programas infantis. A não existência de TV em cores não é algo que está diretamente no texto fílmico, é algo que está nas características do meio tecnológico escolhido para a “transmissão” da mensagem, assim como a preferência das crianças por cores não é algo que diz respeito diretamente ao texto fílmico, mas à constituição psíquica do indivíduo e, portanto, ao contexto social.

Por outro lado, é preciso reconhecer também a existência das marcas de endereçamento, como as exemplificadas por Valerio Fuenzalida (2008) em artigo que discute as mudanças na relação das crianças com os programas de televisão. Ao apresentar as marcas de endereçamento, o autor destaca que

[...] os novos programas [infantis] representam simbolicamente as crianças em um papel ativo e de liderança, realizando atividades e tarefas em que são exibidas como capazes de iniciativa criativa e solução inteligente de problemas; as séries animadas "Bob, o construtor" e "Dora, a aventureira" são emblemáticas dessas mudanças (FUENZALIDA, 2008, p. 50).

No mesmo sentido, Chandler (1998) afirma, como vimos acima, que os modos de endereçamento se inter-relacionam a três fatores, a saber: o contexto textual, o contexto social e as restrições tecnológicas. Entre esses, o contexto textual<sup>13</sup> diz respeito às convenções de cada gênero textual e de cada estrutura sintagmática<sup>14</sup>. Já o contexto social diz respeito a “fatores econômicos, institucionais, escala e composição da audiência” (REZENDE FILHO *et al.*, 2013,

<sup>13</sup> Cabe destacar que o autor não reflete apenas sobre obras audiovisuais. Ele se refere a construções textuais em geral, independentemente do meio de suporte.

<sup>14</sup> Sintagma é o conjunto de palavras subordinadas aos núcleos das orações. Como toda oração é formada pelo sujeito + predicado, o estudo do sintagma é uma análise do sentido e da função das palavras que acompanham justamente o núcleo desse sujeito e o núcleo desse predicado. (Wikibooks).

p. 3), e as restrições tecnológicas dizem respeito às características do meio empregado (escrito, falado, televisivo, fílmico, iconográfico etc.).

A partir desses autores e pensando nas produções audiovisuais, podemos dizer que os modos de endereçamento conjugam um conjunto de escolhas nos âmbitos técnico, estético e dramaturgico, feitas no decorrer de uma produção audiovisual e expressas ou não no texto fílmico. Essas escolhas levam em consideração o contexto textual, o contexto social e as restrições tecnológicas do meio e partem de pressupostos, ora conscientes, ora inconscientes, a respeito de quem é o público pelo olhar dos produtores. Essas escolhas se manifestam por meio de elementos ou marcas de endereçamento que podem ser identificadas no texto fílmico, no contexto de exibição e no estudo da recepção da obra audiovisual, de forma inter-relacionada. As marcas de endereçamento conferem “materialidade” aos modos de endereçamento e são, portanto, sua face mais visível.

Talvez o leitor, agora, se pergunte se realmente existe o endereçamento de obras audiovisuais e, se existe, como ele se manifesta. Essas questões só podem ser respondidas por meio da análise de casos que nos forneçam alguns indícios que nos permitam inferir a existência do endereçamento.

Um primeiro caso a analisar é o fato de existir um campo de estudos dedicado à forma, a como as pessoas recebem e/ou reagem às obras audiovisuais. Essa área de estudo, dentro do campo da comunicação e dos Estudos Culturais, é conhecida como Estudos de Recepção. De acordo com a Enciclopédia Intercom de Comunicação, a recepção

[...] se refere a processos conscientes e lógicos de atenção, interpretação, compreensão ou mera exposição à mídia, ou a processos valorativos como a aceitação ou gosto. A maioria das pesquisas de recepção tomam a televisão como seu objeto de estudo, problematizando-se a formação dos gostos, os prazeres do consumo, as representações identitárias, a sociabilidade, assim como questões políticas vinculadas à criação de consensos hegemônicos (NATANSOHN, 2010, p. 1028).

Um exemplo clássico de Estudo de Recepção foi o realizado pelo *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham (Inglaterra), com a participação do Prof. David Morley, acerca do programa televisivo de variedades *Nationwide* da *British Broadcasting Corporation* (BBC) entre os anos de 1975 e 1979. Seguindo o método de análise de Morley (1996), que conjugava a semiótica com a sociologia, o estudo buscou evidenciar: a) as marcas de endereçamento (formas específicas de se dirigir à audiência e de organização textual), e b) a interpretação que os indivíduos de diferentes grupos sociais (faixa etária, sexo, raça e classe social) faziam do programa.

A pesquisa exibiu o programa para grupos, que o discutiam na sequência, com o objetivo de identificar temas recorrentes e formatos de apresentação dos episódios. A partir disso, evidenciaram-se posições de aceitação, de rejeição e de negociação que a audiência realizava em torno das posições defendidas/apresentadas pelo programa. O estudo concluiu que as interpretações pessoais e os consequentes posicionamentos variavam de acordo com os seguintes fatores: sociodemográficos (idade, sexo, raça e classe); culturais (consciência de classe, posições políticas, identificação com minorias etc.); temáticos (abstratos e concretos) e contextuais (contexto de exibição escolar, laboral ou familiar). Ou seja, alguns grupos pesquisados tendem a ter uma interpretação e um posicionamento mais próximos ao esperado pelos produtores, sendo classificados em um posicionamento chamado de dominante, que está mais próximo do significado preferencial pensado para o programa. Outros grupos apresentaram um posicionamento de rejeição ou de negociação diante da leitura preferencial<sup>15</sup> esperada pelos produtores. Ambos os casos demonstram que, além das questões de compreensão e posicionamento político-ideológico intervenientes na leitura do programa, existe também um endereçamento que, por vezes, “acerta” e, por vezes, “erra” o seu público. “Acertando” ou “errando”, demonstra-se, assim, que existem públicos definidos para um determinado programa, o que reafirma a existência de um endereçamento.

Outro caso que nos leva a afirmar a existência do endereçamento é o fato de alguns produtores buscarem ajustá-lo para agradar mais a seu público ou para atingir um público mais variado por meio do que podemos chamar de camadas de endereçamento. Isso é visível em diversas produções, mesmo que os produtores não afirmem claramente que têm esse intuito.

Para ilustrar, podemos tomar o exemplo do filme *Toy Story 4*. Lançado em junho de 2019, com direção de Josh Cooley e produção da *Disney*, em parceria com a *Buena Vista*, a animação conta a história de brinquedos que ganham vida e se envolvem em aventuras. Dada a data de lançamento do filme (férias escolares nos Estados Unidos), a classificação indicativa livre e a infinidade de produtos comerciais infantis associados aos personagens, podemos afirmar que se trata de um filme endereçado para crianças. No entanto, os produtores buscam atingir outros públicos, utilizando recursos estéticos, técnicos e dramaturgicos específicos para esses públicos. Por exemplo, como vivemos em um cenário de empoderamento feminino e crescimento do feminismo no mundo, os produtores respondem a esse fenômeno inserindo na trama uma personagem feminina, que já havia aparecido em filmes anteriores da franquia como

---

<sup>15</sup> A leitura preferencial é a tentativa dos produtores de obras audiovisuais, programas televisivos, peças publicitárias e congêneres de exercer o controle da significação a ser estabelecida pelo espectador, como se dissessem a este “leia-me desta forma” (cf. BASTOS, 2014, p. 20).

coadjuvante. Agora, porém, ela é apresentada sob uma nova perspectiva. Esse fato foi destacado pelo programa jornalístico *Fantástico*<sup>16</sup>. De acordo com a reportagem,

Tem uma garota que andava sumida e que promete roubar a cena. E ela também está bem diferente. No primeiro filme Betty Bo-peep era só uma bonequinha que fazia parte de um abajur. Uma pastora de ovelhas, delicada, de porcelana, mas virou um brinquedo sem dono por opção, um brinquedo perdido no mundo e que sabe se defender. Os diretores dizem que já estava na hora de desenvolver uma personagem feminina com espaço de protagonista. “Ela é malandra e chegou a vez de ela brilhar. Ela sempre foi uma personagem forte, mas a gente queria deixar ela ainda mais empoderada” (FANTÁSTICO, 2019).

Da mesma forma, os produtores afirmam que inseriram no filme brinquedos de várias gerações, buscando atingir um público mais variado, ou seja, adaptaram as camadas de endereçamento para gerar identificação em públicos diferentes daquele pensado para o endereçamento principal. De acordo com a reportagem,

Os criadores contam que foram buscar inspiração em seus próprios brinquedos de infância e que várias gerações estão representadas no filme. “A gente espera que todo mundo, você, os seus pais e seus filhos, vejam brinquedos da própria infância e se identifiquem” (FANTÁSTICO, 2019).

Existem também os casos nos quais o endereçamento “erra”, ou seja, casos nos quais as pressuposições dos produtores sobre seus públicos os levam a criar narrativas que estigmatizam o público, o infantilizam, o subestimam, os levam a supor que o público sabe mais ou menos do que de fato sabe, e acabam por não se dirigirem exatamente ao público para o qual a obra audiovisual foi supostamente endereçada.

Um caso emblemático é o da série “*Olhos que condenam*” (*When they see us*), da plataforma de *streaming* Netflix. Com direção de Ava DuVernay, a série retrata os acontecimentos ligados à condenação de cinco jovens negros que foram falsamente acusados do estupro de uma mulher no *Central Park* em 1989. A carreira da diretora é marcada por produções que tratam da temática da discriminação racial, tais como o filme “*Selma*”, que narra a história da luta de Martin Luther King Jr., e o documentário “*A 13ª Emenda*”, que apresenta a discussão em torno do encarceramento em massa de negros americanos. Esse histórico nos permite supor que a diretora, mulher negra americana, endereçou a sua série para um público negro. Vejamos o que a própria diretora disse sobre o endereçamento de seu filme e a exibição para as pessoas reais que inspiraram a história:

---

<sup>16</sup> Programa jornalístico da Rede Globo de Televisão, em reportagem de 17/06/2019, intitulada “Animador brasileiro ajudou a dar vida ao personagem central de *Toy Story 4*”.

Foi importante para mim, uma vez terminada a série, mostrar essa história real aos homens. Eu queria que todos vissem, mas especialmente eles, porque se tratava deles e de suas famílias. Eu estava nas minhas últimas pernas, mas nós os trouxemos para a Netflix, eles assistiram e eu os assisti. Sentei-me atrás deles em uma sala de exibição de duas fileiras. Eu não estava assistindo a tela. Eu estava observando os rostos deles. [...] Foi uma experiência que nunca mais terei, porque simplesmente não pode ser duplicada. As pessoas reais, você trabalhou em uma história por quatro anos, fizeram esta filmagem que você pensou que não poderia fazer. Você editou, tentou encontrar uma maneira de manter as pessoas interessadas em uma história sobre cinco meninos de cor e injustiça o suficiente para que talvez algumas pessoas assistam e gostem. E você termina, e eles te abraçam e choram, e dizem: "Você conseguiu". Foi esse momento que fez tudo valer a pena (PATTEN, 2019).

De fato, a série atingiu uma grande audiência<sup>17</sup>, no entanto, foi rejeitada por parte do público negro por chocar mais do que motivar<sup>18</sup>. No Brasil, a crítica de Dodô Azevedo na Folha de São Paulo, intitulada “Recusa a ver 'Olhos que Condenam' pode ser um ato revolucionário”, ilustra uma posição de rejeição à série. Vejamos:

Se há quem esteja evitando assistir à série, como, então, ela é a mais vista da história da plataforma? Somos, no mundo, uma espécie fascinada por sofrer assistindo ao sofrimento do outro. Somos aqueles que, tendo nos perdido de vista, desejamos ver na marca de nossa ausência o olhar do outro, em que, eventualmente, nossa presença possa surgir.

E aqui vivemos no país de filmes como “*Tropa de Elite*” e “*Cidade de Deus*”, por exemplo, nos quais o sofrimento do negro nos eletriza em vez de nos traumatizar. Mas há o que o sempre inspirado Igor Verde, jovem roteirista brasileiro e negro, chama de “narrativas que projetam novas possibilidades de vida”. Entre os musicais brasileiros, são os que contaram as vidas de Elza Soares e de Dona Ivone Lara. Na televisão, programas como “*Mister Brau*”. Nos Estados Unidos, o luminoso “*Guava Island*”, filme que Childish Gambino produziu com Rihanna em Cuba. Ou Spike Lee, com os seus longas-metragens “*Faça a Coisa Certa*” e “*Infiltrado na Klan*”, que nos fazem chorar — e também rir (AZEVEDO, 2019).

A partir dessa crítica e amparados nas teorias do endereçamento, podemos pensar que as escolhas estéticas e dramatúrgicas da diretora fizeram com que parte do público negro entendesse que aquilo não lhe diz respeito, ou que não se direciona a ele. Na interpretação do crítico Dodô Azevedo, essas escolhas da diretora podem até ir contra a construção de um discurso positivo sobre as possibilidades de superação do racismo e de demais opressões/exclusões vividas pela comunidade negra, ainda que seja uma série dirigida por uma mulher negra com histórico de produções em favor da causa dos negros, que discute o racismo

<sup>17</sup> 23 milhões de visualizações mundialmente em menos de um mês (Site Adoro cinema).

<sup>18</sup> “Assisti a 20 minutos de 'Olhos que Condenam' e parei”, diz Lázaro Ramos (Folha de São Paulo, 4 jul. 2019). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/07/assisti-a-20-minutos-de-olhos-que-condenam-e-parei-diz-lazaro-ramos.shtml>. Acesso em: 08 jul. 2021.

a partir de um caso emblemático e endereçada para um público negro ou partidário da luta dos negros.

Se o crítico estiver certo em sua análise, o grande número de visualizações da série é um sintoma de uma sociedade fascinada pelo sofrimento, o que apresenta um elemento a mais na reflexão sobre o modo de endereçamento. Se assim for, mesmo tendo sido a série produzida com um endereçamento claro e favorável à identificação do público negro, ela é aceita por outros públicos que a leem com outros objetivos e de outra perspectiva que não só a da indignação com a injustiça ou a da luta antirracista. Isso nos mostra que os públicos também podem se adaptar aos modos de endereçamento.

Casos como os citados acima, de estudos de recepção, de ajustes e de “erros” no endereçamento, são comuns e poderiam ser atualizados com grande frequência. Esses casos não são provas irrefutáveis da existência do endereçamento, nem é esse o nosso objetivo. No entanto, eles são fortes indicadores que nos permitem inferir que existe o endereçamento, ainda que, por vezes, ele não seja completamente aceito e visível pelo público ao qual se dirige, ou que seus produtores busquem apagar seus rastros na suposição e intento de dirigir-se a todos.

#### **4.1 Dimensão política do endereçamento**

É importante destacar que existe uma dimensão política na análise e na produção dos modos de endereçamento, sobretudo se levarmos em consideração que não se pode pensar o modo de endereçamento fora da dinâmica social e das relações de poder. De acordo com Ellsworth,

o modo de endereçamento não é um conceito neutro na análise cinematográfica. Trata-se de um conceito que tem origem numa abordagem de estudos do cinema que está interessada em analisar como o processo de fazer um filme e o processo de ver um filme se tornam envolvidos na dinâmica social mais ampla e em relações de poder. Embora os públicos não possam ser simplesmente posicionados por um determinado modo de endereçamento, os modos de endereçamento oferecem, sim, sedutores estímulos e recompensas para que se assumam aquelas posições de gênero, status social, raça, nacionalidade, atitude, gosto, estilo às quais um determinado filme se endereça (ELLSWORTH, 2001 p. 24).

Essa abordagem de estudos de cinema, à qual Ellsworth faz referência, é a abordagem dos Estudos Culturais que investiga a produção, a criação e a difusão dos significados que o ser humano atribui às suas ações, ou às ações de outros, a partir da vivência social. Sendo assim,

conforme ressaltado pela autora, ganham destaque nessa análise os conceitos de dinâmica social e de relações de poder.

Ao considerarmos a dinâmica social, buscamos entender como a sociedade muda, por que muda e em benefício de quem ela muda. Ao pensarmos as relações de poder, buscamos entender o que leva alguém a seguir as determinações ou a se sujeitar às determinações de outros, bem como destacar qual a origem desse poder (econômico, ideológico ou político).

Ao refletirmos sobre “quem esse filme quer que eu seja”, estamos pensando na dinâmica social, posto que envolve uma expectativa de mudança de pensamento ou de atitude. Estamos, também, pensando nas relações de poder, pois essas mudanças são o desejo de alguém ou de alguma classe que quer que seus valores sejam os hegemônicos.

Exemplos de programas televisivos, propagandas e filmes que desejaram mudar ou moldar comportamentos não faltam na história desde os primórdios do cinema, seja com objetivos políticos, ideológicos ou comerciais, como os filmes americanos das décadas de 1940-50, que destacavam o *American way of life*; seja os filmes produzidos pelo departamento de propaganda nazista. Os filmes e, conseqüentemente, seus modos de endereçamento não são neutros.

Em artigo intitulado “Educação em saúde e vídeo: o endereçamento como uma questão educacional”, Rezende *et al.* (2013) apontam essas questões de maneira mais palpável e mais próxima de nossa realidade ao analisarem o endereçamento de 14 vídeos de educação em saúde. De acordo com os autores,

A análise do endereçamento produziu dados que ajudaram a compreender melhor como os vídeos constroem seus espectadores e assim ajudam a melhor utilizá-los na educação médica e educação em saúde. A forma como os personagens são construídos não revela apenas aspectos sobre quem os vídeos pensam que são seus espectadores, mas também sobre quem eles querem que os espectadores sejam. Os vídeos são em geral muito enfáticos sobre como eles esperam que os espectadores pensem, ajam e sejam após a exibição (REZENDE *et al.*, 2013, p. 118).

Já no campo das Ciências Agrárias, que é nosso recorte de pesquisa, podemos ilustrar com a análise das escolhas estéticas e dramatúrgicas (marcas de endereçamento) presentes no programa de Jornalismo Rural, intitulado “Globo Rural”, da Rede Globo de Televisão, realizada por Jussara Maia (2011) em artigo intitulado “Globo Rural: ao estilo da cultura do campo”. De acordo com a autora,

As marcas do diálogo e da participação são exploradas intensamente nas reportagens feitas por eles [os repórteres]. Todos possuem, com mais ou menos intensidade, uma locução marcadamente pausada para acentuar o tom dialógico da reportagem e do

programa. Com trajes ajustados ao ambiente em que gravam as imagens e entrevistas, eles se vestem de modo despojado, simples, com calças jeans e camisas em tons claros com as mangas dobradas, bem distintos dos paletós e blazers usados pelos repórteres dos telejornais. Muitas vezes, recorrem ao uso de botas para se adequarem ao local, quando estão em mata fechada ou regiões alagadas (MAIA, 2011, p. 105).

São ainda destacados pela autora exemplos de escolhas técnicas que também atuam no endereçamento.

Quase sempre, quando [os repórteres] aparecem no vídeo (em abertura, passagem ou encerramento), não utilizam o microfone direcional, predominante nos telejornais, que, por serem visíveis, destacam o papel mediador da tecnologia empregada na televisão. Mais frequentemente, utilizam o microfone *boom* (usual nas gravações para o cinema) que fica preso a uma haste móvel acima da cabeça das pessoas que participam da entrevista, sem ficar exposto. No enquadramento, é oferecida para o telespectador uma terceira posição entre o repórter e o entrevistado na “conversa” encenada, a de um participante pressuposto (MAIA, 2011, p. 105).

Até mesmo a pauta do programa e os temas escolhidos para serem desenvolvidos podem ser considerados uma marca de endereçamento, pois são temas de interesse de pequenos, médios ou grandes produtores que detêm a posse da terra, tais como a possibilidade de mudanças estruturais nas formas de cultivo (intensivo, extensivo ou semi-intensivo, por exemplo), as alterações em edificações ou na rotina de trabalho dos colaboradores, o atendimento às normas ambientais relativas às reservas legais de mata nativa etc. Questões como essas não se direcionam, portanto, aos funcionários do empreendimento agrícola, que não têm a propriedade da terra e não estão envolvidos com os mesmos problemas e decisões do proprietário.

Tal materialidade do endereçamento do programa Globo Rural nos mostra que a expressão “homem do campo”, usada pelos produtores do programa para definir seu público, é bastante tencionada pelos outros homens e mulheres do campo, que dela estão de fato excluídos, conforme destaca Maia (2011) ao afirmar que

[...] o programa se endereça à cultura própria do homem do campo de qualquer parte do país e, dessa forma, modela suas escolhas nos mínimos detalhes. Mas o mundo reconfigurado pelas escolhas de abordagem dos assuntos revela nuances que favorecem a identificação do homem do campo mais restrito às regiões do país onde o desenvolvimento tecnológico, que foi apagado lá do aspecto visual do programa, foi empregado para industrializar os sistemas de plantio, colheita e comercialização. [...] Por isso, o referencial de homem do campo endereçado pelo Globo Rural não é, preferencialmente, aquele típico do interior do Norte e Nordeste, sozinho, adepto da agricultura familiar, distante da estrutura organizada das cooperativas, desprovido de escolaridade e cheio de dificuldades para desenvolver sua produção. Este, quando aparece, é para exemplificar os desacertos em contraposição com os casos de outros agricultores, mais bem-sucedidos, que souberam buscar o apoio dos especialistas em institutos de pesquisa, universidades e órgãos públicos (MAIA, 2011, p. 118).

Sendo assim, apesar de conseguir se comunicar com o “homem do campo” de modo mais geral, o programa se endereça ao homem do campo pensado na perspectiva do agronegócio, afetado pelo processo de mecanização do trabalho com a introdução de novas tecnologias e maquinário. Não apresenta, portanto, uma visão neutra. Politicamente, o programa corrobora uma visão de “homem do campo” já construída (quem eles pensam que o público é) ou em vias de construção (quem eles querem que o público seja).

#### **4.2 Endereçamento e extensão rural**

Após essa breve incursão sobre os pressupostos básicos do endereçamento, cabe-nos apontar a possibilidade de contribuição que o conhecimento em torno desse conceito pode trazer para a produção de vídeos aplicada na Educação Científica e Tecnológica, principalmente no campo das Ciências Agrárias.

A produção de vídeos educacionais de orientação técnica é uma das formas de se atuar na Extensão Rural. No contexto das Ciências Agrárias, esses vídeos são utilizados por várias instituições públicas e particulares para a introdução de novas práticas de produção e manejo, divulgação de normas ambientais ou de produção, reflexão em torno de novos arranjos laborais e produtivos ou mesmo para tirar as dúvidas pontuais dos produtores de uma determinada cultura ou região.

Sendo assim, os vídeos para a orientação técnica pressupõem uma posterior tomada de atitude ou mudança de comportamento, visando melhorias na produção. Eles ultrapassam a barreira meramente informacional, pois, além de informar, também visam educar. É necessário, portanto, que os produtores desses vídeos estejam atentos a quem é o público para o qual se dirigem e que informações têm sobre esse público. Exige, portanto, a construção de estratégias de endereçamento. Esse endereçamento será, como já dissemos, realizado a partir de pressuposições, quase sempre e inevitavelmente, mais ou menos limitadas e estereotipadas sobre quem é o público. De acordo com Rezende Filho *et al.* (2013),

As pressuposições que os filmes fazem sobre as identidades e conhecimentos de seus espectadores os estimulam a tomarem posições frente a situações concretas, ainda que fictícias, que lhes são apresentadas nos filmes. Tal situação coloca para o espectador a pertinência e o desejo de levar ou não a experiência vivida para o campo da ação e da prática social ou incorporar ao imaginário e à subjetividade elementos trazidos por ela (REZENDE FILHO *et al.*, 2013, p. 3).

No campo da educação com audiovisual, o endereçamento é ponto chave para que o espectador se reconheça como sujeito do processo de aprendizagem proposto pelo material educativo e, assim, se posicione diante do que lhe é apresentado, ainda que em uma posição de resistência.

Quando Elizabeth Ellsworth (2001) afirma que o modo de endereçamento é uma coisa de cinema, mas também é uma coisa de Educação, ela está alertando para refletirmos sobre qual público pensamos para as nossas práticas educacionais, como pensamos esse público e, ainda, quais estratégias usamos para cativá-lo. Em torno disso, aparecem as questões relacionadas aos erros no endereçamento e aos espaços de aceitação, negociação e rejeição que essa situação acaba por criar. De acordo com Ellsworth (2001),

Se você compreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador, produzindo um filme de uma forma particular. Ou você poderá ser capaz de ensinar os espectadores como resistir ou subverter quem um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam (ELLSWORTH, 2001, p. 12).

Nesse sentido, a reflexão em torno do endereçamento pode contribuir na produção de novos vídeos, já que pode mudar, influenciar e até mesmo “controlar” a resposta do espectador, desde que haja uma identificação entre o espectador ideal pensado pelo produtor e este espectador real.

Essa não é uma tarefa fácil. Não há uma fórmula, mas um trabalho de construção do endereçamento, que se torna mais complexo à medida que o produtor de vídeos dispõe de mais recursos e conhece mais seu público. Portanto, não é aconselhável se aventurar em uma produção de vídeos para a orientação técnica sem ter a clareza em torno do público e das relações que ele estabelece com o mundo à sua volta, incluindo aí como ele acessa e se apropria das obras audiovisuais.

Eventualmente, os filmes “erram” o endereçamento, ou seja, por vezes as pressuposições do produtor em torno do seu público não correspondem ao público real e não permitem que este assuma as posições esperadas. O mesmo pode acontecer em vídeos para a aplicação na orientação técnica, desde que o que seja apresentado não corresponda à realidade do(a) produtor(a) rural que assiste ao vídeo.

Por exemplo, um grande produtor do agronegócio dificilmente espera contar com orientações técnicas em vídeo, pois já conta com uma equipe capacitada para isso, o que nos leva a acreditar que o público primordial dos vídeos de orientação técnica sejam os pequenos e

médios produtores. Nesse sentido, mostrar a colheita mecanizada de extensas áreas de soja com grande maquinário em um vídeo será apenas informativo para um público de pequenos e médios produtores, posto que não se endereça ao produtor que conta com colheita manual em pequenas e médias propriedades.

Sendo assim, a reflexão sobre a construção do endereçamento de vídeos educacionais, seja para a aplicação no Ensino, seja para a aplicação na Extensão, apresenta-se como um elemento de aprimoramento das produções audiovisuais no campo da Educação Científica e Tecnológica. Possibilita que essas obras audiovisuais, como materiais didáticos, possam ampliar sua capacidade de atingir os objetivos educacionais inerentes a cada prática na qual são aplicados, tendo sempre como guia a leitura que se espera seja feita pelo espectador e os parâmetros de análise oferecidos pelos estudos de recepção.

Conforme vimos, o produtor audiovisual conjuga um conjunto de escolhas - nos âmbitos técnico, estético e dramático - no decorrer da sua produção para construir o que é conhecido como endereçamento no campo do audiovisual, com o objetivo de conquistar e/ou atingir o seu público. O público, por sua vez, pode aderir ou não à mensagem, o que pode ser especificado com um estudo de recepção, como o realizado por Morley (1996).

Eventualmente, produtores optam por atingir públicos variados, como no caso da animação *Toy Story 4* - ainda que com a prevalência de um “público-alvo” -, ou buscam fazer uma obra mais voltada para um público específico, como no caso da série “*Olhos que condenam*” (*When they see us*). Em ambos os casos, a análise dos modos de endereçamento pode revelar as concepções dos produtores sobre quem eles pensam que o público é, ou sobre quem eles querem que o público seja.

Com isso, destacamos que o endereçamento tem uma dimensão política, pois pressupõe que o público é estimulado a olhar a produção audiovisual de uma determinada forma, de um lugar especialmente construído, o que revela as relações de poder que interferem na nossa dinâmica social de espectadores.

Temos a clareza de que a análise dos modos de endereçamento ou a construção do endereçamento de uma obra audiovisual não podem, sozinhas, expressar toda a complexidade da dinâmica social e das relações de poder que um filme pode veicular. São apenas mais uma das várias categorias de análise, metodologias e artifícios dos quais se valem os teóricos dos Estudos Culturais ou dos Estudos de Mídia para ilustrar a intrincada teia comunicacional e de significações da qual todos participamos direta ou indiretamente.

Cabe-nos, também, destacar que grande parte das escolhas realizadas pelos produtores na construção do endereçamento de seus filmes são inconscientes, ou seja, não foram

racionalmente elaboradas, sendo reflexo da organização social e da constituição psíquica do produtor audiovisual. Sendo assim, não nos parece que cada marca de endereçamento seja sempre meticulosamente pensada, pois pode apenas ocupar um lugar comum e implícito na sociedade na qual a obra foi produzida e, mesmo assim, expressar concepções sobre o público circulantes na sociedade. Buscar um distanciamento visando perceber essas marcas, ou seja, realizar a análise dos modos de endereçamento nos parece um bom caminho para a quebra de preconceitos e de paradigmas obsoletos que perduram nas obras audiovisuais e que acabam por reforçá-los. Essa é uma questão mais ampla que não poderíamos deixar de apontar, mesmo tendo a clareza de que não poderemos aprofundá-la.

No entanto, entendemos que despertar um conhecimento introdutório sobre o tema do endereçamento se faz necessário antes de qualquer análise mais aprofundada. Esse foi o intuito de escrevermos este capítulo, ou seja, de apresentar de forma preambular ao nosso leitor o conceito de endereçamento, desejando que ele seja encantado (ou assombrado) pelo fenômeno do endereçamento e estabeleça novas relações com as obras audiovisuais e seus usos/desusos, principalmente no campo da Educação.

Aos Extensionistas, Técnicos e Educadores que lidam com os homens e as mulheres do campo em ações de assistência técnica, orientação ou Extensão Rural, convidamos a lançar um olhar mais acurado sobre os vídeos que venham a produzir e/ou utilizar em suas estratégias de Educação junto às comunidades rurais. Afinal, será mesmo que todo “o Agro é tech”<sup>19</sup>? Será mesmo que todo “o Agro é Pop”?

---

<sup>19</sup> Referência à campanha publicitária da Rede Globo de Televisão, denominada “Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil”, que veicula *spots* durante a programação com o intuito de apresentar a visão dos produtores audiovisuais da empresa sobre as benesses do agronegócio no Brasil.

## 5 O diálogo freiriano como estratégia de endereçamento de vídeos para a Extensão Rural

Em nossas primeiras leituras sobre a teoria em torno dos modos de endereçamento, chamou-nos atenção no texto de Ellsworth (2001) o fato de a autora apresentar o diálogo realizado por professoras em suas práticas escolares como um modo de endereçamento, ou seja, dialogar, de alguma forma, determina o lugar do interlocutor na trama do ensino-aprendizagem. Segundo a autora,

[...] quando as professoras praticam o diálogo como um aspecto de sua pedagogia, elas estão empregando um modo de endereçamento. As regras e os movimentos e as virtudes do diálogo, considerado como uma forma de pedagogia, não são neutros – eles oferecem “lugares” muito particulares às professoras e estudantes no interior de redes de poder, desejo e conhecimento (ELLSWORTH, 2001, p. 65).

Sendo assim, o diálogo determina lugares de exercício de poder ou lugares de empoderamento, que podem ser determinantes para o aprendizado no caso de uma aula, ou determinantes para uma adesão à mensagem no caso de filmes. E, no caso de vídeos educacionais, nosso pressuposto é que pensar produções que dialoguem com seus públicos é uma possibilidade de aprimorar o alcance didático dessas produções. Ou seja, pensamos que usar o diálogo como modo de endereçamento na produção de um vídeo, além de subverter a lógica da comunicação clássica (emissor-mensagem-receptor), pode contribuir para que essas obras comuniquem melhor aos seus públicos. Mas de que diálogo estamos tratando? É o mesmo diálogo apresentado por Ellsworth?

Não! A leitura positiva do diálogo que empreendemos a partir da obra de Elizabeth Ellsworth não pode ser depreendida dos escritos da própria autora, sendo uma interpretação que fazemos por concordar com a visão de Paulo Freire a respeito do diálogo na educação como uma decisão política e educacional emancipadora. É essa perspectiva freiriana de diálogo que embasa nossas reflexões. Para Ellsworth, o diálogo não é “[...] a estrada real para a comunicação e a conexão, em um mundo cronicamente carente de comunicação” (ELLSWORTH, 2001, p. 65), pois entende que ele é socialmente construído e politicamente interessado. Em suma, não é natural ao humano e não é neutro.

Contudo, mesmo tendo a clareza de que o diálogo como modo de endereçamento não é neutro, entendemos que sua não neutralidade é benéfica dos pontos de vista social, comunicacional e educacional. Ou seja, assumimos o diálogo como algo que deve ser, decididamente, engajado, seja em aulas, seja em vídeos educacionais. Cabe-nos, neste capítulo,

apresentar ao leitor qual o entendimento de diálogo que estamos propondo como estratégia de endereçamento de vídeos para a orientação técnica na Extensão Rural.

### 5.1 A pedagogia freiriana

Mais que um método, Paulo Freire elaborou uma pedagogia, ainda que esta seja posterior à aplicação do método. Foi somente no exílio no Chile que Paulo Freire pode organizar melhor a reflexão em torno da experiência de Angicos e da experiência com os círculos de cultura, constituindo, assim, as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática da Liberdade*, uma primeira versão de sua pedagogia. De acordo com o filósofo da Educação Cipriano Carlos Luckesi,

uma pedagogia inclui mais elementos que os puros pressupostos filosóficos da educação, tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional etc.; porém, esses elementos compõem uma Pedagogia à medida que estão aglutinados e articulados a partir de um pressuposto, de um direcionamento filosófico. A reflexão filosófica sobre a educação é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro. Assim, não há como se ter uma proposta pedagógica sem pressuposições (no sentido de fundamentos) e proposições filosóficas, desde que tudo o mais depende desse direcionamento (LUCKESI, 1994, p. 33).

Aquilo que se convencionou chamar de “Método Paulo Freire de Alfabetização”, ou simplesmente “Método Paulo Freire”, é uma aplicação prática da pedagogia freiriana para fins de alfabetização. Essa aplicação prática aconteceu também nos Círculos de Cultura, não para alfabetizar, mas para conscientizar, fazendo aquilo que ficou conhecido como a leitura do mundo. Sendo assim, método e pedagogia se constroem conjuntamente, ora a pedagogia orienta o método, ora a experiência do método é organizada teoricamente na pedagogia. Não existe cisão entre pensamento e prática. É práxis, ou seja, uma “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora<sup>20</sup>” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, s.p.).

A construção dessa pedagogia freiriana se deu a partir de muitas vivências, de influências existenciais e de correntes filosóficas, que foram expostas e sintetizadas por Walter Kohan (2019) na obra *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Essas vivências, influências e correntes, por vezes até contraditórias entre si, dão uma ideia das bases

---

<sup>20</sup> Definição de Práxis no Dicionário Paulo Freire.

da pedagogia de Freire, ressaltando que seu pensamento, a exemplo dos grandes pensadores da humanidade, foi mudando no decorrer de sua produção com o acréscimo de contribuições de algumas correntes filosóficas ou supressão de outras.

No quadro a seguir, sintetizamos as influências destacadas por Kohan (2019):

**Quadro 3** – Influências na Epistemologia Freiriana

<b>CORRENTE FILOSÓFICA</b>	<b>FILÓSOFOS REFERÊNCIA</b>	<b>CONCEITOS-CHAVE</b>
Marxismo	Karl Marx Antônio Gramsci	Dialética, Utopia, Práxis e crítica da Sociedade Capitalista Humanismo Revolucionário
Existencialismo	Gabriel Marcel Karl Jaspers Søren Kierkegaard	Ser-com O valor do diálogo e da comunicação Caráter existencial do concreto
Personalismo	Emmanuel Mounier Martin Buber Tristão de Athayde <sup>21</sup>	Dignidade da Pessoa Diálogo Humanismo do outro homem Estética do inter-humano
Fenomenologia	Edmund Husserl Martin Heidegger	Homem como ser que se pergunta, mundo como horizonte
Pragmatismo	John Dewey	Democracia como forma de vida
Teoria Crítica	Jürgen Habermas Michel Foucault	Sujeito, crise das ciências modernas, Ciências Humanas Estética da Existência
Teologia Católica	Leonardo Boff	Teologia da Libertação

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Kohan (2010, pp. 60-73)

Além disso, o autor elenca as personalidades do Século XX que também exerceram influência sob Paulo Freire, mais notadamente por suas vivências do que por seus escritos, a saber:

Gandhi, Luther King, João XXIII, Teilhard de Chardin, Leuret, Dom Hélder Câmara, Mandela, Simone Weil, Tévoédjrè, Che Guevara, Madre Teresa de Calcutá, Ivan Illich, Dalai Lama, Garaudy, Fritjof Capra, Betinho, Pierre Weil (KOHAN, 2019, p. 62).

É a partir dessas bases que Paulo Freire elabora sua pedagogia. Ao refletirmos sobre essa pedagogia como orientadora de uma prática pedagógica, somos levados à demarcação de alguns passos básicos que estabelecemos apenas para fins didáticos e para melhor entendimento

<sup>21</sup> Pseudônimo de Alceu Amoroso Lima (Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1893 – Petrópolis, 14 de agosto de 1983).

do leitor. Esses passos seriam: a investigação temática, a elaboração dos temas geradores e a problematização, todos eles a partir de uma perspectiva do diálogo freiriano.

Nos próximos itens, apresentaremos a concepção freiriana de Diálogo e a interpretação que fazemos de cada um desses passos. Apesar de não se tratar de práticas estanques, mas sim de um itinerário pedagógico com alto grau de concomitância, vamos apresentá-los separadamente para melhor analisá-los, bem como com a finalidade de associar esses passos ao processo de produção de vídeos educacionais que almejem ser dialógicos para a aplicação em ações de orientação técnica na Extensão Rural.

## **5.2 Dialogicidade: o diálogo na perspectiva freiriana**

Nosso *locus* de pesquisa é o Ifes – *campus* Piúma, que está localizado no sul do estado do Espírito Santo. A região é um reflexo de parte da realidade agrária do Brasil, com plantações de café, de banana, de abacaxi, e ainda conta com comunidades tradicionais de pesca. Durante a formação para a produção audiovisual, que faz parte da metodologia desta pesquisa, os estudantes são solicitados a realizarem vídeos para pequenos agricultores, visando lhes ensinar técnicas de cultivo de peixes. No entanto, alertamos que os vídeos devem ser dialógicos! Em suas jovens mentes, logo vem a ideia de que essas produções precisam ter diálogos daqueles tradicionais com, no mínimo, duas pessoas que se revezam em perguntas e respostas. Mas será mesmo que um vídeo que contém diálogos já é, conseqüentemente, dialógico? Ou para ser dialógico, necessariamente, um vídeo precisa trabalhar na socrática estrutura de perguntas e respostas?

Quando surgem essas dúvidas, é que os estudantes são apresentados às teorias de Paulo Freire e suas reflexões sobre o fazer dialógico dos técnicos, principalmente daqueles que lidam com pequenos produtores rurais.

Essas reflexões freirianas são fruto de sua experiência de exílio no Chile e estão, essencialmente, centradas em três obras: *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Extensão ou comunicação?* (1968). Essas obras têm sua origem também na experiência de alfabetização de adultos, que ocorreu na cidade de Angicos – RN e passou a ser um marco na consolidação daquilo que ficou conhecido como Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. No entanto, o conceito de diálogo é presente em toda a sua vasta obra, tornando-se fundamental para entender sua produção.

Nas palavras do autor,

o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis (FREIRE, 2011a, p. 28).

O diálogo, na perspectiva freiriana, vai além do método socrático de perguntas e respostas, ainda que Sócrates tenha tido toda a admiração de Paulo Freire. No entender de Sócrates, por meio da maiêutica, que ele entendia ser a arte de dar parto (partejar) a ideias, as pessoas poderiam se aproximar das ideias perfeitas, que seriam a base de um conhecimento verdadeiro e que livrariam as pessoas do falso conhecimento ilustrado pelas sombras nas cavernas. Esse parto de ideias deveria ser feito por alguém que apenas ajudaria o sujeito cognoscente a colocar para fora as ideias perfeitas a que teve acesso no mundo das ideias, antes de sua vinda para este mundo, e era realizado, basicamente, por meio de um diálogo baseado em perguntas e respostas. Já o diálogo freiriano é mais amplo (vai além de perguntas e respostas, ainda que as use) e é mais político, no entanto, também liberta os “prisioneiros de suas cavernas”. Trata-se mais de uma dialogicidade, ou seja, um conjunto de posicionamentos epistemológicos e éticos que levam às práticas que favorecem o verdadeiro diálogo.

### 5.2.1 Condicionantes do Diálogo

Visando entender a complexidade do Diálogo Freiriano, vamos esmiuçar brevemente tal conceito começando por seus condicionantes básicos. Para o autor, a fim de que exista o diálogo, é necessário o **Amor**, a **Humildade**, a **Fé nos homens** e o **pensar verdadeiro**.

Segundo Freire, amar é se comprometer com a causa da libertação do oprimido. Não se trata, portanto, de um amor piegas, mas de um amor político e emancipador. É um amor ao mundo e à humanidade. Nas palavras do autor, “[...] o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação” (FREIRE, 2011b, p.45). Não é um amor messiânico que espera resgatar o outro, mas sim um amor que acredita na capacidade que têm homens e mulheres de se libertarem pela consciência de sua situação de opressão, que lhes é desvelada por alguém em um ato de amor não para humilhá-los, mas acreditando na capacidade de superação e de autossuperação. Em nota de rodapé, o autor cita Ernesto Che Guevara<sup>22</sup> para afirmar que o amor também é uma virtude revolucionária. Nas palavras de Guevara:

---

<sup>22</sup> Um dos líderes da revolução cubana de 1959.

Deixe-me dizer-lhe, com o risco de parecer ridículo, que o verdadeiro revolucionário é animado por fortes sentimentos de amor. É impossível pensar em um verdadeiro revolucionário sem essa qualidade (GUEVARA, 1967 *apud* FREIRE, 2011b, p.45).

Filosófica e historicamente, a Humildade, segundo condicionante do diálogo, é apresentada como um viés negativo, uma anulação para o pensamento cristão medieval e um vício para o pensamento Nietzscheano. De acordo com Abbagnano (2007), a humildade é uma

atitude de abjeção voluntária, típica da religiosidade medieval, sugerida pela crença na natureza miserável e pecaminosa do homem. [...] Nesse sentido, a Humildade era desconhecida do mundo antigo. São Paulo, que foi o primeiro a empregar essa palavra, entendeu-a como falta de espírito de competição e de vangloria, vendo seu modelo em Cristo, que, com a encarnação, rebaixou-se até o homem. [...] Spinoza negava que a Humildade fosse uma virtude e julgava-a uma emoção passiva, porquanto ela nasce do fato de "o homem contemplar sua própria impotência". [...] Kant distingue a Humildade moral, que é "o sentimento da pequenez do nosso valor, comparado com a lei". [...] por outro lado, [temos] o protesto de Nietzsche, que vê na Humildade simplesmente um aspecto da "moral dos escravos" (ABBAGNANO, 2007, p. 519).

Já para Freire, ser humilde é negar em si a arrogância. Como bradava o teórico, “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 2011b, p.46). Apesar de profundamente cristão, seu viés mais existencialista acredita que ser humilde é respeitar o ser do educando, a sua timidez e a sua curiosidade, garantindo a convivência na diferença, sem jamais excluir o debate. A humildade freiriana não tem a ver, portanto, com respeito diante de superiores, submissão, pobreza, modéstia, autodesprezo ou insignificância (HUMILDADE..., 2008). É uma nobre virtude ética necessária em todo o processo educacional e que deve ser seguida por todos os participantes do processo.

Ter fé nos homens, terceiro condicionante do diálogo, é acreditar que todo humano é capaz de fazer, de criar e de transformar, desde que não seja alienado de suas capacidades pela opressão. De acordo com Freire,

não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 2011b, p. 46).

Essa forma de pensar também expressa o seu existencialismo, como podemos perceber ao comparar a citação anterior com a definição do humanismo existencialista de Jean-Paul Sartre. Vejamos:

Mas há um outro sentido de humanismo, que significa no fundo isto: o homem está constantemente fora de si mesmo, é projetando-se e perdendo-se fora de si que ele faz existir o homem e, por outro lado, é perseguindo fins transcendentais que ele pode

existir; sendo o homem esta superação e não se apoderando dos objetos senão em referência a esta superação, ele vive no coração, no centro desta superação. Não há outro universo senão o universo humano, o universo da subjetividade humana. É a esta ligação da transcendência, como estimulante do homem – não no sentido de que Deus é transcendente, mas no sentido de superação – e da subjetividade, no sentido de que o homem não está fechado em si mesmo mas presente sempre num universo humano, é a isso que chamamos humanismo existencialista. Humanismo, porque recordamos ao homem que não há outro legislador além dele próprio, e que é no abandono que ele decidirá de si; e porque mostramos que isso não se decide com voltar-se para si, mas que é procurando sempre fora de si um fim – que é tal libertação, tal realização particular – que o homem se realizará precisamente como ser humano (SARTRE, 1978, p. 21).

Esses três condicionantes do diálogo (amor, humildade e fé nos homens) geram, como consequência, um ambiente de confiança que permitirá que o quarto condicionante, o pensar verdadeiro, possa se estabelecer. Para Paulo Freire, esse ambiente de confiança se concretiza em relações interpessoais horizontais, nas quais as palavras, a pronúncia do mundo, coincidem com as ações, o modo de ser no mundo. Nas palavras do autor:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. [...] Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 2011b, p. 46).

É esse clima de confiança, fruto do amor, da humildade e da fé nos homens, que permite o pensar verdadeiro, que se apresenta como o quarto condicionante do diálogo e que é nominado por Freire, na mesma obra, como pensar crítico, sendo, portanto, termos sinônimos. Pensar verdadeiramente é entender que a realidade não é estática, mas sim processual, dinâmica e um constante vir-a-ser, um devir. Não é resultado de uma história passada, é historicidade, história viva, acontecendo e se dando a conhecer.

De fato, em vários trechos de sua *Pedagogia da Esperança*, nos quais rememora as experiências com os círculos de cultura ou com a alfabetização de adultos, Freire mostra o quanto a falta da percepção de horizontalidade das relações entre educadores e educandos afetava o estabelecimento de um clima de confiança. Tal fato não permitia que as pessoas exercessem o seu pensar verdadeiro, sem o receio de parecerem tolas por não terem ainda as ideias “formadas” ou “corretas” sobre determinado assunto. Nesses momentos, geralmente se

estabelecia um “silêncio ensurdecedor”, fruto da falsa ideia de que o educador (professor, palestrante etc.) é aquele que sabe, falando àqueles que nada sabem. Conforme narra Freire:

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento (FREIRE, 2017, p. 24).

Na prática, o pensar verdadeiro se estabelece quando, mutuamente, educadores e educandos estão abertos à pronúncia livre e franca do mundo, sabendo que podem e devem, também mutuamente, exercer a correção fraterna, solicitar explicações, fazer a crítica construtiva, ampliar as questões apresentadas, questionar, sondar intenções, desvelar ideias implícitas, voltar a trás, mudar de ideia e construir juntos o conhecimento.

### 5.2.2 Investigação temática

Do ponto de vista prático, o diálogo na educação (prática dialógica, dialogicidade) começa pela busca do conteúdo programático, que não é primazia nem privilégio do educador, mas fruto das interações que estabelecerá com os educandos e a sua realidade. Sendo assim, tudo começa por um conhecimento em torno da realidade das pessoas e da sua forma de perceber e entender o mundo à sua volta, pois, de acordo com Paulo Freire, o objetivo dessa busca é

[...] em diálogo com elas [as massas populares], conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão (FREIRE, 2011b, p. 49).

Na prática desta pesquisa, durante a formação para a produção audiovisual, essa é a primeira orientação apresentada aos estudantes para ser seguida na produção de um vídeo que pretende ser dialógico. É preciso buscar, no cotidiano dos pequenos trabalhadores rurais, a forma como se expressam, como se comunicam, quais palavras têm significado especial, quais palavras são tabus, as situações-limite e as contradições existenciais. Pois é do conjunto dessas palavras e desses posicionamentos, ou seja, desse universo vocabular e temático, que vão surgir as palavras geradoras e os temas geradores, aqueles que vão permitir um diálogo aberto e igual entre iguais, que incidem em sua curiosidade sobre um tema comum. Se os estudantes (futuros técnicos) pretendem falar sobre uma nova forma de cultivo, é preciso que eles a relacionem

com o que o pequeno agricultor, que é o público-alvo dos vídeos de Extensão Rural, já conhece. É preciso apresentar novas palavras e novas técnicas a partir daquelas que ele já conhece. Só assim o palavreado egoísta do técnico se torna diálogo.

Com essa investigação proposta por Paulo Freire, chega-se ao que, nas experiências de Alfabetização, pôde ser identificado como o universo vocabular; e nas experiências dos círculos de cultura, foi identificado como universo temático. É a partir desses “universos” que surgirão as palavras geradoras e os temas geradores que serão a base para o conteúdo programático a ser desenvolvido com os educandos.

Essa investigação temática, em sua abordagem ideal, envolve várias ações, como:

a) **Constituição de uma equipe multidisciplinar:** Na obra *Pedagogia do Oprimido*, além de pessoas da própria comunidade e do coordenador dos trabalhos, Paulo Freire sugere a participação de um profissional da área de Psicologia e de um profissional da área de Sociologia. No entanto, pelo conjunto de sua obra, percebemos que sua abordagem multidisciplinar envolvia todos aqueles profissionais que, de alguma forma, poderiam contribuir para o trabalho. Na obra *Extensão ou Comunicação?*, ele ainda sugere, além dos já citados, a participação, na equipe, de técnicos agrícolas e/ou agrônomos (extensionista), antropólogos e pedagogos.

b) **Delimitação, por meio de fontes secundárias, da área onde se pretende trabalhar:** Por fontes secundárias, podemos entender qualquer informação - falada ou escrita, formal ou informal, oficial ou extraoficial - sobre a comunidade ou o grupo de trabalho que não tenha sido obtida diretamente com os educandos que participarão da ação educacional ou que não tenham sido fruto da interação direta com a comunidade. Trata-se de análises anteriores da produção cultural (músicas, filmes, danças, artesanato etc.), de documentos oficiais, de relatórios de censos demográficos, de mapas, de livros etc. sobre o grupo ou comunidade.

c) **Conversas informais com o público-alvo:** Nesse ponto, a conversa acontecerá com um conjunto de pessoas mais amplo que represente todo o grupo ou a comunidade. Ainda não se tem um grupo de educandos, mas sim uma comunidade inteira a ser conhecida. Alguns de seus membros participarão da investigação em si e outros serão o foco das ações educacionais. É um primeiro contato direto com a comunidade ou grupo que se aproxima muito da dinâmica de grupos focais, ainda que não tenha recebido esse nome nem tenha se encontrado a utilização do termo por Freire. Nos escritos, não é determinada uma porcentagem ou uma amostra ideal para os participantes dessa etapa, mas Freire indica textualmente que deve se tratar de um “número significativo de pessoas” (FREIRE, 2011b, p. 59).

d) **Explicação dos objetivos da investigação:** Explicar os objetivos significa dizer “o porquê, o como e o para quê da investigação” (FREIRE, 2011b, p. 59). Na visão de Freire, a equipe de trabalho (educadores e colaboradores da comunidade) não pode andar pela comunidade conversando com pessoas, adentrando suas casas, sem que estas tenham a noção do que esteja acontecendo, de quem estão recebendo, de como vão atuar, de quais são os “combinados” e do que pretendem com essa visita.

e) **Participação ativa do público no trabalho:** Para Freire, é essencial que pessoas da comunidade, ou mesmo pessoas que irão futuramente participar das ações educacionais, sejam membros da equipe que realiza a investigação temática. Essas pessoas poderão auxiliar, evitando ruídos na comunicação entre investigadores e comunidade e possibilitarão, ainda, uma recepção mais segura por parte das pessoas.

d) **Visitas de observação compreensiva:** De acordo com Freire, “os investigadores iniciam suas visitas à área, sempre autenticamente, nunca forçadamente, como observadores simpáticos. Por isso mesmo, com atitudes compreensivas em face do que observam” (FREIRE, 2011b, p. 59). Além de observarem, os investigadores retomarão as conversas informais, porém, agora, de forma pulverizada e menos estruturada, buscando estabelecer um olhar aberto sobre a comunidade e sobre as pessoas, sem impor um “marco conceitual valorativo” (FREIRE, 2011b, p. 59). Essa ação se parece muito com a suspensão do juízo (*epoché*) comum à análise fenomenológica, podendo indicar a influência dos pensamentos de Edmund Husserl na obra freiriana.

e) **Olhar crítico sobre a comunidade visando entender as partes em função do todo:** Trata-se de uma primeira descodificação. Nas palavras do próprio autor:

Em suas visitas os investigadores vão fixando sua “mirada” crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e *sui-generis* “codificação” ao vivo, que os desafia. Por isto mesmo, visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a “cisão” desta, na análise das dimensões parciais que os vão impactando. Neste esforço de “cisão” com que, mais adiante, voltarão a adentrar-se na totalidade, vão ampliando a sua compreensão dela, na interação de suas partes (FREIRE, 2011b, p. 60).

f) **Registro escrito de observações:** Ao observarem a comunidade e ao conversarem informalmente com as pessoas, os investigadores devem se atentar tanto àquelas palavras, temas e situações que se manifestem de forma clara e distinta quanto àquelas que são veladas, às nuances e aos detalhes, para registro escrito dessas manifestações. Pela leitura da obra não entendemos que se trate de um trabalho realizado de imediato, com pranchetas à mão, mas de

um escrito posterior, visando “redigir um pequeno relatório” (FREIRE, 2011b, p. 60) que será compartilhado nas reuniões da equipe.

g) **Reuniões de discussão sobre o material coletado:** Trata-se de uma segunda descodificação, que Paulo Freire chamou de seminário avaliativo e que pode acontecer várias vezes caso seja necessário voltar à investigação. De preferência, esses seminários avaliativos devem acontecer na própria comunidade para garantir a participação dos membros da equipe que pertencem à comunidade. É necessário que as pessoas possam apresentar seus relatórios por meio dos quais todos poderão “re-admirar” a comunidade, estabelecendo uma leitura mais ampla.

Talvez agora o leitor se pergunte: mas o que buscar nessa investigação? Para onde direcionar o olhar? Nas palavras de Freire, é preciso identificar na comunidade:

A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando [no caderno de anotações] as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. [...] É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área (FREIRE, 2011b, p. 107).

Levando-se em consideração todas as limitações que sabemos existir na prática, foi necessário esclarecer aos nossos estudantes, durante a formação para a produção audiovisual, que, antes de produzir um vídeo, eles buscassem conhecer tanto quanto for possível o público, o que fizemos ilustrando com as ações anteriormente descritas, nas quais fica destacada a importância que Paulo Freire dava à investigação do universo vocabular e temático do público-alvo das ações educacionais.

Buscamos deixar claro que pouco adianta saber que o vídeo será direcionado para trabalhadores rurais se não são conhecidos minimamente os desejos, os medos, a cultura, a religiosidade, os papéis sociais, a estrutura familiar e o universo linguístico desses agricultores. Essas são informações primordiais e idealmente pensadas para que melhor se realize o endereçamento do vídeo. Pois, de acordo com Rezende Filho *et al.*, o endereçamento

[...] diz respeito ao fato de que, mesmo que de forma abstrata, todo filme visa e imagina determinado público, e a maioria das escolhas estéticas e narrativas são feitas à luz de pressupostos sobre quem é este público. Os modos de endereçamento são

processos que procuram convocar o espectador a tomar uma posição a partir da qual ele deve/pode ver ou entender o filme (REZENDE FILHO *et al.*, 2015, p. 147).

Na experiência de produção audiovisual com estudantes, é comum que, por vezes, na ânsia de conseguir boas notas, eles produzam vídeos direcionados mais a agradar ao professor do que a atingir o público-alvo, utilizando uma grande quantidade de termos técnicos e científicos, com um linguajar rebuscado e aprofundamento excessivo de conceitos que só aos técnicos interessam. De modo semelhante, é comum que, no intuito de agradar aos colegas, esses mesmos estudantes usem a comicidade exagerada, ou termos, referências culturais (músicas, personagens, filmes etc.) e gracejos de entendimento muito restrito aos seus colegas de classe. Quando disso se valem na produção de vídeos para a Extensão Rural, erram o endereçamento, e, assim, podemos dizer que se pensarmos no público-alvo, os pequenos agricultores, em ambos os casos não produziram um vídeo dialógico.

Com isso, procuramos destacar nas oficinas de produção audiovisual que, na produção de um vídeo dialógico, é essencial a escuta, o olhar aberto, a partilha do alimento e a vivência comunitária. Talvez o leitor, agora, se pergunte se os estudantes com os quais trabalhamos realizam esse passo. Em relação a isso, afirmo que sim, pois eles vivem-no todos os dias. Os agricultores e agricultoras são suas mães, seus pais, seus irmãos, suas irmãs e seus vizinhos. A realidade para a qual estão se formando é a realidade de sua própria comunidade. No entanto, é preciso incentivar esse olhar mais crítico sobre a comunidade, um novo olhar problematizado e, ao mesmo tempo, pedir que olhem para si mesmos, a fim de buscar perceber o quanto de “comunidade” a vivência acadêmica tirou deles. Não devem olhar a comunidade e os seus membros como um objeto de estudo ou simplesmente como sujeitos de pesquisa desprovidos de vida. Parafraseando o Papa Francisco<sup>23</sup>, que pedia aos padres e aos bispos que fossem pastores com cheiro de ovelhas, é preciso técnicos com cheiro de povo!

Na prática de produção de vídeos, por exemplo, pode ser que esse desvelamento da comunidade indique adequações necessárias até na forma como devem se trajar o âncora, o repórter ou o apresentador do vídeo para gerar mais proximidade e/ou conexão com o público. Da mesma forma, pode indicar como se comportar e falar de maneira mais próxima da realidade, na qual o espectador vive em seu cotidiano. Esse novo olhar, *sobre e com* a comunidade, pode indicar também que, ao se pensar, por exemplo, na locação onde serão realizadas as filmagens - uma técnica que seja apresentada em um laboratório, ou seja, em um

---

<sup>23</sup> Papa pede a religiosos que sejam ‘pastores com cheiro de ovelha’. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/papa-pede-religiosos-que-sejam-pastores-com-cheiro-de-ovelha-7967211>. Acesso em: 08 jul. 2021.

ambiente altamente controlado -, pode não permitir que o produtor enxergue as possibilidades de aplicação em sua pequena propriedade ou, pelo contrário, que a prática filmada em laboratório passe mais confiabilidade e se adeque mais ao público. Tudo vai depender dos resultados da investigação temática.

### 5.2.3 Elaboração dos temas geradores

O segundo passo na construção de uma prática educacional dialógica é a **elaboração dos temas geradores**, ou seja, encontrar dentro do universo vocabular e temático o conjunto de palavras significativas ou de temas relevantes de uma comunidade que surgiu após a investigação. Esse conjunto representa aquelas palavras, termos, conceitos, situações e temas que aparecem com frequência e que sejam pronunciados com engajamento pelos membros do grupo em questão. Trata-se, portanto, de um processo analítico, mais qualitativo do que quantitativo, em busca dos temas geradores, que são aqueles que surgem da realidade de vida, da prática rotineira e das visões de mundo dos agricultores e que podem se tornar a base para o conteúdo programático a ser trabalhado com eles. Por exemplo, se o educador percebe que a palavra “água” aparece muito nas conversas com os agricultores e, ainda, nota que ela aparece com uma grande carga de importância, podemos dizer que “água” pode se tornar um tema gerador. No entanto, será necessária a sensibilidade do educador para perceber como essa palavra aparece, a fim de que se possa realmente definir o tema gerador, posto que ela pode aparecer no contexto de seca, como em um contexto de muitas chuvas. É a palavra viva, ou seja, a palavra encarnada na realidade, que vai definir o tema gerador.

Elaborar os temas geradores, portanto, é pensar a palavra em sua ligação com a realidade vivida. É importante destacar que, muitas vezes, o tema gerador pode surgir também do não dito. O silêncio muito tem a dizer! Em algumas regiões do Brasil, por exemplo, as pessoas não dizem a palavra “câncer” para se referir aos vários tipos de neoplasias malignas existentes. Em vez disso, chamam-na de “doença ruim” ou “aquela doença”. É como se dizer a palavra trouxesse um mau agouro. No entanto, essa é uma temática muito importante a ser trabalhada, por exemplo, em iniciativas de educação em saúde, ou seja, mesmo não dito, o câncer é parte do universo temático e, com a prevenção, pode se tornar um tema gerador.

Na prática sugerida por Freire, tudo começa já na investigação, pois, conforme dissemos, não se trata de práticas estanques. Durante a observação que fazem da comunidade ou do grupo, os investigadores já vão descodificando aquela realidade vivida que se apresenta a eles de maneira a cindi-la em partes menores, em pequenos recortes da realidade, palavras ou

situações que, analiticamente isoladas, podem contribuir para uma nova visão da totalidade. Freire insistia que mesmo os pequenos detalhes podem revelar nuances que contribuam para a elaboração dos temas geradores.

Em reunião, que na obra *Pedagogia do Oprimido* é chamada de seminário avaliativo, os investigadores<sup>24</sup> podem expor tudo o que observaram, rever e ler as anotações e, assim, “representificar” a realidade permitindo que todos possam “re-admirá-la”. Esses seminários, nos quais os investigadores apresentam a sua descodificação, devem ser gravados em áudio ou vídeo para análises futuras. De acordo com o autor,

observa-se que os pontos fixados pelos vários investigadores, só conhecidos por todos na reunião de seminário avaliativo, de modo geral coincidem, com exceção de um ou outro aspecto que impressionou mais singularmente a um ou a outro investigador (FREIRE, 2011b, p. 60).

Nesse processo de “cindir e re-totalizar” a realidade, ou seja, no processo analítico de ver as partes em função do todo e o todo decomposto em suas partes, sem nunca as tornar “variáveis isoladas”, os investigadores vão procurando o núcleo central das contradições vivenciais, econômicas, sociais e políticas às quais estão sujeitos os indivíduos da área investigada. Ao chegar a esses núcleos centrais das contradições, já se pode começar a pensar nos temas que serão a base de um futuro conteúdo programático da ação educacional, ou seja, chega-se aos temas significativos da área.

Ao se apropriarem, através de suas observações, dos núcleos centrais daquelas contradições, os investigadores já estariam capacitados para organizar o conteúdo programático da ação educativa. Realmente, se o conteúdo desta ação reflete as contradições, indiscutivelmente estará constituído da temática significativa da área (FREIRE, 2011b, p. 61).

Essas contradições e seus núcleos centrais foram denominados, no decorrer da obra freiriana, como “situações-limite”. De acordo com o Dicionário Paulo Freire (2008):

Situações-limite são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum *empowerment*<sup>25</sup>, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limite fazem com que cada um sintam-se impotente diante do que lhe acontece (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, s.p.).

---

<sup>24</sup> O grupo de investigadores conta com alguns membros voluntários da própria comunidade ou grupo que participou da investigação com os educadores.

<sup>25</sup> Empoderamento.

Exemplos disso, no contexto agrícola, podem ser a contradição entre a pequena propriedade e o latifúndio improdutivo; os conflitos entre a necessidade de preservação da natureza e a também necessária grande produção de alimentos; o uso de agrotóxicos que aceleram a produção e as técnicas agroecológicas que respeitam os tempos da natureza; as diferenças entre os homens e as mulheres no contexto de produção e os seus reflexos na constituição familiar.

São as situações que desafiam de tal forma a prática dos homens que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Para Paulo Freire, elas não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada (VASCONCELOS; BRITO; SANTOS, 2006, p. 53).

Na obra *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire apresenta, especificamente, como exemplo de contradição o latifúndio improdutivo, ou seja, grandes extensões de terra que não cumprem sua função social enquanto muitos não têm terra para produzir alimentos para a própria subsistência. Isso é uma contradição que se apresenta como uma situação-limite. É um absurdo que isso exista. As pessoas que não possuem terra se incomodam com a situação, mas não ao ponto de tentar romper com essa realidade, caindo no conformismo, pois não conjecturam possibilidade de superação da situação.

É esse tipo de situação-limite que se apresenta como base para se pensar os temas a serem abordados de maneira multidisciplinar e multiprofissional. No entanto, conforme alerta Paulo Freire, essas contradições, essas situações-limite e seus temas devem surgir da investigação.

Como passo posterior, Paulo Freire indica que os temas devem ser classificados por áreas de conhecimento. Nas palavras do autor:

Estes temas devem ser classificados num quadro geral de ciências, sem que isto signifique, contudo, que sejam vistos, na futura elaboração do programa, como fazendo parte de departamentos estanques. Significa, apenas, que há uma visão mais específica, central, de um tema, conforme a sua situação num domínio qualquer das especializações (FREIRE, 2011b, p. 66).

Classificar em um quadro geral das ciências significa tentar aproximar a temática significativa específica a uma grande área do conhecimento, por exemplo, a qualidade da água. A depender do contexto, poderia ser relacionada à área de saúde. No entanto, os temas não se tornam domínio das grandes áreas ou dos profissionais que as representam, pois a realidade é atravessada por várias interpretações. No exemplo da qualidade da água, podem ser discutidas

questões políticas (quem é responsável?), econômicas (quem usa e como usa?) e de saneamento básico (quem cuida e como cuida?). Trata-se apenas de uma classificação que possibilite uma visão mais geral sobre os temas e suas ligações, que permita organizar melhor o conteúdo programático.

Após essa classificação, cada especialista irá realizar a redução temática, ou seja, irá decompor cada tema em partes menores que permitam um melhor entendimento da sua complexidade. Não por acaso, essas partes menores, na maioria das vezes, coincidem com conteúdos específicos de cada área, mas não são encerrados no interior de cada área. Conforme alerta Freire, “[...] seria uma lástima se [os temas], depois de investigados na riqueza de sua interpenetração com outros aspectos da realidade, ao serem ‘tratados’, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos” (FREIRE, 2011b, p. 61).

Para exemplificar, retomando a questão do “latifúndio improdutivo”. Esse tema pode ser abordado de uma perspectiva histórica, política, social, cultural e econômica (classificação no quadro geral das ciências) e levar a outros temas correlatos (redução temática), como a monocultura, a produção intensiva, o impacto ambiental e a existência de *commodities*.

Na redução temática, os especialistas irão perceber a necessidade de inserção de outros temas que não foram sugeridos pela comunidade, mas que se conectam com diferentes temas ou se tornam necessários para um entendimento mais amplo de algum tema. Nesse caso, Paulo Freire sugere a introdução de “Temas dobradiça”. De acordo com o autor:

A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça” (FREIRE, 2011b, p. 66).

Como exemplos de “temas dobradiça”, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire cita o conceito de Cultura e, na obra *Extensão ou comunicação?*, é possível depreender que o conceito de Reforma Agrária é um “tema dobradiça” no contexto da Educação nas comunidades rurais, realizada por técnicos das ciências agrárias.

Os “temas dobradiça” se apresentam como um primeiro momento para a introdução de temas específicos ligados à intencionalidade do educador ao se dispor a atuar na ação educacional da qual participa. No caso dos técnicos agrícolas, seria uma oportunidade de apresentar discussões do campo técnico que se relacionam com as situações-limite e, por conseguinte, com os temas geradores encontrados na investigação. No caso específico desta pesquisa, seria o momento de os estudantes proporem quais temas poderiam inserir para a

discussão comunidade e que estão ligados à sua área de formação, que, em nosso caso, é a aquicultura. Essa escolha não seria aleatória nem seria pautada nos temas que mais interessam aos estudantes, mas sim naqueles que possam permitir um melhor desvelamento das situações-limite.

Pensando-se nos vídeos, os temas geradores e os “temas dobradiça” (também eles futuros temas geradores) são a melhor fonte para os estudantes decidirem o que os vídeos que vão produzir devem abordar. Ainda que se tenha em mente uma técnica já aprendida no curso em que estão se formando, é preciso dar concretude a essas técnicas por meio de sua relação com os temas geradores. Se não existe essa possibilidade de conexão, isso pode indicar que não é o momento de introduzir a técnica, ou que a técnica nada tem a dizer àquela comunidade específica, podendo ser muito frutífera em outras realidades. Não se fala em fracasso da técnica, apenas de uma contextual inadequação dela. Não se trata de ensinar o que se aprendeu, mas de ensinar o que a comunidade precisa ou demanda com o que se aprendeu.

De que adianta falar de criação de peixes, se a realidade é de seca ou de rios poluídos? De que adianta falar de criação de peixes, se existe um grande empreendimento agrícola que consome toda a água? De que adianta falar de criação de peixes, se o comer peixe não condiz com a prática cultural ou comercial dos agricultores?

#### **5.2.4 Problematização**

O terceiro passo na construção de uma prática educacional dialógica é a problematização dos temas geradores para a transformação da realidade. A problematização é a “[...] reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 2011a, p. 57). Problematizar é, portanto, tomar consciência crítica da realidade, questionando todos os seus aspectos constitutivos, decompondo o problema em partes menores, sem, contudo, deixar de ter a noção do todo. A problematização freiriana é voltada para a ação, para a transformação da realidade, ainda que essa transformação signifique, no caso dos técnicos agrícolas (agrônomos-educadores), apenas a introdução dialógica de uma nova técnica de produção agrícola.

Problematizar sem agir é apenas causar controvérsia. A mudança da realidade e/ou a construção de novas possibilidades é o objetivo central das ações educacionais que se queiram dialógicas. As desafiantes situações-limite envolvem temas (temas geradores) e apontam tarefas que se apresentarão (ou deveriam se apresentar) como resultado da problematização.

Na obra *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire apresenta um exemplo da problematização sendo realizada em torno da sementeira. Nas palavras do autor,

[...] a sementeira passa a ser apreendida, criticamente, como parte de uma realidade processual maior. E, por isso mesmo, em relação direta, não somente com outros aspectos desta realidade processual, mas também com fenômenos de ordem natural e cultural. Assim é que a sementeira tanto está associada às condições da terra — boas ou más —, às condições meteorológicas, ao tempo determinado para realizá-la, ao estado — bom ou mau — das sementes quanto às técnicas usadas e às crenças mágicas dos camponeses. Como também à posse da terra. **Não é possível ensinar técnicas sem problematizar toda a estrutura em que se darão estas técnicas** (FREIRE, 2011a, p. 101, grifo nosso).

A problematização busca, também, inferir qual o nível de percepção que os educandos têm de sua própria realidade, de seu contexto social maior (unidade epocal maior), “[...] do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história” (FREIRE, 2011a, p. 99).

Não é raro os educandos não conseguirem enxergar além da situação-limite e acabarem caindo no fatalismo e no conformismo. Sendo assim, é preciso que a problematização leve-os à elaboração ou desvelamento do “inédito viável”, que deve gerar ações nos sujeitos.

O inédito viável é a nova possibilidade de solução para certos problemas que se revelam para além das “situações-limite”, quando o máximo de “consciência possível” do homem consegue observar além do visual da “consciência efetiva”. É o dever, o futuro a se contrair, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. Em outras palavras: inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação, “é a futuridade histórica, que não pode ocorrer se nós não superamos a situação-limite, transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis” (VASCONCELOS; BRITO; SANTOS, 2006, p. 37).

Na prática, trata-se de encontrar “soluções” praticáveis despercebidas” (FREIRE, 2011b, p. 61), ainda que estas já não sejam inéditas em outras comunidades e contextos. Como exemplo atualizado do conceito de Inédito Viável no campo da Política, o Prof. Pedro Pontual<sup>26</sup> citou as candidaturas coletivas<sup>27</sup> para cargos do legislativo, nas quais os(as) candidatos(as) eleitos(as) tomam decisões compartilhadas com um grupo de pessoas durante seu mandato. Esse formato não é previsto em lei, mas é considerado uma forma inovadora de exercer o poder

<sup>26</sup> Professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. O exemplo foi apresentado durante o II Seminário Internacional de Desigualdades na Educação, promovido pelo Instituto Nutes/UFRJ, durante a mesa redonda, intitulada “*Pedagogy of the oppressed* – 50 anos depois” (25/11/2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WXIU3IVTIWY>. Acesso em: 08 jul. 2021.

<sup>27</sup> Candidaturas coletivas e compartilhadas se multiplicam nas eleições de 2020 mostra levantamento da FGV. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2020/eleicao-em-numeros/noticia/2020/11/12/candidaturas-coletivas-e-compartilhadas-se-multiplicam-nas-eleicoes-de-2020-mostra-levantamento-da-fgv.ghtml>. Acesso em: 08 jul. 2021.

confiado pelos eleitores que, desde o início da campanha, tomam consciência de que se trata de uma nova forma de exercer o mandato, uma nova forma que ainda não havia sido pensada (inérito), mas que se apresenta factível (viável), ainda que nas entrelinhas das leis. Tem-se, assim, o enfrentamento de uma “situação-limite” por meio de uma problematização da representatividade legislativa. A nosso ver e a depender do contexto, a agroecologia, a economia solidária, as relações horizontais de gênero e raça, a produção de orgânicos e a reforma agrária podem se apresentar como inéditos viáveis às situações-limite, às quais estão sujeitas muitas das comunidades rurais brasileiras.

Do ponto de vista político, a problematização deve fazer com que os indivíduos imersos apenas na sensibilidade de suas necessidades, na qual apenas percebem que precisam de algo, passem a possuir a razão de suas necessidades, ou seja, passem a entender o porquê de suas necessidades, de suas opressões e da consequente desumanização à qual estão sujeitos. O objetivo, porém, não é destacar sua impotência ou exercer vitimismo, mas, pelo contrário, gerar a conscientização.

Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização (FREIRE, 2011b, p. 65).

Mas como se dá essa problematização na prática dos círculos culturais ou no trabalho do agrônomo-educador nas comunidades rurais?

A partir da elaboração dos temas geradores, de sua classificação em áreas do conhecimento e da inserção dos “temas dobradiça”, ou seja, depois da “[...] devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2011b, p. 47), passa-se para a preparação e execução das reuniões com os educandos, nas quais eles terão a oportunidade de realizar a descodificação de sua própria realidade a partir de materiais didáticos.

No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, o professor Ernani Maria Fiori sintetiza a descodificação como

[...] análise e consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica (FREIRE, 2011b, p. 6).

Nesse sentido, os materiais didáticos utilizados no processo de descodificação devem, ao mesmo tempo, destacar as situações-limite, permitir a discussão dos temas geradores e possibilitar a reflexão em torno da construção de um inédito viável. Esses materiais didáticos são chamados, na *Pedagogia do Oprimido*, de “codificações” e, na obra *Extensão ou comunicação?*, de “apoio visual”. Essas codificações eram apresentadas em cartazes, cartões, projeção de slides, diafilmes<sup>28</sup> ou filmes.

A princípio destacaremos algumas características dessas reuniões e, no próximo item deste capítulo, abordaremos as características específicas das codificações por entendermos que elas se relacionam mais intensamente com a produção de vídeos e com o endereçamento, temas desta tese.

A reunião de problematização é realizada com os educandos e visa descodificar algum tema gerador a partir das codificações. É coordenada pelo especialista na área, por um grupo de especialistas ou por qualquer outra pessoa que, independentemente da formação, tenha se preparado com antecedência e domine minimamente o tema gerador, inclusive podendo ser algum educando que tenha participado ativamente dos processos de investigação temática e elaboração dos temas geradores. Esse coordenador de trabalhos deve

[...] não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo (FREIRE, 2011b, p. 65).

Para auxiliar nas discussões, os coordenadores podem se valer também de outros materiais e métodos, como:

[...] a leitura e a discussão de artigos de revistas, de jornais, de livros começando-se por trechos. [...] Em seguida, se realizaria o debate em torno do conteúdo da leitura. Na linha do emprego destes recursos, parece-nos indispensável a análise do conteúdo dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento. Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? (FREIRE, 2011b, p. 68).

Nas obras de Paulo Freire, existem vários exemplos de problematização de Temas Geradores em extensos relatos, realizados nas mais diversas regiões e contextos. Não se trata de uma prática “solta”, descompromissada, mas sim do resultado de uma investigação

---

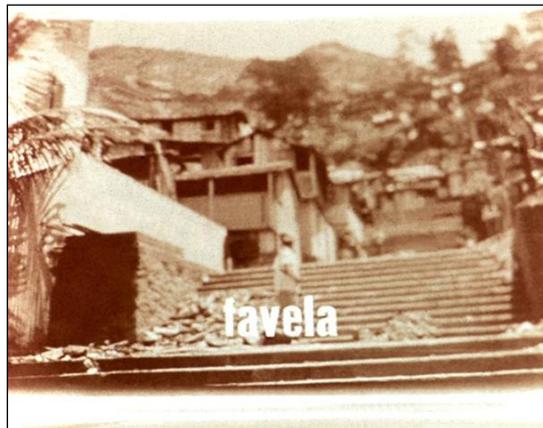
<sup>28</sup> Tira de filme de 35 mm, em geral constituída por uma série de fotogramas (20 a 50) e destinada à projeção de imagens fixas; filme fixo (Wikipedia).

aprofundada sobre a realidade vivida, reduzida, no sentido de esmiuçada, em temas menores e correlacionada a outros temas.

Para sinteticamente ilustrar uma situação de problematização, vamos ver um exemplo que toma como ponto de partida a palavra favela (Figura 3), utilizada em uma ação de alfabetização na década de 1960, no antigo Estado do Rio de Janeiro (capital Niterói). Vejamos:

Analisada a situação existencial que representa em fotografia, aspecto de uma favela e em que se debate o problema da habitação, da alimentação, do vestuário, da saúde, da educação, numa favela e, mais ainda, em que se descobre a favela como situação problemática, se passa à visualização da palavra, com a sua vinculação semântica. Em seguida: um slide apenas com a palavra (FREIRE, 2018, p. 183).

**Figura 3** – Fotografia (codificação) utilizada em ação de alfabetização.



**Fonte:** [http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/656/FPF\\_ICO\\_04\\_0313.png](http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/656/FPF_ICO_04_0313.png)

Na prática de ações educacionais dialógicas direcionadas a pequenos produtores rurais, é importante que os coordenadores não dissertem longamente sobre as técnicas, mas sim que demonstrem, na prática (ainda que por meio de imagens estáticas ou vídeos), como elas são feitas e, ao mesmo tempo, motive o educando para que ele faça relações com a sua realidade.

No caso do agrônomo, se ele elabora, mesmo em equipe, o programa da assistência técnica sem a percepção crítica de como os camponeses percebem sua realidade – não importa, inclusive, que esteja a par dos problemas mais urgentes da área – sua tendência é incorrer na invasão cultural (FREIRE, 2011a, p. 60).

Em sua prática, o agrônomo-educador deve possibilitar que o educando amplie o seu entendimento de sua realidade em suas perspectivas histórica, social, econômica, cultural e política. Um exemplo nessa linha, ligado à prática do produtor rural, é demonstrar que a abertura do comércio de laticínios brasileiros no mercado chinês<sup>29</sup> aumentará consideravelmente a

<sup>29</sup> China abre mercado para leite e queijos brasileiros. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/china-abre-mercado-para-os-produtos-lacteos-brasileiros/>. Acesso em 08 jul. 2021.

demanda de leite e, conseqüentemente, o valor pago pelo litro desse produto, afetando o cotidiano do pequeno produtor que fornece para as cooperativas, muito comuns no Brasil. Bem como no caso do agrônomo-educador em aquicultura que, ao ensinar as formas de cultivo de peixes, deve apresentar, também, os riscos da introdução de espécies exóticas<sup>30</sup> de peixes em barragens, reservatórios ou tanques ligados a bacias hidrográficas.

Assim, é fundamental que as técnicas sejam apresentadas não como pacotes prontos e acabados, mas como possibilidades que podem ser adaptadas a cada realidade, posto que:

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado (FREIRE, 2011a, p. 56).

Também é preciso levar o educando a questionar todas as situações-limite em busca do inédito viável, sendo, portanto, necessário que as práticas apresentadas também permitam que ele elabore soluções mais factíveis para a sua realidade.

Vejamos como seria, por exemplo, uma problematização em torno do fato de cortar uma árvore:

Se, antes, cortar uma árvore, fazê-la em pedaços, transformá-la em tábuas e construir com elas mesas e cadeiras podia significar algo pouco mais além do que o trabalho físico mesmo, agora, na “re-ad-miração”, estes atos ganham a significação verdadeira que devem ter: a da práxis. A mesa e as cadeiras já não serão nunca mais simplesmente mesa e cadeiras. São algo mais: são produtos de seu trabalho. Aprender a fazê-las melhor, se este fosse o caso, deveria começar por esta descoberta (FREIRE, 2011a, p. 63).

É preciso que os educandos, por meio das práticas de problematização, possam se sentir sujeitos do processo educacional do qual participam, posto que os temas geradores são retratos de sua realidade. É preciso, também, que se sintam sujeitos da própria história, já que, problematizada a realidade, podem, agora, tomar consciência de sua situação de vida e das contradições que a cercam e buscar pensar-fazer o inédito viável.

---

<sup>30</sup> Bolsonaro quer criar tilápia em Itaipu, mas peixe pode acabar com espécies nativas. Disponível em: [https://economia.estadao.com.br/noticias/geral/bolsonaro-quer-criar-tilapia-em-itaipu-mas-peixe-pode-acabar-com-especies-nativas,70003546463?utm\\_source=estadao:whatsapp&utm\\_medium=link](https://economia.estadao.com.br/noticias/geral/bolsonaro-quer-criar-tilapia-em-itaipu-mas-peixe-pode-acabar-com-especies-nativas,70003546463?utm_source=estadao:whatsapp&utm_medium=link). Acesso em 08 jul. 2021.

### 5.2.5 As codificações

As codificações são representações de situações existenciais apresentadas aos educandos por meio de canais<sup>31</sup> visuais (pictórico, gráfico), sensíveis (sociodrama, psicodrama, curta-metragem, diapositivos<sup>32</sup>, audiovisuais) ou auditivos (relatos, música popular, poesias populares, leituras, palestras etc.)<sup>33</sup>. Sendo assim, podem se materializar por meio de fotografias, imagens, obras de arte, escritos, filmes, pequenos vídeos, propagandas de rádio, trechos de programas televisivos, falas, dramatizações, cartazes, recortes de jornais e revistas, música, danças, poesia, objetos e ferramentas. Na prática, trata-se de materiais/ações de apoio didático, que apresentam as contradições (situações-limite) às quais os educandos estão sujeitos, para a análise e reflexão (descodificação dialógica) no momento da problematização que acontece nas ações educacionais. Não concentram em si toda a discussão, mas operam como contextuais pontos de partida para uma reflexão mais ampla.

Como representação de contradições, as codificações devem proporcionar a consciência crítica do momento em que se encontram os educandos (consciência real), bem como abrir a possibilidade da discussão-criação de um inédito viável (consciência possível). São também nomeadas por Freire como “codificações pedagógicas” ou “codificações temáticas”.

Na explicação do próprio autor, a elaboração de codificações

[...] consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá [...] levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem. São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação (FREIRE, 2018, p. 114).

Ao tratar mais especificamente das codificações para uso com os trabalhadores rurais, o autor as define como

[...] representações de situações existenciais — situações de trabalho no campo em que os camponeses usam certo procedimento menos eficiente; situações que representem cenas que, aparentemente, se encontram dissociadas de um trabalho técnico e que, não obstante, têm relações com ele etc. (FREIRE, 2011a, p. 62).

<sup>31</sup> O uso do termo “canal”, bem como as classificações, foram extraídas da obra de Freire.

<sup>32</sup> Imagem estática, positiva, geralmente em cores, criada sobre uma base transparente usando meios fotoquímicos e montado numa moldura para possibilitar sua projeção numa tela. (Wikipédia)

<sup>33</sup> Classificação de Carlos Alberto Torres Novoa na obra *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire* (1979).

Na figura 4, podemos ver o exemplo de uma codificação, usada em uma experiência de formação em Brasília<sup>34</sup>, no ano de 1962. Nela, se representa o próprio momento da problematização no Círculo de Cultura com o uso de uma codificação exibida por projeção de slide.

**Figura 4** – Codificação representando o círculo de cultura



Fonte: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3442>

Ao caracterizar essas codificações, Paulo Freire acaba por estabelecer linhas guias<sup>35</sup> para a formulação de materiais/ações a serem utilizados como suporte na problematização que compõem o seu método. Sendo assim, parece-nos válido repassar essas características, tendo em mente que esta pesquisa também se dedica a pensar a produção de materiais para uso didático.

Freire destaca que as codificações devem expressar as contradições, ou seja, as situações-limite que foram identificadas durante a investigação temática e organizadas em temas geradores. Por meio dessas codificações, deve-se possibilitar a “re-administração” dessas contradições. No entanto, o autor reforça que as situações expressas devem ser reconhecíveis pelos educandos a fim de gerar identidade.

Nas palavras do autor,

<sup>34</sup> “A experiência de Brasília teve uma especial importância devido a duas características principais: a primeira, por se dar na capital política e administrativa do país; a segunda, porque Brasília, segundo seus idealizadores, deveria ser ‘elemento catalisador da economia regional, fulcro do desenvolvimento nacional e centro de irradiação político-social, pensamento este que refletia a euforia desenvolvimentista da época de sua construção’ (BARRETO, 1998, p. 96).

<sup>35</sup> Não se trata de modelos, regras ou referenciais.

Uma primeira condição a ser cumprida [na preparação das codificações] é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nela se reconheçam (FREIRE, 2011b, p. 62).

Isso se torna necessário, pois a reflexão em torno de uma realidade diversa pode impossibilitar que o educando atinja a consciência de sua própria situação e não perceba a contradição existente em sua própria realidade. Se não se respeita isso, o educador corre o risco de realizar uma invasão cultural ou mesmo ter sua proposta de inédito viável tomada como uma solução mágica para as situações-limite da comunidade ou grupo.

No entanto, o autor destaca que as codificações não devem ser demasiadas explícitas na exposição da situação-limite para que não se corra “[...] o risco de transformar-se em codificações propagandísticas, em face das quais os indivíduos não têm outra descodificação a fazer, senão a que se acha implícita nelas, de forma dirigida” (FREIRE, 2011b, p. 62). Tampouco devem ser muito enigmáticas, de difícil compreensão, para que não se tornem um jogo de adivinhação que tem muito mais relação com sorte e percepção do que com análise crítica e conhecimento.

É preciso, também, que essas codificações ofereçam possibilidades plurais de análise. A dúvida, o questionamento e a controvérsia nunca foram apresentados como empecilhos por Freire, se se pensar na prática de uma educação dialógica a partir do oprimido e em busca de sua libertação. Sendo assim,

Na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são *slogans*, são objetos cognoscíveis, desafios sobre que (*sic*) deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores (FREIRE, 2011b, p. 62).

Utilizando a metáfora da abertura de um leque (leque temático), Freire destaca que as codificações não se encerram em si mesmas e devem levar à análise de outros temas e situações correlatas que permitam um entendimento mais amplo da realidade, bem como à superação das limitações e à construção do inédito viável. Sendo assim, sugere que devem existir as codificações essenciais e as codificações auxiliares, inclusive recomendando que ambas sejam simultaneamente expostas (em se tratando de imagens estáticas) para que o educando não se perca e não perca a noção do todo.

Por tudo isto é que mais uma exigência se impõe na preparação das codificações – é que elas representem contradições tanto quanto possível “inclusivas” de outras [...] Que sejam codificações com um máximo de “inclusividade” de outras que constituem

o sistema de contradições da área em estudo. Mais ainda e por isto mesmo, preparada uma destas codificações “inclusivas”, capaz de “abrir-se” em “leque temático” no processo de sua descodificação, que se preparem as demais “incluídas” nela, como suas dimensões dialetizadas. A descodificação das primeiras terá uma iluminação explicativamente dialética na descodificação das segundas (FREIRE, 2011b, p. 63).

Conforme destacado anteriormente, Paulo Freire deixava aberta a possibilidade de emprego de “canais” visuais, sensíveis<sup>36</sup> ou auditivos. Esses canais relacionam-se diretamente com a escolha do meio, tecnologia ou recurso a ser utilizado para a exposição da codificação. No entanto, o autor preconiza que é possível que se utilize codificações simples, nas quais o educador se vale de apenas um canal; ou codificações compostas, nas quais se utilizam de múltiplos canais. Em uma de suas experiências, por exemplo, o autor mesclou o uso de imagem (canal visual) com uma poesia (canal auditivo).

Na visão de Freire, a escolha dos canais e, por conseguinte, dos meios, depende diretamente da matéria (tema) a ser trabalhada e da adequação ao público. Nas palavras do autor, “[...] a escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige. Se têm ou não experiência de leitura” (FREIRE, 2011b, p. 63). Parece sugerir a necessidade de que os educandos estejam familiarizados com o canal ou meio a ser utilizado para a apresentação da codificação. No decorrer da obra, ao falar exclusivamente sobre os meios (dramatizações, slides, filmes strips, cartazes, músicas etc.), o autor os classifica genericamente como materiais didáticos.

No Quadro 4, sintetizamos as orientações para a construção de codificações apresentadas por Freire.

**Quadro 4** - Orientações para a construção de codificações

<b>CARACTERÍSTICAS DAS CODIFICAÇÕES</b>
Expressar contradições (situações-limite)
Representar situações reconhecíveis
Evitar ser muito explícito ou muito enigmático
Oferecer possibilidades plurais de análise
Ampliar a discussão para outros temas
Promover o conhecimento da percepção anterior da realidade
Apresentar contradições inclusivas de outras
Podem apresentar uma codificação essencial e codificações auxiliares
Podem ser simples (um canal) ou compostas (múltiplos canais)
Escolher o canal adequado ao conteúdo e ao público

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Freire (2011b, pp. 59-67)

<sup>36</sup> Em alguns momentos do texto, o autor utiliza o adjetivo “táteis” em vez de “sensíveis”.

Por fim, neste capítulo, cabe destacar que um vídeo educacional é uma codificação, um ponto de apoio visual e, assim sendo, “[...] tanto pode servir como um recurso eficaz para domesticar como pode servir a propósitos libertadores” (FREIRE, 2011a, p. 89). Apesar de sua imensa capacidade de encantamento, um vídeo, mesmo que recheado de belas imagens, com qualidade superior, com uma boa trilha sonora, que encante o espectador, pode servir a causas que o alienem. A alienação é tomada aqui no sentido de lhes roubar a sua capacidade produtiva em prol da grande produção, que nega a diversidade de arranjos produtivos e a necessidade de termos cada vez mais segurança alimentar e nutricional, conjugada ao respeito ao meio ambiente e às liberdades individuais.

Paulo Freire faleceu em 1997. Nessa época, no Brasil, os computadores começavam a chegar às escolas, e a internet comercial ainda dava seus primeiros passos. A telefonia celular só se popularizaria alguns anos depois. Algumas iniciativas, aqui e ali, usavam a televisão e as fitas cassetes em experiências com vídeos educacionais. As plataformas de compartilhamento de vídeos, como o *Youtube*, ainda não existiam. Freire era um homem que cresceu ouvindo o rádio. Assim, em relação a tais inovações, o que ele teria a nos dizer?

Em conversas com Sérgio Guimarães, que depois foram organizadas no livro *Educar com a Mídia: Novos diálogos sobre educação*, Paulo Freire faz uma análise sobre as mais diversas mídias, incluindo quadrinhos, televisão, telefonia, rádio, imprensa escrita e até a rudimentar internet. Nessas conversas, fica claro que suas reflexões, apesar de encarnadas no tempo, transcendem a história por tratar de questões humanas filosóficas e fundamentais que não esgotam, que podem ser revistas, retomadas e iluminadas a partir das falas desse grande educador brasileiro, cidadão do mundo!

Na obra citada, ao refletir sobre os meios de comunicação de massa, o educador alerta que:

É impossível pensar o problema dos meios de comunicação sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política (FREIRE, 2011c, p.103).

Essa questão, que faz parte da dimensão problematizadora do diálogo, também pode ser levada em consideração no endereçamento dos vídeos para a Extensão Rural. Nesse sentido, os estudantes poderiam refletir, em cada vídeo a que assistem ou produzem, sobre a seguinte questão: Este vídeo está a serviço “do quê” e a serviço “de quem”?

## 6 METODOLOGIA E PESQUISA DE CAMPO

*“Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

A palavra metodologia é um neologismo da língua latina, formado pela junção de duas palavras gregas: *Métodos* e *Logos*. *Métodos*, por sua vez, é uma palavra grega, formada pela junção de um prefixo e de uma palavra gregos: *Meta* (além, através de, por meio de) e *Hodós* (caminho). Falar em metodologia significa, portanto, apresentar uma reflexão ou um estudo (*logos*) sobre o caminho (*Hodós*) por meio do qual (*Meta*) se chega a algo.

Uma das obras dialogadas de Freire tem como título “O caminho se faz caminhando” (FREIRE; HORTON, 2003), talvez uma paráfrase do verso do poeta andaluz, Antônio Machado, que dizia: “*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”. Nosso percurso metodológico parece dar vida a esses versos, pois, apesar de termos definido aonde queríamos chegar, as rotas tiveram que ser alteradas, já que tínhamos uma pandemia no meio do caminho. No meio do caminho tinha uma pandemia!

A pandemia de Sars-Cov-2 representou um grande desafio ao cronograma desta pesquisa, pois atingiu em cheio nosso campo de pesquisa, a escola, e nossos sujeitos de pesquisa, os estudantes. Em suma, nossa metodologia teve que se adaptar aos desafios do distanciamento social, das escolas fechadas e do ensino remoto.

No entanto, mais desafiante que isso foi manter os trabalhos em meio a um cenário de desesperança, com milhares de mortos só no Brasil.

Nossa metodologia nesta pesquisa representa, portanto, esse cenário. Realizamos mudanças e adaptações que permitiram que a pesquisa continuasse e amenizamos os danos. Adaptamos o Curso de Produção Audiovisual, não só ao calendário, trocando uma aplicação no final de um ano a uma aplicação no começo de um ano, mas também ao novo formato *on-line* exigido pelo contexto pandêmico.

Isso também nos forçou a adaptar a discussão entre os estudantes, tão necessária aos nossos objetivos, por duas vias, uma presencial e uma *on-line*. Nosso balanço foi de que os métodos de coleta se complementaram com as discussões no fórum *on-line*, trazendo lume ao que havia sido discutido no grupo focal e vice-versa.

Nos próximos itens, buscamos apresentar todo este caminho que trilhamos. Nossas novas rotas. Um caminho que se fez caminhando, com “pedras”, mudanças e esperança.

### **6.1 Caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa**

Esta pesquisa teve como *locus* o Instituto Federal do Espírito Santo - *campus* Piúma. A cidade de Piúma, popularmente chamada de Cidade das Conchas, está localizada na microrregião do Litoral Sul Espírito-santense, a uma distância de 96 quilômetros ao sul da capital Vitória. Sua população foi estimada em 22.053 habitantes em 2020, de acordo com dados do IBGE<sup>37</sup>, sendo que a grande maioria reside em áreas urbanas.

A economia local gira principalmente em torno da pesca, sendo a cidade e os municípios vizinhos considerados importantes polos pesqueiros no estado do Espírito Santo. Além disso, é reconhecida nacionalmente pela produção de artesanato, tendo conchas como matéria-prima. É conhecida também pelo turismo de verão e de carnaval, que movimenta o setor imobiliário e o comércio na cidade.

No entanto, apesar de localizado na cidade de Piúma, o Ifes atende a estudantes dos municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Iconha, Itapemirim, Marataízes, Presidente Kennedy e Rio Novo do Sul, que compõem a microrregião, além de Guarapari, que está em outra microrregião, mas faz parte da região de influência. Assim sendo, o arranjo econômico da região envolve a pesca, o turismo, a produção de banana, de abacaxi, de cana de açúcar, de café e de derivados do leite, além de recursos vindos dos *Royalties* do petróleo e da mineração em alguns municípios litorâneos, dos quais Piúma está excluída por não estar na faixa de litoral que abarca as plataformas de petróleo, apesar de sofrer os impactos do setor. A maioria dos estudantes de outros municípios conta com transporte fornecido pelas prefeituras nos dois turnos de funcionamento.

O *campus* oferece cursos técnicos na área de Recursos Pesqueiros (Pesca e Aquicultura) na modalidade integrada ao Ensino Médio, além do bacharelado em Engenharia de Pesca. A depender dos editais do FNDE, oferece também a complementação pedagógica para portadores de diplomas de bacharelado que podem optar pela formação em licenciatura nas áreas de Biologia, Física, Química, Matemática e Letras/Português na modalidade a distância.

---

<sup>37</sup> Panorama – Piúma. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/piuma/panorama> Acesso em: 04 maio 2021.

A origem do Ifes – *campus* Piúma remonta à Escola de Pesca (Escopesca), que era mantida pelo governo do estado e oferecia formação profissional em pesca integrada ao Ensino Fundamental II com grande parte dos professores do núcleo profissionalizante sendo profissionais de notório saber da cidade. Instalado nas dependências da antiga Escola de Pesca, o *campus* foi criado em 2010. Teve suas instalações ampliadas e desde 2011 desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em áreas relacionadas diretamente à aquicultura, à pesca e ao processamento de pescado, abordando as mais diversas vertentes associadas a essas atividades. O *campus* apresenta infraestrutura de laboratórios, materiais e equipamentos, atuando no desenvolvimento de vários projetos de pesquisas nas áreas de captura, nutrição, reprodução, propagação, fisiologia e cultivo de espécies nativas e exóticas.

A forma de ingresso dos estudantes é por meio de exame vestibular organizado pelo próprio Ifes, que conta com sistema de cotas para estudantes de escolas públicas de baixa renda, para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e para pessoas com deficiência, além das vagas de ampla concorrência. Excepcionalmente, em virtude da pandemia de Sars-Cov-2, para o ano letivo de 2021, o ingresso se deu por análise do rendimento dos estudantes nos últimos anos do ensino fundamental II.

A pesquisa foi realizada com os estudantes do 4º Ano do Curso de Aquicultura integrado ao ensino médio durante as aulas da disciplina Extensão Rural aplicada à Aquicultura, que faz parte do núcleo técnico. A escolha pelas turmas de Aquicultura, e não pelas turmas de Pesca, se deu pelo fato de as práticas de Pesca dependerem de condições climáticas específicas, que poderiam representar mais riscos aos estudantes. Diante disso, optamos por focar as práticas de Aquicultura, em especial, aquelas que poderiam ser feitas em ambientes controlados, como laboratórios, viveiros e tanques de cultivo, ainda que fora das dependências do Ifes, facilitando qualquer processo de captação de áudio e vídeo.

Os estudantes que participaram da pesquisa estão na faixa etária entre 17 e 18 anos e são procedentes dos municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Guarapari, Iconha, Itapemirim, Marataízes, Piúma e Rio Novo do Sul.

A primeira aplicação da pesquisa se deu entre setembro de 2019 e dezembro de 2019, envolvendo uma turma do turno matutino. A segunda aplicação da pesquisa se deu de fevereiro de 2020 a agosto de 2020, sendo presencial até a declaração feita pela Organização Mundial de Saúde - OMS da pandemia de Sars-Cov-2 em 11 de março de 2020. Posteriormente, foi adaptada ao modelo de Ensino Remoto Emergencial com atividades pedagógicas não presenciais, mediadas por ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A segunda aplicação envolveu duas turmas, sendo uma do turno matutino e outra do turno vespertino.

## 6.2 O Curso de produção audiovisual

O curso de produção audiovisual foi pensado para ser desenvolvido no decorrer de 60 dias, com a realização de nove encontros com frequência semanal (oito encontros temáticos e um de exibição e avaliação dos vídeos) e duração total de 20 horas/aula para a concretização das oficinas, que foram inseridas na dinâmica da disciplina Extensão Rural aplicada à Aquicultura. As aulas foram gentilmente cedidas pelo professor da disciplina, em acordo previamente estabelecido, que reservou cerca de 20% da pontuação total da disciplina como nota a ser atribuída para essa atividade.

Os encontros foram desenvolvidos em três eixos de trabalho, dos quais o primeiro envolvia a proposta freiriana (aula dois) de trabalho com comunidades rurais, destacando a importância do diálogo para práticas pedagógicas de extensão Rural. No segundo eixo, foi trabalhado o conceito de endereçamento (aulas três e quatro) e sua importância prática para a produção audiovisual. Já na última parte do curso, foram oportunizadas atividades teóricas e práticas de introdução às técnicas de produção audiovisual (aulas de cinco a oito) relacionadas à produção, iluminação, captação de áudio e vídeo e edição.

No quadro 5, é possível visualizar os temas tratados em cada encontro, bem como a descrição resumida da abordagem teórica, das práticas realizadas e das atividades extraclasse propostas. Nas duas aplicações da pesquisa, os quatro primeiros encontros foram presenciais. Na segunda aplicação, os encontros de cinco a oito foram adaptados para o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Na sequência do texto, explicaremos com mais detalhes cada um dos encontros.

**Quadro 5** - Organização das aulas do Curso de Produção Audiovisual

Nº	Tema Central	Teoria	Prática	Atividade extraclasse
1	Apresentação do curso de produção Audiovisual 2h	Apresentação sobre os conceitos que norteiam o curso (diálogo e endereçamento) e sobre as atividades que serão desenvolvidas (Formação, Grupo focal e Análise de conteúdo).	Assinatura dos termos de consentimento e assentimento pelos estudantes.	Assinatura dos termos de consentimento pelos pais dos estudantes menores de idade.
2	Diálogo Freiriano 2h	Apresentação do conceito de Diálogo em Paulo Freire e sua importância para a Extensão Rural.	Análise de três vídeos sobre práticas de aquicultura. Dois do Globo Rural (Seção de cartas) e um da Embrapa – Pesca e Aquicultura.	Pesquisa em torno do público-alvo.
3	Endereçamento e público-alvo 2h	Apresentação do conceito de Endereçamento.	Análise de dois episódios do Globo Rural (Seção de cartas) com endereçamentos bem distintos.	Sugestão de adaptações em roteiros de vídeos de aquicultura visando adequar o endereçamento para o público-alvo.

4	Linguagem Audiovisual e Roteiro para novas mídias 2h	Escrita do Roteiro; Roteiro para novas mídias.	Análise de roteiro de filme comercial comparado às cenas finalizadas.	Escrita conjunta de um roteiro sobre uma prática de aquicultura.
5	Iluminação de vídeos, enquadramentos e movimentos de câmera 2h	Tipos de luz para vídeos; Iluminadores; Rebatedores; Planos; Movimentos de câmera.	Captação de imagens em ambientes com luzes variadas e as mais diversas técnicas; Uso de rebatedor.	Elaboração de vídeo de um minuto utilizando alguns planos e movimentos de câmera apresentados.
6	Captação de som, efeitos sonoros e trilhas sonoras 2h	Tipos de microfone; Som direto; Gravação de narrações; Efeitos sonoros; Trilhas Sonoras.	Captação de áudio separado com celular.	Pesquisa no <i>Youtube Audio Library</i> de áudios para os vídeos.
7	Produção dos vídeos 4h	Checklist de produção; Cenários e Locações; Organização de equipes/tarefas.	Captação final das imagens e dos áudios para os vídeos.	Captação de áudio e vídeo definitivo para os trabalhos finais.
8	Edição de vídeos 2h	Efeitos e transições; Inserção de trilha de áudio; Títulos, legendas e créditos; Exportação.	Uso de <i>software</i> livre para edição.	Finalização do vídeo.

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Os encontros tinham uma abordagem teórico-prática que visava fazer com que os estudantes percebessem a importância de se pensar a produção audiovisual como um processo mais complexo do que a simples entrega de um produto, no caso, o vídeo. A nosso ver, ao realizarem essa produção, processual e reflexiva, eles poderiam ter mais argumentos teóricos e experiência para o bom andamento das discussões no grupo focal e nos fóruns *on-line* via AVA, bem como poderiam ressignificar suas práticas de produção audiovisual, atendendo aos objetivos desta pesquisa.

Na primeira aplicação, cada estudante, além da reflexão empreendida nas oficinas e do treinamento de práticas realizado, participou da elaboração de pequenos vídeos de orientação técnica que foram paulatinamente produzidos ao longo de sua jornada nas oficinas. Esses vídeos focaram as práticas em Aquicultura que podem ser ensinadas/divulgadas por meio de material audiovisual, sendo que, por orientação do professor titular da disciplina, deveriam tratar questões que visassem solucionar problemas regionais.

Na segunda aplicação, não foi possível produzir os vídeos por causa das recomendações de distanciamento social decorrentes da pandemia que impossibilitavam encontros presenciais para captação de imagens, por exemplo. Os estudantes chegaram somente a produzir roteiros para uma futura produção, que não foi concluída em virtude do agravamento da pandemia e da manutenção do Ensino Remoto Emergencial.

De agora em diante, vamos identificar a turma da primeira aplicação como Turma 1 (T1) e a turma da segunda aplicação como Turma 2 (T2).

### 6.2.1 Aula 1 - Apresentação do Curso de Produção Audiovisual

Duração: 2h

Turmas: T1 e T2

O primeiro encontro do curso de produção audiovisual aconteceu depois que os estudantes já haviam analisado os conceitos básicos relacionados à Extensão Rural, sua distinção quanto à Extensão Acadêmica, bem como o papel da Extensão no percurso formativo dos estudantes dos Institutos Federais de Educação Técnica, Científica e Tecnológica. Conseqüentemente, os estudantes tiveram um primeiro contato com trechos da Obra “Extensão ou Comunicação?”, de Paulo Freire, conhecendo minimamente alguns conceitos freirianos e a história do autor.

Esse primeiro encontro foi reservado para explicar que as atividades das próximas semanas, apesar de fazerem parte do conteúdo da disciplina, seriam também parte de uma pesquisa de Doutorado. Nesse sentido, foi preciso explicar, com o auxílio de uma apresentação de *slides*, os dados básicos da pesquisa, bem como sua ligação com as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos de Recepção Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde – Geraes da UFRJ. Além disso, foi exposto um cronograma de atividades com os temas de cada encontro, e os estudantes foram instruídos quanto ao fato de que não eram obrigados a participar da etapa de coleta de dados da pesquisa (Grupo Focal e, posteriormente, Fórum *on-line*), mas que as demais atividades faziam parte da dinâmica de produção de materiais para a Extensão Rural, já comum ao desenvolvimento da disciplina.

Os estudantes receberam os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido -TALE, para estudantes menores de idade, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, para estudantes maiores de idade ou para os responsáveis pelos estudantes menores de idade, na versão aprovada com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP do CCS da UFRJ e do Ifes<sup>38</sup>. Após leitura e explicação, todos os estudantes da T1 e T2 concordaram em assinar, ficando os estudantes menores com a incumbência de trazer os TCLE assinados pelo responsável legal na próxima aula.

Os estudantes receberam explicação sobre a dinâmica de um grupo focal, bem como sobre a confidencialidade envolvida, sendo assegurado o direito de desistirem de participar da

---

<sup>38</sup> Projeto aprovado nos sob o nº 13843219.7.3001.5072 no Comitê de Ética em Pesquisa 5072 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES e sob o nº 13843219.7.0000.5286 no Comitê de Ética em Pesquisa 5286 do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC – UFRJ.

pesquisa a qualquer tempo. Para a T2, após a declaração da pandemia de Sars-Cov-2, foi necessário um encontro *on-line* síncrono, via webconferência, para a explicação dos novos TALE e TCLE relativos à coleta de dados no fórum *on-line*, sem, contudo, descartar a possibilidade de, finda a pandemia, utilizarmos a coleta de dados via grupo focal, o que futuramente se mostrou inviável.

### **6.2.2 Aula 2 - Diálogo Freiriano**

Duração: 2h

Turmas: T1 e T2

No segundo encontro, foi retomada um pouco a história de Paulo Freire, que os estudantes já tinham tido contato no início da disciplina com o professor titular, sendo necessária a ampliação da discussão por causa de discursos divergentes sobre a figura dele e a eficácia de seu método de alfabetização de adultos, em virtude da polarização política decorrente do pleito eleitoral de 2018 que se refletia também no posicionamento dos estudantes na T1 e na T2. Esclarecidos os pontos de divergência e assegurado o direito à discordância, partimos para uma análise mais detida de sua proposta de diálogo como uma dialogicidade.

Com o auxílio de *slides*, apresentamos os pressupostos do diálogo freiriano e as etapas que identificamos, apenas para fins didáticos, da investigação temática, da elaboração dos temas geradores e da problematização a partir de exemplos concretos oferecidos pelo próprio autor em suas obras.

Posteriormente, como atividade prática em sala, foram exibidos três vídeos do subgênero jornalismo rural para a análise e discussão pelos estudantes, que tratavam de temáticas ligadas à Aquicultura. A proposta era que eles buscassem perceber comparativamente qual vídeo poderia ser considerado o mais dialógico, sendo necessária a apresentação de argumentos que corroborassem suas escolhas.

O primeiro vídeo é sobre uma Tecnologia que acelera a criação de Lambari de cativeiro em SP (10 min) e foi exibido pelo Globo Rural, de 15 de abril de 2018. O vídeo começa ao som de música sertaneja, e a reportagem é conduzida pelo emblemático repórter Hamilton Ribeiro. Além de conversar com pequenos pescadores, o repórter entrevista um historiador natural que fala sobre a espécie e, por fim, conversa com produtores de Lambari em cativeiro sobre técnicas de inseminação artificial.

O segundo vídeo é sobre a produção de Pirarucu em tanques artificiais (3 min) e foi exibido no Globo Rural, de 11 de setembro de 2016. No vídeo, o repórter Alberto Gaspar

conversa com um extensionista da Emater de Rondônia em um assentamento rural, no qual existe um projeto de criação de Pirarucus em tanques.

O terceiro vídeo é sobre a produção de Pirarucu em tanques escavados (9 min) e é uma produção da Embrapa – Pesca e Aquicultura em parceria com o Sebrae, tendo recebido recursos do CNPq. No vídeo, um locutor explica etapas da produção com sua voz sobreposta às imagens captadas na sede da Embrapa. São exibidos quadros com dados relativos à dosagem de ração e um modelo 3D dos tanques escavados. Pequenos trechos de depoimentos de técnicos da Embrapa também são exibidos no decorrer do vídeo.

Após a exibição, seguiu-se a análise e discussão pelos estudantes. Como tarefa extraclasse, os estudantes deveriam definir o público-alvo de seus vídeos e apresentar, na próxima aula, características básicas que eles esperavam encontrar nas pessoas que compõem seu público.

### **6.2.3 Aula 3 - Endereçamento e público-alvo**

Duração: 2h

Turmas: T1 e T2

No terceiro encontro, foi apresentado aos estudantes o conceito de Modos de Endereçamento, na acepção de Ellsworth (2001), atualizado pelos desdobramentos da reflexão sobre o conceito empreendida pelo Grupo de Estudos de Recepção Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde – Geraes da UFRJ. Com o auxílio de uma apresentação de *slides*<sup>39</sup> e com a utilização de exemplos de marcas de endereçamento mais comuns, os estudantes foram levados a refletir sobre a importância do endereçamento para a recepção de uma obra audiovisual. As reflexões empreendidas com os estudantes enriqueceram as discussões teóricas que realizamos na formulação do capítulo quatro, que trata do endereçamento.

Como atividade prática, foram analisados e debatidos, ainda que de forma bem introdutória, os modos de endereçamento de três vídeos.

O primeiro vídeo exibido foi a reportagem do programa Fantástico, jornalístico da Rede Globo de Televisão, de 17 de junho de 2019, intitulada “Animador brasileiro ajudou a dar vida ao personagem central de *Toy Story 4*”, que foi analisada no capítulo quatro. O objetivo era demonstrar adaptações do endereçamento feitas na franquia *Toy Story* no decorrer dos anos.

---

<sup>39</sup> Adaptada de uma versão produzida pela Profa. Luciana Ferrari Espíndola Cabral, do Cefet/RJ – campus Maria da Graça.

O segundo vídeo exibido foi uma paródia, produzida por estudantes do Ifes – *campus* Piúma para a disciplina de matemática, sobre as fórmulas geométricas de área a partir de uma música sertaneja. O objetivo da análise e discussão era demonstrar como o vídeo foi altamente endereçado ao professor de matemática com referências explícitas às falas comuns do professor e com um estudante representando-o no vídeo.

O terceiro vídeo exibido foi uma reportagem da seção de cartas do Globo Rural, exibida em 29 de abril de 2018, intitulada “Dá pra salvar as lagartas que estão sendo atacadas por larvas de vespa?”. Na reportagem, os jornalistas buscam responder a um grupo de crianças (educação infantil) que quer salvar as lagartas que estavam comendo a couve da horta da escola. O objetivo da análise e discussão era mostrar como o vídeo foi endereçado às crianças com a utilização de uma linguagem mais acessível e, principalmente, com o uso de ilustrações semelhantes as dos desenhos infantis, destacando, assim, marcas de endereçamento geralmente utilizadas com esse público. Ao mesmo tempo, foi possível refletir sobre como os modos de endereçamento da reportagem não excluía o público adulto, mais comum entre os espectadores do Globo Rural.

Como atividade extraclasse, os estudantes realizaram sugestões em um roteiro de vídeo sobre Aquicultura, buscando realizar adaptações para atingir um público-alvo de produtores rurais da microrregião do Litoral-Sul Capixaba.

#### **6.2.4 Aula 4 - Linguagem Audiovisual e Roteiro para novas mídias**

Duração: 2h

Turmas: T1 e T2

No quarto encontro, foi explicado aos estudantes a importância do roteiro para a produção audiovisual, destacando aspectos da formatação de um roteiro e dos elementos que auxiliam na produção e captação das cenas. A partir da análise de trechos de roteiros de filmes comerciais comparados aos mesmos trechos dos filmes já finalizados, os estudantes foram levados a perceber o quanto a escrita detalhada do roteiro com suas rubricas influi no resultado final do filme. Como exemplo, utilizamos a comparação entre o roteiro das cenas 1 e 2 com as respectivas cenas já finalizadas do filme “Cidade de Deus”.

Além disso, os estudantes foram apresentados a uma proposta de roteiro conhecida como “Roteiro para novas mídias” e que vem sendo largamente utilizado por *youtubers*. Esse modelo se estrutura nos seguintes passos: apresentação pessoal/institucional; *headline* (promessa do vídeo); vinheta rápida; conteúdo; resumo e fechamento com uma chamada para

a ação. O objetivo dessa apresentação era demonstrar como diversos vídeos, das mais diferentes temáticas e públicos, se estruturam sob um mesmo esquema de roteiro.

Como atividade prática, que foi desdobrada para uma atividade extraclasse, os estudantes começaram a escrever a primeira versão de seus roteiros, ainda sem as rubricas completas, apenas com informações básicas (número da cena, interna/externa, dia/noite), mas já introduzindo as falas com o compromisso de retomar o roteiro no decorrer do curso para adaptações e para a inserção de novas informações.

Para facilitar a futura escrita do Roteiro, os estudantes poderiam optar por utilizar o modelo estruturado em duas colunas (áudio e vídeo), sugerido pela Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro (MULTIRIO, 2011).

### **6.2.5 Aula 5 - Iluminação de Vídeos, enquadramentos e movimentos de câmera**

Duração: 2h

Turma: T1

No quinto encontro, o primeiro mais voltado para técnicas de produção, tratamos da iluminação dos vídeos com a explicação em relação aos tipos de luz (natural, artificial, dura e difusa), combinada com a apresentação do esquema mais comum de iluminação interna, destacando a importância da luz principal, da luz de preenchimento, da contraluz e da luz de fundo. Além disso, foram apresentados os tipos mais comuns de planos utilizados na produção audiovisual, com destaque para o plano geral, o plano conjunto e o plano médio. Por fim, apresentamos os movimentos de câmera mais comuns (*Tilt*, *Dolly* e *Pan*). Todas essas informações foram explicadas com o auxílio de apresentação de *slides* e exemplos retirados de vários filmes comerciais ou de vídeos da internet (*prints* das cenas).

Como atividade prática, os estudantes foram convidados a produzir um iluminador utilizando materiais comuns (bocal, lâmpada e caixa de leite longa vida). Ainda, realizaram a captação de imagens em ambientes com luzes variadas usando um rebatedor de isopor, além de utilizarem variados tipos de movimentos de câmera, escolhidos pelos colegas de classe, em vídeos de poucos segundos de duração.

Como atividade extraclasse, os estudantes tinham que utilizar as técnicas apresentadas para criar um pequeno vídeo (1 min) em grupo, de preferência relacionado à temática de Aquicultura que foi escolhida para seu grupo.

Em virtude da pandemia de Sars-Cov-2, esse encontro não foi realizado com a T2.

### **6.2.6 Aula 6 - Captação de som, efeitos sonoros e trilhas sonoras**

Duração: 2h

Turma: T1

O sexto encontro foi dedicado à temática do som que, futuramente, no grupo focal, seria apontado pelos estudantes como o maior desafio, no que diz respeito aos aspectos técnicos da produção, conforme explicaremos no capítulo sete. O objetivo do encontro era minimizar os problemas decorrentes da captação de áudios para os vídeos. A reflexão foi iniciada com a apresentação dos tipos de microfones mais usados (de mão, lapela e *boom*) e suas diferentes aplicações, bem como pequenos adaptadores que podem facilitar a captação com o uso de aparelhos celulares.

Além disso, os estudantes foram apresentados às bibliotecas que disponibilizam trilhas sonoras e efeitos sonoros de forma gratuita, como, por exemplo, o *Youtube Audio Library*. Essa discussão mais técnica foi ampliada quando os estudantes começaram a analisar as suas próprias produções e as produções dos colegas, no que dizia respeito às escolhas de trilha sonora realizadas, geralmente emitindo julgamentos quanto à adequação ou inadequação ao público ou ao tema tratado no vídeo.

Como atividade prática, os estudantes tiveram que produzir um pequeno vídeo com o celular, no entanto, usando fones de ouvidos conectados a outro celular que, escondidos, fariam a função de um microfone de lapela sem fio. Após a captação, o áudio e o vídeo captados pelo “microfone de lapela” foram juntados pelo professor em um *software* para edição, e os estudantes puderam comparar o resultado.

Como atividade extraclasse, os estudantes deveriam definir as trilhas sonoras de seus vídeos, tendo em mente os temas de Aquicultura já definidos e o público para o qual direcionariam o seu vídeo.

Em virtude da pandemia de Sars-Cov-2, esse encontro não foi realizado com a T2.

### **6.2.7 Aula 7 - Produção dos vídeos**

Duração: 4h

Turma: T1

O sétimo encontro aconteceu em um sábado letivo, e os estudantes puderam se dedicar exclusivamente à produção do vídeo, já que os professores cederam as aulas que teriam com eles nesse dia para a Disciplina Extensão Rural aplicada à Aquicultura, mediante acordo prévio. Sendo assim, os estudantes já foram para o sábado letivo sabendo que poderiam utilizar os espaços do *campus*, bem como utilizar espaços externos ao *campus*, para realizar captação de imagens, entrevistas ou gravar suas próprias falas. A maioria dos grupos já tinha material bruto em vídeo captado e utilizou a oportunidade para realizar entrevistas previamente agendadas com os professores especialistas de cada área.

Um dos grupos optou por se dedicar à edição do vídeo, mesmo sabendo que ainda teriam um encontro dedicado a essa temática.

Em virtude da pandemia de Sars-Cov-2, esse encontro não foi realizado com a T2.

### **6.2.8 Aula 8 - Produção dos vídeos**

Duração: 2h

Turma: T1

O último encontro do curso de produção audiovisual foi realizado no Laboratório de Informática e foi ministrado por um dos estudantes com conhecimentos de edição. Na oportunidade, foram expostos os princípios básicos de edição por meio de exemplos práticos (passo a passo com compartilhamento de tela) e trechos de vídeos sobre Aquicultura pré-selecionados pelo estudante que ministrou a oficina.

Os estudantes utilizaram o *software Blender®*, por ser gratuito e de código aberto (*open Source*), seguindo exigências legais para a utilização do Laboratório de Informática. No entanto, a maioria dos grupos optou por realizar a edição usando o aplicativo de edição de vídeos para uso no celular, *KineMaster®*, em sua versão gratuita, pela facilidade de utilização.

No encontro, os estudantes viram a aplicação prática de conceitos, como cortes, efeitos e transições. Além disso, viram sobre a inserção de trilhas de áudio, seja trilha sonora ou áudio captado separado do vídeo. A inserção de Títulos, de Legendas e de Créditos foi minimamente apresentada. Por fim, viram sobre a exportação do vídeo com o objetivo específico de atender aos parâmetros de qualidade e características dos arquivos para o *upload* no *Youtube*.

Como atividade extraclasse, os estudantes teriam 15 dias para finalizar o vídeo e apresentar em sala para o professor titular da disciplina para avaliação, seguindo os seguintes critérios:

**Quadro 6** – Critérios de avaliação dos vídeos

<b>CRITÉRIO</b>	<b>Pontos</b>
O conteúdo foi apresentado de maneira clara e objetiva?	2 Pontos
O vídeo apresenta informações consistentes?	2 Pontos
O vídeo está adequado ao público-alvo?	2 Pontos
O vídeo possui boa qualidade técnica de áudio e vídeo?	2 Pontos
O vídeo foi postado corretamente e dentro do prazo?	1 Ponto
O vídeo possui créditos finais e informações sobre apresentadores, entrevistados e locações?	1 Ponto
<b>TOTAL</b>	<b>10 Pontos</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Os outros dez pontos que completavam a pontuação foram distribuídos ao longo do processo a partir de pequenas atividades em sala ou extraclases (pesquisa de público-alvo, elaboração do roteiro, exercícios práticos de captação de áudio e vídeo etc.).

Em virtude da pandemia de Sars-Cov-2, esse encontro não foi realizado com a T2.

### **6.2.9 Reflexos da Pandemia na Turma 2 (T2)**

Em 18 de março de 2020, após a declaração da OMS de Pandemia de Sars-Cov-2, a reitoria do Ifes decidiu suspender as aulas presenciais e iniciou as tratativas para a realização de atividades pedagógicas não presenciais (Ensino Remoto Emergencial) via comissão instituída para este fim. A essa altura, os estudantes da T2 já tinham realizado quatro encontros do curso de produção audiovisual, que estava inserido na dinâmica da disciplina Extensão Rural aplicada à Aquicultura.

Seguindo o direcionamento da comissão, após um período de 30 dias sem atividades pedagógicas para os estudantes, iniciou-se a oferta *on-line* da disciplina via AVA Moodle. A orientação era que, nas primeiras semanas, deveria ser realizada a revisão dos conteúdos outrora ministrados presencialmente. Sendo assim, os quatro primeiros encontros do curso de produção audiovisual foram adaptados para a versão *on-line*, basicamente aproveitando os mesmos materiais utilizados no presencial, porém acrescidos da explicação em vídeo ou áudio pelo professor pesquisador.

Quando o cenário de suspensão das aulas foi estendido, primeiramente até setembro de 2020 e depois até dezembro de 2020, o professor titular da disciplina e o professor pesquisador chegaram à conclusão de que a discussão em relação ao papel da Extensão, do endereçamento e do diálogo freiriano deveria ser reencaminhada para a produção de materiais que pudessem ser produzidos sem a necessidade de os estudantes realizarem encontros presenciais. Sendo assim, os estudantes foram orientados a utilizar os mesmos temas definidos para os vídeos e os

mesmos públicos-alvo definidos para a produção de outros materiais de apoio à Extensão Rural, como *folders*, *sites*, aplicativos e *podcasts*.

Conforme veremos mais à frente neste texto, o método de coleta grupo focal foi substituído na T2 pela discussão via fórum *on-line* no AVA *Moodle*.

A atuação do professor pesquisador na T2 se deu até o fim do semestre 2020/1, que terminou na primeira quinzena do mês de novembro do ano de 2020.

### **6.3 O grupo focal como método de coleta de dados**

A busca por um método de coleta de dados que nos permitisse entender a percepção que os estudantes têm do processo de produção audiovisual, tendo o diálogo como estratégia de endereçamento, nos levou à escolha dos grupos focais. Nosso intento era entender como cada estudante, qualitativamente, percebe essa prática. No entanto, não era nosso interesse posições muito pessoais de cada indivíduo, mas sim aquelas que são construídas por meio das interações com os pares. Posto que entendemos que o embate, a necessidade de ponderação, o argumentar com o objetivo de persuadir e a mudança de posicionamento enriquecem o debate. Com isso, a partir de uma manifestação em pequena escala, poderíamos ter mais clareza acerca das variantes e complexidades do processo.

Os grupos focais são muito utilizados como método de coleta de dados em pesquisas sociais e, tendo claro que a educação se constitui em um dos campos de atuação da pesquisa social, tornou-se pertinente sua utilização neste estudo. Em nosso caso, a utilização de grupos focais se apresentou como essencial na medida em que pretendemos perceber os significados socialmente elaborados pelos sujeitos em seu processo de produção de vídeos. Sendo necessário, portanto, um método de coleta de dados que permitisse a interação direta com os sujeitos, e destes entre si, e que permitisse um registro minimamente sistematizado de suas impressões para posterior análise e classificação. Cabe agora definir o que seria um grupo focal, posto que não se trata de um grupo de pessoas escolhidas de forma aleatória.

De acordo com Powell e Single, citados pela pesquisadora Bernadete Gatti em sua obra intitulada “Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas”, um grupo focal é um “[...] conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 7).

De forma mais detalhada, Gatti (2005) esclarece que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Nesta pesquisa, o conjunto de pessoas selecionadas para o grupo focal foram seis estudantes do 4º Ano do curso técnico em Aquicultura do IFES – *campus* Piúma (T1), que juntos discutiram e comentaram o tema da produção de vídeos focada na construção do endereçamento a partir da experiência pessoal, durante o curso de produção audiovisual, de produzir vídeos para a Extensão Rural.

De acordo com Gatti, na investigação com os grupos, “[...] a técnica [grupo focal] é muito útil quando se está interessado em compreender [...] os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos” (2005, p. 14). Esse fato nos alertou para a necessidade de criar possibilidades de trabalhos mais focados em uma atividade prática comum, a fim de organizar essa experiência pessoal para os fins da pesquisa. Por isso, o grupo focal só aconteceu após o curso de produção audiovisual e após o trabalho de produção de vídeos pelos estudantes.

Para a produção desses vídeos, a turma foi dividida em pequenos grupos de cinco a seis pessoas. A partir desses grupos, foram selecionados os estudantes que iriam participar do grupo focal, que contou com a presença de, pelo menos, um representante de cada grupo que voluntariamente se dispôs a participar.

Foi realizada uma sessão de grupo focal com duração aproximada de 1h, tendo como participantes representantes de cada grupo de trabalho da turma, além de um moderador, o orientador da pesquisa e o relator/operador de gravação, que foi o próprio pesquisador.

As sessões foram realizadas em ambiente silencioso, com cadeiras dispostas ao redor de uma mesa e foram gravadas em áudio para a posterior transcrição.

Nessas sessões, foi motivada a reflexão em relação à importância do diálogo para a Extensão Rural, de acordo com a visão de Paulo Freire, e do modo de endereçamento como recurso para conquistar a audiência no uso de audiovisuais, conforme a visão de Elizabeth Ellsworth, além de uma breve discussão em torno dos aspectos técnicos.

Por meio do grupo focal, procuramos perceber como a perspectiva do diálogo, utilizado como elemento de endereçamento, contribuiu para o planejamento de questões práticas do vídeo, por exemplo, as escolhas na organização do roteiro, a linguagem utilizada pelos

apresentadores/atores, o meio de divulgação, as estratégias de aproximação do público, o figurino, a organização das cenas (planos e movimentos de câmera), a escolha das trilhas sonoras e dos recursos de edição (títulos, legendas e gráficos).

Cada estudante escolheu um pseudônimo para evitar sua identificação no texto final desta pesquisa. Por iniciativas próprias e atentos à temática do grupo focal, acabaram por escolher nomes de personagens de filmes ou séries conforme podemos ver no quadro a seguir, que também apresenta o tema do vídeo de cada estudante (e de seu grupo):

**Quadro 7** - Pseudônimo e Tema dos estudantes

Pseudônimo	Tema
Austrália	Diminuição do sururu em Ubu (Anchieta – ES)
Berlim	Desaparecimento do Peroá ( <i>Balistes capriscus</i> )
Derek	Desaparecimento de conchas e moluscos
Grey	Defeso do caranguejo-uçá ( <i>Ucides cordatus</i> )
Madelaine	Carcinicultura em Bioflocos
Nemo	Licenciamento ambiental por meio de aplicativo

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Após a sessão, o moderador, o orientador e o relator se reuniram para compartilhar impressões sobre as falas dos estudantes, sem a presença deles, com o intuito de esclarecer qualquer ruído na comunicação que possa ter acontecido durante o grupo focal e que possa ter interferido no bom andamento da relatoria. O relatório serviu como documento auxiliar da transcrição e buscou destacar aspectos que poderiam passar despercebidos na transcrição, mas que são essenciais para um entendimento mais contextualizado das falas, como, por exemplo, bocejos, alterações de humor, desânimos, ênfases etc.

A transcrição foi realizada por profissional especializado, que não faz parte diretamente da equipe desta pesquisa. Após a transcrição, os áudios foram novamente ouvidos juntamente com os arquivos de texto e foram corrigidos eventuais erros de digitação. A partir dessa transcrição do grupo focal e com o suporte do relatório, foi realizada a análise e categorização das falas, utilizando-se a análise de conteúdo francesa, que está descrita no capítulo sete.

#### **6.4 Os fóruns *on-line* como método de coleta**

Após a primeira aplicação do curso de produção audiovisual, restou-nos claro que a realização dessa atividade no último semestre do último ano de formação dos técnicos em Aquicultura (setembro a dezembro de 2019) conflitava com diversas atividades com as quais os estudantes estariam extremamente comprometidos. Dentre essas atividades, a que mais se

destacava era a participação no ENEM, que, naquele ano, aconteceu nos dias 3 e 10 de novembro. Além disso, o Ifes – *campus* Piúma também tinha organizado uma atividade interdisciplinar que teria sua culminância nos meses finais do ano com a entrega de produtos e apresentações no auditório para a comunidade acadêmica.

Na análise imediatamente posterior ao grupo focal com a T1, realizado em 14 de novembro de 2019, o conjunto dos pesquisadores percebeu que os estudantes apresentavam uma sobrecarga de atividades e decidiu-se que, no próximo ano letivo, o curso de produção audiovisual deveria acontecer no início da disciplina, logo após as primeiras aulas introdutórias realizadas pelo professor titular. Consultado sobre essa possibilidade, o professor concordou com a nova programação para o curso no ano letivo subsequente.

Sendo assim, começamos o ano letivo de 2020 já na expectativa de realizar o curso entre os meses de fevereiro e abril, com a aplicação do primeiro grupo focal programada para o dia 30 de março de 2020. No entanto, a pandemia de Sars-Cov-2 frustrou nossa programação e apresentou grandes desafios, principalmente para a realização dos grupos focais e a produção audiovisual dos estudantes.

Apesar de sabermos da possibilidade de realização dos grupos focais por webconferência, as decisões do Ifes quanto à realização das atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia foram, em nosso entender, equivocadas ao permitir que os estudantes realizassem 14 disciplinas de forma simultânea e ao permitir que os professores optassem pela forma de disponibilização do conteúdo e de interação.

Sendo assim, os estudantes enfrentavam uma jornada exaustiva de leituras, de visualização de vídeos e de participação em atividades síncronas, tornando o seu “tempo de tela” incompatível com a participação em uma atividade voluntária de pesquisa que se somaria às outras. Além disso, a diversidade de canais que tinham que acessar (AVA *Moodle*, aplicativos de videoconferência, *Google Sala de Aula*, *Whatsapp*, e-mail, sistema acadêmico etc.) foi, por si só, confusa, causando grande insatisfação com episódios de ativismo cibernético<sup>40</sup> por parte dos estudantes.

Diante disso, tivemos que optar por realizar uma atividade que fosse incorporada à dinâmica da disciplina. Como não podíamos realizar uma atividade com apenas alguns estudantes selecionados, optamos por utilizar os fóruns *on-line* para realizar a discussão que obteríamos no grupo focal.

---

<sup>40</sup> Nas primeiras semanas de Atividades Pedagógicas não Presenciais, os estudantes combinavam um mesmo horário para entrarem no AVA *Moodle*, o que “derrubava” o servidor, forçando novos ajustes nos prazos.

Os fóruns *on-line* são um tipo de atividade de comunicação assíncrona muito comum em ambientes virtuais de aprendizagem e, isoladamente, já são utilizados desde os primórdios de comunicação via internet. Segundo definição de Edméa Santos, os fóruns de discussão *on-line* “[...] permitem o registro e a partilha das narrativas e sentidos entre os sujeitos envolvidos” (2019, p. 163). Esses fóruns são o meio de comunicação interna do AVA *Moodle* mais utilizados e, de acordo com alguns teóricos de educação *on-line*, seria onde, de fato, a “aula acontece”.

Por possibilitarem diálogos online entre sujeitos geograficamente dispersos e favorecer a criação coletiva do conhecimento, os fóruns de discussão configuram, na maior parte dos casos, a sala de aula online. Cada sujeito, na sua singularidade e diferença, pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente. (SANTOS, 2019, p. 174)

Apesar de não compartilharmos do posicionamento de que os fóruns *on-line* seriam “a sala de aula *on-line*”, reconhecemos que eles permitem uma aproximação muito grande das discussões que acontecem entre professores e estudantes e entre estudantes e estudantes nas salas de aula presencial, com a vantagem de permitirem o registro da mensagem e o acompanhamento temporal da discussão, minimizando ruídos de comunicação.

Todos os estudantes da T2 eram assinantes do fórum, ou seja, recebiam alertas de novas mensagens e cópia das postagens no *e-mail* cadastrado no AVA. De maneira a fomentar a discussão, foram orientados a inserir a postagem com o seu comentário e, em uma segunda postagem, comentar a postagem de algum colega.

Ao final do fórum, o professor-pesquisador realizou uma síntese das discussões empreendidas, destacando trechos das postagens de alguns estudantes e identificando pontos que, a seu ver, poderiam ter sido mais explorados.

O fórum contou com 57 mensagens de 42 estudantes dentre os 50 matriculados na disciplina, variando entre respostas à postagem inicial e comentários às respostas dos colegas. Isso representa uma participação de 84% dos estudantes e uma taxa de resposta de 68%, considerando apenas os estudantes que participaram do fórum, excluídos os oitos estudantes que não participaram.

As temáticas específicas de cada grupo foram definidas no início do período letivo e seriam os temas para a produção audiovisual ao final do curso de produção audiovisual. Esses temas apareceram entremeados nas discussões no fórum, principalmente quando os estudantes

queriam ilustrar suas reflexões com exemplos. Os temas de cada grupo da T2, bem como o público-alvo definido pelos estudantes são apresentados no quadro 8:

**Quadro 8** – Tema e público-alvo de cada grupo da T2

GRUPO	TEMA	PÚBLICO-ALVO
1	Carcinicultura de Água Doce	Pessoas da Região Sul do estado do Espírito Santo que estejam interessadas em produzir camarão de água doce.
2	Carcinicultura marinha	Empregados na área com baixa escolaridade.
3	Cultivo de vieiras	Pequenos produtores da Região Sul do estado do Espírito Santo.
4	Mitilicultura	Futuros produtores do litoral do Espírito Santo.
5	Piscicultura Ornamental	Público infantil.
6	Piscicultura de Água Doce	Pessoas que querem começar uma piscicultura mais simples; produtores rurais da região Sul.
7	Algicultura	Pequenos produtores de organismos marinhos.
8	Carcinicultura Marinha	Futuros produtores de camarão marinho da região Sul do Espírito Santo.
9	Malacocultura	Estudantes do IFES 1º e 2º ano.
10	Piscicultura Ornamental	Comunidade de Piúma.

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

Dessa forma, optamos por realizar a discussão que seria empreendida no grupo focal adaptada ao fórum *on-line*. Partindo do Guia do Moderador do grupo focal (ANEXO II), chegamos à seguinte proposta de fórum:

**Quadro 9** – Postagem de abertura do fórum *on-line*

**Fórum – A prática do diálogo**

por Clinger Cleir Silva Bernardes - terça, 30 jun. 2020

Nesta semana você conheceu um pouco mais sobre **Paulo Freire** e sua abordagem dialógica. Como você viu, esta abordagem é fundamental para o trabalho de extensão rural.

Diante disso, você deve refletir com seus colegas sobre as seguintes questões:

Pensando nos vídeos que vocês já viram que ensinam técnicas de Aquicultura, sejam vídeos profissionais, amadores ou feitos por você e pelos colegas. **Quais escolhas dos produtores dos vídeos vocês acham que foram mais acertadas para se aproximar do público?**

Pensando na forma como Paulo Freire entende que deve ser o trabalho com os produtores rurais a partir do diálogo (investigar, tematizar e problematizar), **quais os maiores desafios de produzir vídeos para este público?**

Você deve **apresentar a sua reflexão** e, em um **segundo post**, deve comentar a publicação de algum colega, citando-o nominalmente.

Você pode inserir imagens e links em suas postagens. Não se esqueça de também comentar as postagens dos colegas para ampliar a discussão.

Evite responder à pergunta proposta como se fosse parte de um questionário. A pergunta é apenas um incentivo para a discussão com os colegas. O mais importante é o conhecimento compartilhado!

**Fonte:** Site do AVA Moodle da disciplina Extensão Rural aplicada à Aquicultura

Nosso objetivo era que, ao refletirem sobre quais escolhas dos produtores dos vídeos de Aquicultura foram as mais acertadas para se aproximar do público “produtores rurais” e quais os maiores desafios de produzir vídeos para este público, tendo em mente o diálogo freiriano, os estudantes pudessem descrever as marcas de endereçamento identificadas nos vídeos de Extensão Rural e analisar como eles justificam as escolhas por essas marcas, bem como perceber como os conceitos de endereçamento e diálogo freiriano podem ser mobilizados na produção de vídeos para a Extensão Rural.

De modo geral, a discussão foi bem aprofundada, já que era a segunda vez que os estudantes participavam de uma discussão como essa, visto que, nas aulas presenciais, esse também foi um dos temas trabalhados nos encontros. De certa forma, o fórum contribuiu para uma elaboração mais organizada das análises e propostas dos estudantes, bem como demonstrou a assimilação de termos mais específicos das discussões sobre endereçamento e sobre a pedagogia freiriana. No capítulo sete, apresentamos a análise de conteúdo das postagens do fórum *on-line* à luz de nosso referencial teórico.

## 7 ANÁLISE DE CONTEÚDO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios [...] Mas, os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há mais alguma coisa a descobrir por e graças a eles...*

(BARDIN, 2016)

A análise de conteúdo, assim como toda metodologia de análise, está inscrita em um campo de significados muito maior que reflete sobre a construção do conhecimento e busca entender sua fundamentação. Essa reflexão chamamos epistemologia. No entanto, dado o grande número de respostas para a pergunta básica da epistemologia “*Como chegamos ao conhecimento verdadeiro?*”, não é possível se falar em uma epistemologia, mas em epistemologias.

Classicamente, seguindo o apresentado por Esteban (2010), essas epistemologias se dividem em Objetivistas, Subjetivistas e Construcionistas. É no seio das epistemologias construcionistas que se inscreve a análise de conteúdo.

Por construcionismo<sup>41</sup>, entende-se uma tradição epistemológica que se interessa mais pelo significado do que por uma definição de verdade. Valoriza mais a interação, o processo ou aquilo que é construído socialmente do que uma realidade dada, um fato ou um objeto. Segundo Esteban, na concepção epistemológica construcionista,

o conhecimento é contingente a práticas humanas, constrói-se a partir da interação entre os seres humanos e o mundo, e se desenvolve e é transmitido em contextos essencialmente sociais. O conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam. (ESTEBAN, 2010, p. 51)

Da epistemologia decorrem as perspectivas teóricas, ou seja, um conjunto de teorias que, tendo por base a epistemologia, sustentam todas as práticas de uma determinada área do conhecimento. De acordo com a classificação de Esteban (2010), da epistemologia construcionista vemos surgir três perspectivas teóricas: o interacionismo simbólico, a fenomenologia e a hermenêutica. Esta última sustenta os métodos, as técnicas e os procedimentos de coleta e tratamento de dados da análise de conteúdo.

Por hermenêutica, em uma perspectiva reducionista, entende-se “[...] qualquer técnica de interpretação” (ABBAGNANO, 2007, p. 497). Sua origem remonta aos estudos bíblicos,

---

<sup>41</sup> Cabe ressaltar a diferença significativa entre o construcionismo e o construtivismo. O construtivismo trata de estágios de desenvolvimento mental de cada indivíduo, sem maior destaque para a interação social como construtora de significados também sociais.

que buscavam entender os sinais presentes no texto sagrado. Inspirada na *Sola Scriptura* protestante, é no seio dessa vertente religiosa do cristianismo que a hermenêutica se solidifica como princípio teórico-metodológico, principalmente pela contribuição do pregador e teólogo Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (Breslau, 21 de novembro de 1768 — Berlim, 12 de fevereiro de 1834). Segundo Schleiermacher, a hermenêutica é a "[...] arte de compreender corretamente o discurso do outro, predominantemente o escrito" (2005, p. 87). Compreende, portanto, que o texto escrito é a materialização do discurso, sendo que o significado só será encontrado se entendermos que o discurso é a língua em ação, é o texto vivo que o texto escrito apenas sinaliza.

O avanço das comunicações e das modalidades de texto possibilitou uma ampliação do entendimento da hermenêutica. Sendo assim, a noção de texto predominantemente escrito se esvai quando se fala de uma hermenêutica da mídia televisiva, das artes, da música ou do cinema, mas ainda continua a influenciar a metodologia, sendo, em muitos casos, as transcrições a base de toda hermenêutica.

### **7.1 A análise de conteúdo francesa**

A análise de conteúdo se inscreve como uma metodologia hermenêutica mais voltada para o campo das comunicações. Originariamente estadunidense e com um forte apelo de interpretação de relações político-partidárias, dedicava-se a analisar as questões políticas veiculadas pelos jornais, discursos e cartas. Na França, nação de oposições políticas históricas, encontrou terreno fértil e se desenvolveu, a princípio, como uma tentativa de dar cientificidade às ciências humanas. Encontra em Lawrence Bardin<sup>42</sup> sua grande expoente na análise de conteúdo francesa e na obra “Análise de conteúdo”, de 1977, seu grande arcabouço teórico. Em nossa análise, essa obra ainda sofre forte influência de uma tentativa de levar o positivismo para o seio das ciências humanas, apesar da autora, em sua crítica a Berelson, deixar clara sua insatisfação quanto ao apego aos dados e à quantificação. De acordo com a autora,

A definição de análise de conteúdo dada por Berelson, há cerca de vinte anos, continua sendo o ponto de partida para as explicações que todos os principiantes reclamam, a qual ele classificou do seguinte modo: ‘uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações’. Os analistas principiantes debitam de boa vontade as famosas regras, às quais devem obedecer às categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida, embora essas regras sejam, de fato, raramente aplicáveis. (BARDIN, 2016, p. 42)

---

<sup>42</sup> Professora do curso de Psicologia da Université Paris V – Descartes.

No entanto, Bardin (2016) continua sendo leitura essencial para o entendimento da análise de conteúdo por sua capacidade de detalhamento da metodologia nos mais diversos contextos e por sua ampla experiência usando a análise de conteúdo para uma pesquisa sobre as comunicações telefônicas na França. No decorrer desta seção, caminharemos com o texto de Bardin (2016) em sua versão revista e ampliada, mas buscaremos atualizar a discussão com o auxílio da reflexão de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco<sup>43</sup> (2018) em sua obra homônima.

Ao leitor mais curioso importa, neste momento, entender o conceito de análise de conteúdo. No decorrer de sua explanação, Bardin apresenta três definições de análise de conteúdo, que são construídas estabelecendo uma relação de complementaridade. Para a autora, a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isso não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. (BARDIN, 2016, p. 44)

De modo um pouco mais ampliativo:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37)

E, por fim, uma definição mais ampla, que, a nosso ver, é tomada pela autora como a mais adequada para o entendimento do restante do texto:

Um conjunto de técnicas de **análise das comunicações** visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de **descrição** do conteúdo das mensagens **indicadores** (quantitativos ou não) que permitam a **inferência** de conhecimentos relativos às **condições de produção/recepção** (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48, grifo nosso)

Detenhamo-nos um pouco mais nessa última definição. Sendo uma metodologia de investigação, parece-nos claro que se trata de um conjunto de técnicas, no entanto, técnicas estas voltadas para a análise. Por análise, entende-se

---

<sup>43</sup> Professora Livre Docente pela UNICAMP e Professora Titular aposentada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em geral, a descrição ou a interpretação de uma situação ou de um objeto qualquer nos termos dos elementos mais simples pertencentes à situação ou ao objeto em questão. A finalidade desse processo é resolver a situação ou o objeto nos seus elementos, de modo que um processo analítico é considerado bem-sucedido quando tal resolução é realizada. (ABBAGNANO, 2007, p. 51)

Analisar significa, portanto, decompor uma situação em elementos mais simples, permitindo um entendimento do todo da situação pela assimilação de suas partes. As partes são tomadas em função do todo e da sua ligação com as outras partes. A análise não opera pelo isolamento de variáveis, mas pelo entendimento da função de cada variável ou elemento constituidor da situação.

Ampliando o entendimento da hermenêutica clássica, que se baseava somente na interpretação de texto escrito, a análise de conteúdo, apesar de utilizar com bastante frequência as descrições escritas e as transcrições, não se limita a esse tipo de texto, expandindo seu campo de atuação para as comunicações em geral, inclusive para conteúdos midiáticos e até mesmo textos não verbais.

Descrever, na análise de conteúdo, mais do que listar palavras, gestos, sons ou imagens, é tratar o continente, buscando perceber exatamente a similaridade entre os conteúdos. Gerando, assim, uma visão mais ordenada e organizada do discurso, de maneira a objetivá-lo para um melhor detalhamento da informação. Em sua obra, Bardin estabelece a analogia entre a descrição analítica e a tarefa de organizar em caixas de sapato o conteúdo de bolsas femininas<sup>44</sup>.

Imagine-se certo número de caixas, por exemplo de sapatos, dentro das quais são distribuídos objetos, como aqueles, aparentemente heteróclitos, que seriam obtidos se se pedisse às passageiras de um trem que esvaziassem as bolsas. A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar. (BARDIN, 2016, p. 43)

A descrição da forma, como proposta por Bardin, leva inevitavelmente à criação de indicadores a partir de índices. De acordo com o linguista estadunidense Charles Sanders Peirce (Cambridge, 10 de setembro de 1839 — Milford, 19 de abril de 1914), um índice é

[...] um signo que perderia imediatamente o caráter que faz dele um signo se seu objeto fosse suprimido, mas não perderia este caráter se não tivesse um interpretante. Exemplo: um molde com um buraco de bala dentro como signo de um tiro; pois sem o tiro não haveria furo; mas há um furo aí, quer alguém tenha a ideia de atribuí-lo a um tiro ou não. (PEIRCE, 1931. s. p.)

---

<sup>44</sup> Cabe destacar que, mesmo levando em consideração nossa afeição ao feminismo, não nos pareceu que a autora tenha feito qualquer juízo de valor ou intenção pejorativa ao escolher tal exemplo.

O conjunto de objetos descritos e classificados a partir das bolsas das passageiras do trem são indicadores do que essas mulheres carregam em determinado horário, em determinado local, quando andam de trem, e cada um desses objetos é um índice. No entanto, cabe destacar que a classificação posterior à descrição não é vazia de sentido e, de certa forma, atende aos objetivos de interpretar o conteúdo das bolsas. Como destacado na definição de Bardin, esses indicadores podem ser quantitativos ou não. O fato de, em um determinado texto, uma palavra ou uma classe de palavras aparecer mais do que a outra pode ser um indicador de maior ou menor importância a depender do que estamos buscando em nossa análise.

Ao se analisar um conteúdo, busca-se responder questões que dizem respeito ao emissor da mensagem, ao processo de codificação, à própria mensagem, ao receptor e ao seu processo de decodificação. Em suma, questiona-se:

O que levou a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem;  
Quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda). (BARDIN, 2016, p. 45)

Uma mensagem não é meramente um conjunto de letras agrupadas de forma inteligível. Uma mensagem não é apenas um conjunto de sons. Uma mensagem não é simplesmente o conjunto de quadros de filmes exibidos em sequência. Ao ver uma mensagem, posso também receber informações sobre o contexto histórico, social, psicológico, comunicativo e tecnológico do emissor e do receptor. A mensagem não é um produto pronto, acabado e incorruptível que vai de uma ponta à outra. Para Bardin, “[...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (2016, p. 50).

Compreender de forma ampliada as condicionantes da produção de determinado conteúdo e de sua recepção é o que nos chamou a atenção na metodologia da análise de conteúdo. É justamente esse benefício da análise de conteúdo que pretendemos utilizar aplicado aos estudos de produção de mídia, mais notadamente na investigação sobre a existência de modos de endereçamento de vídeos para a aplicação na Extensão Rural.

## **7.2 A pré-análise, a indexação e a categorização do conteúdo do grupo focal**

Em sua obra, Bardin (2016) apresenta os passos para a utilização da análise de conteúdo como método, destacando que esses passos não precisam ser utilizados na ordem em que ela apresenta, sendo adaptáveis a cada caso.

No caso da análise de conteúdo do grupo focal desta pesquisa, o primeiro passo que demos foi a escolha do documento. Tomamos como nosso documento de trabalho a transcrição da sessão de grupo focal, apresentada no capítulo anterior, como um dos métodos de coleta de dados. Essa transcrição tornou-se um dos documentos centrais de análise. A partir de então, seguimos para a leitura flutuante da transcrição.

Seguindo o exposto por Bardin (2016) e Franco (2018), antes da análise propriamente dita (indexação e categorização), é preciso uma fase de pré-análise, que começa com a leitura flutuante, que consiste em “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2018, p. 54).

Uma primeira leitura flutuante realizada em conjunto com a escuta das gravações permitiu que o texto escrito ganhasse vida, destacando entonações que, por vezes, indicavam distanciamento e, por vezes, engajamento dos estudantes durante o grupo focal. Foi assim que pudemos perceber as Unidades de Contexto da transcrição, que dizem respeito ao contexto da fala no conjunto maior da vida dos participantes. Esse contexto maior, vivencial, influencia em seus posicionamentos, podendo ser captado na sessão de grupo focal. Ele também diz respeito ao contexto de cada frase dentro do conjunto da discussão. De acordo com Bardin,

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. (BARDIN, 2016, p. 45)

Na nossa transcrição, podemos dizer que a unidade de contexto maior nos aponta que os estudantes foram gradualmente se sentindo à vontade para falar e que, pelo fato de não estarem sendo avaliados, já terem realizado as provas finais, já estarem aprovados e se encaminhando para a formatura, gozaram de maior liberdade nas falas. É como se estivéssemos nos referindo a um contexto geral da sessão de grupo focal, por isso o denominamos como Unidade de Contexto Maior. As falas, por diversas vezes, expressaram um sentido de “balanço” (avaliação) sobre as experiências que tiveram com o uso de audiovisual, de maneira a separar aquelas mais proveitosas das menos proveitosas de acordo com a percepção deles.

De forma mais endógena, a leitura flutuante demonstrou que o contexto das frases dentro do grupo focal seguiu a ordem das proposições dos mediadores que correspondiam ao proposto no guia do moderador do grupo focal. Essas “Unidades de Contexto menor” foram sintetizadas em quatro termos, que foram discutidos na ordem que os apresentamos:

1. Experiências gerais com audiovisual;
2. Experiências com vídeos sobre aquicultura;
3. As contribuições de Paulo Freire para a Orientação Técnica;
4. Sugestões dos estudantes para a produção audiovisual em aquicultura.

Esses termos representam o que denominamos de “Unidades de Contexto Menor”<sup>45</sup>. Podemos afirmar que qualquer frase selecionada como “Unidade de Registro” está contida em uma dessas unidades de contexto citadas anteriormente conforme exemplificado no quadro a seguir:

**Quadro 10** – Localização das Unidades de Registro nas Unidades de contexto

UNIDADE DE CONTEXTO			UNIDADE DE REGISTRO
Experiências audiovisual	gerais	com	Associar, uma coisa que você passa a entender melhor o que realmente tá falando ali.
Experiências audiovisual	gerais	com	...a gente tinha que ver tentando buscar aquilo que ele pedia...
Experiências audiovisual	gerais	com	...ela passava uma determinada matéria e ela introduziu um filme e no filme ela queria que a gente buscasse no filme a matéria que ela tinha dado...
Experiências com vídeos sobre aquicultura			A mulher que eu entrevistei, ela sabia o que que era, mas ela não conhecia por esse nome, ela inclusive falou comigo no meio do vídeo um pouco sobre aquicultura sem conhecer o nome, até cheguei a perguntar pra ela se ela conhecia isso, ela me disse que nunca tinha ouvido falar.
Sugestões dos estudantes para a produção audiovisual em aquicultura			Não usar termos tão técnicos, nessa região pelo menos, e ou quando usar, né, explicar pra eles, porque às vezes também eles também gostam de aprender um que talvez eles tenham visto algum texto interessante sobre alguma coisa que tenham entendido.

**Fonte:** Elaborado pelo autor

De acordo com Bardin, uma Unidade de Registro é:

A unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o ‘tema’: enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a ‘palavra’ ou a ‘frase’. (BARDIN, 2016, p. 134)

Uma Unidade de Registro pode ser uma pequena frase ou uma fala inteira que afirme algo sobre um tema. Na análise de conteúdo que realizamos, as Unidades de Registro selecionadas correspondem a um enunciado com expressões veriditivas (que dão um veredito

<sup>45</sup> Apesar de Bardin (2016) deixar claro que existe um contexto geral de produção de uma comunicação, bem como contextos menores no interior de uma comunicação, a autora não faz uso dos termos “maior” e “menor”, sendo o uso uma opção nossa visando melhor entendimento pelo leitor.

sobre determinado assunto) ou com expressões expositivas (que visam esclarecer o pensamento do emissor) de acordo com a classificação de John Langshaw Austin<sup>46</sup> na obra *Quando dizer é fazer* (1990). Vamos exemplificar como foi a construção dessas unidades de registro a partir de um trecho da transcrição:

**GREY — Exatamente, então eu acho que o primeiro passo é isso. É o... na verdade, é esse... é o primeiro ponto que a gente tava falando. A maioria dos vídeos hoje são produzidos para pequenos produtores, só que as pessoas produzem assim, de qualquer jeito e aí acaba que atinge tipo assim, atinge eles, mas não tão beneficentemente.** (Trecho da transcrição do grupo focal, grifo nosso)

Na fala destacada acima, consideramos como unidade de registro o trecho em negrito por entender que é um enunciado com expressão vereditiva no qual a estudante afirma algo sobre a produção de vídeos. Nossa análise de conteúdo identificou 68 unidades de registro, que correspondem a aproximadamente 25%<sup>47</sup> da transcrição como um todo.

Podemos dizer, com isso, que nossas unidades de registro são temáticas, ou seja, destacam temas. De acordo com Marie-Christine d'Unrug (1940-1976), um tema é:

[...] uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas. (D'UNRUG apud BARDIN, 2016, p. 135)

Sendo assim, cada unidade de registro foi classificada em um tema. No Quadro a seguir, exemplificamos a classificação temática de algumas unidades de registro:

**Quadro 11-** Classificação temática das Unidades de Registro

UNIDADE DE REGISTRO	TEMA
Associar, uma coisa que você passa a entender melhor o que realmente tá falando ali.	Reendereçoamento
...a gente tinha que ver tentando buscar aquilo que ele pedia...	Reendereçoamento
...ela passava uma determinada matéria e ela introduziu um filme e no filme ela queria que a gente buscasse no filme a matéria que ela tinha dado...	Reendereçoamento
A mulher que eu entrevistei, ela sabia o que que era, mas ela não conhecia por esse nome, ela inclusive falou comigo no meio do vídeo um pouco sobre aquicultura sem conhecer o nome, até cheguei a perguntar pra ela se ela conhecia isso, ela me disse que nunca tinha ouvido falar.	Linguagem
Não usar termos tão técnicos, nessa região pelo menos, e ou quando usar, né, explicar pra eles, porque às vezes também eles também gostam de aprender um que talvez eles tenham visto algum texto interessante sobre alguma coisa que tenham entendido.	Linguagem

**Fonte:** Elaborado pelo autor

<sup>46</sup> AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

<sup>47</sup> São 2.343 palavras de um total de 9.127 palavras.

Os termos utilizados como temas buscam sintetizar a ideia expressa pela unidade de registro e foram definidos a partir do referencial teórico desta pesquisa. Cabe destacar que na terminologia da “Análise de Conteúdo Francesa”, os temas estariam classificados como índices. Sendo assim, foram identificados em nossa análise de conteúdo os 20 Temas (índices) apresentados na Tabela 1:

**Tabela 1** - Temas, frequência e percentual das unidades de registro

TEMA (índice)	FREQUÊNCIA	% DO TOTAL
1. Conteúdo	11	16%
2. Adequação ao público	8	12%
3. Conhecer a realidade	7	10%
4. Linguagem	7	10%
5. Globo Rural	6	9%
6. Reendereçoamento	5	7%
7. Apoio a Aprendizagem	3	4%
8. Edição	3	4%
9. Trilha Sonora	3	4%
10. Videoaulas	3	4%
11. Demonstração	2	3%
12. Proximidade com a realidade	2	3%
13. Aprendizado Mútuo	1	1%
14. Captação de áudio	1	1%
15. Dinamicidade	1	1%
16. Documentários	1	1%
17. Enquadramento	1	1%
18. Produção	1	1%
19. Recursos Gráficos	1	1%
20. Retorno para a comunidade	1	1%
TOTAL	68	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Levando-se em consideração as unidades de contexto maior e menor, os temas (índices) foram agrupados em categorias (indicadores). Este processo de categorização é definido por Bardin (2016) como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147)

Em nossa análise de conteúdo, os 20 temas foram agrupados em quatro categorias de acordo com a Tabela 2:

**Tabela 2** - Frequência de Unidades de Registro e lista de temas por categoria

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TEMAS</b>	<b>FREQUÊNCIA DE UNID. DE REGISTRO</b>
<b>Aprendizagem com vídeos</b>	Apoio à aprendizagem Conteúdo Demonstração Dinamicidade Documentários Globo Rural Reendereçoamento Videoaulas	31
<b>Dialogicidade</b>	Aprendizado mútuo Conhecer a realidade Linguagem Proximidade com a realidade Retorno para a comunidade	18
<b>Endereçamento</b>	Adequação ao público Produção	9
<b>Aspectos técnicos</b>	Captação de áudio Edição Enquadramento Produção Recursos gráficos Trilha sonora	10

**Fonte:** Elaborado pelo autor

O objetivo da categorização, conforme exposto por Bardin, é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (2016, p. 148). Com nossas categorias pretendemos, portanto, que o leitor tenha uma representação simplificada dos temas que foram abordados na comunicação que analisamos, ou seja, as categorias buscam classificar por analogia os temas que foram abordados na sessão de grupo focal que sustenta esta pesquisa.

Podemos dizer que é possível que o leitor possa ter uma ideia sistematizada do que foi discutido e afirmado pelos participantes na sessão de grupo focal a partir das categorias elencadas acima e de seus temas correlatos. Destacando que a discussão tinha como objetivo pré-definido descrever como os conceitos de endereçamento e diálogo, aprendidos pelos estudantes, são mobilizados para criar os roteiros e as soluções estéticas e dramáticas para a produção de vídeos.

É pela decomposição analítica e descritiva das categorias que pretendemos chegar ao grande objetivo da análise de conteúdo: a inferência.

### **7.2.1 As inferências a partir das categorias**

A partir das categorias (indicadores), chegamos a um conceito central dentro da análise de conteúdo: a inferência. O termo inferência nasce no campo da lógica aristotélico-medieval e

faz referência a procedimentos mentais que levam a uma conclusão a partir de dados anteriores. Segundo Bardin, “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (2016, p. 44). Se, por exemplo, os indicadores de um texto me mostram que foram usados grande número de termos técnicos (quantitativo) ou termos técnicos muito específicos de determinada área (qualitativo) conjugado com verbos impessoais, sou levado a inferir que se trata de um texto mais técnico, feito por especialistas para um público também especializado. Pode parecer óbvio, mas a análise de conteúdo busca também dar sustentação teórica às obviedades.

Para sermos mais específicos, essas inferências ou deduções lógicas, buscam

**a superação da incerteza:** o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

**E o enriquecimento da leitura:** se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão. (BARDIN, 2016, p. 35, grifo da autora)

Passemos, então, à análise das categorias e à conseqüente elaboração de inferências que possam nos levar a um entendimento mais amplo de como os conceitos de endereçamento e diálogo são mobilizados pelos estudantes para a produção de vídeos de orientação técnica.

### 7.2.2 Categoria 1 - Aprendizagem com vídeos

A primeira categoria de análise foi o indicador que teve mais unidades de registro no grupo focal, totalizando 31 unidades. A maioria das falas destacadas estava no contexto menor da discussão sobre as experiências gerais com audiovisual e envolvem oito temas de discussão, que agora serão paulatinamente explorados. Compreendemos que o entendimento que os estudantes têm sobre as contribuições da aprendizagem com o uso de vídeos afeta muito a forma como eles pensam como deve ser essa produção audiovisual com fins educacionais. Nessa categoria, exploramos os papéis e/ou funções que os estudantes atribuem aos vídeos em sua aprendizagem, seja de conteúdos das disciplinas do núcleo comum, seja de conteúdos das disciplinas do núcleo técnico.

Um primeiro entendimento que destacamos é o uso do vídeo como apoio à aprendizagem. Nas falas relativas a essa temática, os estudantes relatam que, por vezes, os

vídeos ajudam a esclarecer ou aprofundar os conteúdos que foram apresentados presencialmente pelos professores, bem como atendem à curiosidade deles sobre um determinado tema. Todas as falas sobre o uso de vídeos como suporte à aprendizagem têm conotação positiva. Vejamos um exemplo:

AUSTRÁLIA — *Então, acho que a gente sempre procura saber [nos vídeos] sobre coisas que a gente quer falar sobre ou que interessa.*

Em outras falas, fica claro que os estudantes veem que os vídeos também têm a função de demonstrar realidades às quais eles não teriam acesso, principalmente aquelas ligadas ao exercício da futura profissão, em contextos diferentes daquele encontrado na região em que moram. O vídeo assume, assim, uma função de demonstração, que também possibilita a associação com outras realidades e contextos, o que é essencial para a aprendizagem. Vejamos uma fala que exemplifica esse entendimento:

GREY — *a gente vai ensinar uma coisa que a gente nunca viu. Se a gente tiver vendo ali na... pelo menos vendo... vendo pela tela, já é mais fácil de você associar aquilo ali com o que você tá estudando do que no papel.*

Outra função que o vídeo cumpre na aprendizagem é torná-la mais “dinâmica”. Quando os estudantes se referem a essa dinamicidade que o vídeo confere à aprendizagem, pareceu-nos que queriam dizer que a aprendizagem por meio dos vídeos é mais interessante, menos maçante e mais ativa. Cabe destacar que, ao ouvir o áudio e ao consultarmos as anotações realizadas durante a sessão de grupo focal, quando o estudante termina de dizer a frase, existe uma reação de concordância e apoio à fala por parte de todo o grupo: alguns verbalmente; outros com o consentimento ao movimentar a cabeça em sinal de aprovação; outros até completando conjuntamente a frase com a palavra “dinâmica”. A nosso ver, essa é uma característica muito importante para os estudantes. Vejamos a reprodução da fala:

DEREK — *Eu acho que essas séries que assim... que mais tem uma mentirinha pra deixar a história mais emocionante, elas ensinam a gente muita coisa que a gente tem dificuldade na escola, que é muito maçante da gente aprender. A gente aprende de uma forma mais... não sei... dinâmica.*

Os dois tipos de produção audiovisual mais utilizados para a aprendizagem, quando esta escolha recai sobre os estudantes, são os documentários e as videoaulas. Os documentários aparecem mais ligados à aprendizagem de temas das ciências humanas, com destaque para os

conteúdos da disciplina História e para o enfoque político da Geografia. Já as videoaulas são mais utilizadas para a aprendizagem das Ciências da Natureza e da Matemática. Não houve referência direta ao uso de vídeos para a aprendizagem na área de Linguagens.

As videoaulas são utilizadas com o objetivo de preparação para o Enem, sendo nominalmente destacados, por seis vezes, como exemplo de dinamicidade os vídeos do Professor Jubilut, do canal Biologia Total<sup>48</sup>, que atende ao público que pretende prestar a prova do Enem, além de vestibulares. Vejamos uma fala sobre as videoaulas:

GREY — ... *videoaula tá facilitando muito a gente aprender, porque às vezes, a gente assiste uma aula, [e pensa] ah, isso não ficou claro, aí vai na plataforma digital e às vezes consegue um apoio.*

Até aqui expomos as experiências mais individuais dos estudantes com o uso de vídeos para a aprendizagem. Os próximos três temas que iremos expor estão mais ligados às experiências às quais foram submetidos durante as aulas com o direcionamento dos professores e, também, às experiências mais ligadas ao campo da aquicultura. Sendo assim, aqui nos aproximamos mais do mote central de nossa pesquisa, que é refletir sobre os vídeos na Extensão Rural.

A maioria dos relatos apresentados sobre a utilização de vídeos pelos professores visando à aprendizagem se encaixa naquilo que classificamos, a partir de nosso referencial teórico, como reendereço. De acordo com Rezende Filho (2014), o reendereço se constitui como um conjunto de ações/mediações produzidas pelo professor para inserir ou integrar uma referida obra audiovisual ao seu planejamento, adaptando e produzindo mediações significativas que produzem apropriações e adaptações das obras de acordo com intenções e leituras próprias. Em suma, trata-se da utilização, pelos professores, de filmes e vídeos que não foram pensados em uma perspectiva didática e que agora são utilizados em um novo contexto por meio de adaptações na forma como os estudantes devem olhar e/ou interpretar a obra audiovisual. Vejamos duas falas que ilustram este uso “reendereço” dos audiovisuais:

MADELAINE — ...*ela [a professora] passava uma determinada matéria e ela introduziu um filme e no filme ela queria que a gente buscasse no filme a matéria que ela tinha dado.*

AUSTRÁLIA — *A gente olhou sabendo do mito da caverna, quando a gente foi ver de novo o filme, então já foi, tipo, diferente, entendeu? A gente olhou sabendo de outras informações.*

---

<sup>48</sup> Canal Biologia Total. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCG-eghyORxNrzSG8FkAWKyw>. Acesso em: 08 jul. 2021.

No que concerne ao uso de vídeos para a aprendizagem no campo da aquicultura, os estudantes relataram que os vídeos mais bem produzidos e que, na visão deles, melhor atendiam ao público “produtores rurais” são os do jornalístico Globo Rural, da Rede Globo. Sendo assim, mesmo não se tratando de um conceito, o termo “Globo Rural” foi utilizado nesta pesquisa para sintetizar um tema, dado o engajamento positivo dos estudantes ao falarem da qualidade das produções. Vejamos:

*GREY — ...a melhor plataforma de vídeos pra aquicultura é o Globo Rural, são os melhores vídeos produzidos [...] Eles realmente tentam, porque eles levam um especialista pra mostrar um monte de coisas, por exemplo, uma vez alguém falou comigo “Ah, eu vi este tipo de criação passando no Globo Rural” e tal e hoje em dia eu acho que é o melhor que tem, pelo menos tentam assim... introduzir o assunto.*

No entanto, os estudantes reconhecem que não são vídeos produzidos para eles na qualidade de estudantes de Aquicultura, pois entendem que o apresentado pelo programa televisivo é apenas introdutório.

*GREY — O Globo Rural, eles tentam fazer isso, mas não pra gente, eles tentam fazer isso pro público deles, que são mais produtores, que produzem alguma coisa e talvez vão se interessar por aquilo ali e produzir outra.*

Isso nos leva à temática que teve mais ocorrências nesta categoria e que também chamou mais atenção em nossa análise: o conteúdo dos vídeos.

O tema conteúdo aparece em 11 unidades de registro, o que equivale a 16% do total de unidades de registro. Foi o tema com mais ocorrências dentre todas as categorias.

Classificamos como “conteúdo” todas as unidades de registro que analiticamente afirmavam algo sobre a adequação ou não de um assunto apresentado em vídeo voltado ao ensino e/ou conhecimento do público. Nas falas, a palavra “público” por vezes faz referência aos próprios estudantes, por vezes se refere aos produtores rurais.

Um primeiro destaque a ser feito é que, na visão dos estudantes, a qualidade do conteúdo apresentado nos vídeos tem relação direta com a formação acadêmica dos expositores ou entrevistados. Em suma, quanto melhor a formação, melhor o conteúdo. De acordo com os estudantes:

*GREY — Pra nós, seria mais interessante, por exemplo, técnicos realmente que tem experiências vir trazer essas experiências pra nós, mostrando o dia*

*a dia, mostrando o que eles fazem só que numa linha realmente que a gente possa seguir, entendeu? Não de forma amadora igual existe hoje.*

NEMO — *Não tem uma formação adequada pra tá passando um conteúdo.*

Em complemento à fala de NEMO,

AUSTRÁLIA — *Não é um professor formado naquilo.*

Essa questão do conteúdo é reconhecida pelos estudantes como um fator determinante no endereçamento dos vídeos, ou seja, os estudantes reconhecem que, muitas vezes, os vídeos tratam de temáticas que os interessam e de forma dinâmica, mas não têm uma boa recepção entre eles, pois não têm o nível de aprofundamento teórico ou técnico que eles necessitam.

Vejam os:

MADELAINE — *[...] tem poucas pessoas do Globo Rural por trás, mas, mesmo assim, como não tem tantas pessoas especializadas na área e... não é que tem pouco interesse, o modo que eles falam é mesmo pra pessoas leigas no assunto entender. Então, às vezes, a gente quer aulas sobre aquela espécie, só que eles só amostram a espécie. Essa espécie aqui bonitinha comem raçãozinha, só que, ó, a gente tem que aprender como é feita aquela ração.*

NEMO — *Biologia, Química, essas coisas, é até tranquilo pra poder ter isso como vídeo. Agora, no setor de aquicultura mesmo é muito precário, tipo geralmente são vídeos caseiros e tal, o pessoal faz de qualquer jeito a informação, não é aquela informação técnica realmente.*

Da análise dessa categoria, podemos inferir sobre a aprendizagem com vídeos que:

**INFERÊNCIA 1:** Os estudantes consideram que o endereçamento dos vídeos educacionais deve levar em consideração o ajuste entre o nível de conhecimento ou de experiência do público para o qual se dirige e o nível de aprofundamento do conteúdo, buscando apresentá-lo de forma dinâmica. Os vídeos são utilizados pelos docentes na educação em ciências agrárias em nível técnico, principalmente por meio de práticas de reendereço, com o objetivo de introduzir assuntos e contextualizar discussões por meio de demonstrações. Em sua aprendizagem autônoma, os estudantes se utilizam mais dos documentários e das videoaulas.

### 7.2.3 Categoria 2 – Dialogicidade

A segunda categoria de análise foi composta por 18 unidades de registro. A maioria das falas destacadas estava nos contextos menores das discussões sobre as experiências com vídeos

no campo da aquicultura e sobre as contribuições de Paulo Freire para a orientação técnica. As unidades de registro envolvem cinco temas de discussão, que agora serão aqui explorados. Compreendemos que o entendimento que os estudantes têm sobre o uso de vídeos no campo da aquicultura e, mais especificamente, sobre o uso de vídeos para a orientação técnica, pode apontar caminhos possíveis para o aprimoramento das produções audiovisuais na área. Nesta categoria, buscamos estabelecer um paralelo entre as concepções dos estudantes sobre os vídeos para a Extensão Rural e as concepções em torno da dialogicidade conforme discutido nas aulas e ancorados na visão de Paulo Freire sobre o trabalho com as comunidades rurais.

Ao falar sobre a experiência de realizar vídeos, nos quais pessoas de uma determinada comunidade são entrevistadas, ou mesmo ao falarem sobre as pesquisas que realizam com essas pessoas, os estudantes destacam a importância de, após as gravações ou após a pesquisa, apresentar os resultados para aquelas comunidades. Ao relatar sua experiência de gravação de entrevista em vídeo com uma marisqueira na comunidade de Piúma-Es, um dos estudantes destaca:

*DEREK — Só que muitas vezes, quando a gente termina de fazer, de apresentar, a gente não volta pra conversar com ela de novo. Inclusive ela falou comigo que ela não gostava de fazer isso, porque as pessoas vinham, conversavam com ela e eles nunca voltavam pra dar retorno pra ela.*

Ao destacar a mesma questão, um dos estudantes a relaciona com a discussão empreendida nas aulas sobre as concepções de Paulo Freire acerca do trabalho dos técnicos nas comunidades rurais, destacando que além da necessidade do retorno para aquela comunidade, é necessário, também, reconhecer que acontece um aprendizado mútuo entre o técnico e as pessoas da comunidade. Vejamos:

*NEMO — O que a gente discutiu também de Paulo Freire, [sobre o livro] Extensão e Comunicação, tipo de o conteúdo sair só daqui pro meio rural e não ter a comunicação do meio acadêmico como retorno também, porque às vezes a gente tem a parte acadêmica em si, todo o pensamento da estrutura só que a parte prática, em maior parte, são as pessoas do meio rural que tem acesso, que tão cotidianamente vendo acontecer. Então, uma pequena ideia sobre a parte prática, pra gente, também é levado como aprendizado.*

Os estudantes destacam que as imagens gravadas em vídeo também devem dialogar com a realidade do público para o qual se dirigem, levando-nos a supor que, na visão deles, esse é um importante elemento de endereçamento dos vídeos. No caso específico dos vídeos direcionados a produtores rurais, os estudantes destacam a importância de se evitar ambientes

fechados (laboratórios, salas de aula etc.) e de buscar ambientar as filmagens em locais e situações que sejam mais próximos da realidade do público. Para se referir a isso, os estudantes usam o termo “ambiente”, que, contextualmente, entendemos ser os locais de filmagem abertos e mais próximos de uma realidade rural. Segundo eles:

NEMO — *Um ambiente também, um ambiente separado filmando, sendo um ambiente mais próximo dele.*

GREY — *Tá ali no campo, tá ali aonde ele fez a criação, mostrando tudo, mostrando as estruturas, mostrando os processos.*

Na perspectiva de uso de vídeos em um processo dialógico de educação, os estudantes destacam a importância que reside no conhecimento da linguagem do público para o qual se dirige a produção audiovisual, o que nos indica que esse elemento deve ser considerado para um endereçamento do vídeo adequado ao público, independentemente de qual público for, mas com mais destaque para o público produtor rural.

Durante o grupo focal, ficou expresso que esse era um fato que foi destacado por Paulo Freire, nas obras e textos aos quais eles tiveram acesso, e que deveria ser incorporado às práticas de pré-produção e de produção. Esse cuidado com a linguagem envolve uma pesquisa em torno das palavras utilizadas pela comunidade e, também, envolve uma atenção maior com o uso de termos técnicos, seja trocando-os por termos mais conhecidos ou explicando cada termo técnico usado.

BERLIM — *Usávamos sempre muito termo técnico com pouca imagem, porém, com o desenvolvimento nosso aqui no curso, a gente foi aprimorando isso, sacou? Ia tentando trazer mais pro povo. Depois ia fazer até pesquisa com fotos e vídeos, tipo, meu grupo fez o desaparecimento do Peroá<sup>49</sup>, a gente foi no porto conversou com o pescador, ou seja, levamos termos que eles conhecem, não só termos nossos técnicos. Quando a gente apresentava um termo técnico, a gente explicava pra ele e vice-versa, só que a gente pegava mais deles do que a gente levava pra eles, assim, eu acho que com o passar do tempo a gente foi desenvolvendo isso.*

Sobre a produção de vídeos de orientação técnica, outro estudante foi taxativo ao afirmar que

---

<sup>49</sup> Peroá é uma espécie de peixe de água salgada, pertencente à família *Balistidae*. A espécie *Balistes capriscus* foi descrita em 1789. (Wikipedia)

DEREK — *Não usar termos tão técnicos, nessa região pelo menos, ou quando usar, né, explicar pra eles, porque às vezes também eles também gostam de aprender um que talvez eles tenham visto em algum texto interessante.*

O mesmo estudante relata sua experiência ao entrevistar uma marisqueira, destacando que os dois falavam sobre a mesma coisa, porém não usavam os mesmos termos.

DEREK — *A mulher que eu entrevistei, ela sabia o que que era [aquicultura], mas ela não conhecia por esse nome, ela inclusive falou comigo no meio do vídeo um pouco sobre aquicultura sem conhecer o nome, até cheguei a perguntar pra ela se ela conhecia isso, ela me disse que nunca tinha ouvido falar, mas ela sabia o que que era.*

Como caminho para se evitar problemas com a linguagem na produção dos vídeos, os estudantes indicam uma pesquisa básica em torno do linguajar utilizado pelo público para o qual o vídeo se dirige. Vejamos:

GREY — *Acho que primeiro deveria saber, conhecer a situação e conhecer um pouco da comunicação e aí depois entender a situação que eles têm pra trabalhar e tentar introduzir e, tipo assim, saber, nessa conversa conseguir descobrir qual o nível assim de conhecimento que eles têm e, ah, por exemplo, um termo técnico, explicar aquilo ali o que que significa aquilo ali pra eles conseguirem entender do que que se trata, né?*

Do trecho acima, podemos perceber que essa pesquisa em torno da linguagem não se dá, na visão dos estudantes, sem um envolvimento com a realidade da comunidade. Esses dois temas, linguagem e conhecer a realidade, foram os que apresentaram mais ocorrências nesta categoria (sete ocorrências cada) e, juntos, representam 20% do total de unidades de registro.

Esse conhecer a realidade envolve identificar problemas a serem solucionados, além das limitações e possibilidades de cada comunidade ou de cada produtor. Para os estudantes, é preciso:

NEMO — *Entender qual é o problema que eles estão passando realmente pra poder montar o vídeo e tá auxiliando.*

DEREK — *Além, também, de entender o que eles podem fazer, o que eles têm alcance conforme a situação que eles estão, né?*

Para que isso aconteça, os estudantes se baseiam em suas experiências e no exemplo de prática de alfabetização de adultos de Paulo Freire conforme explicitado nas falas a seguir:

NEMO — *O Paulo Freire, pra comunidades rurais, certo, pra alfabetizar a população, ele colocava...*

BERLIM — *...buscava atrair, trazer do cotidiano das pessoas, aspectos e integrar pra alfabetizar.*

Esse conhecimento da realidade é essencial, de acordo com um dos estudantes, para um endereçamento adequado dos filmes para o seu público. Mesmo não usando o conceito específico, é o que se pode depreender de suas falas.

MADELAINE — *Tentar introduzir, porque não adianta eu fazer um vídeo sendo que a pessoa, até a gente mesmo, começa um filme, se aquilo não me atrai, eu não vou assistir. [...] O que aquela comunidade gosta, do que aquela comunidade vive, vive do quê, faz o quê, se interessa por quê? [...] Quando começa um vídeo tem que trazer aspectos logo nos primeiros segundos que façam com que ele chame a atenção daquela pessoa pra aquela pessoa continuar a assistir o vídeo.*

Na análise desta categoria, ficou destacado que os estudantes relacionam, pelo menos intuitivamente, a dialogicidade a princípios de endereçamento. Assim sendo, podemos inferir que:

### **INFERÊNCIA 2:**

O conhecimento sobre a vivência comunitária e sobre o universo temático e linguístico é essencial para o bom endereçamento de um vídeo que se queira dialógico no campo da aquicultura. Na pesquisa em torno dessas características comunitárias, a aprendizagem acontece de forma mútua. Os pesquisadores devem oferecer um retorno de suas atividades para a comunidade como forma de reforçar o diálogo.

#### **7.2.4 Categoria 3 – Endereçamento**

A terceira categoria de análise foi composta por nove unidades de registro. A maioria das falas destacadas estava nos contextos menores das discussões sobre as experiências com vídeos no campo da aquicultura e sobre as sugestões dos estudantes para a produção audiovisual em aquicultura. As unidades de registro envolvem dois temas de discussão, que agora serão aqui explorados. Compreendemos que as sugestões apresentadas pelos estudantes, a partir da experiência que tiveram na produção audiovisual para a orientação técnica, podem auxiliar na identificação dos maiores desafios ao endereçamento de vídeos para esta aplicação. Nesta

categoria, buscamos aprofundar a reflexão sobre o endereçamento a partir de um viés prático, fruto da reflexão teórica que estabeleceram durante as aulas.

Para nós, foi muito importante buscar perceber se os estudantes assimilaram o conceito de endereçamento e se saberiam identificar endereçamentos ou camadas de endereçamento em produções audiovisuais, principalmente as educacionais. Ficou claro que, mesmo eles não usando o termo específico “Endereçamento” ou suas variantes (endereçado, endereçar etc.), apresentaram um conhecimento propedêutico sobre o tema, que se pode resumir na ideia de adequação ao público. Com isso, foram capazes de exemplificar endereçamentos adequados ou não. Vejamos dois desses exemplos:

*AUSTRÁLIA — Hoje em dia, a gente reclama do Telecurso porque a gente acha ele meio chato e tudo, mas a gente gosta do professor Jubilut, porque as dinâmicas são diferentes. Eu acho, que, o professor Jubilut, aprendeu a conversar com essa geração e o Telecurso 2000 era pra outra geração.*

*NEMO — O público-alvo do Globo Rural é uma pessoa mais... mais velha também.*

Interessante destacar que essa adequação ao público, a princípio, deve atender a questão geracional ou da faixa etária, não tendo os estudantes destacado outras variáveis sociais, como raça, gênero, classe social, localização geográfica etc.

Um dos estudantes relatou que as reflexões sobre o endereçamento o levaram a um questionamento maior das obras audiovisuais no seguinte sentido:

*NEMO — Pra quem que esse cara tá, tipo, escrevendo?*

A questão do endereçamento foi identificada também quando os estudantes falaram sobre a produção de vídeos no contexto do Ensino Médio de modo geral e não somente de vídeos técnicos, destacando que muitas vezes o “endereçado” é o professor, que deve ter suas expectativas atendidas para que isso se converta em boas notas. Vejamos:

*MADLAINE — Primeira coisa que todo mundo pergunta é quem sabe editar vídeo? Você sabe? Então é você que vai fazer, então vale tudo. Aí, a pessoa que edita tem a preocupação de agradar o professor pra conseguir as notas.*

Interessante destacar que recai sobre o “editor de vídeos” a tarefa de adequar o endereçamento, sem destaques para as outras fases da produção.

Nessa adequação ao público, os estudantes destacaram a importância da escolha do meio de exibição adequado a cada público, o que também revelou as concepções que eles têm sobre o público produtor rural quanto a essa questão.

MADELAINE — *Talvez, tipo, pra uns produtores [rurais], tenha mais efeito, para conseguir absorver de maneira mais tranquila o conteúdo, agora, pra gente, é meio maçante ficar assistindo na TV.*

A princípio, parece que os estudantes entendem que a TV é o melhor meio de exibição de vídeos para os produtores rurais, não tendo sido feita a menção ao uso de plataformas de *Streaming* para esse público.

O conflito geracional ou a determinação do endereçamento pela faixa etária aparece novamente quando se trata da escolha de quem serão os apresentadores e/ou os entrevistados no vídeo. Aliado a essa questão, reaparece a importância da formação acadêmica e do consequente aprofundamento do conteúdo, levantada na categoria 1. No entanto, não houve consenso dos estudantes sobre a questão. Vejamos:

NEMO — *Até o linguajar que o cara tá usando durante o vídeo é totalmente diferente do nosso, então fica muito fora do nosso normal pra poder... sei lá, assistir o vídeo, às vezes tá assimilando... mas quem tá produzindo um vídeo, às vezes se fosse umas pessoas mais novas, isso olhando pra o setor de aquicultura e dizendo que quem vai tá aprendendo com os vídeos, são... sei lá, alunos, no nosso caso aqui do campus. Então, se fosse uns apresentadores mais novos com ideias realmente mais técnicas, ia beneficiar mais.*

Paradoxalmente, duas estudantes têm um entendimento divergente.

AUSTRÁLIA — *Justamente [penso] que poderia trocar a fala da aluna pra fala de uma professora, porque ia deixar o vídeo mais profissional e ia dar mais credibilidade. Porque às vezes a gente olha, tipo, até entendo, a gente gosta de ver uma pessoa da nossa idade falando, porque a gente sabe se comunicar entre nós, mas parece que, tipo, ah, não é uma pessoa totalmente formada que sabe completamente sobre o assunto.*

GREY — *Não tem uma didática pra tá falando, pra tá apresentando aquilo ali, mas, por exemplo, se fosse os nossos professores técnicos, eles também são mais velhos, mas se fosse eles apresentando aquilo ali seria totalmente diferente, porque eles convivem com a gente, eles sabem uma forma de dialogar não só com a gente, mas com os técnicos mais velhos e eles têm essa experiência.*

Interessante destacar que, apesar de reconhecerem que uma pessoa da mesma faixa etária ia se comunicar melhor, a presença de alguém mais velho e formado conferiria mais

credibilidade às informações apresentadas no vídeo, tornando-o “mais profissional”. Destaca-se também a ideia de que uma boa didática é necessária para uma boa exposição de conteúdos educacionais em vídeo.

Chamou-nos a atenção o fato de, ao serem perguntados sobre que conselhos eles dariam para alguém que fosse produzir um vídeo para produtores rurais, uma das estudantes se manifestou afirmando que o melhor seria copiar o modelo do programa de jornalismo rural mais conhecido por eles.

### GREY — *Copiar o Globo Rural!*

A estudante foi acompanhada pelos colegas que demonstraram concordar com a síntese apresentada pela colega, como é possível depreender da ausculta do áudio da gravação.

Da análise desta categoria podemos inferir, sobre endereçamento de vídeos no campo da aquicultura, que:

#### **INFERÊNCIA 3:**

O entendimento que os estudantes apresentam sobre o endereçamento de vídeos é de adequação ao público-alvo da produção. Essa adequação passa pela escolha do melhor meio de exibição ou disponibilização do conteúdo audiovisual para cada público. A produção deve levar em conta o nível de conhecimento dos entrevistados e apresentadores, bem como a faixa etária, ambos em consonância com níveis de conhecimento e a faixa etária do público-alvo. Os estudantes identificam as produções do Globo Rural como o melhor modelo para as produções voltadas para o público produtor rural.

#### **7.2.5 Categoria 4 – Aspectos técnicos**

A quarta categoria de análise foi composta por 10 unidades de registro. A maioria das falas destacadas estava no contexto menor das discussões sobre as sugestões dos estudantes para a produção audiovisual em Aquicultura. As unidades de registro envolvem seis temas de discussão, que agora serão aqui explorados. Compreendemos que, ao tratar da questão dos aspectos técnicos das produções audiovisuais, os estudantes identificaram os maiores desafios práticos na produção de vídeos para a Aquicultura.

Os estudantes reconhecem que, de modo geral, é importante um cuidado com a produção, pois entendem que essa falta de cuidado beneficiaria menos os pequenos produtores. No entanto, não deixam claro se isso afeta diretamente o endereçamento. Vejamos:

GREY — *A maioria dos vídeos hoje são produzidos para pequenos produtores, só que as pessoas produzem assim, de qualquer jeito e aí acaba que atinge, tipo assim, atinge eles, mas não tão beneficemente.*

Esse cuidado com a produção, na visão deles, passa diretamente pela preocupação com o que vai aparecer na tela e como vai aparecer, sendo que as informações devem estar claras e as práticas bem demonstradas. Uma estudante relata isso ao ser questionada sobre o que mudou na percepção dela sobre as produções audiovisuais depois que teve contato com técnicas de produção de vídeos e destaca que isso afeta diretamente o endereçamento.

GREY — *Acho que o endereçamento. A gente passa a pensar que pra gente produzir um vídeo pra um pequeno produtor tem que tentar ilustrar o máximo possível pra que ele possa realmente conseguir ver o que a gente tá falando.*

Contextualmente, entendemos que, por “tentar ilustrar ao máximo”, a estudante está falando tanto sobre a demonstração de práticas em Aquicultura quanto sobre o uso de recursos gráficos, como ilustrações.

O enquadramento e a composição da cena também foram destacados pela estudante como fator que pode possibilitar uma melhor adesão do público ao vídeo. Ao falar sobre o vídeo produzido por um dos grupos, ela destaca:

GREY — *Eles gravaram num lugar mais aberto e tal, então apareceu o ambiente, ficou uma coisa mais agradável.*

A edição dos vídeos, principalmente no que tange aos cortes e à montagem, foi identificada como um dos fatores que mais apresentam desafios durante a produção de um vídeo. Nas falas dos estudantes, também é possível depreender que a edição é um trabalho que fica a cargo de somente uma pessoa do grupo na maioria das vezes e que as cenas são gravadas na sequência em que serão editadas.

GREY — *Uma das integrantes do nosso grupo, ela sempre se preocupa, [ela diz] ‘não gente, não filma assim não porque senão depois eles [os vídeos] ficam muito difícil para eu editar’. Só que a gente não vai ter essa preocupação. Ela fala: ‘não, não mexe não, porque senão depois eu tenho que cortar’.*

Outro fator técnico que se apresenta como desafio para a edição e para a produção como um todo é a captação do áudio, seja pela dificuldade de captar com qualidade, seja pela

dificuldade de, ao se optar por captar o áudio separado, conseguir sincronizar o áudio e o vídeo no *software* de edição. Vejamos as falas dos estudantes sobre as experiências que tiveram:

AUSTRÁLIA — *A gente foi gravar na praia. Falar com os marisqueiros. E na hora que a gente chegou na praia, a gente ouviu o barulho do mar, tava ventando muito, aí a gente... [disse] ‘vamos colocar o microfone’, sincronizar o vídeo com o som, porque é melhor que ficar gravando e não dar pra ouvir nada. É a mesma coisa que nada! O vídeo que fica passando o som e você não consegue entender o que as pessoas tão falando, então é melhor você ter mais esse trabalho assim pra linkar o microfone com o vídeo do que fazer um vídeo inútil.*

GREY — *É, mais o problema é quando, por exemplo, vai sincronizar e não sincroniza direito, aí a pessoa faz uma coisa, e o áudio nada a ver e piora tudo.*

Outro problema apontado pelos estudantes ligado ao áudio é o uso de trilhas sonoras nos vídeos. O desafio reside em escolher uma música ou fundo musical que agrade a muitos, no dizer dos estudantes “uma música mais neutra”, e que tenha conexão com o assunto apresentado. De qualquer forma, os estudantes reconhecem que apenas as imagens, sem trilha sonora, não tornam o vídeo agradável. Vejamos:

GREY — *Eu acho que a trilha sonora é importante, porque, tipo assim, igual nós trouxemos a imagem do mangue. A música não ficou cem por cento, mas foi o que deu pra colocar e se ficasse só aquilo ali passando... A questão da trilha sonora é complicada por conta disso, né? Quer dizer, acho que o importante é tentar botar uma música mais neutra.*

A questão dos direitos autorais que recaem sobre as músicas também é apontada como um problema pelos estudantes que, por vezes, enfrentam dificuldades para poder postar os vídeos produzidos em plataformas de *Streaming*. Conforme destaca o estudante:

BERLIM — *Muitas músicas, o problema é que têm direitos autorais, aí fica meio difícil de usar.*

Como solução, os próprios estudantes apontaram que acabam optando por fundos musicais já utilizados em outros vídeos e sem direitos autorais, renunciando às músicas comerciais.

#### **INFERÊNCIA 4:**

Dentre os aspectos técnicos, o áudio - sua captação e sua edição - é o maior desafio na produção de vídeos. O uso de áudio produzido por terceiros e com direitos autorais também

apresenta desafios aos estudantes e podem ser considerados como fator que influencia diretamente em uma boa recepção dos vídeos. Aliado a isso, a edição de vídeos, mais especificamente o uso de cortes e a montagem nos *softwares* de edição, também exige um conhecimento que os estudantes ainda não dominam totalmente. Outros aspectos ligados ao enquadramento e à composição das cenas são apontados como importantes para um bom endereçamento dos vídeos.

### **7.3 A pré-análise, a indexação e a categorização do conteúdo do fórum *on-line***

No item 7.2, descrevemos paulatinamente os processos de pré-análise, indexação e categorização da transcrição do grupo focal. Neste item, realizaremos a mesma descrição, no entanto, seremos mais sucintos, pois não vamos explicar novamente cada um dos passos seguidos, fazendo apenas rememorações dos conceitos em notas de rodapé para o auxílio da leitura.

Na análise de conteúdo do fórum *on-line*, tomamos como documento de trabalho<sup>50</sup> o arquivo *pdf* - intitulado *A prática do diálogo* e descrito na metodologia desta pesquisa - com o registro digital de todas as interações realizadas no fórum. Esse registro foi obtido por meio da opção de salvar a página *web* do fórum como arquivo. Na prática, trata-se de um arquivo de texto com 14 páginas em tamanho A4, com a íntegra da conversa no fórum na ordem temporal em que foram postadas pelos estudantes.

Com o documento impresso em mãos, foi realizada uma primeira leitura flutuante<sup>51</sup>, seguida de outras duas leituras com lapso temporal de dois dias entre uma leitura e outra.

Similarmente ao processo empreendido na análise de conteúdo do grupo focal, aqui também realizamos ainda uma quarta leitura flutuante, via tela do computador, na qual utilizamos o recurso de leitura em voz alta, realizada pelo programa *Adobe Acrobat®*, para revelar nuances que talvez não tenham sido detectadas na leitura simples.

Como primeiro ponto de análise, foi possível identificar as Unidades de Contexto<sup>52</sup> Maior e Menor do documento. A Unidade de Contexto Maior revela estudantes engajados em participar do fórum por ser uma atividade avaliativa ligada às atividades pedagógicas não

---

<sup>50</sup> Documento base para a análise de conteúdo.

<sup>51</sup> Leitura para “[...] estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2018, p. 54).

<sup>52</sup> “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2016, p. 45).

presenciais decorrentes da Pandemia de Sars-Cov-2, que impediu a realização das atividades presenciais. Ao mesmo tempo, é possível perceber que os estudantes apresentam mais clareza e segurança na discussão, já que ela aconteceu como uma revisão de conteúdos já trabalhados presencialmente antes do início da pandemia. Com isso, percebemos uma maior apropriação de termos contextualmente específicos da discussão, como, por exemplo, “endereçoamento”, “universo temático” e “extensionista”, bem como do referencial teórico de diálogo em Paulo Freire.

Mais intrinsecamente ao texto, a leitura flutuante demonstrou que o contexto das frases dentro do fórum *on-line* seguiu a ordem dos questionamentos no fórum, sendo um primeiro questionamento sobre as escolhas e/ou estratégias dos produtores de vídeos de Aquicultura para se aproximar do público-alvo de suas produções e um segundo sobre os desafios que os estudantes identificavam na produção de vídeos para produtores rurais. Entre essas duas Unidades de Contexto é possível identificar uma discussão paralela sobre “boas práticas” para a produção audiovisual para o dito público na visão dos estudantes.

As Unidades de Contexto Menor foram sintetizadas em três termos que foram discutidos no fórum sem seguir uma ordem específica, sendo retomados cada vez que algum estudante apresentava um novo posicionamento ou um posicionamento divergente. As três Unidades de Contexto Menor identificadas foram:

5. Prática do Diálogo freiriano na produção de vídeos;
6. Desafios para a produção audiovisual para a Extensão Rural;
7. Estratégias ou regras para a produção.

Com isso, podemos afirmar que qualquer frase selecionada como Unidade de Registro<sup>53</sup> está contida em uma dessas Unidades de Contexto citadas anteriormente conforme exemplificado no Quadro 12:

**Quadro 12** – Localização das Unidades de Registro nas Unidades de Contexto

<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>
Prática do Diálogo freiriano na produção de vídeos	Para se ter um diálogo a partir desses vídeos, é preciso investigar, estabelecer conexão e conhecer o universo temático do público-alvo.
Prática do Diálogo freiriano na produção de vídeos	É necessário ter conhecimento da realidade do público-alvo para que a comunicação de fato aconteça.
Prática do Diálogo freiriano na produção de vídeos	...a falta de um estudo e investigação sobre o público a ser atingido é um grande problema ao tentar produzir um método dialógico por meio de vídeos.
Desafios para a produção audiovisual para a Extensão Rural	Não adianta produzir um vídeo super técnico se o público ao qual ele é destinado não entende a linguagem usada.

<sup>53</sup> A Unidade de Registro é a “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p. 134).

Estratégias ou regras para a produção	...inserir nos vídeos uma linguagem mais dinâmica e de fácil entendimento, não usar termos complicados e que não são de costume daquele público-alvo.
---------------------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Nossa análise de conteúdo identificou 50 Unidades de Registro, que correspondem a aproximadamente 29%<sup>54</sup> das postagens no fórum como um todo.

De maneira a gerar uma relação de complementaridade entre a análise de conteúdo do grupo focal e a do fórum, novamente optamos por utilizar Unidades de Registro temáticas<sup>55</sup>, ou seja, recortes de falas que destacam temas.

Destacadas no texto impresso com o uso de caneta “marca texto” e, posteriormente, no arquivo digital com o uso da ferramenta “Realçar texto”, cada unidade de registro foi classificada em um tema. No Quadro 13, exemplificamos a classificação temática de algumas Unidades de Registro:

**Quadro 13** - Classificação temática das Unidades de Registro

UNIDADE DE REGISTRO	TEMA
Os vídeos são maneiras mais dinâmicas de aprendizado, pois, dessa forma, é possível explicar e mostrar na prática.	Concepção de vídeo
...um grande problema existente é a falta da investigação da comunidade direcionada, ou seja, muitas vezes termos teóricos, alguns aparelhos e ferramentas que são mostrados ou até mesmo o próprio custo investido nas produções não é a realidade do público-alvo.	Pressupostos sobre o público.
...colocar uma pessoa que faz parte do público-alvo para participar do vídeo torna tudo mais simples, pois, assim, o restante do público a qual a mensagem é destinada irá se sentir representada.	Protagonismo gerando representatividade
...grande parte dos vídeos que tive a oportunidade de assistir sobre a aquicultura, e até mesmo os de outras áreas, alegava estar endereçada para o produtor dos organismos aquáticos, mas a maioria deles possuía uma linguagem culta, toda pautada em significados técnicos.	Termos técnicos
...ao produzir vídeos na extensão rural, geralmente o necessário é a utilização de linguagem mais simples e clara, já que serão endereçados a pessoas leigas na área, que estão começando no ramo e não conhecem os termos.	Pressupostos sobre o público

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Os termos utilizados como temas buscam sintetizar a ideia expressa pela Unidade de Registro e foram definidas a partir do referencial teórico desta pesquisa. Na terminologia da

<sup>54</sup> São aproximadamente 1.067 palavras de um total de 5.450 palavras.

<sup>55</sup> “[...] unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas” (D’UNRUG apud BARDIN, 2016, p. 135).

Análise de Conteúdo Francesa, os temas são classificados como índices<sup>56</sup>. Sendo assim, foram identificados, em nossa análise de conteúdo, os 16 Temas (índices) apresentados na Tabela 3:

**Tabela 3** - Temas, frequência e percentual das Unidades de Registro

TEMA (índice)	FREQUÊNCIA	% DO TOTAL
1. Termos técnicos	9	18 %
2. Linguagem cotidiana	9	18 %
3. Conhecer a realidade	8	16 %
4. Concepção de vídeo	4	8 %
5. Adequação ao público	3	6 %
6. Protagonismo gerando representatividade	3	6 %
7. Liberdade dos produtores	2	4 %
8. Conteúdo	2	4 %
9. Predominância da oralidade	2	4 %
10. Pressupostos sobre o público	2	4 %
11. Conhecimento prático	1	2 %
12. Contraste com a realidade	1	2 %
13. Necessidades do público	1	2 %
14. Objetividade	1	2 %
15. Prática	1	2 %
16. Uso de imagens	1	2 %
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Levando-se em consideração as Unidades de Contexto Maior e Menor, os temas (índices) foram agrupados em categorias<sup>57</sup> (indicadores). Em nossa análise de conteúdo, os 16 temas foram agrupados em quatro categorias de acordo com a Tabela 4:

**Tabela 4**- Frequência de Unidades de Registro e lista de temas por categoria

CATEGORIAS	TEMAS	FREQUÊNCIA	%TOTAL
<b>Linguagem</b>	Linguagem cotidiana	18	36 %
	Termos técnicos		
<b>Endereçamento</b>	Adequação ao público	16	32 %
	Conteúdo		
	Necessidades do público		
	Objetividade		
	Prática		
	Predominância da oralidade		
	Pressupostos sobre o público		
	Protagonismo gerando representatividade		
	Uso de imagens		
	<b>Dialogicidade</b>		
Conhecimento prático			
Contraste com a realidade			
Liberdade dos produtores			

<sup>56</sup> Um índice é “[...] um signo que perderia imediatamente o caráter que faz dele um signo se seu objeto fosse suprimido, mas não perderia este caráter se não tivesse um interpretante” (PEIRCE, 1931. s. p.).

<sup>57</sup> “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p. 147).

<b>Aprendizagem com vídeos</b>	Concepção de vídeo	4	8 %
--------------------------------	--------------------	---	-----

**Fonte:** Elaborado pelo autor

A partir das categorias elencadas acima e de seus temas correlatos, é possível que o leitor possa ter uma ideia sistematizada do que foi discutido e afirmado pelos participantes no fórum *on-line*.

Destacamos que a discussão tinha como objetivo pré-definido descrever como os conceitos de endereçamento e diálogo, aprendidos pelos estudantes, são mobilizados para criar os roteiros e as soluções estéticas e dramatúrgicas para a produção de vídeos por meio da identificação e análise das marcas de endereçamento e das sugestões deles em torno das estratégias de endereçamento a serem utilizadas na produção audiovisual.

A partir dessa análise, formularemos inferências em relação ao fenômeno do endereçamento na visão dos estudantes.

### 7.3.1 Categoria 5 - Aprendizagem com vídeos

A quinta categoria de análise foi o indicador que teve menos Unidades de Registro (apenas quatro unidades). No entanto, tornou-se relevante, pois complementa a discussão empreendida na categoria 1, que foi identificada neste texto com o mesmo nome. As quatro falas destacadas estavam na Unidade de Contexto Menor da discussão sobre as estratégias ou regras para a produção audiovisual e envolvem o tema da concepção do uso de vídeo na aprendizagem. De modo geral, são falas introdutórias que antecedem as sugestões para a produção audiovisual, de maneira a justificar o caráter positivo do uso de vídeos para a aprendizagem. Compreendemos que o entendimento em relação ao papel e/ou à função que os estudantes atribuem aos vídeos auxilia a elucidação das escolhas estéticas, narrativas e dramatúrgicas que eles sugerem para a produção audiovisual para a Extensão Rural.

O uso de termos qualificadores positivos como “bem legal”, “didática” e “dinâmica” para descrever a experiência de ensino e de aprendizagem com o uso de vídeos parece denotar que os estudantes entendem que essa característica é inerente à linguagem audiovisual. Em suma, parece indicar que qualquer assunto pode se tornar mais interessante se for exposto em vídeo. Vejamos as falas:

E18 – *Os vídeos são uma forma **bem legal** para trazer informação neste meio.*  
(Grifo nosso)

E19 – *O vídeo é uma ferramenta de suma importância na aprendizagem de muitas pessoas, pelo fato de conseguir unir informações e imagem de forma didática.* (Grifo nosso)

E21 – *Os vídeos são formas mais **dinâmicas** de aprendizado.* (Grifo nosso)

Na mesma linha, parecem indicar que a linguagem audiovisual tem como característica intrínseca facilitar o entendimento ou estabelecer melhores relações de ensino-aprendizagem se comparado, por exemplo, à leitura de textos. A justificativa vai na linha de que a linguagem conjuga informações e imagens, o que possibilita explicar “na prática” conforme podemos inferir das falas destacadas a seguir:

E11 – *Quando não entendemos sobre um determinado assunto e vamos procurar saber do que se trata, a compreensão por vídeo se torna muito mais fácil de entender do que a leitura em muitos casos.*

E18 – [...] *pois é de fácil entendimento.*

E19 – [...] *pelo fato de conseguir unir informações e imagem de forma didática.*

E21 – [...] *pois dessa forma é possível explicar e mostrar na prática.*

Da análise desta categoria, podemos inferir sobre a aprendizagem com vídeos que:

**INFERÊNCIA 5:** Os estudantes têm uma visão positiva do uso de vídeos para a aprendizagem que está ligada à capacidade dos vídeos de juntar texto, informações, sons e imagens em um único meio. A aprendizagem com vídeos é mais fácil, pois eles podem ensinar e/ou aprender sobre temas que são mostrados na prática.

### 7.3.2 Categoria 6 – Dialogicidade

A sexta categoria de análise foi composta por 12 Unidades de Registro. Recebeu o mesmo nome da categoria dois, pois, de forma similar, destaca falas relacionadas à perspectiva de diálogo em Paulo Freire. As falas destacadas estavam na Unidade de Contexto Menor da discussão sobre a prática do diálogo na produção de vídeos e envolvem quatro temas. De modo geral, são falas que demonstram a assimilação de alguns conceitos, envolvendo o diálogo freiriano, discutidos em sala de aula presencialmente e no fórum *on-line* com o uso, inclusive, de termos específicos e contextuais do pensamento de Paulo Freire. Trata-se, portanto, de uma discussão direcionada pelo referencial teórico do Curso de Produção Audiovisual do qual

participavam. Compreendemos que a discussão desta categoria nos permitirá perceber quais pontos da perspectiva freiriana de diálogo os estudantes julgam serem mais importantes para sua prática de “agrônomos-educadores”<sup>58</sup> e para a construção do endereçamento na produção de vídeos para comunidades rurais.

Assim como ressaltado no grupo focal, a Investigação Temática foi o ponto mais importante destacado pelos estudantes - dentre os passos indicados por Freire - para que, efetivamente, o diálogo aconteça em relações de ensino-aprendizagem, e que descrevemos no capítulo cinco. De modo geral, as falas que tratam do tema “conhecer a realidade” deram a tônica aos argumentos relacionados à categoria dialogicidade, sendo destacado em oito das 12 Unidades de Registro que compõem a categoria.

As falas se apresentam como indicações para aqueles que pretendem trabalhar com comunidades rurais de modo geral, mas também para aqueles que pretendem produzir vídeos para esse público. Vejamos:

E01 – [...] *deve haver antes uma investigação da realidade em que vivem.*

E04 – *É necessário ter conhecimento da realidade do público-alvo.*

Os aspectos que devem ser buscados nessa investigação temática são listados pelos estudantes com o uso de termos como:

E20 – [...] *o jeito de falar, costumes, crenças, como é a realidade que vivem.*

E02 – [...] *a vida, costumes, crenças, rotinas e vocabulário dos agricultores.*

As falas também buscam identificar quais são os objetivos, na visão dos estudantes, da realização dessa investigação. Algumas falas vão na direção de esclarecer objetivos mais imediatos, como, por exemplo:

E01 – [...] *a fim de **perceber suas necessidades e identificar os temas que mais estão presentes ao seu redor.*** (Grifo nosso)

E09 – [...] *é preciso investigar, **estabelecer conexão e conhecer o universo temático do público-alvo.*** (Grifo nosso)

No entanto, são apresentados, também, objetivos mais amplos que, por vezes, extrapolam os limites da investigação temática, adentrando na elaboração de temas geradores e

---

<sup>58</sup> Esse é um dos termos usados por Freire para designar os “extensionistas”, já que ele entendia que o termo carregava uma visão limitada do trabalho de educadores em comunidades rurais.

na problematização, ainda que de maneira tangencial, como os aspectos da comunicação eficaz que envolvem a confiança, a empatia e a preocupação com o endereçamento. Vejamos as falas:

E04 – *É necessário ter conhecimento da realidade do público-alvo **para que a comunicação de fato aconteça.*** (Grifo nosso)

E06 – *É preciso viver e estudar uma realidade para que você possa **falar para essa realidade.*** (Grifo nosso)

E09 – [...] *para se **ter um diálogo** a partir desses vídeos.* (Grifo nosso)

E20 – *Quanto mais entendermos a realidade do público-alvo escolhido, o jeito de falar, costumes, crenças, como é a realidade que vivem e entre outros, **melhor o endereçamento** será, e a mensagem será transmitida mais facilmente.* (Grifo nosso)

Sendo assim, o conhecimento da realidade tem como objetivo criar uma comunicação eficaz com o público e endereçar os vídeos ou demais materiais didáticos, estabelecendo um diálogo verdadeiro.

Cabe observar que, por três vezes no fórum, os estudantes usam termos que evocam a ideia de transmissão de conhecimento, indo na contramão do pensamento freiriano. No entanto, de modo geral, os estudantes parecem entender claramente que não são os “detentores do conhecimento” e que o “transmitem” para “aqueles que nada sabem”.

Outras falas destacam a importância de se conhecer a realidade, mas por um viés contrário, ou seja, destacando o que pode acontecer caso essa busca por um maior conhecimento em relação à realidade do público-alvo não aconteça. Vejamos:

E09 – *A falta de um estudo e investigação sobre o público a ser atingido é um grande problema ao tentar produzir um método dialógico através de vídeos.*

E11 - *Muitas das vezes, vídeos não são compreendidos por falta de conhecimento ao público direcionado.*

Da mesma forma, os estudantes destacam que a falta de conhecimento sobre o público pode levar à produção de vídeos que demonstram uma diferença muito grande da realidade do público. Na fala reproduzida a seguir, a estudante E16 traça esse panorama ao analisar vídeos específicos de Aquicultura, realizando, inclusive, um recorte social em torno do poder aquisitivo do público, destacando a possibilidade de inadequação do vídeo à realidade.

E16 – [...] *um grande problema existente é a falta da investigação da comunidade direcionada, ou seja, muitas vezes termos teóricos, alguns*

*aparelhos e ferramentas que são mostrados ou até mesmo o próprio custo investido nas produções não é a realidade do público-alvo.*

Já o estudante E14 destaca que pode ser mais fácil produzir (“*tendem a ser mais simples*”) esses vídeos técnicos em uma perspectiva dialógica, posto que o público já teria uma experiência prática de rotinas agrárias que facilitaria o entendimento. A posição do estudante é demonstrada em contraposição a um vídeo com mais termos técnicos que também exigiria mais conhecimentos específicos do público. Vejamos a fala:

*E14 – [...] vídeos com o intuito de ensinar técnicas de aquicultura, por exemplo, tendem a ser mais simples em questão de diálogo, visto que grande parte dos produtores possuem muita experiência prática, mas talvez nem tanta experiência teórica.*

Em ambas as falas, o conhecimento prático dos produtores rurais, bem como uma maior identificação com a realidade vivida (seus costumes, espaços, *locus* de vivência) são fatores que podem interferir profundamente na construção do endereçamento dos vídeos de Aquicultura.

Outro tema destacado nas falas trata da liberdade dada aos produtores para se expressarem e participarem ativamente dos projetos de extensão. O texto e o contexto das falas parecem indicar que, com esse termo, os estudantes querem se referir ao ambiente de confiança, fruto dos condicionantes básicos do diálogo (o Amor, a Humildade, a Fé nos homens), que permitiria o estabelecimento do pensar verdadeiro, bem como revela a valorização de algum protagonismo do público. Vejamos:

*E01 – A liberdade dada aos produtores, acredito que, caso não houvesse essa liberdade, o projeto de extensão não seria frutuoso, pois os extencionistas não ganhariam a confiança dos produtores para a realização da troca de conhecimento, tornando os distanciados.*

*E05 – A liberdade dada aos produtores entrevistados para falarem sobre o projeto de extensão, porque foi possível enxergar que todos eles são pessoas simples e que dão muito valor ao desenvolvimento de tais projetos.*

Da análise desta categoria, podemos inferir sobre a dialogicidade que:

**INFERÊNCIA 6:** A investigação temática é o maior expoente da dialogicidade para a construção do endereçamento de ações educacionais e vídeos para o público-alvo produtores rurais. Algum grau de protagonismo do público, bem como estratégias estéticas e narrativas que permitam uma identificação do público com o exposto no vídeo são favoráveis ao endereçamento com viés dialógico.

### 7.3.3 Categoria 7 – Endereçamento

A sétima categoria de análise foi composta por 16 Unidades de Registro. Recebeu o mesmo nome da categoria 3, pois, de forma similar, destaca falas relacionadas às estratégias de endereçamento identificadas e/ou sugeridas pelos estudantes. As falas destacadas estavam na Unidade de Contexto Menor da discussão em relação às regras ou estratégias de endereçamento. De modo complementar à categoria 3, no fórum, os estudantes apresentaram mais segurança na proposição e na análise de estratégias ou marcas de endereçamento, seja analisando vídeos de terceiros que lhes foram apresentados, seja pensando em suas próprias produções audiovisuais no decorrer dos quatro anos de curso técnico. Compreendemos que a discussão desta categoria nos permitirá contemplar o objetivo específico de descrever analiticamente as marcas de endereçamento sugeridas pelos estudantes, identificando princípios comuns que nos permitam propor práticas de construção do endereçamento e de produção audiovisual para a Extensão Rural mais condizentes com uma perspectiva dialógica.

O primeiro tema dentro da categoria endereçamento que destacamos diz respeito às pressuposições dos estudantes quanto ao público-alvo das ações de Extensão Rural. De modo geral, o que também irá se refletir na análise da próxima categoria, os estudantes replicam o lugar comum de considerar o público produtores rurais como um povo leigo em temas específicos de uma discussão mais técnico-acadêmica no campo da Aquicultura. Destacamos duas falas que demonstram essa pressuposição acerca do público. Vejamos:

*E01 – Ao produzir vídeos na extensão rural, geralmente o necessário é a utilização de linguagem mais simples e clara, já que serão endereçados a **peças leigas na área**, que estão começando no ramo e não conhecem os termos. (Grifo nosso)*

*E05 – [...] foi possível enxergar que todos eles são **peças simples** e que dão muito valor ao desenvolvimento de tais projetos. (Grifo nosso)*

Essa pressuposição decorre da própria experiência dos estudantes com o público rural, posto que os municípios que compõem o entorno têm um ciclo econômico ligado a atividades extrativistas (litoral) e agrícolas (zona rural). Desse modo, não nos parece que as pressuposições sobre o público carregam qualquer julgamento de valor, pois apenas refletem a constatação que os estudantes fazem sobre sua própria realidade. Sendo assim, os termos “peças leigas na área” e “peças simples” podem ser tomados como sinônimos, indicando que o público apenas

não conhece termos e práticas comuns ao mundo técnico-acadêmico e sem nenhum demérito às suas capacidades.

Destacamos, também, que a própria reflexão sobre o endereçamento (seus modos e suas marcas) que os estudantes realizaram durante o curso pode ter aguçado um olhar mais crítico sobre suas próprias pressuposições sobre o público.

O entendimento do endereçamento como adequação ao público-alvo é a tônica nas falas e se mantém muito similar ao demonstrado no grupo focal. A estudante E11 destaca esse fato ao diferenciar o seu público-alvo daquele escolhido por outro grupo, que teria como tema de seu vídeo a Piscicultura ornamental para o público-alvo crianças, e, assim como a estudante E04, demonstra seu entendimento de endereçamento no sentido de estabelecer regras para a produção.

*E11 – Se fazemos um vídeo sobre questões técnicas e o nosso alvo é um grupo técnico, nossa fala deverá ser direcionada a esse grupo. Se fazemos um vídeo sobre educação infantil voltado para as crianças, não adianta falar com tecnicidade, pois não iremos ter a compreensão do grupo voltado.*

*E04 - Os vídeos devem ser produzidos de acordo com seu público-alvo.*

No entanto, os estudantes também destacam que essa adequação ao público deve levar em consideração o horizonte de expectativas dos produtores rurais, bem como as suas necessidades. Trata-se de uma adaptação da produção audiovisual, fruto de um processo de pesquisa acerca da realidade e das demandas do público.

*E07 – [...] Um dos grandes desafios de produzir vídeos voltados para este público [produtores rurais] é o fato de trazer o conhecimento de fácil abordagem para o mundo do produtor, adaptando o técnico a prática, de forma simples e objetiva, sendo capaz de olhar pelo horizonte de expectativas do público-alvo e, principalmente, tentando fazer adaptações para se encaixar a realidade do produtor.*

*E04 – Conhecer esse público e saber quais as suas principais dificuldades, para que, assim, possa ser realizado vídeos de acordo com as necessidades.*

A partir das pressuposições destacadas anteriormente, os estudantes apresentaram uma série de falas com sugestões para a produção dos vídeos para a Extensão Rural. A primeira sugestão que destacamos é a predominância da oralidade na narrativa, entendendo com isso o fato de os vídeos apresentarem um interlocutor que fale diretamente ao público em detrimento

de modelos que, por exemplo, usam a narração com voz *over*<sup>59</sup>. Com essa interlocução com o público, os estudantes entendem que se estabelece uma relação de diálogo que o aproxima. Vejamos as falas destacadas:

*E05 – Através do que pude observar em vídeos sobre extensão rural, as melhores escolhas feitas para se aproximar do público foi o simples uso da fala como ferramenta para transmissão de informações, porque a narrativa dos vídeos era bem simples e sem utilização de termos técnicos desacompanhados de explicação.*

*E01 – A fala é um agente importantíssimo nos vídeos de extensão, ela quem realiza grande parte do processo de comunicação.*

As preocupações com a adequação do conteúdo também apareceram nas falas no fórum, ainda que com menos intensidade e frequência com que foram expressas no grupo focal. De modo ampliativo, ao afirmar que devemos adequar o conteúdo, os estudantes parecem indicar que devemos manter apenas o que for essencial do conteúdo programático técnico, sem se apegar aos detalhes que podem confundir o público. Vejamos:

*E10 – [...] deve-se ter uma atenção maior voltada ao conteúdo ensinado para que o endereçamento seja feito corretamente.*

*E12 – [...] pode-se pensar numa melhor forma de adequar o conteúdo que queremos transmitir.*

O fato de buscar destacar o essencial do conteúdo parece se expressar na pretensa objetividade que os estudantes sugerem na exposição dos temas nos vídeos. De acordo com E17, é indicado

*E17 – [...] abordar assuntos mais objetivos e diretos.*

O uso de imagens que ilustrem a prática das técnicas da Aquicultura e de demonstrações dessas práticas por meio de filmagens são indicadas para um melhor entendimento do público. Em ambos os casos, os estudantes parecem se referir à exibição de roteiros “passo a passo” nos vídeos, sendo que, no primeiro caso, com o uso de fotografias, desenhos (feitos à mão ou digitais) ou animações gráficas computacionais.

---

<sup>59</sup> Utilização de um narrador que não aparece nas imagens.

*E02 – A forma de realização dos vídeos dependerá do público objetivado [...] possibilitando adequá-lo para o melhor entendimento de seu conteúdo, por meio de palavras coerentes com seu cotidiano, ou mesmo com um maior número de imagens que ilustrem a situação.*

*E13 - E não ficar só na teoria, mas sim mostrar na prática como é feito.*

Como estratégia para aprimorar o endereçamento, os estudantes destacam que é preciso buscar gerar uma identificação do público com as pessoas, falas, locações e cenários apresentados no vídeo. Essa identificação pode ser conseguida com o protagonismo de indivíduos do próprio público-alvo no decorrer da produção, o uso de locações na própria comunidade e a inserção de diálogos entre interlocutores no roteiro. Vejamos:

*E07 – A forma mais eficiente que eu fui capaz de identificar nos vídeos foi um diálogo mais voltado para a troca de informações, com gravações em locais semelhantes ao do público, para que assim ele consiga se enxergar no vídeo, com um sempre tentando auxiliar o outro [...] colocar uma pessoa que faz parte do público-alvo para participar do vídeo torna tudo mais simples, pois assim, o restante do público a qual a mensagem é destinada irá se sentir representada.*

*E06 – Incluir o público-alvo no próprio vídeo também faz com que o vídeo fique simples e que o público-alvo possa perceber que aquilo é possível para sua realidade.*

Da análise desta categoria, podemos inferir sobre o endereçamento que:

**INFERÊNCIA 7:** O entendimento de endereçamento dos estudantes é o de adequação dos vídeos ao público, que consideram ser pessoas leigas em temas específicos do campo da Aquicultura. Essa adequação deve levar em consideração as necessidades e expectativas do público-alvo. As exposições orais e os diálogos são indicados como auxiliares na estrutura narrativa, bem como o uso de imagens. Os temas a serem trabalhados devem ser expostos de forma clara e direta. Os estudantes recomendam o protagonismo de indivíduos do público-alvo nos vídeos, bem como locações e falas conhecidas.

### **7.3.4 Categoria 8 – Linguagem**

A última categoria de análise foi composta por 18 Unidades de Registro, divididas em dois temas, que correspondem a 36% do total. Apesar de a linguagem ter sido tratada como um tema dentro do endereçamento na análise de conteúdo do grupo focal, no fórum *on-line* ganhou muita notoriedade nas postagens e foi elevada a uma categoria de análise. As falas destacadas

tratam especificamente de sugestões feitas pelos estudantes, no que concerne aos cuidados com a linguagem em vídeos para a aplicação na Extensão Rural, e estavam na Unidade de Contexto Menor da discussão acerca das regras ou estratégias de endereçamento. De modo complementar à categoria anterior, compreendemos que a discussão desta categoria também contempla o objetivo específico de descrever analiticamente as estratégias de endereçamento sugeridas pelos estudantes, identificando princípios comuns que nos permitam propor práticas de construção do endereçamento e de produção audiovisual para a Extensão Rural mais condizentes com uma perspectiva dialógica.

A reflexão que os estudantes realizam sobre a linguagem nas produções audiovisuais para a Extensão Rural se baseia, principalmente, na experiência como espectadores. Em sua análise, eles percebem que existe uma tensão entre a linguagem cotidiana do público produtores rurais e o uso de termos técnicos comuns à área de Aquicultura, como podemos depreender da seguinte fala:

*E07 – Grande parte dos vídeos que eu tive a oportunidade de assistir sobre a aquicultura e até mesmo os de outras áreas, alegavam estar endereçadas para o produtor dos organismos aquáticos, mas a maioria deles possuía uma linguagem culta, toda pautada em significados técnicos.*

Com isso, destacamos a obviedade da diferença entre o vocabulário do público-alvo e aquele comum ao campo da aquicultura. No entanto, as falas dos estudantes não indicam que lhes seja óbvio que eles também podem desconhecer a linguagem cotidiana das comunidades rurais.

Os estudantes apontam que a linguagem é um dos maiores desafios para o endereçamento adequado de vídeos para produtores rurais. Ainda que tenham uma compreensão otimizada do conteúdo técnico específico, isso não basta para garantir uma boa comunicação dele, como podemos perceber na fala destacada a seguir:

*E11 – Acredito que o endereçamento é a parte mais difícil na hora de se produzir um vídeo, não adianta ter um alto conhecimento se não conseguimos levá-lo ao público desejado de forma compreensiva.*

Ao sugerir adequações na linguagem dos vídeos, os estudantes ora utilizam termos para qualificar a linguagem dos produtores rurais como “linguagem cotidiana”, ora utilizam termos que remetem à ideia de “linguagem simples”. Vejamos exemplos do primeiro caso:

E02 – *Possibilitando adequá-lo [o vídeo] para o melhor entendimento de seu conteúdo por meio de palavras coerentes com seu cotidiano [dos produtores rurais].*

E03 – *Com o vídeo podemos adequar o tipo de linguagem mais comum no dia a dia da pessoa.*

E21 – *Na extensão rural, esses vídeos devem focar em seu público-alvo com o vocabulário cotidiano.*

Como exemplos do segundo caso (linguagem simples), destacamos as seguintes falas:

E01 – *Ao produzir vídeos na extensão rural, geralmente o necessário é a utilização de linguagem mais simples e clara, já que serão endereçados a pessoas leigas na área, que estão começando no ramo e não conhecem os termos.*

E02 – *Se não houver conhecimento, os vídeos deverão ter uma linguagem mais simples e de fácil compreensão, para que a informação chegue a todos os produtores.*

E06 – *Creio que utilizar linguagem simples ajuda bastante no entendimento de vídeos voltados para o público rural.*

De todo modo, de forma similar ao que aconteceu nas pressuposições sobre o público (Categoria 7 – Endereçamento), o uso, pelos estudantes, do termo “simples” não nos parece denotar a ideia de simplório ou ingênuo e, novamente, parece indicar apenas uma diferenciação entre o vocabulário cotidiano e o vocabulário técnico, principalmente pelo uso de moduladores de discurso como “*Se não houver conhecimento*”, utilizado pela estudante para se referir ao conhecimento prévio de termos e práticas.

O cuidado com a linguagem expressa também uma preocupação com o diálogo e, conseqüentemente, com a boa comunicação, pois os estudantes percebem que uma linguagem simples favorece o entendimento, como podemos depreender das seguintes falas:

E13 – *[...] inserir nos vídeos uma linguagem mais dinâmica e de fácil entendimento, não usar termos complicados e que não é de costume daquele público-alvo.*

E15 – *Então, eu acredito que um dos maiores desafios é fazer um diálogo em que o produtor rural entenda e interaja com o vídeo.*

Na adequação da linguagem apontada como necessária pelos estudantes, o uso de termos técnicos se apresenta como o maior desafio, posto que consideram que esses termos não fazem parte do cotidiano do público-alvo. Como sugestão para enfrentar esse desafio, a maioria das

falas indica o uso adaptado que, contextualmente, entendemos como o uso dos termos técnicos acompanhados de explicação ou analogias.

*E05 – Através do que pude observar em vídeos sobre extensão rural, as melhores escolhas feitas para se aproximar do público foi o simples uso da fala como ferramenta para transmissão de informações, porque a narrativa dos vídeos era bem simples e sem utilização de termos técnicos desacompanhados de explicação.*

*E02 – É necessário um tempo para convivência e pesquisa, além da construção do roteiro, que deve estar por dentro deste diálogo, o que pode ser um pouco difícil quando se faz necessário o uso de termos técnicos, os quais acredito que devem ser adaptados da melhor forma possível para haver compreensão por parte do público-alvo.*

Os estudantes estabelecem como pré-requisito para essa adaptação o fato de o público-alvo ter ou não conhecimento prévio dos termos específicos da área. Vejamos as falas:

*E01 – Quando o público-alvo são indivíduos que já estão familiarizados com a linguagem técnica e detalhada, os produtores do vídeo podem utilizar desse artifício nas filmagens.*

*E04 - A linguagem do vídeo é um dos principais pontos a ser observado. Se o público-alvo já tiver conhecimento de alguns termos técnicos, os vídeos a serem produzidos podem ter a presença desses termos.*

Cabe destacar que parte dos estudantes desaconselha o uso de termos técnicos nos vídeos, sem, contudo, indicar uma solução alternativa.

*E14 – [...] grande parte dos produtores possuem muita experiência prática, mas talvez nem tanta experiência teórica, o que torna o uso de termos muito técnicos, algo inviável.*

*E21 – Na extensão rural, esses vídeos devem focar em seu público-alvo com o vocabulário cotidiano e sem termos técnicos.*

Da análise desta categoria, podemos inferir sobre a linguagem a ser utilizada nos vídeos que:

**INFERÊNCIA 8:** O uso de termos técnicos se apresenta como o maior desafio na produção de vídeos endereçados aos produtores rurais. Os estudantes sugerem, se constatado que o público-alvo não conhece os termos técnicos, que eles sejam explicados durante o vídeo. Ressaltam, ainda, que deve ser utilizado nos vídeos um vocabulário mais próximo ao usado pelos produtores rurais em suas práticas cotidianas.

#### 7.4 Interpretação das inferências

Em análise de conteúdo, o que comumente chamamos de discussão dos resultados é, na verdade, uma interpretação das inferências diante dos objetivos previstos ou uma interpretação das inferências que levem a outras descobertas inesperadas. Essa interpretação pode apresentar subsídios para novas análises do mesmo material, ou de novos materiais, no escopo da mesma pesquisa. No entanto, o desígnio final é a utilização dos resultados para fins teóricos ou pragmáticos a partir dos objetivos definidos.

Em nossa pesquisa, dentre os objetivos específicos propostos e apresentados na Introdução, descrever como os conceitos de endereçamento e diálogo aprendidos pelos estudantes são mobilizados para criar os roteiros e as soluções estéticas e dramatúrgicas para a produção dos vídeos é o que orienta a interpretação que devemos fazer das inferências às quais chegamos com a nossa análise de conteúdo do grupo focal (Item 6.2).

Já na análise de conteúdo do fórum *on-line* (Item 6.3), o que orienta a interpretação é o intuito de identificar e analisar as marcas e/ou estratégias de endereçamento destacadas pelos estudantes, bem como refletir sobre as sugestões deles em relação às estratégias de endereçamento a serem utilizadas na produção audiovisual para a Extensão Rural.

Espera-se que isso, juntamente com a descrição da formação para a produção audiovisual que realizamos com os estudantes, nos permita identificar como o ensino dos modos de endereçamento de vídeos contribui para a produção audiovisual a ser aplicada na Extensão Rural, que é o nosso objetivo geral com esta tese.

No entanto, qual acepção do termo “interpretação” estamos tomando neste texto?

Certamente, não queremos interpretar com o propósito de determinar o significado preciso de nossas inferências, mas, sim, com o propósito de dar certo sentido a elas, entendendo-as a partir de nosso referencial teórico, e ponderando-as a partir da experiência formativa dos estudantes para a produção audiovisual. É esse o sentido que vamos dar à nossa interpretação.

O primeiro dado que nos chamou a atenção foi a importância dada pelos estudantes ao conteúdo dos vídeos. Por certo, sabíamos ser uma importante dimensão a orientar o endereçamento, no entanto, não esperávamos que essa seria a dimensão mais importante a ser destacada pelos estudantes no grupo focal. Até então, em nossa experiência na docência, o que víamos, de modo geral, eram julgamentos mais voltados para a forma de exposição no vídeo, na maioria das vezes em tom de reclamação com falas do tipo “este vídeo é chato”.

Como vimos, para os estudantes, é necessário um ajuste entre o nível de conhecimento ou de experiência do público para o qual se dirige a produção audiovisual e o nível de aprofundamento do conteúdo que será abordado nessa mesma produção. A nosso ver, isso pode ser um reflexo de um entendimento inicial sobre a importância do endereçamento a partir dos pensamentos de Elizabeth Ellsworth. A autora, citando Masterman, destaca que

[...] para compreender os filmes ou os programas de TV em seus próprios termos, o espectador deve ser capaz de adotar – nem que seja apenas imaginária e temporariamente – os interesses sociais, políticos e econômicos que são as condições para o conhecimento que eles constroem. (MASTERMAN, 1985 apud ELLSWORTH, 2001, p.18)

Apesar de falar de atitudes do espectador e não do produtor, entendemos que esse adotar “os interesses sociais, políticos e econômicos que são as condições para o conhecimento” refere-se a um ajuste necessário entre os níveis de conhecimento, experiência e leitura de mundo dos espectadores e o conteúdo (“em seus próprios termos”), que é apresentado nas produções audiovisuais. Com isso, o autor defende que o espectador deve colocar-se momentaneamente no lugar construído pelo produtor.

Também entendemos que isso condiz com o exposto por Freire ao afirmar que “[...] a comunicação implica a compreensão pelos sujeitos intercomunicantes do conteúdo sobre o qual ou a propósito do qual se estabelece a relação comunicativa” (FREIRE, 2011a), ou seja, essa compreensão mútua, que no caso da citação se referia à comunicação entre o agrônomo e o agricultor, exige um ajuste.

Na prática de produção audiovisual de vídeos para a Extensão Rural, ao pensar o seu endereçamento a partir da perspectiva do nível de aprofundamento do conteúdo, é preciso ter claro que uma mesma obra em vídeo não servirá indistintamente ao espectador muito versado na área e àquele que ainda está dando os primeiros passos. Em ambos os casos, serão necessários rearranjos, pois

Ambas as posições ‘fora do alvo’ exigem algum rearranjo de parte da espectadora para fazer o filme voltar ao foco – alguma reescrita, alguma revisão, pela qual a espectadora, ao imaginar-se no centro do endereçamento, desfaz aquele processo de descentramento<sup>60</sup>. (ELLSWORTH, 2001, p. 20)

Sendo assim, um vídeo introdutório sobre técnicas de Aquicultura voltadas para um produtor rural, ao ser assistido, por exemplo, por um professor altamente versado na mesma

---

<sup>60</sup> No contexto original, a autora está se referindo metaforicamente a cadeiras específicas de uma sala de cinema às quais os filmes são endereçados.

área, exigirá deste um reposicionamento para que se possa realmente estabelecer uma comunicação. Esse reposicionamento pode ser entender que o vídeo é feito para ensinar em um nível básico e que não se dirige a ele. Similarmente, isso aconteceu com as experiências relatadas pelos estudantes ao assistirem episódios do Globo Rural sobre temáticas de sua área de estudo ou em peças audiovisuais endereçadas para o público leigo na área. Da mesma forma, uma palestra feita por especialistas exigirá arranjos por parte de um leigo na área, que podem chegar até mesmo ao abandono da palestra por falta de compreensão. De modo óbvio, esses ajustes envolvem não somente o conteúdo, mas também outras dimensões do endereçamento (forma, meio de divulgação etc.).

Do ponto de vista do diálogo freiriano, essa preocupação com o conteúdo corresponde à dimensão da preocupação com a tematização e, conseqüentemente, com os temas geradores, que serão a base para a formulação do conteúdo programático. De acordo com Freire:

Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. [...] Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas **a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.** (FREIRE, 2011b, p. 84, grifo nosso)

Tematizar, portanto, é devolver ao povo de forma organizada e sistematizada os temas geradores. A esses temas são acrescentados, pelos educadores, os temas dobradiças, pois eles também percebem que existem lacunas na discussão, ou seja, aspectos dos temas destacados pelos educandos que não foram diretamente citados ou abordados por eles. De acordo com Freire,

[...] a equipe [de educadores-educandos] reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos ‘temas dobradiça’. (FREIRE, 2011b, p. 118)

Na prática de produção audiovisual para a orientação técnica, podemos dizer que o conteúdo dos vídeos ou o nível de aprofundamento do conteúdo será definido por essa tematização, que deve nascer das experiências e da leitura de mundo dos futuros espectadores dos vídeos.

Mas como se chega a esses temas? Como adentrar nesse universo temático?

Conforme vimos no capítulo cinco, na prática Freiriana, os temas geradores são fruto de uma investigação temática. Essa investigação temática, em sua abordagem ideal, envolve vários passos, como: constituição de uma equipe multidisciplinar; a delimitação (por meio de fontes secundárias) da área onde se pretende trabalhar; conversas informais com o público-alvo; explicação dos objetivos da investigação; participação ativa do público no trabalho; visitas de observação compreensiva; olhar crítico sobre a comunidade visando entender as partes em função do todo; registro escrito de observações e várias reuniões de discussão sobre o material coletado.

Os estudantes de nossa pesquisa destacaram que o conhecimento sobre a vivência comunitária e sobre o universo temático e linguístico é essencial para o bom endereçamento de um vídeo que se queira dialógico no campo da Aquicultura. Deixaram claro que, mesmo ao pensar em vídeos para comunidades distantes da realidade deles, essa pesquisa na e com a comunidade seria essencial para a definição do conteúdo dos vídeos. Eles, pelo menos durante a discussão no grupo focal, não aventaram a possibilidade desse conhecimento acerca da comunidade, do público e do espectador ser feito por meio de fontes secundárias.

A nosso ver, seria como se os estudantes afirmassem que, para decidirem sobre a “[...] narrativa estrutural de um filme, seu acabamento e sua aparência” (ELLSWORTH, 2001, p. 14), seria indispensável essa visita à comunidade para que fossem formados os

[...] pressupostos conscientes e inconscientes sobre ‘quem’ são seus públicos, o que eles querem, como eles veem filmes, que filmes eles pagam para ver no próximo ano, o que os faz chorar ou rir, o que eles temem e quem eles pensam que são, em relação a si próprios, aos outros e às paixões e tensões sociais e culturais do momento. (ELLSWORTH, 2001, p. 14)

Entendemos que a síntese dos pontos levantados por Freire e dos pontos levantados por Ellsworth nas citações acima fornecem uma ampla perspectiva sobre o que se investigar quando se deseja utilizar o diálogo como elemento de endereçamento de vídeos.

Como solução diante da impossibilidade da realização dessa investigação *in loco*, Freire orienta um mínimo de conhecimento da realidade e a utilização de temas básicos. Nas palavras do autor:

Como fazer, porém, no caso em que não se possa dispor dos recursos para esta prévia investigação temática, nos termos analisados? Com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como ‘codificações de investigação’. Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas. (FREIRE, 2011b, p. 121)

Pensando especificamente em nosso campo de pesquisa, seria como se o autor abrisse a possibilidade de que um tema mais geral da Aquicultura pudesse ser utilizado como introdução a outros temas mais específicos. Na prática, poderíamos sugerir que um vídeo sobre a criação de um determinado peixe, que se sabe por meio de um “mínimo de conhecimento da realidade” poder ser produzido em uma comunidade, poderia servir como um “tema básico” para a produção de outros vídeos mais ligados às especificidades da comunidade. Isso desde que se tenha a clareza que essa comunidade apresenta os requisitos técnicos mínimos (disponibilidade de água e áreas para criação, acesso às rações, disponibilidade de mão de obra etc.) para essa produção. Ou seja, após algum *feedback* sobre esse primeiro vídeo básico, novos vídeos poderiam ser produzidos, adequando a espécie de organismo aquático a ser produzida (peixes, camarões, rãs etc.), o sistema de produção (tanques escavados, aquaponia, recirculação etc.) e as relações de produção (subsistência, comercial, consórcio, cooperativismo, arrendamento etc.).

Essa investigação temática também possibilita a aprendizagem mútua destacada pelos estudantes, pois os “investigadores”, que se pretendem educadores, também são chamados a “aprender” o seu público. Até mesmo para não incorrer na possibilidade de apresentar o conteúdo dos vídeos em um nível de aprofundamento inadequado. Conforme alerta Paulo Freire, é preciso que os técnicos entendam que

a capacitação técnica, que não é adestramento animal, jamais pode estar dissociada das condições existenciais dos camponeses, de sua visão cultural, de suas crenças. Deve partir do nível em que eles se encontram, e não daquele em que o agrônomo julgue deveriam estar. (FREIRE, 2011b, p. 107)

Entendemos que, ao se referir à importância da consistência do conteúdo, à sua centralidade, os estudantes estão se referindo, também, à robustez da teoria. No entanto, seria um contrassenso, em um primeiro julgamento, o fato de afirmarem que se deve preferir produzir vídeos menos teóricos. Em um primeiro olhar, parece indicar uma reflexão paradoxal, mas é importante destacar que ao sugerirem vídeos menos teóricos estão indicando duas inclinações: em primeiro lugar, querem afirmar o papel central da exibição de práticas e de explicações “passo a passo” nos vídeos de Extensão Rural; em segundo lugar, parecem indicar uma confusão comum, já apontada por Freire, entre o uso de uma linguagem mais técnica e a exposição de teorias, como se fosse impossível abordar teorias sem a utilização do vocabulário mais específico da área. Vejamos a reflexão do autor:

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser ‘teórica’. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É ‘sonora’. É ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes. (FREIRE, 2018, p. 101)

Os termos técnicos desafiam nossa capacidade de “dizer o mundo”, já que exigem um esforço de adequação da linguagem para descrever a realidade, a prática e o mundo que se impõe a educandos e a educadores de forma objetiva, ainda que subjetivamente possam ter interpretações diferenciadas. Por exemplo, independentemente de falar que a ração ideal para uma determinada espécie de peixe é aquela que “boia” ou falar que são as rações extrusadas<sup>61</sup>, o fato objetivo da necessidade de flutuação da ração se impõe para a determinada espécie de peixe.

Posto isso, o uso de termos técnicos, conforme já destacado na fala dos estudantes, se apresenta como a grande questão no que concerne à linguagem dos vídeos.

Entendendo que a Aquicultura se constitui em um campo de estudos estruturado no interior das Ciências Agrárias, é natural que se apresente como um conjunto de teorias e normas específicas de sua prática, bem como com uma linguagem que também expresse as suas especificidades. O domínio dessas teorias, dessas normas e dessa linguagem irá estabelecer relações de poder no interior do campo. Conseqüentemente, o uso de termos técnicos específicos da área também determina relações de poder e irá localizar o indivíduo dentro do campo. Nesse sentido, é de se esperar o uso de termos técnicos por estudantes da área, pois isso os identifica e os empodera como técnicos em Aquicultura. Mas como conciliar esse fato com a necessidade de estabelecer a comunicação com pessoas leigas na área?

Os estudantes apontam, basicamente, dois caminhos: adequação dos termos técnicos e a explicação dos termos técnicos. Apesar de não deixarem claro, interpretamos que adequar os termos técnicos consiste em encontrar, no universo vocabular do público-alvo, palavras, termos e conceitos que sejam sinônimos ou análogos aos termos técnicos que pretendem usar na exposição dos temas, seja em reuniões ou em obras audiovisuais. De qualquer forma, entendemos que esse é também um passo necessário para se valer da explicação dos termos

---

<sup>61</sup>A ração é submetida, durante a fabricação, a uma diferença de pressão que a faz expandir e flutuar na água, tornando-se porosa e leve, permitindo a visualização da alimentação dos peixes, reduzindo as perdas. (SENAR, 2019, p. 19)

técnicos, já que explicar exige o uso de termos sinônimos ou análogos. Em ambas as situações, temos a obviedade da necessidade de um ajuste entre o universo vocabular dos educandos e dos educadores, conforme apontado por Freire ao afirmar que

em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam [...] através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. (FREIRE, 2011a, p. 77)

E ainda:

Não há [...] possibilidade de uma relação comunicativa se entre os sujeitos interlocutores não se estabelece a compreensão em torno da significação do signo. Ou o signo tem o mesmo significado para os sujeitos que se comunicam, ou a comunicação se torna inviável entre ambos por falta da compreensão indispensável. (FREIRE, 2011a, p. 82)

O momento ideal para diagnosticar se o público-alvo conhece os termos técnicos, bem como para reconhecer palavras, termos e conceitos que sejam sinônimos, análogos ou correlatos aos termos técnicos e que possam ser utilizados durante a adequação e/ou explicação dos temas, possibilitando, assim, que a comunicação aconteça, será durante a investigação temática (em suas várias etapas e múltiplas ferramentas).

Cabe destacar que, ainda que alcançado um ajuste entre o universo vocabular de educandos e educadores, os estudantes sugerem que, por questões relacionadas ao endereçamento, se prefira usar a linguagem cotidiana do público-alvo a fim de gerar uma identificação linguístico-comunicacional, ou seja, uma identificação com o que é efetivamente falado e com a forma como é falado.

Similarmente, os estudantes sugerem que o endereçamento de um vídeo deve levar em conta que a faixa etária dos interlocutores no vídeo (apresentadores, âncoras, repórteres, *youtubers* etc.) deve estar em consonância com a faixa etária do público-alvo a fim de gerar a identificação do público com o exposto e com quem expõe nas peças audiovisuais, ou seja, uma identificação com os temas na qualidade de problemática também deles e dos expositores como pessoas “validadas” por eles para tratar dos temas.

As locações utilizadas e/ou os cenários devem remeter a ambientes que possam ser reconhecidos e assimilados como próximos da realidade do público. Essa estratégia é utilizada por alguns programas televisivos de jornalismo rural com o uso de texturas que imitam madeira, grama, capim ou produtos agrícolas em seus cenários. Também recorrem a imagens bucólicas

com referências à organização das plantações em curvas de nível. Por exemplo, a logomarca do Globo Rural (Rede Globo) imita uma curva de nível, e seu cenário apresenta imagens bucólicas e a predominância de madeira; o jornal Record News Rural (Rádio e Televisão Record S.A) tem um cenário virtual (*Chroma-key*) com piso imitando grama. Já o Jornal Terraviva (Grupo Band), mais voltado ao agronegócio, usa o esquema jornalístico atual com um vidro separando o cenário da redação que aparece ao fundo.

Essas estratégias de identificação também foram destacadas como positivas por Paulo Freire ao tratar das “ajudas visuais” (cartazes, pinturas, fotografias, slides etc.) para a utilização em ações de educação com trabalhadores rurais ou pequenos grupos urbanos quando postula que

uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam. (FREIRE, 2011b, p. 110)

Segundo nossa interpretação, Ellsworth também aponta para a importância dessa identificação quando afirma que

[...] os modos de endereçamento oferecem, sim, sedutores estímulos e recompensas para que se assumam aquelas posições de gênero, *status* social, raça, nacionalidade, atitude, gosto, estilo às quais um determinado filme se endereça. (ELLSWORTH, 2011b, p. 25)

Como estratégia para reforçar essa identificação, os estudantes sugerem a participação de indivíduos do próprio público-alvo nas cenas gravadas para os vídeos. Entendemos que essa participação seria na forma de depoimentos, de conceder entrevistas ou de demonstrar práticas cotidianas. Conseqüentemente, o protagonismo do sujeito e a posterior identificação do público-alvo seriam usados para possibilitar uma maior apropriação dos temas tratados no vídeo.

Apesar de não falar exatamente sobre a figuração de indivíduos do público-alvo na confecção das “ajudas visuais<sup>62</sup>” (cartazes, pinturas, fotografias, slides etc.), Paulo Freire recomenda esse protagonismo dos indivíduos do público-alvo no processo de confecção de todo material a ser usado na ação educacional, bem como nas outras etapas de seu método dialógico, como, por exemplo, o momento da investigação temática, conforme destacamos no capítulo

---

<sup>62</sup> Também chamadas de codificações.

cinco. Da mesma forma, indica que essas pessoas devem participar dos seminários avaliativos. De acordo com o autor,

[...] não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. (FREIRE, 2011b, p. 59)

Entendemos que tanto o protagonismo do sujeito em cena quanto o protagonismo do sujeito no processo possibilitam a identificação com os temas tratados, com a forma de comunicação e com os comunicadores, o que é vantajoso dos pontos de vista do diálogo e do endereçamento.

Os estudantes também indicam que a produção dos vídeos deve levar em consideração as necessidades e expectativas do público-alvo. A partir desse posicionamento, interpretamos que eles apresentam um entendimento do endereçamento que é o de adequação ao público-alvo da produção. Nesse sentido, parece-nos que eles estão focando a dimensão do endereçamento que leva em conta a interpretação sobre quem é o público de acordo com a pergunta-exemplo<sup>63</sup> de Ellsworth: “Quem esse filme pensa que eu sou?”. Mas os estudantes não deixaram transparecer que também entendem que o endereçamento tem o poder de contribuir para a construção de identidades e desejos, tendo como pergunta-exemplo “Quem este filme quer que eu seja?”.

Durante a discussão sobre roteiro com os estudantes, foi interessante perceber que o meio de exibição, de certo modo, define algumas escolhas do produtor audiovisual ao construir o roteiro. De fato, temos claro que o tempo de duração, as escolhas narrativas e os recursos adicionais estão muito ligados ao meio que utilizamos, mas o meio também define, em parte, quem será o meu público. É importante destacar que essas pressuposições que os produtores audiovisuais fazem acerca do público também definem qual será o meio que será utilizado ou que deve ser utilizado para a exibição, podendo incorrer no risco de deixar muitos alheios ao acesso à peça audiovisual produzida.

No caso dos nossos estudantes, foi preciso que eles pensassem em um público que tivesse acesso, pelo menos, à plataforma de *streaming Youtube*, fosse pelo aplicativo oficial ou por meio de vídeos recebidos em aplicativos de mensagens (*Whatsapp, Telegram* etc.). Essa

---

<sup>63</sup> Cabe destacar que as perguntas-exemplos de Ellsworth não questionam diretamente os produtores. Elas motivam o questionamento do endereçamento das obras audiovisuais. Aqui as utilizamos apenas ilustrativamente, como pontos de partida para uma discussão não só da produção, mas também das intenções dos produtores audiovisuais.

diretiva moldou as escolhas de roteiro dos estudantes, como a estrutura narrativa e o tempo do vídeo, só para termos alguns exemplos.

Durante a formação, foram-lhes apresentados diversos tipos de roteiro, como, por exemplo, de cinema, de documentário e de clipe musical. Mas a discussão ganhou mais destaque quando apresentamos aquilo que vem sendo chamado de roteiro para novas mídias. A nosso ver, esse tipo de roteiro alinha-se aos vídeos de conteúdo que os estudantes mais têm acesso, pois é uma estrutura utilizada por diversos *youtubers*. No entanto, essa estruturação de roteiro não foi apontada como a mais interessante quando se discutiu, no grupo focal, a produção de vídeos para a Extensão Rural, tendo sido o exemplo do Globo Rural apontado como o mais adequado, no que concerne à estruturação do roteiro. Ou seja, apesar de a adequação ao meio moldar algumas características do roteiro, foi a adequação ao público o aspecto mais importante e definidor das escolhas narrativas e estéticas consideradas adequadas pelos estudantes.

Conforme vimos, os estudantes identificam as produções do Globo Rural como o melhor modelo para as produções voltadas para o público “produtor rural”. No entanto, ao tratar dessa questão, não ficou claro se, além de ter uma boa recepção do público, esse “modelo” serviria como um bom exemplo de vídeo educacional, ou seja, não nos parece claro que os vídeos do Globo Rural têm claros objetivos didáticos. São peças mais informativas do que formativas e esse fato é destacado pela própria produção do programa quando afirma que ele tem o “[...] compromisso de levar as principais notícias sobre o agronegócio, os índices do setor agrícola, informações sobre a vida no campo, além de reportagens especiais” (MEMÓRIA GLOBO, 2018). Em suma, apesar de ser visto pelos estudantes como um bom exemplo de programa rural com boa recepção entre o público, não se trata de um programa educacional. Cabe destacar que essa boa recepção apontada pelos estudantes é fruto de suas experiências pessoais ou de pessoas próximas ao assistir ao programa, e não foi realizado nenhum estudo mais aprofundado sobre essa questão no decorrer desta pesquisa. É uma percepção, a princípio, espontânea.

Conforme inferimos das falas dos estudantes, os docentes utilizam produções, como as do Globo Rural, com o objetivo de introduzir assuntos e contextualizar discussões por meio de demonstrações.

A visão positiva que os estudantes têm sobre o uso de vídeos para a aprendizagem, devido à capacidade que estes têm de conjugar texto, informações, sons e imagens, parece corresponder a um entendimento já culturalmente arraigado, no entanto, muito superficial em relação ao poder de comunicação dos audiovisuais. Tal fato já foi problematizado por Sol Worth (1922-1977), no artigo intitulado “*The uses of film in education and communication*”, de 1974.

De acordo com o autor, essa visão positiva sobre os audiovisuais se deve basicamente a duas visões: uma primeira de origem psicossocial, que argumenta que os filmes possuem uma linguagem mais atual, e uma segunda, que argumenta que os filmes produzem uma satisfação sensorial em pessoas de todas as idades e culturas que passam a gostar e a compreender o cinema. Ambas as visões levam ao entendimento de que os filmes possuem uma linguagem superior às palavras, no que concerne ao seu potencial comunicativo. No entanto, Worth alerta que essa visão carece de fundamentação científica. Nas palavras do autor:

Na maioria das vezes, este corpo de pesquisa não foi projetado para determinar a verdade dos pressupostos mencionados anteriormente, não por causa do desconhecimento dos pressupostos, mas por causa da convicção de que eles não eram fundamentais para a compreensão de como o filme funciona na sala de aula. Essas suposições parecem tão poderosas e tão implicitamente verdadeiras que exigem apenas sua afirmação. (WORTH, 2016, p. 110, tradução nossa)

No caso dos estudantes desta pesquisa, entendemos que essa visão positiva sobre os audiovisuais, além do fator cultural destacado acima, também é reforçada pela capacidade que a narrativa audiovisual tem de “representificar” experiências práticas acerca das rotinas técnicas da Aquicultura, ou seja, a possibilidade de demonstrar uma prática por meio do vídeo, utilizando vários ângulos, repetindo quantas vezes for necessária e reproduzindo para diversos públicos. Dessa forma, entendem que a aprendizagem com vídeos é mais fácil, pois eles podem ensinar e/ou aprender sobre temas que são mostrados na prática.

Conforme vimos, quando se trata da própria aprendizagem, os estudantes se utilizam de vídeos disponíveis na internet para aprofundar algum conteúdo trabalhado na sala de aula ou para aprender um novo conteúdo que não ficou muito claro na explicação do seu professor. E, para isso, geralmente recorrem a dois tipos de produção: os documentários e as videoaulas.

Em nossa interpretação, os estudantes se valem dos documentários, porque estes apresentam as informações sobre os conteúdos, principalmente da área de Humanas, de maneira mais organizada e com mais recursos imagéticos do que a fala dos professores. Esse olhar recoloca, sob nova perspectiva, a discussão primordial sobre o papel do vídeo na educação e o quanto o uso do vídeo “concorre” com o trabalho docente.

Já no caso das videoaulas, os estudantes delas se valem pela dinamicidade e pela linguagem mais próxima a deles, apontando para aquilo que entendemos serem novos fenômenos educacionais: o fenômeno videoaulas e o professor *youtuber*.

A nosso ver, as videoaulas são produções que participam diretamente da dinâmica de ensino e aprendizagem a partir de conteúdos previamente selecionados e organizados com o objetivo de gerar habilidades e competências conectadas às teorias pedagógicas que o docente

defende em sua prática e às necessidades educacionais específicas dos estudantes. No entanto, não é um documentário, não é a simples gravação de uma aula, não é um *vlog* (*videoblog*), não é um vídeo no estilo “*do it yourself*” (DIY), mas congregam elementos dessas produções. É, em suma, um fenômeno midiático-educacional que merece ser estudado, assim como o novo ator social que vem na esteira desse movimento: o professor *youtuber*.

No momento em que escrevemos este texto, o mundo passa por uma pandemia de Sars-Cov-2, que causa a doença Covid-19. No campo educacional brasileiro, devido às contingências de uma pandemia (distanciamento social, isolamento social, quarentena, *lockdown* etc.), as atividades presenciais em escolas e universidades foram suspensas, levando muitas instituições públicas e privadas a adotarem iniciativas de Ensino Remoto ou de Ensino Híbrido. Isso forçou muitos professores a se adequarem a uma realidade laboral na qual têm que produzir vídeos para seus estudantes ou dar aulas via webconferências.

Nesse contexto, a discussão em torno deste novo ator social, o professor *youtuber*, ganha mais peso e gera uma reflexão em relação aos requisitos, meios e estratégias para a produção de videoaulas (gravadas ou ao vivo). Fora do contexto da pandemia, alguns professores *youtubers*, sua linguagem e sua didática são comumente comparados com os professores presenciais e tomados como exemplo de uma “boa didática”, conforme vimos no exemplo citado pelos estudantes do Prof. Jubilut<sup>64</sup>. A nosso ver, isso reflete o exposto por Ellsworth quando afirma que “[...] os vídeos educacionais, ao menos nos minutos de abertura e em um esforço para atrair a atenção dos estudantes, frequentemente tentam se parecer com a MTV<sup>65</sup>” (ELLSWORTH, 2001, p. 58), ou seja, de alguma forma esses professores, seus *videomakers* e seus produtores conseguem fazer com que suas aulas se pareçam com os vídeos que os estudantes mais acessam, cabendo-nos perguntar: quais seriam as estratégias de endereçamento utilizadas por esses professores?

Entendemos que seria necessário pesquisar e definir o que seria e como se manifesta a dinamicidade apontada pelos estudantes que, muitas vezes, se expressa também pelo termo “boa didática”. Já sobre a linguagem desses professores, entendemos que existe um cuidado em falar de uma forma endereçada aos estudantes, que acreditamos ser fruto, na maioria dos casos, de uma experiência pessoal destes professores *youtubers* em ministrar aulas para grandes públicos,

---

<sup>64</sup> Paulo Jubilut tem canal no YouTube com mais de 1 milhão de assinantes; ele criou uma empresa que vende pacotes de videoaulas (Site G1). Confira a matéria na íntegra: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/apos-demissao-professor-faz-videoaulas-de-biologia-e-vira-fenomeno-na-internet.ghtml>. Acesso em: 18 maio 2020.

<sup>65</sup> MTV (anteriormente um acrônimo de Music Television) é um canal de televisão norte-americano. Lançado em 1 de agosto de 1981, o propósito original do canal foi tocar videoclipes guiados por personalidades televisivas conhecidas como “*video jockeys*,” ou *VJs*. (Wikipedia). Acesso em: 18 maio 2020.

principalmente em cursos preparatórios para exames vestibulares, além do apelo às questões motivacionais ligadas ao desejo de sucesso nesses mesmos exames. No entanto, destacamos novamente que as práticas docentes, apesar de se relacionarem com a nossa pesquisa, não são o foco dela. Ainda que afetem diretamente no endereçamento de videoaulas, não dizem respeito diretamente aos vídeos para a Extensão Rural.

Entendemos, também, que esse acesso e uso das videoaulas para a realização de seus estudos acaba por influenciar a forma como os estudantes entendem que devem ser os vídeos que vão produzir, pois indicam que, de modo geral, os temas a serem trabalhados na Extensão Rural devem ser expostos de forma clara e direta, dando-se preferência para a oralidade de um apresentador ou de interlocutores. Sendo assim, as exposições orais e os diálogos são indicados pelos estudantes como auxiliares na estrutura narrativa e acabam por se tornarem centrais na preparação da produção audiovisual. Em suma, para os estudantes, apresentar um tema é falar sobre ele, utilizando imagens, dramatizações e demonstrações práticas como complemento à fala.

Partindo para os aspectos mais técnicos, conforme inferimos, o áudio, sua captação e sua edição foi o maior desafio para os estudantes na produção de vídeos. No entanto, temos claro que a captação de um bom áudio passa por boas técnicas, mas também pelo uso de bons equipamentos, o que nem sempre se encontra nos aparelhos celulares usados pelos estudantes nos vídeos que produzem.

Sabemos também que a problemática do áudio não diz respeito somente aos diálogos e narrações, pois ele inclui as músicas e os efeitos sonoros. Esse fato é apresentado como um complicador pelos estudantes, pois o uso de áudio produzido por terceiros e com direitos autorais em plataformas de *streaming* de vídeo é altamente regulado, ainda que os vídeos não sejam monetizados.

Outro aspecto técnico levantado como desafiador pelos estudantes foi a edição de imagens, mais especificamente o uso de cortes e a montagem dos vídeos nos *softwares* de edição. O desafio parece ser consequência da dificuldade dos estudantes em conceberem a edição como um processo não linear, o que muda todo o enfoque de montagem do vídeo, determinando, inclusive, como as cenas serão captadas e permitindo uma maior dinâmica durante a produção do vídeo.

Já quando os estudantes trataram do enquadramento e da composição das cenas, entendemos que foi o aspecto técnico que mais permitiu que eles refletissem e aplicassem a dimensão do diálogo como estratégia de endereçamento, pois entenderam que poderiam comunicar melhor com o público se as cenas retratassem ambientes e situações próximas à

realidade deles. Conforme destaca Marcel Martin, a “[...] noção de enquadramento e os seus fecundos prolongamentos [...] é o mais imediato e o mais necessário meio de apropriação do real por esta artista que é a câmara” (MARTIN, 2003, p. 46). Sendo assim, pensamos que esse aspecto técnico tem um importante papel no ensino do diálogo como estratégia de endereçamento e na reflexão sobre os modos de endereçamento de modo geral, por ser um recurso indispensável e com grandes possibilidades de utilização para fins de adequação ao público, principalmente se pensarmos na identificação pelo público destacada pelos estudantes. Em muitos casos, é o enquadramento e a composição que vão direcionar o olhar do espectador.

Durante o curso, foi nossa preocupação discutir os aspectos técnicos à luz da teoria sobre os modos de endereçamento e da perspectiva de diálogo em Paulo Freire. Nossas experiências anteriores com cursos que tratavam de produção audiovisual, fora do escopo desta pesquisa e com um viés mais técnico desta produção, haviam apontado que os estudantes, em sua maioria, gostavam das temáticas que envolviam a possibilidade de realizar práticas. Sendo assim, encontros sobre iluminação, uso de câmeras e edição sempre chamaram muito a atenção deles.

A reflexão em torno das categorias que aqui empreendemos nos aponta algumas contribuições possíveis da nossa pesquisa, bem como alguns limites. Esses pontos serão retomados e aprofundados mais adiante.

De antemão, destacamos que é possível pensar em uma convergência entre as teorias de Ellsworth e de Paulo Freire, bem como numa relação de complementaridade entre ambas. Para isso, será preciso determinar se as visões de ambos sobre o diálogo são incompatíveis, o que, a princípio, não parece acontecer, mas que merece um olhar mais aprofundado que estabeleceremos no próximo capítulo.

## 8 RELAÇÕES ENTRE ENDEREÇAMENTO E DIÁLOGO

Nos primórdios desta pesquisa, buscávamos perceber como as teorias e técnicas sobre a produção de vídeos comerciais poderiam contribuir para a produção de vídeos educacionais. Nossa incursão pelas teorias e técnicas específicas das áreas de Comunicação e do Cinema nos levou até os estudos de recepção e de produção e, mais especificamente, até a teoria sobre os modos de endereçamento.

Ao mesmo tempo, gostaríamos de conjugar essa nossa reflexão com as teorias de Paulo Freire sobre o ato de educar, o que nos levou a um aprofundamento em seu conceito de diálogo, por ser este central para a prática pedagógica proposta pelo autor.

De alguma forma, tínhamos uma consciência ingênua, transitiva, quase uma desconfiança de que estas teorias (Endereçamento e Diálogo), de alguma forma, se relacionavam. Faltava-nos, porém, confirmar a existência e entender como se dava essa relação. Seriam antagônicas? Seriam convergentes? Seriam complementares?

De modo mais específico, interessava-nos saber como o diálogo freiriano, usado como estratégia de endereçamento de vídeos, poderia contribuir para a prática de produção de vídeos, obviamente buscando ressignificar de forma positiva essa produção. No entanto, tínhamos por certo que não seria possível abarcar todos os tipos de produção audiovisual e focamos aquela voltada para a Extensão Rural e realizada por estudantes concluintes de um curso técnico em Aquicultura, estabelecendo, assim, um objeto, os sujeitos e o campo no qual realizaríamos nossa pesquisa.

Assim nasceu esta pesquisa e, neste capítulo, esperamos aprofundar a discussão, à guisa de conclusão, buscando esclarecer a relação que identificamos entre endereçamento e diálogo. Trata-se, portanto, de um capítulo teórico que mantém uma relação intrínseca com os dados levantados em nossa pesquisa de campo com os estudantes e com a posterior interpretação que fizemos desses dados.

### 8.1 Complementaridade

A afirmação de Ellsworth de que o diálogo não é “[...] uma forma ideal de interação social que os outros da civilização ocidental deveriam se esforçar por alcançar” (2001, p. 65) nos motivou a pesquisar se, ao tratarem do diálogo, Ellsworth e Freire estabeleciam o mesmo significado e a mesma importância.

A partir de nossas leituras, podemos afirmar que Ellsworth, quando trata do diálogo, está falando de uma relação de interação entre pessoas mediada pela fala, por um texto, por um vídeo ou qualquer outro meio pelo qual esses interlocutores podem, mutuamente, interagir, seja concordando, discordando, sugerindo ou mesmo negando-se a se manifestar. Em resumo, quando trata de diálogo, Ellsworth está se referindo às regras básicas para a interação em sala de aula, a um método ou a uma retórica pedagógica. Interação, método ou retórica mediada pela linguagem (escrita, falada, gestual ou simbólica) são muito utilizados pelos teóricos da pedagogia crítica.

Essas regras incluem os pressupostos de que todos os membros têm oportunidades iguais de falar, todos os membros respeitam os direitos dos outros membros de falar e se sentem seguros para falar e todas as ideias são toleradas e submetidas a uma avaliação crítica racional contra julgamentos morais e princípios fundamentais. (ELLSWORTH, 1989, p. 314, tradução nossa)

Essa é a conceituação apresentada pela autora no artigo<sup>66</sup> de 1989, no qual faz uma análise dos autores que defendem o diálogo comunicativo, dentre os quais cita Paulo Freire<sup>67</sup>, Ira Shor<sup>68</sup> e Henry Giroux<sup>69</sup>, identificando-os como adeptos de uma pedagogia crítica. Em seu texto, Ellsworth irá se posicionar criticamente sobre o diálogo comunicativo, propondo avanços na direção de um diálogo analítico.

A diferenciação entre a concepção de diálogo de Ellsworth e Freire também é destacada pela *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (PHILIPS, 2014), que coloca os autores em posições distintas quanto ao diálogo, sendo Freire identificado com a tradição normativa, e Ellsworth identificada com a tradição crítica.

A tradição normativa teria sua origem nos escritos de Platão e naquilo que ficou conhecido como “método socrático”. De acordo com o autor:

A ideia por trás da abordagem socrática do diálogo [...] é que um processo guiado de investigação garantirá uma compreensão do conhecimento que não depende do status de autoridade ou tradição: que o diálogo ensina como pensar de uma maneira que produz um aprendiz autônomo e cético. [...] Mais recentemente, o educador brasileiro

---

<sup>66</sup> Título do artigo: *Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy* (ELLSWORTH, 1989). Em uma tradução livre: Por que isso não parece empoderador? Trabalhando com os mitos repressivos da pedagogia crítica.

<sup>67</sup> Sobre Freire, todas as referências no texto de Ellsworth dizem respeito aos diálogos entre ele e Ira Shor no artigo *What is the "dialogical method" of teaching?* (FREIRE; SHOR, 1987), que, no Brasil, compõe o livro *Medo e Ousadia*, dos mesmos autores.

<sup>68</sup> Professor no *College of Staten Island, City University* de Nova York, onde ensina composição e retórica. (Wikipedia). Acesso em: 03 jun. 2021.

<sup>69</sup> Um dos primeiros teóricos da pedagogia crítica nos Estados Unidos, é mais conhecido por seu trabalho pioneiro em público, pedagogia, estudos culturais, estudos de juventude, educação superior, estudos de mídia e teoria crítica. (Wikipédia). Acesso em: 03 jun. 2021.

Paulo Freire (1921-1997) acrescentou uma nova dimensão a essa tradição: a ideia de que o ensino dialógico também é mais democrático, mais igualitário, mais humano e mais libertador (em comparação com modos de instrução opressivos e ‘monológicos’). Suas ideias acrescentam ao peso epistemológico que Sócrates deu ao diálogo pedagógico uma qualidade adicional de obrigação política e ética, a saber, que um professor comprometido com valores progressistas deve confiar em métodos dialógicos. (PHILIPS, 2014, p. 228, tradução nossa)

Já a tradição crítica, identificada como a defendida por Ellsworth, ressalta que:

O perigo do diálogo, que se apresenta como uma conversa aberta em que qualquer pessoa pode falar e qualquer assunto pode ser abordado, é que certas pessoas podem não estar falando, certas coisas podem não ser faladas – ou podem nem mesmo ser faladas nos termos tacitamente valorizados pelo diálogo. [...] Ao apontar o que não é aberto no diálogo, Ellsworth e outros críticos querem revelar o reverso das práticas educacionais ostensivamente ‘inclusivas’, como o diálogo, para expor o que é, na prática, exclusivo sobre elas. (PHILIPS, 2014, p. 229, tradução nossa)

Nos capítulos “Quem o Diálogo Comunicativo pensa que você é?” e “O poder da descontinuidade: ensinando através do Diálogo Analítico” do livro *Teaching Positions* (1997), de Ellsworth, são claras, ainda que não nomeadas, as referências às teorias do diálogo de Freire, que a autora identifica como diálogo comunicativo. Conforme já havíamos apontado no capítulo quatro, a primeira crítica que a autora faz se refere ao fato de o diálogo comunicativo não ser neutro, ou seja, o diálogo comunicativo tende a defender um posicionamento. Vejamos a crítica da autora:

O diálogo comunicativo funciona apenas quando agimos como se seu modo de endereçamento fosse um canal neutro da realidade e não uma retórica, não uma mediação do conhecimento e das relações dos participantes com o conhecimento. Muitos educadores invocam que o diálogo contínuo se apresenta como uma maneira de chegar a um entendimento sem imposição. Eles aconselham o diálogo aos professores como uma estratégia capaz de ser mais democrática do que as palestras e outras determinações unidirecionais feitas pelo professor sobre os entendimentos do aluno. Os educadores têm um diálogo constantemente associativo com a democracia, assim, quando entramos no diálogo, concordamos em ser abertos e abertos à mudança pelo processo de ouvir e compreender os argumentos, as experiências, os pontos de vista e o conhecimento de outro. O diálogo é visto como um meio neutro para cumprir um desejo compartilhado de compreensão, mesmo se as diferenças de opinião e poder permanecem. (ELLSWORTH, 1997, p. 82, tradução nossa)

No entanto, nos próprios diálogos que Freire estabelece com Shor, ele esclarece que a sua proposta de diálogo não é neutra, pois tem um viés político definido, ligado à libertação de qualquer opressão e pressupõe uma diretividade dos trabalhos (um endereçamento).

Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos de dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer os alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais.

Mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos maus, tenho o direito de dizer que seus sonhos são maus, reacionários, capitalistas ou autoritários. (FREIRE; SHOR, 2013, p. 214)

Outra crítica estabelecida por Ellsworth diz respeito à horizontalidade nas relações pregadas pelo diálogo comunicativo. Na visão da autora, por ela ser mulher, branca, de classe média e professora universitária, não teria um conjunto de experiências que mulheres brancas e pobres, mulheres negras, homens negros, pessoas obesas, gays e lésbicas, pessoas com deficiência e judeus, que compunham sua turma em um curso sobre antirracismo, tinham para falar abertamente sobre racismo. Ou seja, ela estava sendo desafiada a estabelecer um diálogo com estudantes de uma realidade muito diferente da dela e com muitas diferenças entre si. Em sua análise, o diálogo comunicativo é falho ao afirmar que devemos conjugar essa diversidade de lutas com uma luta entre opressores e oprimidos.

Esta fórmula [o diálogo comunicativo] não consegue confrontar a dinâmica de subordinação presente entre os participantes da sala de aula e dentro dos participantes da sala de aula na forma de múltiplas e contraditórias posições de sujeito. Tal concepção de diálogo invoca a polêmica muito fácil que opõe ‘vítimas a algozes’, em que uma condição para o propósito coletivo entre as ‘vítimas’ é o desejo por casa, por sincronia, por igualdade. Eles imaginam uma luta coletiva que começa com o reconhecimento de que a ‘unidade’ - interpessoal, pessoal e política - é necessariamente fragmentária, instável, não dada, mas escolhida e lutada - mas não com base na ‘igualdade’. (ELLSWORTH, 1989, p. 315, tradução nossa)

Sobre essa questão, Paulo Freire reconhece que o professor é diferente dos estudantes, no entanto, destaca que a consciência dialógica e democrática desse professor permite que essa diferença não se torne antagônica e impossibilite o diálogo. Vejamos:

O educador continua sendo diferente dos alunos, mas — e esta é, para mim, a questão central — a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne ‘antagônica’. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário. (FREIRE; SHOR, 2013, p. 131)

A autora também defende, ancorada no pensamento de Briankle G. Chang<sup>70</sup> (1996), que a assimetria de poder entre os falantes não se desfaz mesmo nas propostas dialógicas, pois quem determina o destinatário da mensagem e julga se ela foi recebida da forma correta ou não (no

---

<sup>70</sup> Estadunidense, escritor, tradutor e ex-professor do Departamento de Comunicação da University of Massachusetts, onde lecionava nas áreas de Estudos Culturais e Filosofia da Comunicação. (Wikipedia). Acesso em: 06 jun. 2021.

caso, o educador) detém um poder de guiar a conversação que o outro não detém. Nas palavras da autora, citando Chang (1996),

[...] o diálogo não leva realmente o outro em conta! Isto é, a entrega ou envio da mensagem acaba por ser um retorno da mensagem, porque o destino da mensagem é determinado antes do envio dessa mensagem. Escrito por um signatário e viaja dentro de um circuito fechado, dentro de um espaço homogêneo. Como uma carta, move-se de um endereço para outro sem nunca deixar um território pré-mapeado. (CHANG, 1996, p.46, *apud* ELLSWORTH, 1997, p. 84, tradução nossa)

Essa assimetria de poder no diálogo é tomada por Paulo Freire como uma contradição em termos de uma educação libertadora. No entanto, não nos parece que ele a entenda como um obstáculo ao diálogo e à construção do conhecimento. Nas palavras do autor:

Independentemente da política do professor, cada curso aponta para uma direção determinada, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o conhecimento. A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. Isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação libertadora. No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias [...] Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática em que estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder. (FREIRE; SHOR, 2013, p. 49)

Assinaladas as críticas que Ellsworth apresenta em relação ao diálogo comunicativo e, por consequência, ao diálogo freiriano, cabe-nos, agora, apresentar os avanços que a proposição do diálogo analítico confere ao diálogo comunicativo a partir das experiências com estudos de produção e recepção audiovisual de Ellsworth, que foram reinterpretadas em saberes-fazeres educacionais. Como a autora pensa a partir de obras cinematográficas e de seus modos de endereçamento, teremos aqui contribuições educacionais alicerçadas nas teorias que refletem sobre a construção do endereçamento. Em suma, os modos de endereçamento de Ellsworth complementam o diálogo freiriano.

É preciso lembrar que Paulo Freire trata o termo diálogo como um conceito, sinônimo de dialogicidade, ou seja, trata-se de um conjunto de práticas que atende aos pressupostos éticos (condicionantes) do Amor, da Humildade, da Fé nos homens e do Pensar verdadeiro e articula-se com as práticas (e subpráticas) da Investigação Temática, da Elaboração dos temas geradores e da Tematização conforme vimos no capítulo cinco.

Quando trata do endereçamento, Ellsworth apresenta um avanço em relação aos autores que tratam do mesmo tema ao propor uma maior atenção para o quanto “[...] os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente” (2001, p. 43) são capazes de escapar à vigilância de

professores e produtores audiovisuais. Ela alerta para o fato de não se poder controlar totalmente o endereçamento, porque não se podem controlar as percepções inconscientes dos estudantes ou dos espectadores, bem como para o quanto os pressupostos inconscientes do professor/produtor audiovisual atuam no endereçamento, podendo levar os estudantes e espectadores a agirem e a serem no mundo a partir de desejos e traumas reforçados pelas escolhas estéticas, técnicas e dramatúrgicas dos professores e dos produtores audiovisuais. Esse mesmo alerta para a importância e possibilidade de agência do conteúdo inconsciente de cada indivíduo é feito pela autora no que concerne aos cuidados com a prática de um diálogo comunicativo nos moldes de Freire. Para a autora:

Noções racionalizadas e convencionais de diálogo e democracia assumem os sujeitos individualizados como capazes de chegar a acordos sobre ‘princípios morais fundamentais’ universalizáveis e ‘qualidade da vida humana’ que se tornam autoevidentes quando os indivíduos deixam de ser individualistas sobre os direitos do grupo. No entanto, os agentes sociais não são capazes de ser totalmente racionais e desinteressados; e são sujeitos divididos entre o consciente e o inconsciente e entre múltiplos posicionamentos sociais. Os princípios morais e políticos fundamentais não são absolutos e universalizáveis, esperando para serem descobertos pelo pesquisador/professor desinteressado; eles são estabelecidos intersubjetivamente por sujeitos capazes de interpretação e reflexão. (ELLSWORTH, 1989, p. 316, tradução nossa)

Apenas por uma questão de demarcação teórica, cabe destacar que a percepção de inconsciente defendida por Ellsworth é da psicanálise Lacaniana conforme podemos perceber pelas várias referências ao autor em seus textos. É essa perspectiva de inconsciente que deve ser levada em conta nas atividades educacionais ditas dialógicas e que, no entender da autora, faltava ao diálogo comunicativo de Freire.

Outro avanço necessário ao diálogo comunicativo proposto por Ellsworth é uma maior atenção para as limitações do diálogo em relação às questões de gênero e raça. De acordo com a autora, vozes podem estar sendo silenciadas mesmo nas práticas educacionais ditas dialógicas. A partir de sua experiência como mulher branca, de classe média, lecionando em uma turma sobre antirracismo e em um contexto que exigia mudança de comportamento ante atitudes racistas em uma universidade americana, a autora alerta para um silenciamento de alguns grupos e subgrupos específicos. Nas palavras da autora:

Mulheres brancas, homens e mulheres negras, pessoas pobres, pessoas com deficiência, gays e lésbicas, não são silenciados no sentido sugerido pela literatura sobre pedagogia crítica. Eles simplesmente não estão falando em suas vozes autênticas ou estão declinando/recusando falar para educadores críticos que foram incapazes de reconhecer a presença de conhecimentos que são desafiadores e, muito provavelmente, acessíveis às suas próprias posições sociais. O que eles dizem, a

quem, em que contexto, dependendo da energia que eles têm para a luta em um determinado dia, é o resultado de avaliações conscientes e inconscientes das relações de poder e segurança. (ELLSWORTH, 1989, p. 313, tradução nossa)

De fato, em escritos mais tardios, pós-exílio, Paulo Freire reconheceu que em muitas de suas obras e, principalmente na sua “Pedagogia do Oprimido”, não foi sensível às questões de gênero e raça, centralizando sua discussão no recorte de classe, à maneira do marxismo clássico, por entender, à época, que defender os economicamente oprimidos incorporasse todas as outras opressões. Em sua obra “Medo e Ousadia”, o autor afirma:

[...] vejo o racismo e o sexismo muito ligados à produção capitalista. Não digo que devam ser reduzidos só à questão do capitalismo. Não digo que o racismo e o sexismo possam ser reduzidos à luta de classes. Mas o que quero dizer é que não acredito na possibilidade de superar o racismo e o sexismo num modo de produção capitalista, numa sociedade burguesa. Não obstante, isso não significa que o racismo e o sexismo serão superados mecanicamente numa sociedade socialista. (FREIRE; SHOR, 2013, p. 227)

No entanto, em sua obra “Pedagogia da Esperança”, na qual faz uma releitura do livro “Pedagogia do Oprimido”, o autor destaca que:

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. (FREIRE, 2017, p. 35)

Como gesto concreto, o autor afirma orientar as editoras e os tradutores de suas obras a reverem os textos trocando, quando devido, o termo “homens” por “humanos” e faz um balanço de suas próprias práticas discursivas machistas. De forma similar, em palestra<sup>71</sup> realizada em 1994, o autor rememora uma experiência que teve na Universidade de Dar es Salaam, na Tanzânia, que o levou a refletir sobre a sua “macheza” pernambucana, e, ao rememorá-la, conscientiza-se da precariedade dos discursos que não reconhecem ou se incomodam com a diversidade sexual.

Em nosso entendimento, um aprofundamento do racismo estrutural conforme apresentado por Silvio Almeida, do conceito de lugar de fala conforme apresentado por Djamila Ribeiro e das questões de Interseccionalidade conforme apresentadas por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge pode contribuir para práticas educativas dialógicas mais autênticas e que minimizem os danos dos silenciamentos denunciados por Ellsworth e provocados pela diretividade de alguns modos de endereçamento ditos dialógicos.

---

<sup>71</sup> Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da USP – São Carlos, em 22 de novembro de 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Por fim, em contraposição ao diálogo comunicativo, Ellsworth propõe o diálogo analítico, que apresentaria uma maior liberdade ao estudante para a atribuição de sentido às falas do diálogo, podendo este fazer suas próprias rotas de leitura e, conseqüentemente, de interpretação. A crítica de Ellsworth se coloca, pois entende que a diretividade do diálogo comunicativo com o estabelecimento de sentidos prévios aos quais os estudantes devem chegar frustra seu caráter dialógico, pois situa, ainda que de forma muito delicada, o quê e como um conteúdo deve ser aprendido. No entender da autora, o diálogo analítico

é o conhecimento do caráter necessariamente indireto e desconectado das rotas que utilizamos para ler o mundo e os textos. O conhecimento de como qualquer rota de leitura nunca pode ser percorrida duas vezes pelo mesmo caminho; de como os caminhos de leitura são sugeridos ou desencorajados por meio de convenções e mecanismos literários ou representacionais, bem como por relações de poder particulares; e como dispositivos literários e outros dispositivos representacionais foram inventados e empregados a fim de encorajar certos caminhos de leitura e desconsiderar outros. O conhecimento textual é o conhecimento de como os percursos de leitura são sempre múltiplos – pode sempre haver um outro percurso diferente do que fiz –, é o conhecimento de como determinados percursos são bloqueados devido a repressões pessoais e sociais. Como sempre há algo mais para ler ao longo de um percurso – nenhum percurso cobre todo o território – e como o percurso que fazemos não importa, nossas interpretações sempre leem mais do que há no texto. (ELLSWORTH, 1997, p. 126, tradução nossa)

De fato, Freire reconhece a diretividade de sua proposta dialógica (diálogo comunicativo no entender de Ellsworth), no entanto, não entende que essa diretividade turva a liberdade dos estudantes. Nas palavras de Freire,

o professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos. (FREIRE; SHOR; 2013, p. 232)

De qualquer forma, a crítica de Ellsworth serve como alerta para uma reflexão sobre a tensão entre diretividade e liberdade. Tensão esta que, a nosso ver, pode ser eliminada ou minimizada quando se tem clareza do papel do “inédito viável” na dialogicidade freiriana. Pois, ainda que com um sentido de interpretação previamente definido, o educador deve possibilitar que se estabeleçam posicionamentos diversos e ações não planejadas. Esses posicionamentos e

ações podem até não ter sido delineados, mas, no entendimento do autor, devem, no mínimo, ser viáveis ainda que não comprovados<sup>72</sup> ou já desempenhados anteriormente.

Em nossa interpretação, as críticas ao diálogo comunicativo e a proposição de um diálogo analítico, conforme proposto por Ellsworth estabelece uma relação de complementaridade ao diálogo freiriano, atualizando e aprofundando o seu alcance. A nosso ver, não se estabelece uma relação antagônica entre a proposta da autora e a de Freire. Ademais, o fato de Ellsworth ser uma teórica da área de comunicação refletindo sobre relações educacionais dialógicas a partir de sua própria experiência como professora já apresenta contrapontos relacionados aos estudos de mídia que escaparam à reflexão de Freire pela época anterior à revolução tecnológica em que viveu.

## 8.2 Convergências

A afirmação de Ellsworth de que “[...] quando as professoras praticam o diálogo como um aspecto de sua pedagogia, elas estão empregando um modo de endereçamento” (2001, p. 65) foi decisiva para definirmos que o endereçamento e o diálogo mantêm uma relação essencial, ou seja, o diálogo, empregado em ações e materiais educacionais, é um tipo de endereçamento, pois estabelece relações de poder que situam os participantes em um determinado lugar esperado ou planejado, ainda que este participante possa rejeitar o posicionamento esperado.

Conforme vimos no capítulo quatro, os modos de endereçamento conjugam um conjunto de escolhas nos âmbitos técnico, estético e dramático, feitas no decorrer de uma produção audiovisual que levam em consideração o contexto textual, o contexto social e as restrições tecnológicas do meio e partem de pressupostos, ora conscientes, ora inconscientes, a respeito de quem é o público pelo olhar dos produtores audiovisuais.

A partir dessa definição e ancorados nos posicionamentos defendidos pelos estudantes, torna-se mais clara a contribuição que a adoção da perspectiva freiriana de diálogo, como estratégia de endereçamento, pode trazer para a construção do endereçamento de vídeos para a aplicação em ações de Extensão Rural com produtores rurais.

Se os produtores audiovisuais, para realizar suas escolhas, precisam ter clareza sobre o contexto social do público para o qual dirigem a sua produção, reconhecemos que a investigação temática, como defendida por Freire e em toda a sua complexidade, apresenta

---

<sup>72</sup> Na obra “Medo e Ousadia” (FREIRE; SHOR, 2013), o “inédito viável” foi traduzido como “viabilidade incomprovada”.

subsídios teóricos e práticos para uma construção do endereçamento, pois fornecerá material palpável para orientar as escolhas, principalmente as estéticas e as dramáticas.

Conforme destacado pelos estudantes, um conhecimento prévio e amplo em relação à realidade dos produtores rurais – conhecimento encarnado na realidade e embebido de subjetividade – seria decisivo para deliberar sobre o “como” produzir o vídeo, definindo, por exemplo, quais temas privilegiar, como abordar a temática, com quais vivências relacionar, quais imagens destacar, qual cenário construir, quais locações privilegiar, quais situações-limites expor e qual caminho escolher para possibilitar a construção do inédito viável.

Do mesmo modo, a investigação temática possibilitará que os pressupostos conscientes sobre o público possam ser realocados, reformulados ou mesmo construídos, enquanto pode também possibilitar que pressupostos inconscientes venham à tona e sejam retrabalhados. Serão os produtores rurais como o Jeca Tatu? Como o Chico Bento? Vestem-se como os caipiras de festas juninas? Será o trabalho no campo feito à enxada e no lombo dos animais? São os homens a grande força de trabalho no campo em todos os setores? Qual o papel das mulheres nessa trama? Vive-se no campo alheio às tecnologias ou é a prática no campo “*tech*” como propagado na TV? É possível se falar em um espectador rural que represente medianamente a maioria dos produtores rurais?

Se os produtores audiovisuais, para realizar suas escolhas, precisam ter clareza sobre o contexto textual do público para o qual dirigem a sua produção, reconhecemos que a importância, destacada por Paulo Freire e pelos estudantes, dos cuidados com a linguagem possibilita a comunicação verdadeira, horizontal, pois se coloca no sentido de respeitar o jeito como os produtores rurais pronunciam sua palavra e seu mundo, no sentido de respeitar sua riqueza semântica, no sentido de explicar os termos técnicos e na busca pelo uso das analogias, possibilitando questionamentos, como: falam os produtores rurais de forma errada e sem regra ou existe uma regra em seu falar? Buscar imitar o seu jeito de falar na obra audiovisual os empodera ou os ridiculariza? Aproxima ou afasta? Existe uma linguagem que possa ser compartilhada por produtores audiovisuais e seu público?

Na mesma linha, conhecer o contexto textual é aprofundar-se nos limites e nas benesses da linguagem audiovisual para melhor utilizar essa linguagem, estabelecendo uma economia de signos que sejam compartilhados por produtores audiovisuais e seu público “produtores rurais”. Aqui o contexto textual se encontra também com as restrições tecnológicas do meio e nos leva a pensar se, no que concerne à linguagem audiovisual, existe um estilo ou gênero e quais são suas conseqüentes técnicas que mais se adequam às produções destinadas ao público “produtores rurais”.

A elaboração dos temas geradores com seus subtemas e temas “dobradiça” será essencial para a construção do roteiro audiovisual, pois irá definir como um assunto será desenvolvido, possibilitando, inclusive, estabelecer as métricas em relação ao tempo de cada vídeo, já que não é comum se interromper um tema em meio a uma exposição.

Além disso, as orientações para a construção de codificações (apoios visuais) destacadas por Freire servem de subsídios para a elaboração de material didático de modo geral, inclusive audiovisual, conforme destacamos no capítulo quatro.

A problematização proposta por Freire leva, inevitavelmente, à reflexão em relação a quais são as atitudes esperadas do público, pois problematizar é pensar formas de agir diante da realidade, é construir o inédito viável. Aproxima-se muito da pergunta “quem esse filme quer que eu seja?”, tão cara aos teóricos do endereçamento. Ainda que o educador, em sua dialogicidade, permita que o inesperado aconteça na reflexão empreendida pelos educandos e nos comportamentos gerados pós-exibição de um vídeo, ele espera uma resposta mínima, mesmo que isso signifique somente que os educandos se motivem a refletir sobre a questão exposta no vídeo.

Diante disso, podemos dizer que existem muitas convergências entre Endereçamento e Diálogo. Os exemplos de questionamentos que destacamos anteriormente sobre o público podem ser perguntas reais a serem respondidas por uma boa investigação temática. As escolhas estéticas, dramáticas e a estrutura narrativa serão mais bem alicerçadas se forem fruto de um processo dialógico de elaboração de temas geradores. A problematização será um grande auxiliar na construção do “desfecho” ou da “amarração final” de uma obra audiovisual.

Voltando à nossa pergunta inicial nesta pesquisa, a saber: como o diálogo freiriano, usado como estratégia de endereçamento de vídeos, contribui para a prática de produção de vídeos para a Extensão Rural realizada por estudantes do curso técnico em Aquicultura? Afirmamos que o diálogo freiriano, quando usado como estratégia de endereçamento de vídeos, contribui para a prática de produção de vídeos para a Extensão Rural, pois apresenta-se como um conjunto de práticas que auxiliam os processos de pré-produção, produção e pós-produção audiovisual de uma forma muito contextualizada à realidade rural e periférico-urbana brasileira, com perspectivas próprias inerentes à nossa história, propondo uma construção de endereçamento que leve em consideração os sujeitos que participam do processo, ainda que estes sejam os “esfarrapados do mundo” esquecidos pelo sistema.

Tendo em mente as terminologias freirianas e nos valendo de uma pretensa licença poética, podemos afirmar que o diálogo freiriano, quando usado como estratégia de endereçamento, possibilita a construção de um endereçamento libertador, em suma, um

Endereçamento do Oprimido no sentido de “desde o oprimido”, “a partir do oprimido”, “para o oprimido” e “com o oprimido”. E, assim sendo, contribui para a prática de produção de vídeos para a Extensão Rural, realizada por estudantes do curso técnico em Aquicultura, ao propor uma construção do endereçamento com forte viés prático e contextualizado, que em todo o processo tem no público, no espectador, a “pedra angular<sup>73</sup>” a sustentar as escolhas dos produtores audiovisuais.

---

<sup>73</sup> A pedra angular era a pedra fundamental utilizada nas antigas construções, caracterizada por ser a primeira a ser assentada na esquina do edifício, formando um ângulo reto entre duas paredes. A partir da pedra angular, eram definidas as colocações das outras pedras, alinhando toda a construção. (Wikipedia). Acesso em: 03 jun. 2021.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título desta tese, “Extensão Rural, endereçamento e diálogo: desafios para a formação audiovisual de extensionistas”, foi elaborado visando sintetizar a reflexão que empreendemos sobre a produção audiovisual de estudantes a ser utilizada como material didático voltado para a orientação técnica em atividades de Extensão Rural. Essa reflexão se propôs pensar a construção do endereçamento desses vídeos, sugerindo que a experiência freiriana de trabalho dialógico com as comunidades rurais, bem como a dinâmica pedagógica daí decorrente, pudesse contribuir para o aprimoramento dessas produções audiovisuais e, conseqüentemente, para o campo da Educação em Ciências a partir da experiência de uma das áreas das Ciências Agrárias, a saber, a Aquicultura.

A questão que primeiro orientou nossas pesquisas foi entender como o diálogo freiriano, usado como estratégia de endereçamento de vídeos, contribui para a prática de produção de vídeos para a Extensão Rural realizada por estudantes do curso técnico em Aquicultura. A partir de uma análise localizada, contextual e datada, percebemos que existe uma assimetria entre os lugares ocupados (posicionamentos assumidos) pelos produtores rurais (espectadores) se comparados aos lugares esperados e projetados pelos extensionistas (produtores audiovisuais). Essa assimetria é produzida pela falta do diálogo entre eles, falta esta evidenciada pelos problemas de endereçamento e pelo desconhecimento do extensionista sobre seu interlocutor.

Nosso objetivo geral foi identificar como o ensino da construção do endereçamento de vídeos contribui para a produção audiovisual a ser aplicada na Extensão Rural. Esse objetivo foi desdobrado nos objetivos específicos, que confiamos ter alcançado com o desenvolvimento teórico-metodológico desta pesquisa.

Desde as primeiras leituras sobre os estudos de mídia (*media studies*) e, mais especificamente, sobre os estudos de produção e recepção empreendidas com o grupo de pesquisa Geraes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, percebemos que a análise dos modos de endereçamento era uma das abordagens possíveis e que precisaríamos melhor conhecê-la para estabelecer seus constructos teóricos. Por isso, em uma espécie de engenharia reversa, buscamos com a nossa revisão de literatura identificar qual abordagem prevalecia em artigos científicos que mantinham uma interface com os usos educacionais dos audiovisuais para, só depois, nos aprofundarmos no conceito, tendo a clareza e a segurança dos estudos que nos precederam.

Nossa revisão de literatura nos mostrou que a reflexão sobre os modos de endereçamento já está firmada, tanto no campo da educação quanto no campo da comunicação,

e possui uma característica transdisciplinar tão cara aos estudos contemporâneos em relação às práticas educacionais, prevalecendo as contribuições teóricas de Elizabeth Ellsworth e de sua obra magna *Teaching Positions* (1997). A partir do estabelecimento de que o aporte teórico que iria guiar os nossos trabalhos seria o de Ellsworth, começamos a pensar, paralelamente, na preparação para a pesquisa de campo. Para isso, foi necessário conhecer um pouco mais sobre a Extensão Rural e sobre como ela se relacionava com o nosso *locus* de pesquisa, o Ifes – *campus* Piúma, e com os nossos sujeitos, os estudantes concluintes do curso técnico em Aquicultura.

Por isso, realizamos uma incursão pela base legal da Extensão Universitária e Rural, que revelou existir uma legislação sólida no que diz respeito aos cursos de graduação e às instituições de Ensino Superior, mas que ainda é preciso dar suporte legal às ações de Extensão nos cursos técnicos. No entanto, apesar das lacunas legais, os documentos do FORPROEX apresentam uma boa noção de como deve ser realizada a Extensão nos Institutos Federais e nos cursos técnicos. Isso se estendermos o entendimento do que foi pensado para os cursos de graduação.

Analisando o caso específico do curso técnico em Aquicultura do Ifes – *campus* Piúma, percebemos que a formação para a Extensão se dá de maneira desconectada das ações de extensão, e esse fato se apresentou como um alerta. No entanto, um estudo mais amplo poderia esclarecer se essa é uma realidade específica do nosso *locus* de pesquisa ou se essa realidade se repete em outros Institutos Federais, posto que não existe uma Base Nacional Curricular Comum de cursos técnicos e, ainda assim, se existisse, não seria a garantia de que teríamos uma homogeneidade na formação para Extensão. De todo modo, recomendamos que as ações de Extensão, baseados na nossa leitura da obra “Extensão ou Comunicação?”, de Paulo Freire, sejam uma prática interdisciplinar, norteadas por projetos de médio e longo prazo com forte viés empírico e com respeito aos conhecimentos tradicionais das comunidades.

Destacando o papel de educador exercido pelo Técnico em Aquicultura quando realiza a orientação técnica com as comunidades em ações de Extensão Rural, apontamos a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a formação desse educador. Defendemos que essa mesma formação deve incluir uma reflexão sobre o audiovisual e o seu papel na orientação técnica, como forma de ampliar o alcance das ações das instituições de ensino e o horizonte de possibilidades de atuação do Técnico em Aquicultura.

Nesta reflexão sobre o uso do audiovisual na Extensão Rural, torna-se importante a clareza de que o endereçamento dos vídeos é reflexo de pressupostos conscientes e inconscientes sobre o público-alvo, e que esses pressupostos acabam por influenciar

decisivamente as escolhas nos âmbitos técnico, estético e dramaturgico feitas no decorrer de uma produção audiovisual. Torna-se importante, também, perceber o quanto essas escolhas são determinadas pelo contexto textual, pelo contexto social e pelas restrições tecnológicas do meio de disponibilização do conteúdo escolhido pelo produtor audiovisual.

Nesse contexto, uma construção do endereçamento assentada em um processo dialógico com o público-alvo se apresenta como uma proposta de abordagem e um fator de aprimoramento das produções audiovisuais, permitindo que possam ser ampliadas as possibilidades de atingir os objetivos educacionais definidos para o vídeo educacional e para a ação educacional como um todo.

Conforme vimos, na proposta freiriana, uma abordagem dialógica com uma comunidade se articula por meio de uma investigação acerca das situações-limites e dos temas a elas correlatos. A partir disso, os temas são retrabalhados no sentido de determinar aqueles que possam permitir uma maior reflexão e, ao mesmo tempo, possam se coadunar com os temas, conteúdos e objetivos educacionais dos educadores. Os apoios visuais, que incluem os vídeos, são elaborados apresentando as situações-limites que são discutidas em pequenos grupos, visando fazer com que os educandos nelas se reconheçam e possam problematizar a sua própria situação. O objetivo final dessa abordagem é a superação da situação-limite, que representa uma opressão, com a formulação de ações que possam permitir o surgimento de um inédito viável.

A análise de conteúdo do grupo focal e do fórum *on-line* que realizamos e a posterior interpretação das categorias daí advindas nos permitiu confrontar os desafios tanto da construção do endereçamento de vídeos quanto da realização de ações dialógicas de extensão rural que se utilizam dos vídeos. Essa discussão foi possível pela contextualização teórico-prática estabelecida na experiência de refletir sobre a produção de vídeos em um pequeno curso realizado com os estudantes para esse fim. Essa análise indicou que os maiores cuidados na construção de vídeos para a Extensão Rural devem se concentrar na busca em conhecer a fundo a comunidade e/ou público-alvo para o qual será direcionado o vídeo, atentando-se principalmente para a escolha de temas, conteúdos e práticas que se relacionem com a realidade cotidiana, o que irá definir também as escolhas técnicas, estéticas e dramaturgicas para o vídeo feitas pelo produtor audiovisual.

Outro ponto destacado é a importância de um cuidado maior com a linguagem, principalmente pelo fato de o conteúdo dos vídeos envolver a utilização de termos técnicos específicos da área de Aquicultura e que, geralmente, não fazem parte do universo linguístico-

temático do público-alvo, devendo ser explicados e/ou substituídos por termos mais cotidianamente utilizados sempre que possível.

Tanto a construção do endereçamento na perspectiva de Ellsworth quanto a abordagem dialógica de Freire centram sua atenção em refletir sobre os ajustes e os desajustes dos vídeos ou das ações educacionais ao seu público-alvo. Esse ajustamento visa fazer com que o público se reconheça nesses vídeos ou ações educacionais e se motive com algum engajamento previamente planejado ou esperado pelo produtor audiovisual ou pelo educador. Nesse ponto e nesse sentido, percebemos uma convergência entre as teorias de Ellsworth e de Freire.

No entanto, a abordagem dialógica de Freire pode ser aprimorada com o aprofundamento proposto por Ellsworth sobre as relações de poder estabelecidas nas abordagens ditas dialógicas e com as questões levantadas pela autora sobre as diferenças de gênero e de raça que, por vezes, sofrem apagamento nessas abordagens ou são silenciadas em nome do recorte de classe. Esse espaço para a reflexão sobre a diferença, valorizado por Ellsworth, também pode ser aproveitado nas situações em que os filmes “erram” o seu endereçamento, ou seja, situações nas quais os espectadores não se “ajustam” aos locais esperados pelos produtores audiovisuais. Devem, portanto, ser entendidas como um espaço para a construção de conhecimento a partir dessa negativa dos espectadores. Nesse ponto e nesse sentido, percebemos uma relação de complementaridade entre a teoria de Ellsworth e a teoria de Freire.

Retomando nossa questão inicial, concluímos que o diálogo freiriano, quando usado como estratégia de endereçamento de vídeos, apresenta-se como um conjunto de práticas auxiliares e, ao mesmo tempo, necessárias para a produção de vídeos para aplicação na Extensão Rural de uma forma contextualizada à realidade brasileira, levando em consideração os sujeitos que participam do processo. Do exposto, podemos afirmar a possibilidade de um endereçamento de vídeos a partir do oprimido.

### **9.1 Limites da pesquisa**

Esta pesquisa se apresenta como um primeiro estágio se tomarmos como parâmetro os estudos de produção e de recepção, sendo, portanto, limitada em vários aspectos. Cabe destacar que se trata de um estudo sobre um aspecto, o endereçamento, relacionado à produção, pois não nos foi possível explorar a recepção dos vídeos com o público-alvo. Essa prática demandaria outro tipo de estudo, agora de recepção, com produtores rurais que assistissem aos vídeos produzidos pelos estudantes ou mesmo a somente um dos vídeos, visando perceber suas reações

durante a exibição, o que nos daria um retorno mais direto sobre a dialogicidade das marcas de endereçamento. Na sequência, seria preciso, por observação participante, por entrevistas ou por grupos focais, perceber se eles se identificaram com os vídeos e se, ao se reconhecerem, identificaram também as situações-limites como sendo situações-limites e, principalmente, se as identificaram como situações-limites que dizem respeito aos seus cotidianos. Por fim, seria necessário perceber se se motivaram para alguma ação ou mudança de pensamento a partir do que assistiram nos vídeos.

Outra limitação da pesquisa diz respeito à identificação de princípios comuns ou marcas de endereçamento utilizados pelos estudantes em suas produções. Esse ponto poderia ser aprimorado com a utilização da análise fílmica dos vídeos que produziram. A partir dessa análise, teríamos uma confirmação empírica sobre os princípios comuns e as marcas de endereçamento identificadas pelos estudantes para além daquelas destacadas por eles nas falas do grupo focal e do fórum *on-line*. Por exemplo, nas produções audiovisuais no campo da Aquicultura, o entendimento da dimensão de poder do endereçamento passa pela reflexão sobre questões, como: quais as concepções que os produtores dos vídeos têm sobre os produtores rurais (espectadores)? O entendimento que apresentam sobre a Aquicultura atende a quais interesses? Existe alguma preocupação comercial atrelada à abordagem utilizada pelos produtores do vídeo? Os conceitos e técnicas apresentados atendem ao interesse de quais grupos? Quais ações são esperadas dos espectadores?

Essa importância de uma análise das peças audiovisuais a partir de questões como as elencadas acima é indicada por Ellsworth, pois ao se questionarem sobre esses pontos, poderão os estudantes, durante a sua produção audiovisual, despertarem para essa dimensão ética e política das produções audiovisuais, no que tange à construção e consolidação de identidades e às relações de poder nelas engendradas.

Paulo Freire parece alertar na mesma direção ao falar que os pontos de apoio visual (cartazes, pinturas, fotografias, *slides* etc.), dentre os quais hoje incluiríamos as obras audiovisuais, podem servir tanto para domesticar quanto para atender a propósitos libertadores (FREIRE, 2011a, p. 89).

No entanto, o entendimento que os estudantes apresentaram sobre o endereçamento de vídeos como uma adequação ao público aponta para uma limitação no ensino da construção do endereçamento e para a necessidade de aprofundamento do entendimento dos modos de endereçamento, principalmente no que diz respeito às relações de poder.

Uma possibilidade de abordagem futura que vislumbramos seria reservar, durante a formação para a produção audiovisual, um espaço para a análise fílmica ou para a discussão

acerca de filmes comerciais, bem como documentários e programas jornalísticos, buscando destacar as relações de poder e as perspectivas de sujeito defendidas ou expressas por cada obra analisada.

Ainda sobre limitações do curso de produção audiovisual, percebemos que houve um maior interesse dos estudantes pelas partes do curso que tratavam de práticas, ficando claro que a discussão teórica sobre o endereçamento e sobre o diálogo também precisa ser desdobrada em atividades práticas. Sendo assim, se a questão do interesse reside na possibilidade de prática, entendemos que discutir o endereçamento e o diálogo a partir de ações mais palpáveis poderia potencializar o entendimento e a adesão dos estudantes a essas concepções teóricas. Mas como discutir essas concepções teóricas de forma mais observável?

Entendemos que, no caso do endereçamento, a prática da análise fílmica e a proposição de pequenos estudos de recepção podem permitir que os estudantes compreendam “na prática” as implicações do endereçamento, seus limites e sua eficácia.

Já no caso do diálogo freiriano, entendemos que uma pesquisa de universo temático e linguístico com alguma comunidade, juntamente com a formulação de temas geradores a partir dessa pesquisa e a problematização também *in loco*, já seria o diálogo acontecendo na prática para que, depois, os estudantes pudessem juntar tudo isso e formular vídeos que tenham o diálogo freiriano como estratégia de endereçamento.

O enfoque dado ao curso de produção audiovisual para a Extensão Rural não nos permite afirmar se os estudantes se valerão dos conhecimentos sobre o endereçamento para a análise de outros tipos de produções, como vídeos educacionais não voltados para o público rural ou mesmo produções comerciais. Em suma, não sabemos se a reflexão mais ampla sobre o endereçamento passou a fazer sentido em seus cotidianos.

Outro ponto relacionado ao endereçamento, já destacado no capítulo quatro, diz respeito às limitações do próprio endereçamento quanto aos erros que podem ser cometidos conhecendo-se ou não o público, pois este pode ler de maneira decididamente diferente da esperada ou mesmo ler de maneira diferente por questões inconscientes que não são controláveis pelo produtor dos vídeos.

Da mesma forma, não nos é possível afirmar que os estudantes conseguiriam utilizar o diálogo freiriano e sua metodologia (investigação temática, elaboração de temas geradores e tematização) em contextos educacionais diversos daquele da Extensão Rural. Pelas análises que realizamos, podemos apenas afirmar que eles, agora, conhecem a metodologia e a sua aplicação em um contexto rural e urbano periférico brasileiro.

A análise de conteúdo também não demonstrou se os estudantes vislumbraram escolhas técnicas, estéticas e dramatúrgicas que pudessem dar conta da problematização e da busca do inédito viável esperado por Freire ou das rotas divergentes de leitura esperadas por Ellsworth. Parece que, no entender dos estudantes, essa etapa ficou relegada a um trabalho presencial pós-exibição dos vídeos a ser realizado pelos coordenadores da ação educacional (agrônomos, técnicos, educadores e agentes da comunidade).

Para que se estabeleça, de fato, um endereçamento do oprimido é preciso um movimento de base que coordene esforços de cineastas, agrônomos-educadores e educadores populares, no sentido de criar um aparato de formação para a produção audiovisual (oficinas, minicursos, festivais de cinema rural etc.) análogo ao que Augusto Boal fez com o seu Teatro do Oprimido, análogo ao que Freire fez em seus círculos de cultura ou análogo ao que a teologia da libertação fez com o seu método ver-julgar-agir. Com isso, seria possível o estabelecimento de um grande aporte teórico, técnico, estético e dramatúrgico para orientar os processos de criação audiovisual, possibilitando a discussão mais ampla sobre esse novo olhar para o endereçamento de obras voltadas ao público rural.

Por fim, é preciso lembrar que, todos os dias, professores gravam vídeos como materiais para suas disciplinas ou para seus canais de vídeo. Todos os dias, estudantes gravam vídeos para atender às atividades sugeridas pelos professores. Todos os dias, extensionistas, ONGs, empresas de pesquisa agropecuária, instituições de ensino e entusiastas das práticas agrárias produzem vídeos para auxiliar produtores rurais em suas práticas. Esperamos que esta nossa reflexão sobre o endereçamento e sobre o diálogo os motivem a aprimorar e a intensificar suas produções. Ao mesmo tempo, esperamos que esta reflexão sobre o endereçamento e o diálogo não os tornem críticos ferrenhos de suas produções ao ponto de deixar de produzi-las, pois não nutrem mais a esperança de atingir e motivar os espectadores. Assim esperamos, pois temos a clareza que a construção do endereçamento, apesar de central nos estudos de produção e de recepção, é mais um aspecto dentre vários outros aspectos sociais, econômicos, regionais, culturais, técnicos, psíquicos e subjetivos que organizam a nossa percepção quando experimentamos uma obra audiovisual.

## 10 REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEVEDO, Dodô. Recusa a ver 'Olhos que Condenam' pode ser um ato revolucionário. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 de jul. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/07/recusa-a-ver-olhos-que-condenam-pode-ser-um-ato-revolucionario.shtml>. Acesso em: 28 dez. 2019.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BASTOS, Wagner Gonçalves. **A produção de vídeos educativos por alunos da licenciatura em biologia: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura**. 16/06/2014. 163 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BASTOS, Wagner Gonçalves; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de; PASTOR JÚNIOR, Américo de Araújo. Produção de vídeo educativo por licenciandos: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 39, 2015.
- BICCA, Angela Dillmann Nunes *et al.* Formas particulares de comunicação em blogs nerd/geek: expressões linguísticas relacionadas às produções das franquias Star Wars e Star Trek. **Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM)**, v. 36, n. 4, p. 375, 2014.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. 2005. 12 f. Dissertação (Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.
- BRASIL, Lei 12.188, de 11 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Edição de 12 jan. 2010. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112188.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112188.htm). Acesso: 08 jul. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER, altera a lei no 8.666, de 21 de junho de 1993 e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Nacional, 2010.
- BRASIL. Lei Nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 08 jul. 2021.
- BRUNICK, Kaitlin; CUTTING, James. Coloring the Animated World: Exploring Human. Color Perception and Preference through the Animated Film. In: TABERHAM, P.; NANICELLI, T. **Cognitive Media Theory**. Oxford, UK: Oxford University Press. 2014.
- CHANDLER, Daniel. **Semiotics for beginners**. 1998. Disponível em: <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/sem08b.html?LMCL=DffIxA&LMCL=IblQkj>. Acesso em: 04 de janeiro de 2020.

CHANG, Brian. G. **Deconstructing Communication: Representation, Subject, and Economies of Exchange**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meirelles. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2002. (130 min.).

COSTA-RENDERS, E. C.; SILVA, L. D. A extensão e o alargamento do espaço de ensino-aprendizagem na educação superior. IN: SÍVERES, L. **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem** — Brasília: Liber Livro, 2013.

ECO, Humberto. **Pós-escrito a O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema: uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Teaching positions**. New York: Teachers College, 1997.

ELLSWORTH, Elizabeth. Why doesn't this feel empowering?: Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Education Feminism**, Cambridge, v. 59, n. 3, p. 297-324, ago. 1989.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

FANTÁSTICO. Animador brasileiro ajudou a dar vida ao personagem central de Toy Story 4. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/06/17/animador-brasileiro-ajudou-a-dar-vida-ao-personagem-central-de-toy-story-4.ghtml>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. A narrativa fílmica como prática cultural em sala de aula. **Espaço Plural**, v. 16, n. 32, 2015.

FERRÉS. Joan. **Televisión y educación**. Barcelona: Paidós, 1994.

FINGER, Cristiane; EMERIM, Cárlica; CAVENAGHI, Beatriz. Metodologias de pesquisa em telejornalismo. **Sessões do Imaginário**, v. 22, n. 37, p. 2-9, 2015.

FORPROEX. **Avaliação nacional da extensão universitária**. Brasília: MEC/Sesu, 2001.

FORPROEX. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007

FORPROEX. **Plano nacional de extensão universitária**. Ilhéus: Editus: 2001.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: s.n., 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. What is the "dialogical method" of teaching? **The Journal of Education**, Boston, v. 169, n. 3, p. 11-31, 1987.

FROS, Carmen Lia Remedi. **Curricularização da extensão: sugestões para a implantação no curso de Administração da UNIPAMPA**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 135 p. 2017.

FUENZALIDA, Valerio. Cambios en la relación de los niños con la televisión. **Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación**, n. 30, 2008, págs. 49-54.

G1. **Animador brasileiro ajudou a dar vida ao personagem central de Toy Story 4**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/06/17/animador-brasileiro-ajudou-a-dar-vida-ao-personagem-central-de-toy-story-4.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, abr. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, S. Codificação/Decodificação. In: HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p.387-404.

HIRSZMAN, Leon. O espião de Deus. [Entrevista concedida a] Fernando Morais, Cláudio Kahns, Sérgio Gomes, Adrian Cooper e Uli Bruhn. **Oboré**, São Paulo, 3 abr 1979, 9 p.

HOMEM que copiava (O). Direção de Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 2003. (123 min.)

HUMILDADE. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Paginação irregular.

IFES. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Aquicultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) Campus Piúma**. Piúma: s.n., 2014

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAIA, Jussara. Globo Rural: ao estilo da cultura do campo. In: GOMES, Itânia Maria Mota (org.). **Gênero televisivo e modo de endereçamento no telejornalismo**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- MARTIN, M. **A Linguagem Cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MAXIMINIANO JR., Manoel. **Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária** (IBEU). Campina Grande: EDUFCG, 2017.
- MCTI. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília: s.n., 2016.
- MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: MEC, 2016.
- MEMÓRIA GLOBO. **Globo Rural**. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/telejornais/globo-rural/fotos-e-videos.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- MORLEY, D. Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide. In: MORLEY, D. **Televisión, audiencias y estudios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- MULTIRIO. **A escola entre mídias**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.
- NATANSOHN, G. Recepção. In: INTERCOM. **Enciclopédia Intercom de Comunicação**. Intercom: 2010. Disponível em: <http://www.aulasemparedes.com.br/wp-content/uploads/2015/04/Enciclopedia-Intercom-de-Comunicação.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7- 34.
- NÓVOA, Carlos Alberto Torres. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
- ODIN, R. A questão do público: uma abordagem semiopragmática. In: RAMOS, F. (org.). **Teoria Contemporânea do Cinema**. São Paulo: Senac, 2005.
- OLHOS que condenam. Direção de Ava DuVernay. Los Gatos: Netflix, 2019. 4 vídeos (296 min.)
- PATTEN, Dominic. ‘When They See Us’ Creator Ava DuVernay & Emmy Nominated Cast Seek “Restorative Justice” In Central Park 5 Netflix Series. 2019. Disponível em: <https://deadline.com/2019/08/when-they-see-us-ava-duvernay-emmys-central-park-five-jharrel-jerome-niecy-nash-emmys-netflix-interview-1202670721/>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Cambridge: Harvard University Press, 1931.
- PHILLIPS, Denis Charles. **Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy**. Los Angeles: SAGE, 2014.
- RECEPÇÃO. In: **Enciclopédia Intercom de Comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010.
- REDETIC. **Instituições de Ciência e Tecnologia – ICTs**. Disponível em: <<http://www.redetic.rnp.br/redetic/instituicoes-de-ciencia-e-tecnologia-icts>>. Acesso em: 08 ago 2019.

REZENDE FILHO *et al.* Educação em saúde e vídeo: o endereçamento como uma questão educacional. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – IX ENPEC. 2013. Rio de Janeiro. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1262-1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de (org). **Reendereço e Legibilidade no uso do Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde** (Projeto de pesquisa). Rio de Janeiro: s. n., 2014.

REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de *et al.* Contribuições dos estudos de recepção audiovisual para a educação em ciências e saúde. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 143-161, jun. 2015. ISSN 1982-5153. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n2p143/29500>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de; PEREIRA, Marcus Vinicius; PASTOR JÚNIOR, Américo de Araújo. Estudo de Recepção de um Vídeo Sobre Refração da Luz Produzido por Alunos de Ensino Médio Como Atividade do Laboratório Didático de Física **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia** v. 5, n. 3, p. 165-180, 2012.

REZENDE FILHO, Luiz Augusto de Coimbra *et al.* Contribuições dos estudos de recepção audiovisual para a educação em ciências e saúde. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 143–161, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de Universidade à Universidade de ideias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 187-233.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCHRAM, Luanda. Comunidades interpretativas e estudos de recepção. In: JACK, Nilda; SOUZA, Maria Carmem Jacob de (Org.). **Mídia e Recepção: Televisão, Cinema e Publicidade**. Salvador: Edufba, 2006.

SCHRØDER, K. C. Making sense of audience discourses: towards a multidimensional model of mass media reception. In: **European Journal of Cultural Studies**, v.3, n.2, p.233-258, 2000.

SENAR. **Piscicultura: alimentação**. Brasília: Senar, 2019.

SILVA, Janice Rubira; FONSECA, Márcia Souza da. Dispositivos pedagógicos da mídia e produção de subjetividades: análise do desenho animado O Pequeno Príncipe. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 3, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. A branquitude como forma de endereçamento na série Glee. **Revista Trilhas Pedagógicas**, v. 4, n. 4, 2014.

SOUZA, Michely; TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa. Pedagogias culturais das feminilidades: os endereçamentos masculinos do personagem Ken. **Educação (UFSM)**, v. 42, n. 3, p. 717–730, 2017.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Paginação irregular.

TOY Story 4. Direção de Josh Cooley. Burbank: Disney Pictures, 2019. (100 min.)

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P.; SANTOS, E. A. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: Glossário. Petrópolis: Vozes, 2006.

VICENTIN, Marcelo; RODRIGUES, Jackeline Mendes. O cinema na escola e o aluno-espectador: leituras, imagens e subjetividades a partir do filme O Fim e o Princípio. **Horizontes**, v. 32, n. 2, 2014.

WORTH, Sol. The Uses of Film in Education and Communication. In: **Studying Visual Communication**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2016. p. 108-133. Disponível em: <https://doi.org/10.9783/9781512809282-006>. Acesso em: 18 maio 2021.

## APÊNDICE A – GUIA DO MODERADOR DO GRUPO FOCAL

Guia do moderador – Grupo Focal 1 – Endereçamento

### GUIA DO MODERADOR<sup>1</sup>

*Os primeiros momentos da discussão em grupo focal são muito importantes. Procure criar uma atmosfera acolhedora, fornecendo as regras básicas e definindo o tom da discussão. O padrão recomendado para a introdução da discussão em grupo inclui: (1) Boas vindas, (2) Explicação geral do tema (3) Regras básicas e (4) Tópicos de discussão.*

#### 1 – Boas vindas

CLINGER: Boa tarde! Sejam bem-vindos à nossa sessão de grupo focal. Obrigado por aceitarem conversar conosco sobre a produção de vídeos na Aquicultura! Eu trouxe hoje aqui dois professores que vão participar da conversa. Eles vão se apresentar para vocês.

LUIZ: Meu nome é Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho, eu sou...

*(apresentação livre do orientador)*

RENATO: Meu nome é Renato Campos Vieira, eu sou... *(apresentação livre do moderador)*.

Escreva o seu nome no cartão à sua frente e deixe-o visível para que eu possa ver. Depois disto, vocês vão se apresentar brevemente. *(apresentação livre dos alunos)*

O Clinger vai gravar a nossa sessão de grupo focal, lembrando que vocês não serão identificados na transcrição e que as gravações em áudio não serão divulgadas.

#### 2 – Explicação geral do tema

Você foi convidado a participar da pesquisa “O Diálogo no Endereçamento de vídeos para a orientação técnica em Ciências Agrárias” que pretende identificar formas de aprimorar a produção de vídeos de vocês no contexto escolar. A contribuição de vocês será muito importante para a melhoria das práticas de ensino com o uso de vídeos.

<sup>1</sup> Adaptado de KRUGER, Richard. *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. Minnesota: University of Minnesota, 2002.



UFRJ



INSTITUTO  
FEDERAL  
Espírito Santo

Campus  
Piúma



Laboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

Hoje o nosso foco será conversar sobre o **ENDEREÇAMENTO NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS**, que vocês já tiveram contato nas aulas da Disciplina Extensão Rural aplicada à Aquicultura.

### 3 – Regras básicas

RENATO: Peço que vocês leiam atentamente as regras básicas do grupo focal e me digam se vocês têm alguma dúvida. *(Os alunos irão receber as regras impressas)*

#### Regras básicas

Não há respostas erradas, mas pontos de vista diferentes. Por favor, sinta-se livre para compartilhar seu ponto de vista, mesmo que seja diferente do que os outros disseram.

Tenha em mente que estamos tão interessados em comentários negativos quanto comentários positivos, e às vezes os comentários negativos são os mais úteis.

Você provavelmente já reparou no microfone. Estamos gravando a sessão porque não queremos perder nenhum de seus comentários. As pessoas costumam dizer coisas muito úteis nessas discussões e não podemos escrever rápido o suficiente. Essas gravações serão depois transcritas e você não será identificado nelas. Também não usaremos nomes em nossas anotações.

Durante a sessão, você pode tomar o café, tomar água e comer biscoitos sempre que tiver vontade.

Será importante que você evite realizar ruídos que possam comprometer a gravação, como arrastar de cadeiras, por exemplo. Mas, se acontecer, não tem nenhum problema.

É importante que todos participem das discussões. O moderador buscará garantir que nossa conversa flua da melhor maneira possível.

Nossa sessão terá a duração aproximada de 1h.

RENATO: Vocês têm alguma pergunta sobre o desenvolvimento do grupo focal? Podemos começar?

### 4 – Tópicos de discussão

*Este grupo focal visa atender ao objetivo do projeto de “descrever como os conceitos de endereçamento e diálogo aprendidos pelos alunos são mobilizados para criar os roteiros e as soluções estéticas e dramáticas para a produção dos vídeos”.*

*Entrar com um novo tópico apenas após o esgotamento do tema anterior. Caso não dê tempo, podemos remanejar o tópico para uma próxima sessão de grupo focal.*



UFRJ

INSTITUTO  
FEDERAL

Espírito Santo

Campus  
PíumaLaboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

Guia do moderador – Grupo Focal 1 – Endereçamento

*Começar o grupo focal com uma pergunta Icebreaker<sup>2</sup>.*

a) Qual o tipo de vídeos que vocês mais gostam de assistir? *(Pergunta Icebreaker. Usar esta ou outra que achar mais conveniente.)*

b) Pensando nos vídeos que vocês já viram que ensinam técnicas de Aquicultura, sejam vídeos profissionais, amadores ou feitos por você e pelos colegas.

Vocês acham que esses vídeos cumprem seus objetivos ou não? Por quê?

Quais escolhas dos produtores vocês acham que são acertadas para se aproximar do público?

c) Pensando na forma como Paulo Freire entende que deve ser o trabalho junto aos produtores rurais.

Como vocês entendem o conceito de diálogo de Paulo Freire?

Quais os maiores desafios de produzir vídeos focados na forma como ele entende o diálogo?

d) Vocês conversaram nas aulas sobre os conceitos de Endereçamento e de Diálogo. Vamos supor que eu queira fazer um vídeo para um pequeno produtor rural da região onde nasci ensinando a ele alguma técnica de produção de peixes. Vamos supor também que eu saiba bem esta técnica que pretendo ensinar.

Quais dicas vocês me dariam para que eu fizesse um vídeo que atingisse o meu público alvo e que, principalmente, o levasse a utilizar a técnica que estou ensinando?

<sup>2</sup> <https://www.govloop.com/community/blog/on-the-rocks-best-icebreaker-questions-for-meetings-and-focus-groups/>  
<http://evocinsights.com/focus-group-icebreakers/>  
<https://www.forsmarshgroup.com/knowledge/news-blog/posts/previous-years/january/focus-group-best-practices-icebreakers/>



UFRJ



INSTITUTO  
FEDERAL  
Espírito Santo

Campus  
Piuma



Laboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ com endereço profissional na Rua Augusto Costa de Oliveira, 660 – Praia Doce – Piúma – ES convido você a participar, como voluntário (a), da pesquisa “O DIÁLOGO COMO ELEMENTO DE ENDEREÇAMENTO NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA A APLICAÇÃO NA ORIENTAÇÃO TÉCNICA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS”, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Nutes/UFRJ. O motivo que me leva a realizar esta pesquisa é possibilitar que os alunos possam produzir vídeos, nos quais ensinam práticas relacionadas à Aquicultura, com uma qualidade superior. Desta forma, espero que você possa contribuir com o crescimento econômico regional e com a pesquisa acadêmica em torno do curso que está fazendo no Ifes – Campus Piúma. Nesta pesquisa, pretendo identificar como o ensino do modo de endereçamento de vídeos didáticos contribui para a produção audiovisual a ser aplicada na orientação técnica em ciências agrárias. Os modos de endereçamento são características escolhidas pelos produtores de vídeo para chamar a atenção do público sobre os seus filmes.

Caso você aceite participar, será convidado a realizar as seguintes atividades:

- **Aulas sobre produção de vídeos;**
- **Preenchimento de formulários** impressos e eletrônicos sem a identificação. Estes formulários serão arquivados e só serão acessados por mim, enquanto pesquisador;
- **Entrevistas em grupos**, nas quais você será identificado por pseudônimo (nome fictício). Estas entrevistas serão gravadas em áudio e só serão acessadas por mim, enquanto pesquisador.

Esta pesquisa tem alguns RISCOS, que são: Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Vergonha; Estresse; Quebra de sigilo; Cansaço ao responder às perguntas e Quebra de anonimato. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, garanto que você poderá deixar a pesquisa quando desejar, observando também o direito de não responder às perguntas. Cabe ressaltar, também, que nos questionários e nas entrevistas, os temas tratados serão os estritamente ligados ao tema central de pesquisa, que é a produção de vídeos, com isso busco minimizar o risco de discussões que envolvam temas morais, políticos, pessoais e religiosos. O conteúdo das entrevistas e dos formulários serão de meu acesso exclusivo e só os divulgarei resguardando o anonimato dos alunos e após análise. Esta pesquisa irá auxiliar você, pois terá a possibilidade de apresentar o conteúdo aprendido nas aulas, por meio de vídeos e em contato permanente com a comunidade do entorno.



UFRJ



INSTITUTO  
FEDERAL  
Espírito Santo

Campus  
Piúma



Laboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se tiver algum dano por causa das atividades que fizermos nesta pesquisa, terá direito a indenização.

Garanto que você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Garanto, também, que você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Ainda que você queira participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. **A participação é voluntária e o fato de deixar de participar não vai trazer qualquer penalidade, mudança na forma como é atendido ou impactar nas suas notas.** Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação.

As oficinas teórico-práticas de produção de vídeos para a aplicação na orientação técnica em ciências agrárias acontecerão no decorrer de 60 dias e os conteúdos apresentados fazem parte do programa da disciplina Extensão Rural para a Aquicultura e serão parte da avaliação da mesma, sendo de participação nas oficinas obrigatória, posto que fazem parte do desenvolvimento normal da disciplina que contempla os seguintes pontos constantes do plano de ensino da disciplina: O conceito e os objetivos da extensão; O papel do técnico em aquicultura como extensionista em recursos pesqueiros; Projetos de extensão rural e urbana em recursos pesqueiros e, principalmente o item Métodos e técnicas em extensão rural e urbana. No entanto, **cabe destacar que o não preenchimento dos formulários e/ou a não participação nas entrevistas em grupo não são avaliativas, pois fazem parte especificamente da pesquisa em curso e não são de participação obrigatória.** Em nenhum momento o aluno que não participar da pesquisa ou que deixar de participar será prejudicado, pois sua avaliação será feita nos moldes definidos previamente pelo professor responsável pela disciplina que tem nas oficinas teórico-práticas sobre a produção de vídeo, parte do conteúdo a ser ministrado.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade de acordo com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para que possa participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, o TERMO DE



UFRJ

INSTITUTO  
FEDERAL  
Espírito SantoCampus  
PiúmaLaboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que está na página seguinte. Não assine o termo se ainda tiver dúvida a respeito.

**Em caso de dúvidas, entre em contato com o Pesquisador:**

Clinger Cleir Silva Bernardes

Ifes – *campus* Piúma.

Rua Augusto Costa de Oliveira, 660 – Praia Doce – Piúma – ES

e-mail: [clinger.bernardes@ifes.edu.br](mailto:clinger.bernardes@ifes.edu.br)



UFRJ



INSTITUTO  
FEDERAL  
Espírito Santo

Campus  
Piúma



Laboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, emitido pela \_\_\_\_\_ autorizo e concedo o direito de utilização do som da minha voz gravado em áudio, bem como dos dados de formulários preenchidos por mim, que sejam feitas durante o desenvolvimento e execução de atividades pedagógicas relativas as aulas, que constituem o projeto de pesquisa em Nível de Doutorado cujo título provisório é **“O DIÁLOGO COMO ELEMENTO DE ENDEREÇAMENTO NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA A APLICAÇÃO NA ORIENTAÇÃO TÉCNICA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS”** desenvolvido por Clinger Cleir Silva Bernardes, aluno do Doutorado em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

- a) para fins pedagógicos;
- b) para fins acadêmico-científicos (projetos de pesquisa, extensão e intervenção);
- c) por outros pesquisadores e/ou professores da UFRJ ou outra instituição que foram autorizados pela Universidade a realizar projetos científico-acadêmicos;
- d) para fins de divulgação do trabalho e/ou da UFRJ (informativos, encartes, folders, jornais internos da universidade e/ou semelhantes, congressos);

Tendo em vista os itens acima apresentados, manifesto meu consentimento na participação na pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Piúma, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) Aluno(a)

\_\_\_\_\_  
 Clinger Cleir Silva Bernardes



UFRJ



INSTITUTO  
 FEDERAL  
 Espírito Santo  
 Campus  
 Piúma



Laboratório de Vídeo Educativo  
 NUTES / UFRJ

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ com endereço profissional na Rua Augusto Costa de Oliveira, 660 – Praia Doce – Piúma – ES convido você a participar, como voluntário (a), da pesquisa “O DIÁLOGO COMO ELEMENTO DE ENDEREÇAMENTO NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA A APLICAÇÃO NA ORIENTAÇÃO TÉCNICA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS”, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Nutes/UFRJ. O motivo que me leva a realizar esta pesquisa é possibilitar que os alunos possam produzir vídeos, nos quais ensinem práticas relacionadas à Aquicultura, com uma qualidade superior. Desta forma, espero que você possa contribuir com o crescimento econômico regional e com a pesquisa acadêmica em torno do curso que está fazendo no Ifes – Campus Piúma. Nesta pesquisa, pretendo identificar como o ensino do modo de endereçamento de vídeos didáticos contribui para a produção audiovisual a ser aplicada na orientação técnica em ciências agrárias. Os modos de endereçamento são características escolhidas pelos produtores de vídeo para chamar a atenção do público sobre os seus filmes.

Caso você aceite participar, será convidado a realizar voluntariamente as seguintes atividades:

- **Aulas sobre produção de vídeos;**
- **Preenchimento de formulários** impressos e eletrônicos sem a identificação. Estes formulários serão arquivados e só serão acessados pelo pesquisador;
- **Entrevistas em grupos**, nas quais você será identificado por pseudônimos (nome fictício). Estas entrevistas serão gravadas em áudio e só serão acessadas pelo pesquisador.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Esta pesquisa tem alguns RISCOS, que são: Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Vergonha; Estresse; Quebra de sigilo; Cansaço ao responder às perguntas e Quebra de anonimato. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, esclareço que você pode deixar a pesquisa quando desejar, observando também o direito de não responder às perguntas. Cabe ressaltar, também, que nos questionários e nas entrevistas, os temas tratados serão os estritamente ligados ao tema central de pesquisa, que é a produção de vídeos, com isso minimizamos o risco de discussões que envolvam temas morais, políticos, pessoais e religiosos. O conteúdo das entrevistas e dos formulários serão de meu acesso exclusivo e só os divulgarei resguardando o anonimato dos alunos e após análise. Esta pesquisa irá auxiliar você, pois terá a possibilidade de



UFRJ



INSTITUTO  
FEDERAL

Espírito Santo

Campus  
Piúma



Laboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

apresentar o conteúdo aprendido nas aulas, por meio de vídeos e em contato permanente com a comunidade do entorno.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se tiver algum dano por causa das atividades que fizermos nesta pesquisa, terá direito a indenização.

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você poderá retirar seu assentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Ainda que você queira participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. **A participação é voluntária e o fato de deixar de participar não vai trazer qualquer penalidade, mudança na forma como é atendido ou impactar nas suas notas.** Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação.

As oficinas teórico-práticas de produção de vídeos para a aplicação na orientação técnica em ciências agrárias acontecerão no decorrer de 60 dias e os conteúdos apresentados fazem parte do programa da disciplina Extensão Rural para a Aquicultura e serão parte da avaliação da mesma, sendo de participação nas oficinas obrigatória, posto que fazem parte do desenvolvimento normal da disciplina que contempla os seguintes pontos constantes do plano de ensino da disciplina: O conceito e os objetivos da extensão; O papel do técnico em aquicultura como extensionista em recursos pesqueiros; Projetos de extensão rural e urbana em recursos pesqueiros e, principalmente o item Métodos e técnicas em extensão rural e urbana. No entanto, **cabe destacar que o não preenchimento dos formulários e/ou a não participação nas entrevistas em grupo não são avaliativas, pois fazem parte especificamente da pesquisa em curso e não são de participação obrigatória.** Em nenhum momento o aluno que não participar da pesquisa ou que deixar de participar será prejudicado em sua nota, pois sua avaliação será feita nos moldes definidos previamente pelo professor responsável pela disciplina que tem nas oficinas teórico-práticas sobre a produção de vídeo, parte do conteúdo a ser ministrado.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade de acordo com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.



UFRJ



INSTITUTO  
FEDERAL  
Espírito Santo  
Campus  
Píuma



Laboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

Após estes esclarecimentos, solicito o seu assentimento de forma livre para que possa participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, o TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que está na página seguinte. Não assine o termo se ainda tiver dúvida a respeito.

**Em caso de dúvidas, entre em contato com o Pesquisador:**

Clinger Cleir Silva Bernardes

Ifes – *campus* Piúma.

Rua Augusto Costa de Oliveira, 660 – Praia Doce – Piúma – ES

e-mail: [clinger.bernardes@ifes.edu.br](mailto:clinger.bernardes@ifes.edu.br)



UFRJ



INSTITUTO  
FEDERAL

Espírito Santo

Campus  
Piúma



Laboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, emitido pela \_\_\_\_\_ autorizo e concedo o direito de utilização do som da minha voz gravado em áudio, bem como dos dados de formulários preenchidos por mim, que sejam feitas durante o desenvolvimento e execução de atividades pedagógicas relativas as aulas, que constituem o projeto de pesquisa em Nível de Doutorado cujo título provisório é “O DIÁLOGO COMO ELEMENTO DE ENDEREÇAMENTO NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA A APLICAÇÃO NA ORIENTAÇÃO TÉCNICA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS” desenvolvido por Clinger Cleir Silva Bernardes, aluno do Doutorado em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

- a) para fins pedagógicos;
- b) para fins acadêmico-científicos (projetos de pesquisa, extensão e intervenção);
- c) por outros pesquisadores e/ou professores da UFRJ ou outra instituição que foram autorizados pela Universidade a realizar projetos científico-acadêmicos;
- d) para fins de divulgação do trabalho e/ou da UFRJ (informativos, encartes, folders, jornais internos da universidade e/ou semelhantes, congressos);

Tendo em vista os itens acima apresentados, manifesto meu assentimento na participação na pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de assentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Piúma, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Aluno(a)

\_\_\_\_\_  
Clinger Cleir Silva Bernardes



UFRJ



INSTITUTO  
FEDERAL

Espírito Santo

Campus  
Piúma



Laboratório de Vídeo Educativo  
NUTES / UFRJ

## ANEXO A – PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA EXTENSÃO RURAL APLICADA À AQUICULTURA



MEC/SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
IFES *CAMPUS* PIÚMA

### PLANO DE ENSINO

<b>Curso:</b> Técnico em Aquicultura	<b>Turma:</b> 2014-1	<b>Período:</b> Matutino / Vespertino
<b>Modalidade:</b> Técnico Integrado ao Ensino Médio		
<b>Componente Curricular:</b> Extensão Rural Aplicada à aquicultura		
<b>Professor:</b>		
<b>Período Letivo:</b> 1º Ano	<b>Ano:</b> 2014	<b>Carga Horária:</b> 60 horas
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>		
Compreender os procedimentos para realizar extensão e trabalhar estas habilidades aplicadas em aquicultura.		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>		
Ter a aptidão de detectar os pontos fortes e pontos fracos de uma região quanto ao desenvolvimento da aquicultura.		
Ter a capacidade de orientação de grupos, cooperativas e associações;		
Passar ao aluno que ele pode ser multiplicador do conhecimento e propor o desenvolvimento local com a atividade aquícola.		
<b>EMENTA</b>		
Estudar na teoria e na prática as metodologias para possibilitar ao discente, visão holística dos processos de transmissão de conhecimentos através da extensão rural.		
<b>CONTEÚDO</b>		<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>1º SEMESTRE</b>		
1. O conceito e os objetivos da extensão;		5h
2. A extensão como processo de educação e reflexos no desenvolvimento sustentável;		6h
3. O papel do técnico em aquicultura como extensionista em recursos pesqueiros;		7h
4. Projetos de extensão rural e urbana em recursos pesqueiros;		12h
<b>2º SEMESTRE</b>		
5. Relações de trabalho e educação no meio produtivo;		7h
6. Métodos e técnicas em extensão rural e urbana;		12h
7. Políticas públicas no desenvolvimento sócioeconômico;		5h
8. Visitas técnicas de estudo em unidades de aquicultura e/ou eventos da área ou de áreas correlatas.		6h
<b>METODOLOGIA</b>		
Aulas expositivas, debates, seminários, pesquisas bibliográficas e de campo, visitas em estruturas de produção, aulas práticas		
<b>RECURSOS METODOLÓGICOS</b>		
Computador, projetor, internet, livros Aquicultura/ piscicultura, Unidade Didática de Aquicultura ornamental e viveiros externos de aquicultura como unidades demonstrativas.		
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>		
Avaliação da aprendizagem será processual baseada em aspectos qualitativos e quantitativos e utilizará os seguintes recursos: provas escritas, trabalhos, seminários, relatórios de visitas técnicas e de aulas práticas e atividades em grupo e individual.		
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>		
DIESEL.V.; NEUMANN. P. S.; CLAUDINO DE SÁ. V. <i>Extensão Rural no contexto do Pluralismo Institucional</i> . Unijui. Santa Maria, 2013.		
ALMEIDA. J. A. <i>Pesquisa em Extensão Rural: Um Manual de metodologia</i> . Copyright. Brasília, 1989.		
SCHMITZ. H. <i>Agricultura Familiar: Extensão Rural E Pesquisa Participativa</i> . Annablume, 2010		
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>		
LOURDES. H. S. <i>As Experiências de Formação de Jovens do Campo</i> . Editora UFV, 265p. 2003.		
FRANCE. M. G. C. <i>A Arte das Orientações Técnicas no Campo</i> . Editora UFV, 139p. 2005.		