

PRÁTICAS COMUNICATIVAS EM AMBIENTES PERIFORMAIS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM JOVENS EM CAMETÁ

MARCILENE DO CARMO DE OLIVEIRA MIRANDA

Belém - PA, 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO COMUNICAÇÃO, CULTURA E AMAZÔNIA
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

Marcilene do Carmo de Oliveira Miranda

**PRÁTICAS COMUNICATIVAS EM *AMBIENTES PERIFORMAIS DE*
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM JOVENS EM CAMETÁ**

BELÉM-PARÁ
2016

Marcilene do Carmo de Oliveira Miranda

**PRÁTICAS COMUNICATIVAS EM AMBIENTES PERIFORMAIS DE
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM JOVENS EM CAMETÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Área de Concentração: Comunicação.

Linha de Pesquisa: Estratégia de Comunicação Midiática na Amazônia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Ataíde Malcher.

BELÉM-PARÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Miranda, Marcilene do Carmo de Oliveira.

Práticas comunicativas em *ambientes periformais de aprendizagem*: um estudo com jovens em Cametá/ Marcilene do Carmo de Oliveira Miranda. – Belém: UFPA, 2016.

209 f.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

1. Práticas comunicativas 2. Ambientes periformais de aprendizagem 3. Escola. 4. Interação face a face 5. Rodas de conversa 6. Contexto amazônico I. título.

Marcilene do Carmo de Oliveira Miranda

**PRÁTICAS COMUNICATIVAS EM AMBIENTES PERIFORMAIS DE
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM JOVENS EM CAMETÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Comunicação, Cultura e Amazônia da Universidade Federal
do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Comunicação.

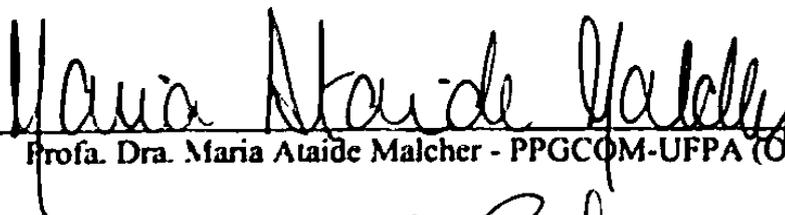
Área de Concentração: Comunicação.

Linha de Pesquisa: Estratégia de Comunicação Midiática na
Amazônia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Ataíde Malcher.

RESULTADO: (X) APROVADO () REPROVADO

Data: 10/03/2016.



Prof. Dra. Maria Ataíde Malcher - PPGCOM-UFPA (Orientadora)



Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco - PPGA/PPHIST-UFPA (Membro Externo)



Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues - UFPA-Campus Breves (Membro Externo)



Prof. Dra. Guaciana Barbosa de Freitas - PPGCOM-UFPA (Membro Interno)

*À minha mãe, Catarina,
quem primeiro me apresentou o fascinante universo da educação,
por todo imensurável amor e incentivo,
a você, meu amor e minha eterna admiração.*

*Ao meu esposo, Ednilson,
companhia perfeita em cada momento,
por bloquear seus sonhos em detrimento aos meus,
a você, todo o meu amor.*

AGRADECIMENTOS

A exposição aqui apresentada é resultado de algumas renúncias e dificuldades necessárias, cujos desafios superados ocasionaram experiências adquiridas, as quais me possibilitaram concretizar uma das etapas mais importantes em minha vida.

Pensamentos, utopias e realidade mesclaram-se nos movimentos *tentativos* cruzados entre a capital (Belém) e a *cidade-floresta* (Cametá), acrescidos de idas e vindas às escolas Júlia Passarinho e SENAI. Minha eterna gratidão a todos que puderam me fazer compreender de que tudo valeria a pena.

Ao nosso primeiro Mestre, a Ele, meu maior agradecimento. Rendo graças ao Pai do Céu por munir-me de fé, serenidade e persistência, abrindo novos caminhos e ensinando-me a acreditar, acima de tudo.

Ao Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia da Universidade Federal do Pará que me deu a oportunidade de, pela primeira vez, realizar uma pesquisa em comunicação na minha querida Cametá.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Processos de Comunicação – PESPCOM –, pelas trocas comunicacionais e pelo conhecimento. Não esquecerei cada incentivo e apoio sincero. Todos serão sempre lembrados e ficarão guardados em meu coração.

Aos doutores do programa/turma 2014, pelos momentos de socialização do conhecimento. Suas contribuições, incentivo, apoio e carinho, nos momentos iniciais desta trajetória, me fizeram acreditar que a ação educadora é, sem dúvida, a abertura de novos caminhos. Obrigada por me incentivar a admirar uma das profissões mais nobres e mais importantes, ser professor.

Estendo os agradecimentos aos doutores convidados à minha banca de qualificação – Dr. Agenor Pacheco, Dra. Guaciara de Freitas, Dr. Mateus Felizola e Dra. Netília Seixas –, por terem nos instigado a pensar e pelos incentivos e propostas na concretização desta pesquisa. Obrigada pelo diálogo comunicativo.

Aos meus colegas de curso – Arcângela, Dickson, Dilermando, Lívia, Lorena, Lucimery, Monique, Nassif, Natália, Otoniel e Raissa – pelas parcerias nas realizações dos trabalhos, pelas discussões em nossa rotina discente, pelos lanches e almoços compartilhados, enfim, por todos os momentos de aprendizado. Sentirei saudades.

Às instituições escolares Júlia Passarinho e SENAI, meus sinceros agradecimentos. Desde os primeiros contatos, não hesitaram em abrir suas portas e declarar incentivo à nossa

pesquisa. Diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários de apoio e de vigilância, agradeço cada aperto de mão, abraços e apoio dispensado em todos os momentos.

Aos queridos alunos das escolas Júlia Passarinho e SENAI, muitos devem lembrar de uma frase que dizia em cada despedida em nossa roda de conversa: “Essa pesquisa só vai ser concretizada porque cada um de vocês disse ‘sim, eu topo participar’”. Cada jovem estudante sinta-se abraçado por mim. Obrigada por me permitir conviver suas experiências e escutar as histórias que constroem o seu cotidiano e que muito me ensinaram e emocionaram.

Aos meus familiares, pelas orações, torcida, pelos momentos de encorajamento e pelas vezes em que cuidaram de meus filhos quando precisei estar ausente. Uma pessoa foi extremamente importante nesses momentos – minha prima/amiga Luciana –, obrigada por facilitar os caminhos, serei eternamente grata. Aos meus filhos – Cryslene, Eduardo e Anderson –, razões de minha vida. Tudo o que vivi foi pensando em possibilitá-los acreditar num futuro melhor. Um agradecimento especial ao meu esposo – Ednilson –, minha fortaleza em cada minuto e presença nas minhas ausências. “Nosso sonho” torna-se realidade. Retribuirei com todo o meu amor, sua paciência, carinho e apoio dispensados. Obrigada por me ouvir, enxugar algumas lágrimas e não permitir que eu desistisse, me incentivando em todas as situações, difíceis e alegres.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação, por receber e confiar na proposta desta pesquisa. À Secretaria Municipal de Educação de Cametá, pela igual confiança e por garantir que eu trilhasse os caminhos de forma tranquila; e pelo carinho de todos os meus colegas, funcionários do Departamento de Programas e Projetos que, diariamente, batalham para organizar e garantir o funcionamento do sistema educacional de toda a região. Pela torcida fiel de uma profissional que Deus faz questão de inserir em meu caminho em várias jornadas, prof. Msc. Joana Pompeu, jamais esquecerei a confiança que depositou em mim, antes mesmo de minha aprovação neste programa de mestrado. À minha amiga na labuta diária e na vida, prof. Gilma Lisboa, profissional e amante das letras, obrigada por toda força e pela revisão carinhosa e criteriosa deste material. Em breve estaremos todos juntos.

Não poderia esquecer duas pessoas especiais que sempre estiveram presentes nos momentos delicados do processo, os momentos de nervosismo na busca criteriosa do nosso objeto, Fernanda Miranda e Suzana Lopes, foi extremamente salutar cada palavra, cada incentivo, cada ideia e cada apoio dispensado nas procuras e nos achados. Os créditos deste trabalho também estão presentes no compromisso e disponibilidade destas pessoas particularmente muito caras.

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Prof. Dra. Maria Ataíde Malcher, e copesquisadora deste percurso, que, a cada sequência realizada em nosso trabalho, aprendi a admirar, e a reconhecer que, sem suas intervenções, com certeza, muita aprendizagem pessoal e profissional ficaria à margem. Os registros não conseguirão traduzir toda a minha gratidão. Obrigada por ter acreditado em mim e por ter me conduzido ao universo científico do aprendizado e da pesquisa. Mas, acima de tudo, obrigada por me fazer continuar acreditando no poder transformador da educação. Com você aprendi que se aprende em qualquer lugar, na sala de reuniões, na conversa com amigos, na sala de aula, no sofá, na sala de leitura, no quintal de casa, na rua, no carona do carro. Seus conselhos e ensinamentos vão comigo aonde quer que eu esteja e certamente me conduzirão a novos e promissores caminhos. Você, que me instigou a pensar cientificamente, baseada no exercício da ética, da disciplina e da organização, que me ajudou a escolher um caminho, no qual pudéssemos perceber aonde era possível chegar, que me orientou a entrar nas portas que se abrem e munir-se de forças nas que se fecham. Intelectual iluminada e dedicada no seu ofício, admirável mulher de fé, devota de Nossa Senhora de Nazaré, a você meu profundo reconhecimento!

À Vera França, por ter construído caminhos teóricos para nos guiar neste desafiante universo empírico. Seremos eternamente gratas por ter iluminado nosso caminho nesta pesquisa e em nossa formação!

Sonhos viram realidade quando se sonha junto. Obrigada, Senhor, por essas pessoas especiais que me fizeram enxergar aquilo que eu apenas via e que me conduziram na certeza de que toda essa experiência marca o início de uma nova história.

Muito Obrigada!

*Eu não sou eu nem sou o outro
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.*

(O Outro – MÁRIO DE SÁ-CARNEIRO)

RESUMO

O foco central desta pesquisa nos orientou a observar e analisar as práticas comunicativas tecidas em duas escolas públicas de ensino médio na cidade de Cametá: a Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho e o Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Secretaria Estadual de Educação (CIEP/SENAI-SEDUC). Ao longo desse movimento, sentimos a necessidade de eleger uma nova ambiência para observação, os *ambientes periformais de aprendizagem*, por entendermos que, nos espaços escolares formais, as práticas de comunicação ainda estão pautadas em uma visão transmissiva do ensino-aprendizagem. Esses lugares *periformais* compreendem os espaços de circulação e de parada dos alunos, como: cantinas, corredores, pátios, halls de entrada, quadras, arquibancadas, jardins, enfim, espaços nos quais se concretizam as heterogêneas relações dos grupos discentes. Para analisar as práticas comunicativas, percorremos as pistas metodológicas da abordagem interacionista, na tentativa de perceber os principais movimentos dos estudantes, atravessados pelas reflexões de importantes autores da Comunicação, bem como de outras áreas. As atividades empíricas, exploratórias e de contato direto no campo foram responsáveis pela organização da amostra da pesquisa e das estratégias metodológicas mais pertinentes. Assim, a partir de observações e rodas de conversa com os estudantes (que aconteceram nos momentos de intervalos e folgas dos jovens), reunimos um eixo de significações agrupado em algumas categorias específicas de análise: “a interação face a face” foi articuladora central em todo o processo; os “laços”, as “panelinhas” e o “isolamento” constituíram as formas de relações e ajuntamentos percebidos; o “entretenimento”, a “fuga da rotina”, o “preconceito” e as “máscaras” foram operadores que fundamentaram outras discussões no universo investigado. Nesse movimento, compreendemos que o processo educativo é essencialmente comunicativo, no qual se tensionam elementos importantes, como: o outro, a reciprocidade, o engajamento, a mútua afetação, a constituição dos sujeitos em comunicação etc. Dessa forma, visualizamos a escola como um espaço cênico onde interagem atores que, em determinados cenários, representam diferentes papéis. A dinâmica das práticas comunicativas observadas durante a pesquisa revelou características de um processo que se estrutura e se movimenta na centralidade do face a face, no qual visualizamos uma sutil incidência de dispositivos tecnológicos presentes em algumas situações de comunicação. Os *ambientes periformais de aprendizagem* mostraram-se espaços, por excelência, da comunicação, pois neles foi possível observarmos sujeitos que se constituem mutuamente.

Palavras-chave: práticas comunicativas; *ambientes periformais de aprendizagem*; escola; interação face a face; rodas de conversa; contexto amazônico.

ABSTRACT

The central focus of this research guided us to observe and analyze the communicative practices woven into two public high schools in the city of Cametá: the State Preparatory High School Júlia Passarinho and the Integrated Center of Professional Education of Cametá/National Service of Industrial Learning - State Secretary of Education (CIEP/SENAI-SEDUC). Throughout this movement, we feel the need to elect a new environment for observation, the *periformal learning environments*, because we believe that, at the formal school spaces, communication practices are still guided in a transmissive view of teaching and learning. These *periformal* places include the circulation spaces and students' letup, as: canteens, corridors, courtyards, entrance halls, courts, stands, gardens, anyway, spaces in which materialize the heterogeneous relations of students groups. To analyze the communicative practices, we go through the methodological clues of interactional approach in an attempt to perceive the main movements of students, crossed by reflections of important authors of Communication, as well as other areas. The empirical activities, exploratory and of direct contact in the field, were responsible for organization of sample research and most relevant methodological strategies. Thus, from observations and conversation circles with students (that happened in times of breaks and gaps of young), we met an axis of meanings clustered in some specific categories of analysis: "the face to face interaction" was central articulating in the entire process; the "brotherhood", the "cliques" and "isolation" constituted forms of relations and perceived gatherings; the "entertainment", the "routine flight", the "prejudice" and "pretenses" were operators that supported further other discussions at the all studied. In this movement, we understand that the educational process is essentially communicative, in which tensions important elements, such as: the other, the reciprocity, the engagement, the mutual affectation, the constitution of subjects in communication etc. Thus, we see the school as a scenic area where interact actors, who in certain scenarios, play different roles. The dynamics of communicative practices observed during the research revealed features of a process that structures and moves on the centrality of face to face, in which we observe a subtle incidence of technological devices present in some situations of communication. The *periformal learning environments* showed themselves as spaces, par excellence, of the communication, because in them was possible to observe subjects that constitute each other mutually.

Keywords: communicative practices; *periformal learning environments*; school; face to face interaction; conversation circles; Amazon context.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Paisagem aérea do centro da cidade	71
Imagem 2 – Morador apanhando açai e atravessador na feira livre	72
Imagem 3 – Vendedores e compradores no mercado de peixe	73
Imagem 4 – Vendedores e compradores na feira livre	74
Imagem 5 – Carrinhos e carregadores no transporte de mercadorias	75
Imagem 6 – Frente da escola Júlia Passarinho	78
Imagem 7 – Dependências da escola Júlia Passarinho	80
Imagem 8 – Foto parcial da frente da escola SENAI	86
Imagem 9 – Dependências da estrutura física do CIEP/SENAI	88
Imagem 10 – Turmas do convênio com a SEDUC	90
Imagem 11 – Dependências localizadas no anexo SENAI/SEDUC	91
Imagem 12 – Alunos na cantina da escola Júlia Passarinho	115
Imagem 13 – Estudantes no corredor do SENAI	116
Imagem 14 – Estudantes utilizando transporte escolar	123
Imagem 15 – Alunos com celulares nos <i>ambientes periformais de aprendizagem</i>	125
Imagem 16 – <i>Ambientes periformais de aprendizagem</i> da escola Júlia Passarinho	126
Imagem 17 – <i>Ambientes periformais de aprendizagem</i> da escola Júlia Passarinho	127
Imagem 18 – Espaços pedagógico-curriculares do anexo SENAI	130
Imagem 19 – <i>Ambientes periformais de aprendizagem</i> da escola SENAI	132
Imagem 20 – <i>Ambientes periformais de aprendizagem</i> da escola SENAI	133
Imagem 21 – Alunos reunidos na cantina da escola SENAI e na escola Júlia Passarinho .	148
Imagem 22 – Alunos nos espaços recreativos da escola SENAI	151
Imagem 23 – Alunos reunidos em grupos na escola Júlia Passarinho e SENAI	157
Imagem 24 – Alunos em situações de isolamento nas escolas SENAI e Júlia Passarinho .	160
Imagem 25 – Alunos no corredor da escola Júlia Passarinho	164
Imagem 26 – Alunos da escola SENAI em situação lúdica	165

Imagem 27 – Espaço onde os alunos da escola Júlia Passarinho apanham goiabas 168

Imagem 28 – Alunos da escola SENAI e da escola Júlia Passarinho nos intervalos 171

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Ambientes de aprendizagem	57
Quadro 2 – Turnos e atividades da escola Júlia Passarinho	81
Gráfico 1 – Resultado comparativo de 2014 da escola Júlia Passarinho	84
Quadro 3 – Turnos e atividades da escola SENAI	92
Gráfico 2 – Resultado comparativo de 2014 da escola SENAI	94
Quadro 4 – Resumo da dinâmica nas rodas de conversa	102

LISTA DE TERMOS, PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES DA PESQUISA

Esta lista reúne uma parte do vocabulário utilizado na pesquisa e organizado na tentativa de esclarecermos algumas palavras e/ou expressões, salientadas nos relatos durante as rodas de conversa, como mais uma forma de configurarmos a região de Cametá em seus aspectos característicos de uma *cidade-floresta*. Ressaltamos suas peculiaridades linguísticas, que registram esse *jeito simples* de falar, comuns nos povos amazônicos. De extrema importância, apesar de isoladas, a reunião dessas expressões conduz à possibilidade de apresentarmos outras situações percebidas nos grupos em interação.

Abro – “Aqui eu me *abro*” – o mesmo que “converso mais”, “interajo mais”.

Açaí – “nada faz sentido quando eu vou comprar o mapará com *açaí* na feira” – principal produto extrativista, frutificado em uma palmeira típica da região de várzea da Amazônia, o açazeiro, que ressignifica a vida das comunidades ribeirinhas e a economia da região.

Aí – “*aí* já que a mãe dela sai *aí* eu não posso sair” / “aula tem uma vez na semana, *aí* é muito prejuízo” – não é utilizada como uma expressão adverbial que indica lugar, mas indica uma espécie de continuação de fatos, podendo ser substituída por “e”, outras vezes de condição, podendo ser substituída por “portanto”, ou ainda de conclusão, podendo ser substituída por “então”.

Aricurá – “moro no *Aricurá* e penso firme em ser policial” – localidade ribeirinha pertencente ao distrito de Cametá.

Arrumaríamos – “*Arrumaríamos* um jeito de conversar no final da aula” – expressão verbal utilizada no sentido de “fazer algo”.

Aturamos – “somos primas e nós aturamos desde pequenininha” – expressão verbal utilizada no sentido de “toleramos”.

Avacalha – “A gente maltrata um ao outro, *avacalha*, mas a gente se gosta no final” – expressão verbal que significa “criticar negativamente”.

Bateu o sino/ Bate o intervalo - “ah, *bateu o sino*, é pra sair, pra conversar” – “não é pra conversar e aí quando *bate o intervalo*” – expressões que indicam o sinal de saída para o intervalo entre as aulas, ou para indicar a entrada e saída dos estudantes na escola.

Bacana – “Também foi *bacana* conversar com a senhora” – o mesmo que legal, interessante, descontraído.

Braba – “Quando minha mãe tá *braba* me chama de Enilda” – o mesmo que furiosa, com raiva.

Breu – “Quando eu morava no *Breu*” – refere-se à cidade de Breu Branco (município brasileiro localizado no Estado do Pará).

Cametá-Tapera – “moro no *Cametá Tapera*” – localidade pertencente ao distrito de Cametá.

Carapina – “moro em *Carapina*” – localidade que pertence ao distrito de Cametá.

Colando – “Aí todo mundo sai *colando* do colega na hora do intervalo” – refere-se à prática de copiar as respostas prontas nas atividades dos colegas.

Dá em cima – “Ele *dá em cima* da prima, *dá em cima* da outra prima, *dá em cima* das outras” – expressão que significa “ação de paquerar”.

É muito fome – “Só que como a gente *é muito fome*, a gente vai fazer um curso profissionalizante pra gente jogar” – refere-se ao fato de gostar muito de fazer algo. No caso das estudantes, gostar muito de jogar futsal.

Encarnando – “Não vou dizer minha idade, professora, pois os colegas ficam zoando com os outros, podem ficar me *encarnando*” – diz-se da ação de ficar debochando de alguém.

Engolem – “eles também não *engolem* a gente” – expressão verbal utilizada no sentido de “tolerar”, “ter paciência”.

Escroto – “diziam que era muito *escroto* nessa escola” – expressão que indica uma ideia negativa a respeito de algo.

Fechado – “Lá fora eu sou mais *fechado*” – indica a ideia de “falar menos”, “interagir menos”.

Fifi – “É porque ele é *fifi*, professora” – diz-se de pessoa fofoqueira, que normalmente fala mal da vida dos outros.

Fugia – “se bem que tinha aluno que *fugia* muito nas últimas aulas” – expressão que remete à ideia de sair antes de começar uma aula.

Fuxico – “mas aí fica só *fuxico*” – expressão que subentende *intriga*, *mexerico*. Remete à noção de *falar sobre coisas alheias*.

Gênio – “Temos o *gênio* muito forte” – o mesmo que “temperamento”.

Gente de fé – “É um tio meu, professora. *Gente de fé*, muito boa” – relativo à pessoa na qual se confia.

Haja – “São três anos que a gente *haja* de conversar aqui” – não vem do verbo *haver*. Nesse caso, indica uma ideia de intensidade, de que conversam há bastante tempo.

Inacha – “Moro no interior *Inacha* e venho para a escola de ônibus” – localidade pertencente ao distrito de Cametá.

Istorde - “esse piqueno tá *istorde* hoje” – o mesmo que “esquisito”.

Juaba – “moro na estrada do *Juaba*” – refere-se a um dos distritos da região.

Lance – “Respeita aí, que o *lance* é sério agora” – o mesmo que “situação”.

Maltrata – “A gente *maltrata* um ao outro” – expressão verbal utilizada no sentido de “magoar”.

Maneiro – “o mais *maneiro* é porque podemos sair” – expressão que remete à ideia de ser interessante, divertido, alegre etc.

Mapará – “nada fazia sentido quando ele ia comprar o *mapará* com açaí na feira” – espécie de peixe encontrado na região, cujos dorsos são acinzentados e ventres esbranquiçados. Com a abertura da pesca do mapará, um grandioso evento acontece nas localidades ribeirinhas, pois, na época do defeso, a pesca é proibida durante quatro meses para a reprodução e crescimento da espécie. Como o açaí, é um dos produtos alimentícios que garante a economia e a sobrevivência de muitos moradores da região de Cametá.

Maquiagem – “todo dia ganha *maquiagem*” – o enunciado remete à ideia de marcas provenientes de atos de violência física.

Matamos aula – “nunca *matamos aula* pra ficar namorando” – sinônimo de “perdemos aula”.

Matar o tempo – “estava jogando no celular, pois precisava “*matar o tempo*” até começar a próxima aula” – expressão que significa “esperar o tempo passar”.

Matava – “se não tivesse intervalo, eu me *matava*” – expressão hiperbólica com forte carga emocional, que revela descontentamento diante de alguma situação.

Metida – “No início, pensei que ela fosse *metida*” – diz-se da pessoa “esnobe”, que não gosta de se enturmar com os colegas.

Mexendo – “um fica *mexendo* com o outro” – expressão que significa *importunar/ incomodar o colega*.

Nariz empinado – “A maioria daqui é meio *nariz empinado*” – diz-se de pessoas esnobes, exibicionistas.

Pacuí – “moro no *Pacuí* e não penso ainda em uma profissão” – ilha localizada no distrito de Cametá.

Palha – “Aqui é muito palha” – enunciado utilizado no sentido de significar “algo chato, enfadonho”.

Palhaço – “ele é *palhaço*, mesmo” – o mesmo que “engraçado”.

Panelinha – “o que tem de melhor mesmo é ficar ali na nossa *panelinha* da frente” – expressão que remete à ideia de pequeno grupo cujos participantes compartilham de comportamentos e características afins.

Parada errada – “Aconteceu umas *parada errada* aí, fessora” – expressão que dá ideia de uma ação com consequência desagradável.

Paruru de Baixo – “Sou de *Paruru de Baixo*” – localidade pertencente ao distrito de Janua Coelis, popularmente chamado na região de distrito de “Joana Celis”.

Passava – “Eu *passava* do São João” – expressão verbal utilizada no sentido de *vir* de algum lugar. Neste enunciado, significa “vir de outra escola”.

Patricinha – “ele disse que éramos *patricinha* e ficou isso para todo o grupo” – expressão usada para referir-se a meninas esnobes, exibicionistas.

Pavulagem – “quando tem alguém que é muito *pavulagem* no grupo aí não presta a discussão” – expressão recorrentemente utilizada nos grupos para se referir a pessoas que são consideradas pelos colegas como “orgulhosas”, “exibicionistas” ou “esnobes”. Podemos atribuir a formação do enunciado, como derivado da palavra “pavão”, cujas penas coloridas e vistosas são percebidas nos momentos em que a ave abre e *exibe* suas plumas.

Pegar – “a gente quer logo vir pra cá *pegar* um vento” – expressão verbal que remete à ideia de *sentir a brisa do vento*.

Pegar – “Ele fala até que é pra gente deixar ele *pegar* o meu namorado” – expressão verbal que remete à ideia de “manter relação com alguém”.

Pego corda – “Minha mãe briga comigo por causa disso. Eu logo *pego corda*” – expressão que indica “ficar chateado”, “aborrecer-se”.

Perambulando – “vimos a senhora *perambulando* pelos corredores” – expressão verbal utilizada no sentido de “circulando”.

Péssimo – “tenho essa característica de *péssimo*, mas gosto muito de estudar” / Como sou muito *péssimo*, as meninas não se entrosam muito” – diz-se do estudante que fica fazendo brincadeiras de todo tipo com os colegas. É o chamado “bagunceiro”.

Pessoal de fora – “Eles queriam até mudar pro *pessoal de fora* não ver os nossos jogos” – expressão que se refere às pessoas que não estudam naquela instituição.

Piqueno – “esse *piqueno* tá istorde hoje” – o mesmo que “garoto”, “menino”.

Pirava – “acho que a gente *pirava*” – expressão verbal que dá ideia de “enlouquecer” em determinada situação.

Playboy – “Chamam a gente até de *playboy*” – diz de pessoas que participam de grupos com características exibicionistas.

Ponta Grande – “moro na *Ponta Grande*” – ramal localizado no distrito de Cametá.

Porto do Campo – “moro no *Porto do Campo*” – localidade do distrito de Juaba.

Que só – “Minha mãe brigava *que só* comigo” – enunciado que remete à expressão adverbial de intensidade, podendo ser substituída por “muito”.

Rebarbou – “Ele passou falando do cabelo dele e aí o outro se *rebarbou*” – expressão verbal utilizada no sentido de “sentir-se ofendido”.

Remendado – “Sou todo *remendado* por causa de apendicite e briga na rua mesmo” – diz-se da pessoa que passou por intervenções cirúrgicas.

Reparo - “eu *reparo* uma menina” – *reparar* adquire o significado de *cuidar* de uma criança. Quando as estudantes desempenham a função de babá em algumas residências do interior, usam expressões desse tipo.

Retardados – “tem o grupo dos *retardados* de trás” – adjetivo empregado aos colegas que vivem fazendo brincadeiras com os colegas.

Rolando – “tá só *rolando* conversa” – expressão verbal utilizada no sentido de que *estão comentando superficialmente* sobre algo.

Sacanagem – “não gosto muito de ficar nessa *sacanagem* que a gente vê por aqui” – enunciado utilizado no sentido de “brincadeiras”.

Salsichão – “tem um *salsichão* delicioso” – salgado vendido na lanchonete em frente às instituições escolares.

Se acham – “Tem aquelas colegas que *se acham*” – a expressão faz referências a alunos rotulados como “esnobes”, “exibidos”.

Se morde – “mas se vier algum de outra turma e magoar um de nós, aí a gente *se morde* também” – expressão utilizada no sentido de “sair em defesa” do grupo ou de alguém.

Somos unha e carne – “*Somos unha e carne*, adoramos jogar bola” – expressão que revela um grau intenso de proximidade entre duas pessoas.

Sou o cão – “quando mexem comigo, *sou o cão*” – refere-se à pessoa que está com raiva, pronta para participar em alguma intriga.

Terçadada – “Certa vez, me confundiram com outra pessoa e me deram uma *terçadada* na perna” – ação de cortar, utilizando um terçado como ferramenta. Neste caso, resultado de uma briga de rua.

Teteé - “estou meio *teteé*” – palavra que remete à ideia de “estar à toa”, “quieto”, “sem fazer nada”.

Tipo assim - “*Tipo assim*, eu confio nela e ela confia em mim” / “A gente tem afinidades, *tipo assim*, a gente adora jogar futebol juntas” – expressões que substituem a ideia de *por exemplo*.

Tira sarro com a cara do outro – “Ah lá a gente *tira sarro com a cara um do outro*” – expressão que remete à ideia de que os colegas divertem-se uns com os outros.

Tirava onda – “quando morava no Breu *tirava onda* de roqueira” – remete à ideia de “praticar” ou “representar” algo.

Trabalho – “Só pra fazer *trabalho*” – substantivo que significa “atividade de sala de aula”.

Tu tá xibante – “palavras do tipo *tu tá xibante*” – expressão típica do falar característico da região; *xibante* refere-se a uma pessoa mal-humorada, que profere respostas imediatas, curtas e ofensivas.

Vasilha – “As brincadeiras que acontecem principalmente quando os meninos escondem alguma coisa, tipo colher, alguma *vasilha*, na mochila ou no bolso de alguém. É muito engraçado” – diz-se de um objeto, recipiente utilizado para guardar algo.

Vaquinha – “um dia a gente fez uma *vaquinha* e comprou um monte de merenda” – diz-se da ação de coletar dinheiro.

Viados – “na sala tem dois *viados*” – expressão utilizada para referir-se aos colegas homossexuais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 TRILHAS DE UMA DELICADA INTERFACE	32
1.1 MOVIMENTO INICIAL	33
1.2 ACOMPANHANTES NO CAMINHO	37
1.3 ARTICULAÇÕES NA INTERFACE: OLHARES DE OBSERVAÇÃO	42
1.4 AMBIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	53
1.5 PROCESSOS COMUNICATIVOS NOS AMBIENTES PERIFORMAIS DE APRENDIZAGEM	59
2 ESCOLHAS DE PESQUISA	62
2.1 CONFIGURAÇÃO GERAL DO PROCESSO	63
2.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	64
2.3 AMBIÊNCIAS DA PESQUISA	68
2.3.1 Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho	78
2.3.1.1 <i>Sujeitos educacionais</i>	81
2.3.1.2 <i>Organização Pedagógica</i>	82
2.3.1.3 <i>Resultados educacionais</i>	83
2.3.2 Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Secretaria Estadual de Educação (CIEP/SENAI-SEDUC)	85
2.3.2.1 <i>Sujeitos educacionais</i>	91
2.3.2.2 <i>Organização Pedagógica</i>	93
2.3.2.3 <i>Resultados educacionais</i>	93
2.3.3 Sobre os perfis institucionais escolares	95
2.4 O CAMPO DESENHA O CAMINHO	97
2.5 OS REGISTROS DA PESQUISA	106
3 SUJEITOS EM COMUNICAÇÃO NOS AMBIENTES PERIFORMAIS DE APRENDIZAGEM	109
3.1 EMISSOR ↔ RECEPTOR	110
3.2 AS TECITURAS DAS REDES COMUNICATIVAS	112
3.2.1 Os sujeitos em comunicação na escola Júlia Passarinho	120
3.2.2 Os sujeitos em comunicação na escola SENAI	127
3.3 UM ZOOM NAS PRÁTICAS COTIDIANAS	133
4 OS CENÁRIOS DA INTERAÇÃO FACE A FACE NOS AMBIENTES PERIFORMAIS DE APRENDIZAGEM	146
4.1 A ENTRADA NO PALCO DA PESQUISA	147
4.2 A INTERAÇÃO FACE A FACE	148
4.2.1 Laços	153
4.2.2 Painelinas	157
4.2.3 Isolamento	160
4.2.4 Entretenimento	164
4.2.5 Fuga da rotina	171
4.2.6 Preconceito	173
4.2.7 Máscaras	176
CONCLUSÃO	181
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

EPISÓDIO 1

Numa aula de Literatura explicava sobre Gil Vicente, o personagem que introduziu o teatro em Portugal. Como sempre, “quase” todos os alunos ouviam-me atentamente. Notei que um deles estava mais interessado em navegar nas páginas que o atraíam no seu pequeno, mas mais atrativo, aparelho de celular. Ao final da exposição do assunto, quando íamos começar um exercício de questões sobre a temática estudada, perguntei à turma se alguém tinha dúvidas. Certa de que ninguém perguntaria nada [como de costume], aquele aluno [do celular] pergunta “Quem era o tal de Vicente, professora?” Respirei fundo, e disse: “Acho que ainda temos dúvidas, então, dá uma verificada no seu celular e nos esclareça essa dúvida.” O que imediatamente foi atendido. Lembro que mais ou menos 3 parágrafos foram lidos a respeito de Gil Vicente, inclusive com informações que ainda não tinham sido discutidas na turma. Terminou a aula e fiquei pensando que poderia ter atraído também a atenção daqueles alunos que me ouviam, mas não me escutavam.

(Aula de Língua Portuguesa na Escola de Ensino Médio em Cametá/2012)

EPISÓDIO 2

Numa turma de 6ª série com 30 alunos, eram somente 3 meninas. Na aula de Língua Portuguesa precisava discutir sobre as classes de palavras que existem em nossa língua. Mas fiquei a imaginar de que maneira poderia atrair a atenção dos alunos, se eles, em sua maioria, fugiam na última aula [ou por desinteresse, ou porque o barco já ia sair do porto às 11:30h]. Notei que todas as vezes que entrava na sala, eles estavam a brincar de “STOP”, cada um com um papel arrancado do caderno e uma caneta na mão. Uma brincadeira na qual um deles falava uma letra do alfabeto e iam preenchendo vários tópicos (nome, fruta, novela, cidade, país, etc.). Muitas vezes desperdicei boa parte do tempo pedindo que eles jogassem fora aquele montão de papel que eles arremessavam no meio da sala e falava que aquele espaço não era pra brincadeira e era importante que eles aproveitassem para se dedicar nos estudos. Imaginei, então, que aquela brincadeira talvez fosse uma boa estratégia a ser aplicada naquele dia e prenderia a atenção e a presença de todos. E assim foi feito. Dividi a turma em equipes e disse que naquele dia não ia haver aula com assunto de português, íamos brincar de “stop”. E surpresos ficaram intrigados. Certamente pensaram “que a professora tinha enlouquecido”. Observei que eles me olhavam meio desconfiados, mas pedi que cada equipe de, aproximadamente, 6 alunos pegasse uma folha de papel [não dei uma folha de papel em branco, pois não queria sair da rotina deles] e anotasse vários tópicos (substantivo, adjetivo, advérbio, pronome, numeral, verbo, interjeição, artigo, preposição e conjunção). Eu falava a letra e a tarefa da equipe era preencher as palavras que começavam por ela, de acordo com a classe de palavras. E nas dúvidas que eles apresentavam na hora da brincadeira eu ia esclarecendo o assunto. A equipe que terminasse primeiro acumulava pontos. A campainha tocou sinalizando o final das aulas (12:15h). Naquele dia ninguém pediu para sair mais cedo. E acredito que se hoje eu perguntasse a um daqueles alunos um verbo que começasse com qualquer letra, eles certamente me responderiam.

(Aula de Língua Portuguesa na Escola de Ensino Fundamental em Cametá/2012)

Faz parte da natureza humana a necessidade de se comunicar. Desse modo, não é pretensioso afirmar que, como ser social, existimos porque nos comunicamos. O campo comunicacional é tão amplamente discutido e faz parte da realidade das demais áreas de conhecimento e paulatinamente vem nos confirmando que é uma das mais complexas que se organiza, por meio de experiências, estudos e pesquisas diversificados, proporcionando associá-la às demais ciências.

Nosso estudo marca o início de uma trajetória percorrida na área da pesquisa em comunicação¹, visando uma especificidade geográfica no gigantesco ambiente amazônico. Ficamos honrados com a oportunidade de, pela primeira vez, ser realizada uma pesquisa científica na área da Comunicação em uma das regiões mais conhecidas do Baixo Tocantins²: o município de Cametá.

Com o intuito de percebermos o fenômeno comunicativo na realidade a ser explorada, nosso objetivo central foi compreender de que maneira os estudantes tecem suas práticas comunicativas em *ambientes periformais de aprendizagem*, em duas escolas públicas na cidade de Cametá, as escolas Júlia Passarinho e SENAI.

Analisando os três tradicionais espaços onde dinâmicas de aprendizagem se realizam (formal, informal e não-formal), idealizamos uma quarta ambiência de aprendizagem para que pudéssemos perceber as práticas comunicativas nos momentos de folga dos alunos, os *ambientes periformais de aprendizagem*.

Justificamos o uso do termo, explicando que a expressão neológica *periformais* combinou, em sua formação, os termos *peri* + *formal*. *Peri* admite o significado de “em torno de”, acrescido da noção de *movimento* que remonta o uso do prefixo. Logo, *ambientes periformais* representam os espaços em que se delineiam situações de comunicação e de aprendizagem *em torno de* um ambiente formal (no caso desta pesquisa, as instituições escolares). Tais espaços são representados pelos corredores, cantinas, *halls* de entrada, pracinhas, jardins, lanchonetes externas às escolas, espaços improvisados para o lanche, quadras de esporte, arquibancadas, enfim, os ambientes nos quais os jovens estudantes produzem suas práticas comunicativas.

Foi muito importante compreendermos o espaço a ser investigado num contexto específico de comunicação, percebendo as relações que se estabelecem entre os estudantes, experienciando e vivenciando, como nos afirma Braga (2001), este ambiente de disputas e conflitos (a escola) na tentativa de analisar as formas que os discentes tecem suas práticas de comunicação nos momentos de intervalos e folgas.

¹ De acordo com levantamentos em bases acadêmicas, não foram encontrados estudos que registrassem o desenvolvimento de pesquisas elegendo tais ambientes como foco de observação de práticas comunicativas. Portanto, podemos afirmar que se trata de uma pesquisa pioneira nessa ambiência investigada.

² O Baixo Tocantins é composto por 11 municípios: Mocajuba, Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Convencionou-se dividir o rio Tocantins em três porções: o Alto Tocantins, com início na nascente em Goiás, percorre 1.060 quilômetros até a cachoeira do Lajeado, no estado do Tocantins; o Médio Tocantins estende-se por 980 quilômetros, de Lajeado até Tucuruí, no Pará; e o Baixo Tocantins cobre os 360 quilômetros finais até a foz (CABRAL, 2013).

Por considerarmos que nos intervalos acontece uma espécie de “*extensão especular ou espectral que se habita, como um novo mundo, com nova ambiência, código próprio e sugestões de condutas*” (SODRÉ, 2002, p. 22), ambientes nos quais os sujeitos aprendizes são ativos, pois as noções de aprendizagem decorrem de situações naturais não intencionais, nos referimos aos espaços utilizados pelos alunos no momento do intervalo ou nas possíveis folgas, especialmente por revelarem práticas de aprendizagem cujas atividades estão basicamente relacionadas aos fatos cotidianos e informais dos sujeitos aprendizes.

As experiências docentes e discentes pelas quais passamos ratificam a ideia de que, restritos às paredes da sala de aula, não nos preocupamos em desenvolver práticas de comunicação. A preocupação dos sujeitos que pensam a educação (diretores, coordenadores, supervisores, professores, por exemplo) resume-se em fazer com que as informações sejam repassadas. Os diálogos, quando acontecem, suscitam indagações do tipo “*Vocês entenderam o assunto? Alguém tem alguma dúvida sobre o que foi dito?*”, se a discussão é ou não importante para a vida do aluno, talvez permaneça na imaginação de algum deles.

No âmbito dessas discussões, entendemos que a comunicação se concentra cada vez menos em lugares fixos. Possivelmente essas novas maneiras de estruturar a comunicação proporcionam mudanças no cotidiano dos sujeitos, assim como na organização do tempo, dos espaços, nos seus modos de vida, nas suas formas de aprendizagem etc.

Desse modo, julgamos coerente desviar nosso foco das relações estabelecidas nas salas de aula ou abordando determinada prática pedagógica. Admitimos a necessidade de esclarecer *por que é importante enfatizar os intervalos nessas escolas?* Porque, acima de tudo, acreditamos que neles se coadunam práticas de comunicação mais intensas. Num espaço onde são *obrigados* a estar, o intervalo é o momento mais esperado pelos alunos.

Aproximando-nos dos estudantes nos *ambientes periformais de aprendizagem* buscamos perceber e compreender o que acontece quando tecem suas práticas comunicativas nas situações estabelecidas.

Não buscamos indicar ou visualizar lacunas, ausências ou apontar aspectos negativos em suas relações, mas compreender sua lógica, articulações e dinâmicas, para entender de que maneira movimentam o processo comunicativo que identifica a realidade dos jovens estudantes nessas escolas públicas de ensino médio em Cametá³.

³ Ao percorrermos os caminhos nos quais se estabelecem as práticas comuns e cotidianas de jovens estudantes de ensino médio em Cametá salientamos que esta modalidade (ensino médio) tem apresentado uma estatística pouco representativa em relação a pesquisas e estudos destinados à sua análise, o que tornou, de certo modo, nossa intenção desafiadora, pois é complexo investigar esses sujeitos jovens e suas compreensões sobre o presente vivido e sobre as expectativas futuras.

Nossa proposta em explorar tal realidade é por entendermos que, nesses *ambientes periformais de aprendizagem*, diferentes grupos apresentam características próprias de agir e de se relacionarem uns com os outros, numa estreita e recíproca relação de identidades individuais e coletivas. É justamente nos intervalos que as ideias e informações são compartilhadas, realizam-se as conversas descontraídas, isentas de formalidades.

Nesta seara, o presente trabalho pretende contribuir com as pesquisas junto a um público que enfrenta grandes desafios na contemporaneidade: o público jovem. Sujeitos que expressam, nas suas interações, formas inesgotáveis e plurais de ser e de existir.

Desse modo, foi necessário organizar procedimentos epistemológicos e metodológicos capazes de favorecer a compreensão desses sujeitos, os quais desenvolvem diferentes formas de participação, educação e socialização, com base em práticas emergentes de ação, de interação, de relação, de hábitos culturais, de maneiras criativas de subjetivação e, portanto, de comunicação.

São sujeitos que vivem no tempo do interregno e das descobertas, tempo das ideias contraditórias, cuja etapa de vida é de difícil definição, pois diferentes realidades e contextos se inter-relacionam e resultam nessa fase de um compreensível paradoxo de indefinição, mas de solidificação.

Pensar nas condições de vida desses sujeitos, em meio à diversidade dos contextos estendidos pela região amazônica, os quais geralmente apresentam sinais de precárias condições econômicas e sociais, desiguais e injustas, decorridas de suas raízes históricas, exigiu-nos compreender a realidade observada na tentativa de orientar nossas discussões e condições necessárias a partir das perspectivas desses estudantes, suas vozes e suas formas de expressão.

Assim, nos desviamos do equívoco de refletir com esses sujeitos sob um enfoque temporal, contínuo e a-histórico, pois são indivíduos de “carne e osso”, cuja identidade é sócio-histórica, polissêmica, relacional, alternante e transitória, portanto, essencial, condicionante a fatores biológicos e sociais peculiares.

Esses e outros fatores garantem a abordagem epistemológica que move nossa pesquisa, preferencialmente discutida pelas reflexões delineadas nos campos da Comunicação e da Educação.

Investigar acerca das práticas comunicativas nos conduziu a considerar a perspectiva metodológica interacionista, orientando-nos a apresentar os percursos que melhor objetivassem analisar os movimentos, os quais se configuram em mútua afetação.

Assim, os capítulos da pesquisa intitulada “Práticas comunicativas em ambientes periformais de aprendizagem: um estudo com jovens de Cametá” estão associados a quatro movimentos de reflexão, que apresentam:

a) a discussão do complexo *jogo* de interface⁴ na relação entre as duas grandes áreas do conhecimento: a Comunicação e a Educação;

b) as trilhas teórico-metodológicas percorridas nos processos de investigação da pesquisa;

c) as características dos sujeitos em comunicação nos *ambientes periformais de aprendizagem*, atravessadas pelas literaturas pertinentes e pelas experiências discentes observadas; e

d) a dinâmica do cenário comunicativo discente, apresentado com base nas observações e consequente análise das relações de comunicação experienciadas nos intervalos pelos jovens estudantes nas escolas selecionadas, igualmente atravessadas pelas referências teóricas.

As primeiras visitas a campo⁵, as etapas de observação exploratória⁶ e a seleção/revisão bibliográfica foram decisivas para a organização e construção dos capítulos ora descritos, importantes para nortear a investigação no ambiente empírico escolhido.

Intitulado “Trilhas de uma delicada interface”, no primeiro capítulo apresentamos discussões e reflexões acerca da abordagem híbrida existente entre duas grandes áreas de conhecimento, necessárias e importantes para o cenário científico atual: a Comunicação e a Educação, áreas que se revelam em contínua interface.

As obras e referências a Paulo Freire, pioneiro nas reflexões sobre esse jogo dual da Comunicação/Educação, nos fizeram compreender que o homem não pode ser pensado fora

⁴ “Termo adequado para se referir à presença de atividades, no espaço social, que envolve origens, processos e objetivos não inicialmente confluentes (mas antes pertencentes a áreas diferenciadas)” (BRAGA, 2004, p. 226).

⁵ Realizadas no período de 03 de outubro de 2014 a 24 de janeiro de 2015, compreendem as conversas informais e entrevistas realizadas: na Universidade Aberta do Brasil (UAB/pólo Cametá); na agência do IBGE/Cametá; na localidade de Cametá-Tapera; no Museu Histórico de Cametá; no Campus Universitário do Tocantins/Cametá; na Prefeitura Municipal de Cametá; nas escolas públicas Abraão Simão Jatene, General Osório e Júlia Passarinho; na 2ª Unidade Regional de Educação (2ª URE); na Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Programas e Projetos; no Departamento de Informática e Tecnologia da secretaria de educação do município; na Secretaria de Meio Ambiente (SEMMA); nas TV’s e rádios locais, além de contatos com pessoas anônimas que sempre nos relatavam algum conhecimento relacionado a aspectos sobre a região.

⁶ Teve início na Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho e Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório no período de março a abril de 2015. No mês de maio retomamos as observações no espaço do Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá/SENAI/SEDUC. Decidimos, então, selecionar para as etapas de investigação em nossa pesquisa as escolas de ensino médio Júlia Passarinho e SENAI, por apresentarem características que serão justificadas nos capítulos que integram esta pesquisa. Desse modo, consideraremos o período de investigação nesses dois ambientes realizado entre os meses de março a novembro de 2015. Frisamos, que revisitamos as instituições em janeiro de 2016 para ajustes finais de dados, registros fotográficos/verbais e informações.

de suas relações com o mundo, pois é um ser ‘em situação’. É um ser da *práxis*, da ação e da reflexão. Sua análise comunicativo-educacional nos revela que “quanto mais é simples e dócil o receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é ‘enchido’ por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete” (FREIRE, 1983, p. 36).

Essa análise nos remete à infeliz realidade de muitas escolas, nas quais a comunicação ainda é sinônimo de transmissão, haja vista que o emissor é o sujeito mais importante nesse processo, como bem enfatiza Braga (2001), o que ocasiona muitos problemas de comunicação nas instituições, num sistema em que só se produz, não se tem retorno, nem se busca. Não há diálogo, portanto, não há comunicação.

Por outro lado, essa enternecedora ideia nos levou a priorizar os espaços escolares nos quais o processo de comunicação é sinônimo de vida, de interação, de diálogo, portanto.

As problematizações freireanas nos conscientizam de que é na coparticipação dos sujeitos que a comunicação acontece. Comunicação, então, exige reciprocidade. Da mesma forma, para o autor, educação é comunicação, pois pressupõe diálogo, não no sentido de perguntas e respostas, mas numa dinâmica na qual não é possível isentar-se dos condicionamentos socioculturais em que estão inseridos os sujeitos que se “comunicam” sem fazer “comunicados”.

Os educadores Braga e Calazans (2001) exploram a abordagem teórica sobre a Comunicação e a Educação confirmando que são campos *abrangentes* e *avassaladores*. Separadamente observam essas duas áreas destacando que são áreas que têm suas especificidades num objeto de interesse comum.

Os pesquisadores nos orientaram a reconhecer que, como as duas grandes áreas do conhecimento são dinâmicas e complexas e constituem processos específicos amplos, os estudos precisam ser privilegiados a partir de determinados ângulos de interface. Dessa forma, traçamos um panorama resumido de cada ângulo, posicionando em um deles a abordagem que contempla as discussões de nossa pesquisa, no dinâmico jogo de interfaceamento (o sistema educacional e seus processos e objetivos são tema e objeto de observação mediática), cuja reflexão é ampliada por pensarmos que o ambiente escolar também é do interesse da comunicação, do ponto de vista de que todo processo educativo é essencialmente comunicativo.

Martín-Barbero (2014), crítico em suas conceituações, nos propõe problematizar sobre a escola e as práticas comunicacionais nela estabelecidas partindo da abordagem pedagógica de Paulo Freire, salientando que estamos no desafiado segundo milênio, na era da segunda

alfabetização, na qual um novo modo de estar juntos se configura na sociedade hodierna, onde local e global se tensionam.

Ainda neste primeiro capítulo organizamos os três ambientes onde a aprendizagem acontece, adaptando-os a um quarto adotado para esta pesquisa: os *ambientes periformais de aprendizagem*, no intuito de compreender a movimentada dinâmica das práticas comunicativas nas relações discentes das escolas pesquisadas.

“Escolhas de pesquisa” denominam o segundo capítulo, no qual apresentamos os percursos construídos, desde as etapas preliminares de observação até o contato direto estabelecido com os jovens estudantes nas rodas de conversa⁷. Nele, revelamos os processos e experiências manifestadas nas ambiências investigadas, o que nos levou a confirmar a necessidade de a pesquisa basear-se numa perspectiva interacionista, utilizando algumas estratégias fundamentais que nos permitiram perceber e compreender o *outro* nas suas relações e interações, fatores cruciais para legitimar a importância de todos os sujeitos envolvidos nos processos comunicativos.

Apresentamos as duas instituições escolares e as dinâmicas sociais em que estão envolvidas, buscando capturar momentos “em que a comunicação se realiza e, em todos esses casos, é preciso que apreendamos a atmosfera presente, o clima criado, o incorpóreo que atravessa os atos. Tudo isso constitui o evento mágico da comunicação humana” (MARCONDES FILHO, 2008, p. 9).

Desse modo, frisamos que o campo foi responsável por gerenciar as escolhas metodológicas da pesquisa, bem como indicar as (in)definições da amostra e perfis que compreenderiam o universo a ser investigado.

Assim, a metodologia que adotamos não teve o propósito de operar com estratégias fixas ou definitivas, mas flexível e sujeita a adaptações e/ou correções, pois as práticas comunicativas se dão numa esfera dinâmica e instantânea, daí a necessidade de perceber como as relações comunicativas se desenvolvem no momento presente, no agora. Necessária e importante, a abordagem interacionista orientou nossos passos e guiou todas as nossas ações, visto que analisamos práticas comunicativas constituídas em relações.

O terceiro capítulo, “Sujeitos em comunicação nos *ambientes periformais de aprendizagem*”, apresenta os primeiros sinais de investigação no campo, refletindo acerca das características inerentes aos sujeitos em/da comunicação. Percebemos que são sujeitos que se fundamentam em uma dimensão plural do processo comunicativo e dialogamos

⁷ As rodas de conversa constituem-se em estratégia metodológica adotada nesta pesquisa, a ser contextualizada no segundo capítulo deste material.

prioritariamente com Martín-Barbero (2014) e França e Simões (2014; 2016), que nos conduziram ao entendimento de que não se trata de um simples contato entre dois interlocutores, pois analisar sujeitos da/em comunicação é considerá-los em momentos definidos, pois são seres que se constroem em relação. Os autores nos permitiram entender quem é o sujeito moderno do conhecimento e quem é o sujeito da/em comunicação.

Ainda neste capítulo, apresentamos algumas características desses sujeitos, posicionados em sua respectiva ambiência, e desenvolvemos nossas reflexões dialogando com Pacheco (2006) acerca dessa porção amazônica. Também buscamos articulações com Heller (1992) e Alves (2003) pensando sobre a temática do cotidiano social e do cotidiano escolar, respectivamente, na tentativa de entender a configuração de determinados comportamentos percebidos e analisados.

No quarto capítulo, “Os cenários da interação face a face nos *ambientes periformais de aprendizagem*” identificamos, registramos e analisamos um eixo de significações percebido nas práticas comunicativas estabelecidas entre os/as estudantes na Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho e no Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (CIEP/SENAI).

Cabe frisarmos que esse eixo de significações tem origem nas percepções diariamente salientadas nas rodas de conversas nas duas escolas mencionadas, nos possibilitando organizar a discussão final em torno de um principal eixo (a interação face a face), que dá a ver diferentes relações e ajuntamentos⁸ (laços, panelinhas e isolamento) e é dinamizado, movimentado e configurado por outros operadores analíticos (entretenimento, fuga da rotina, preconceito e máscaras).

Inserimo-nos no dia a dia dos alunos, observando, conversando e participando em suas relações, nas quais encontramos uma pluralidade de significados, cujas implicações articulam-se às questões comunicacionais e educacionais.

Nesse esforço epistêmico e metodológico exploramos e consolidamos novos olhares centrados nas relações comunicativas tecidas pelos estudantes e no reconhecimento de seus contextos, geralmente esquecidos, sujeitos muitas vezes considerados apáticos e desinteressados, protagonistas de um processo que não acontece na sua prática, apenas nos registros.

⁸ Goffman (2010, p. 28) utiliza o termo *ajuntamento* para se referir a “qualquer conjunto de dois ou mais indivíduos cujos membros incluem todos e apenas aqueles que estão na presença imediata uns dos outros num dado momento”.

Entendemos que as práticas comunicativas discentes nos intervalos das escolas nos revelaram que as relações de comunicação se estruturam em horizontes de interpretação afins, diversos e complexos, pressionando a necessidade de fortalecer novos olhares que revelem as opiniões desses/as estudantes em relação aos mais diferentes assuntos que lhes dizem respeito, suas inquietações, suas aspirações, na busca de melhores condições de relacionamento, nesse ambiente em que obrigatoriamente são forçados a permanecer, no qual, pensando *com* eles e não *para* eles, todos os sujeitos construtores da tão buscada qualidade da educação possam, enfim, alcançá-la.

Nosso desafio foi, então, nos tornarmos parte das práticas comunicativas com vistas a percebê-las de mais próximo, para assim compreendê-las e contribuir para as discussões que podem tomar outros rumos a qualquer instante, pois a comunicação é viva e pulsante.

Almejamos que nossa pesquisa possa servir de ponto de referência a outros diálogos sobre questões fundamentais nesse híbrido contexto comunicacional e educacional.

1 TRILHAS DE UMA DELICADA INTERFACE

*Quer ocorra tensão, conflito e resistência mútua,
quer ocorra absorção, permeação de uma em outra,
isto não se faz sem riscos de equívoco ou descaminho.*
(BRAGA; CALAZANS, 2001)

Muitos foram os questionamentos e dúvidas surgidos no processo de nossa pesquisa. Todavia, desde o início, um instigante enfoque marcou toda a articulação necessária: a discussão em torno de duas grandes áreas do conhecimento: a Comunicação e a Educação.

No tópico 1.1, “Movimento inicial”, intencionamos refletir sobre os trajetos que se delineiam na forte relação de fluxo entre a Comunicação e a Educação, na tentativa de buscarmos respostas para alguns questionamentos que surgem nas delicadas zonas de intersecção dessa interface.

No tópico 1.2, “Acompanhantes no caminho”, apresentamos importantes referências teóricas que nos ajudaram a refletir e ampliar nossos olhares sobre aspectos da dinâmica comunicativa e educacional.

No tópico 1.3, “Articulações na interface: olhares de observação”, apresentamos os diferentes ângulos, que geralmente balizam estudos e pesquisas que contemplam o jogo de interfaceamento das relações entre Comunicação e Educação, com base em Braga e Calazans (2001). Neste item, posicionamos nosso olhar de observação a partir de um dos ângulos de interface proposto pelos autores. Optamos por considerar a percepção dos autores em relação à ideia de que “o sistema educacional e seus processos e objetivos são tema e objeto de observação mediática”, apesar de nosso olhar não focalizar o aspecto mediático do processo, mas o comunicacional. Julgamos importante orientar as discussões sob este ângulo por concordarmos com o julgamento de que a escola é alvo de cobranças, cujas propostas vêm de fora de seu espaço. Dessa forma, o ambiente escolar constitui-se aberto a críticas e avaliações sociais constantes.

No tópico 1.4, “Ambiências de aprendizagem”, consideramos que o processo de aprender se realiza em diferentes lugares. Nesse momento, enfocamos o tripé clássico dos lugares de aprendizagem (formal, informal, não-formal), ampliando a discussão ao apresentarmos, para fins desta pesquisa, um quarto lugar: os *ambientes periformais de aprendizagem*.

No tópico 1.5, “Processos comunicativos nos *ambientes periformais de aprendizagem*”, justificamos a abordagem da pesquisa nesse contexto escolar temporal

específico de aprendizagem (os intervalos e as folgas dos alunos), por entendermos que nele se configuram e se movimentam as práticas comunicativas discentes com maior potencial de interação. Neste item, finalizamos as reflexões destacando a importância desta pesquisa para as discussões na área da comunicação.

1.1 MOVIMENTO INICIAL

No âmbito da articulação entre as duas áreas (Comunicação e Educação), percebemos que muitos estudos tratam a questão visando superar limites e dificuldades, geralmente investigados e analisados sob a ótica de um esquema processual didático.

Ao abrirmos à discussão a problemática da educação, é fundamental compreender sua natureza comunicativa, pois, desta maneira, será possível contemplar um amplo processo de significados, responsáveis pelo desenvolvimento de suas práticas.

É pertinente compreender que “o ângulo comunicacional passou a ser relevante no espaço de todas as instituições e atividades da sociedade – na política, na saúde, nos negócios, na literatura, na economia, nas artes, nas ciências sociais, **na educação**” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 9, grifo nosso).

Nessa perspectiva, apostamos nas boas possibilidades de estudo das práticas comunicativas em contextos escolares, especialmente por observarmos que o polo educacional sempre foi e, de forma mais complexa, se constitui num campo de disputas, conflitos e, acima de tudo, de aprendizagem.

Nele, a definição de detentor do conhecimento não se restringe simplesmente à figura do professor, pois “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Isto implica conceber que educadores e educandos são atravessados por experiências cotidianas de aprendizagem, tão dinâmicas e complexas, que não é mais possível indicar aquele que ensina e o outro que aprende.

Políticas voltadas a uma ação educadora de comunicação priorizam a ideia de que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1983, p. 22).

A ideia que extraímos das reflexões desse notável educador, pioneiro nas discussões educativo-comunicacionais, e as experiências realizadas no campo, nos possibilitam entender que uma sociedade humanizada é uma sociedade de comunicação; e comunicar não consiste

em fazer comunicados, mas em comunicar-se. “O homem só se expressa quando colabora, inserido, portanto, num jogo de comunicação” (FREIRE, 1987, p. 10).

“Certamente, já superamos há tempos a perspectiva da teoria matemática da informação, com a qual, às vezes, se confundia a comunicação. A ênfase, ali, era a passagem de algo entre A e B, em que se valorizava a identidade estrita entre a recepção e a emissão” (BRAGA et al., 2013, p. 157).

É fato que o processo de ensino-aprendizagem não mais se resume à pura transmissão. Como bem enfatiza Sodré (2002), é necessário que naufraguemos várias vezes no mesmo fracasso para entendermos que:

(...) o saber pertence tanto ao professor (que deve também colocar-se como aquele que não sabe) quanto ao aluno: os pensadores da educação referem-se frequentemente ao duplo significado da palavra grega *manthano* – ensinar e aprender, ao mesmo tempo. Professor é aquele que aprende duas vezes. O bom professor, como observa o filósofo [Herrigel] “está mais avançado que os seus alunos somente naquilo que tem mais a aprender do que eles, ou seja, *fazer aprender*” (SODRÉ, 2002, p. 99, grifos do autor).

Desse modo, é importante avaliarmos que as práticas de aprendizagem significativas não acontecem de forma transmissiva, mas, sobretudo, na socialização, no dinamismo, nas experiências das relações entre “indivíduos concretos”.

As tecnologias da escrita e do livro impresso foram revolucionárias para a educação ocidental pelas mudanças que provocaram nos conteúdos e no foco do ensino escolar, **mas não são elas, e sim a singularidade do processo interativo**, que define a escolarização (SODRÉ, 2002, p. 106, grifo nosso).

Ao pensar que a educação, assim como a comunicação, é processo, optamos em dirigir nossas análises posicionando-nos no ambiente do intermédio, nos momentos dos intervalos dos alunos, “no território do interdito” (Pacheco⁹), nas situações em que a aprendizagem não é sistematizada a partir de esquemas prontos e a dinâmica comunicativa encontra terreno fértil e se constitui de diversas formas.

Diferentes estudos e pesquisas, tanto em comunicação, como em outras áreas do conhecimento, buscam analisar e compreender as relações de interação nos processos educativo-comunicacionais. Muitos desses trabalhos circundam experiências com foco na formação de professores, nos projetos escolares desenvolvidos em sala de aula, no uso das TIC's nas instituições públicas, nas apropriações de tecnologias voltadas para a prática

⁹ Expressão proferida nas arguições do Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco na Banca de Qualificação desta pesquisa, realizada em agosto de 2015, cuja ressalva foi feita em relação à ausência de pesquisas nesses momentos específicos (os intervalos) em que a comunicação se realiza.

docente, estudos nos quais os sujeitos pesquisados são os professores. Mesmo quando os alunos tornam-se sujeitos nas investigações, estas são condicionadas às experiências realizadas dentro de ambientes formais de ensino-aprendizagem.

De fato, não podemos deslegitimar a necessidade e a importância desses estudos, mas focalizamos nossa discussão para a questão comunicativa num jogo de interfaceamento com o educacional, na tentativa de pensar como se configuram as práticas comunicativas de discentes nos *ambientes periformais de aprendizagem* em duas instituições públicas de ensino médio na cidade de Cametá.

De certa forma, invertemos a “hierarquia de credibilidade” (GOLDENBERG, 2015), propondo atividades nas quais ouvimos sujeitos que geralmente não são ouvidos. Nossa pesquisa incide, pois, na compreensão das práticas comunicativas realizadas durante as folgas dos discentes. O intervalo não constitui um espaço curricular nas escolas, mas nele acontece a aprendizagem espontânea e sem regras preestabelecidas nos projetos escolares e na aprendizagem das disciplinas rotineiras, lineares, repetitivas e segmentadas de sala de aula. É um momento que se caracteriza pela riqueza das relações sociais nele estabelecidas.

Ao visitarmos esses “velhos” espaços, percebemos “novas” experimentações de aprendizagem tendenciosamente espontâneas e dispersas, pois os intervalos e as folgas dos alunos constituem, então, um campo de aprendizagens que não são controladas pelas políticas institucionais com fins educativos. Apesar de se desenvolverem sem o controle do sistema educacional, não revelam comportamentos anárquicos dos sujeitos aprendizes que o organizam, pois estes têm consciência do lugar que ocupam e estão inseridos.

A lei educacional que estrutura e disciplina o sistema educacional brasileiro – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) – não estabelece, em nenhum de seus artigos, tempo ou propostas educativas necessárias aos momentos destinados aos intervalos das escolas. A referência que é feita no documento faz menção apenas aos fatores temporais nas instituições escolares, cuja carga horária mínima anual deve corresponder a oitocentas horas, distribuída num período mínimo de duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar.

O tempo dispensado para os intervalos nas escolas públicas, segundo pesquisas virtuais realizadas e encontradas nos regimentos de conselhos estaduais de outros estados (Mato Grosso, São Paulo, Rio de Janeiro, por exemplo), destina-se à realidade de cada instituição, não podendo ultrapassar o tempo máximo de 15 (quinze) minutos. Em relação aos momentos ou atividades desenvolvidas nos intervalos das escolas públicas de ensino médio do estado do Pará, não encontramos qualquer tipo de informação ou esclarecimento a respeito.

Em janeiro de 2016, revisitamos as instituições a fim de reunir informações sobre os intervalos. A coordenadora pedagógica da escola Júlia Passarinho, professora Maridalva dos Prazeres Araújo, nos informou que não existe nenhuma referência a esses momentos, nem no Projeto Político Pedagógico (PPP), nem nas reuniões realizadas com os funcionários. “Acredito que o intervalo é pensado de forma mais significativa no Ensino Fundamental I. A única coisa que a gente faz, enquanto escola, é monitorar os intervalos para evitar os conflitos”, relatou-nos a coordenadora. Explicou-nos também que à noite não há intervalos. Quando os alunos recebem merenda escolar, os próprios funcionários organizam uma dinâmica, “tirando um tempinho para o intervalo. Mas quando não tem merenda, normalmente isso é o que acontece, as aulas são contínuas, sem interrupções”, concluiu a coordenadora, que também demonstrou certa preocupação na ausência de discussão, nas reuniões pedagógicas, a respeito dos intervalos dos alunos.

Ao revisitarmos a escola SENAI, o diretor, prof. Márcio Vieira Gonçalves, breve e objetivamente, respondeu-nos que não existe nenhuma discussão a respeito de tempo ou propostas pedagógicas nos momentos dos intervalos dos alunos. “Não há nada. Estamos organizando o novo Conselho Escolar, mas referenciar os momentos dos intervalos no PPP da escola, nunca chegamos a pensar nisso”, respondeu-nos o diretor.

Baseados nas pesquisas virtuais, verificamos que o regimento de poucas escolas enfatiza a necessidade de considerar o intervalo um momento de pleno ato educativo. A realidade das escolas pesquisadas, bem como em toda a rede estadual de ensino, nos orienta a pensar que infelizmente os intervalos não são foco de preocupação na maioria das discussões. Pelo contrário, do ponto de vista analítico-curricular, este é o momento em que menos se pensa em possibilidades de um *que-fazer* educativo.

Freire (1983) compartilha a ideia de que este “que-fazer educativo” não pode ser realizado fora da dimensão humana, vivente de um mundo que é histórico e cultural. A partir do *que-fazer educativo*, as relações entre o homem e o mundo devem constituir o ponto de partida na sociedade.

Entendendo, pois, que deveriam ser relevantes esses momentos em que a aprendizagem acontece de forma interativa e autônoma, julgamos pertinente investigar e perceber como são tecidas as práticas comunicativas entre os estudantes em escolas públicas de ensino médio em Cametá, especialmente porque “é preciso ver a educação em sua interação com a realidade, sentida, percebida, e sobre a qual se exerce uma prática transformadora” (FREIRE, 1983, p. 51).

Essa educação sintonizada com a realidade histórica só é possível de ser percebida nos ambientes escolares nos momentos em que a comunicação se realiza, posto que não ocorre, em grande parte, nas ambiências formais de ensino, mas fora delas.

Nossa pesquisa, desse modo, vem discutir questões comunicacionais no âmbito educacional. Pensamos tomar este âmbito como pano de fundo, para explicitarmos como se organiza o processo comunicativo nos espaços de aprendizagem e refletirmos sobre a ideia de que muitos enfoques e desacordos originados nas ambiências educacionais têm suas raízes na complexa dinâmica comunicativa.

O que movimenta os intervalos nos *ambientes periformais* nas duas escolas escolhidas para a pesquisa? Como práticas comunicativas são tecidas e como elas organizam as relações discentes? Para encontrarmos respostas a estes questionamentos, foi necessário, então, considerarmos o processo e observar os movimentos, as dinâmicas estabelecidas nos *ambientes periformais de aprendizagem*.

1.2 ACOMPANHANTES NO CAMINHO

Na tentativa de melhor elucidarmos acerca desse interessante jogo de relações estabelecido nas práticas comunicativas estruturadas pelos discentes nas escolas públicas de ensino médio em Cametá, fomos atravessados por importantes referências analíticas, além de outras abordagens teóricas, que confirmaram a necessidade de discutirmos a dinâmica comunicativa e educacional: Paulo Reglus Neves Freire; José Luiz Warren Jardim Gomes Braga, em parceria com Maria Regina Zamith Calazans; Jesus Martín-Barbero; e Muniz Sodré de Araújo Cabral.

As discussões nas orientações sobre as leituras, as visitas exploratórias e as imersões no campo, por meio das interações com os jovens estudantes, ratificam a ideia de que, apesar de todas as transformações tecnológicas e comunicacionais que vivenciamos, bem como suas mudanças espaço-temporais, as relações face a face são imprescindíveis para sustentar os elos de interação nos grupos investigados.

Observar os alunos nas dependências escolares e não considerar toda uma situação enfrentada por eles até sua chegada à escola é não admitir um processo de significação verdadeira. De certa forma, isto incide sobre o que Freire (1983) conceituou de *apreensão da totalidade*. Uma espécie de movimento no qual o sujeito se comporta como se estivesse

olhando a realidade de dentro. Esse é um dos momentos ao qual o teórico chamou de *descodificação*¹⁰. Tudo isso faz parte do processo de conscientização da realidade.

Paulo Freire (1983) nos conduz, portanto, a destacar uma apreensão do real para podermos alcançar uma consciência crítica sobre a realidade em sua totalidade e não em seus retalhos, posto que analisar relações é analisar processos, portanto, não há como reconhecer o humano enquanto indivíduo isolado, mas integrado à vida humana, à sua realidade social.

Nossa perspectiva visa ampliar o foco além do individual, no intuito de perceber possibilidades de comunicação nas interações entre os discentes.

Dentre as inúmeras discussões que são postas em relevo, percebemos que, de uma maneira geral, o pensamento do educador nos leva a entender que “o mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (FREIRE, 1983, p. 44).

Quando reflete a respeito da ação docente, Freire (1983) expressa a ideia de que esta deve ser, antes de tudo, uma “ação educadora de comunicação”, se a intenção for envolver o indivíduo, o ser concreto, organizado e inserido em sua realidade histórica.

Apoiados nessa necessária condição docente, ampliamos a discussão ao entender que esta deve ser uma tarefa de todos os sujeitos integrantes do processo educacional: governos, administradores, professores, alunos, família, enfim, uma educação capaz de humanizar o indivíduo deve estar inserida numa ação consciente e coletiva.

Ao afirmar que, no processo de aprendizagem, só aprende aquele que apreende o aprendido e pode reinventá-lo utilizando-o em situações concretas de sua realidade, compreendemos a importância de discutirmos em diálogo com aqueles rotulados como os que “pouco sabem”, cujas relações não se dão de forma rígida ou vertical, mas espontânea e horizontal.

Inclusive, em algumas situações vivenciadas nos momentos de interação nas rodas de conversa¹¹, comparamos alguns dos jovens estudantes investigados aos *camponeses* definidos por Freire (1983). Como o próprio educador faz questão de frisar:

¹⁰ O autor pontua que “A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, co-intencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo, na “ad-miração” da “ad-miração” e vai tornando-se uma forma de “re-admiração”. Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como seres transformadores do mundo” (FREIRE, 1983, p. 63).

¹¹ As rodas de conversas se constituíram como estratégias metodológicas apresentadas e explicadas no capítulo seguinte. Nelas alguns alunos demonstraram certa timidez, o que os impedia de conversar descontraidamente. Nos últimos capítulos enfatizaremos melhor tais impressões.

Vem [se] constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida. Sem participação. Inseguros de si mesmos. Sem o direito de dizer sua palavra, apenas com o dever de escutar e obedecer. É natural assim que os camponeses apresentem uma atitude quase sempre, ainda que nem sempre, desconfiada em relação àqueles que pretendem dialogar com eles. No fundo, esta atitude é de desconfiança em si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefiram não dialogar (FREIRE, 1983, p. 32).

É fato que a estrutura social em que estão inseridos sempre se revelou de forma fechada e opressora, e isso foi claramente percebido em alguns estudantes ao demonstrarem receio quando convidados ao diálogo.

O processo de aprendizagem nas instituições legitimadas sempre esteve pautado em estratégias fechadas, e este foi um dos desafios fundamentais enfrentados durante o processo de imersão no campo para nossa pesquisa. A desconfiança em si mesmos era tão nítida, que esses alunos conseguiam “baixar a defesa” somente após algum tempo de conversa.

Essa percepção nos confirma ainda mais que “o processo de comunicação humana [nunca esteve] isento dos condicionamentos socioculturais” (FREIRE, 1983, p. 49). Este e outros desafios fortaleceram a necessidade de selecionarmos para esta pesquisa jovens estudantes de escolas públicas. Nisto reside o *que-fazer* de nossa pesquisa.

Assim como Freire (1983), cremos “no povo, nos homens simples, nos estudantes. Se a educação não for capaz de crer neles, produzirá sujeitos frios, nunca um sujeito disponível a atuar em transformações radicais” (FREIRE, 1983, p. 53).

Aprofundando nossa compreensão, entendemos que “a comunicação é conatural ao ser humano. Não há sociedade, não há comunidade, sem comunicação entre os homens. Para agir em comum, os seres humanos interagem” (BRAGA; CALAZANS, 2011, p.14).

Os pesquisadores referenciados contribuíram decisivamente para o alargamento das discussões, especialmente por observarem relações existentes entre os dois campos – Comunicação e Educação – percebendo ângulos que ora se diferenciam ora se aproximam, em cujo espaço é possível evidenciar sutilezas e estabelecer articulações de uma delicada interface.

Salientamos que a ideia de pensarmos essa relação não é assumida em consequência de um acelerado processo técnico-eletrônico e audiovisual assistido em tempos hodiernos, mas está apoiada no fato de que a escola é um lugar de e em movimento, organizado por sujeitos em relações. Movimento que representa o espaço do eu em reciprocidade com o outro, no encontro e no embate, no qual jovens estudantes esforçam-se todos os dias para exercer sua capacidade de comunicar. Desse modo, não pode ser mensurada ou pretendida a

educação do futuro, mas a educação do aqui e do agora, marcada por diferenças, incertezas e expectativas.

Nesse dinâmico, mas delicado, jogo de interface, destacamos as contribuições de Martín-Barbero. Sua indispensável reflexão nos leva a pensar que nos espaços escolares públicos é produzida “a mais ampla e permanente transformação da cotidianidade social e cultural cujos protagonistas são os excluídos. Daí também que [a] escola possa e deva ser o lugar mais aberto do desenvolvimento da inteligência coletiva e das biografias educativas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 11).

Martín-Barbero (2014) ao citar Fernando Savater (2001) menciona que este autor propõe, como garantia para o fortalecimento dos espaços escolares, uma proposta contundente:

Nem os livros, por melhores que sejam, nem os filmes, nem a telepatia mecânica, mas sim o semelhante que se oferece corpo a corpo à devorada curiosidade juvenil; essa é a educação humanista, a que desvenda criticamente em cada mediação escolar (livro, filmagem, ferramenta comunicativa) o bom que existe no mau que se oculta no mais sublime. **Porque o humanismo não se lê nem se aprende memorizando, mas por contágio** (SAVATER, 2001 apud MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 13, grifo nosso).

Do mesmo modo, Martín-Barbero (2014) concentra as discussões numa dimensão processual, em que sejam privilegiados sujeitos em sua condição humana. Isso garante a necessidade de realocarmos o processo educacional nas práticas comunicativas organizadas e sustentadoras de determinadas interações discentes, para que possamos apresentar, do ponto de vista analítico-reflexivo, “na alvorada deste desconcertado e desconcertante segundo milênio”, o cotidiano de sujeitos aprendizes que reinventam a cada dia o seu presente.

Impressiona-nos e é importante reforçar que Martín-Barbero (2014) direciona seus passos seguindo as trilhas reflexivas de Paulo Freire. O próprio Martín-Barbero (2014) faz questão de salientar que o pernambucano assume preponderante importância, ao levantar alguns questionamentos relacionados ao processo de alfabetizar em comunicação. “Freire me ensinou a pensar a comunicação”, expõe contundentemente o teórico, ressaltando ainda que as ideias freireanas foram decisivas na construção de um emaranhado de fragmentos em sua tese de doutorado.

De certo modo, todas as críticas propostas por esses autores balizam nosso arcabouço analítico levando-nos a confirmar que não há processo comunicativo desenvolvido numa textura não-dialógica.

A comunicação se constitui, então, numa dinâmica de reciprocidade de cada sujeito com os demais. Sujeitos aprendizes que ora necessitam partilhar e aprender nos encontros, de forma espontânea ou forçada, assumindo um papel revelador ou ocultador de verdades, ora precisam abrigar-se num universo enigmático particular, muitas vezes difícil de ser rompido.

É por isso que, nesta pesquisa, privilegiamos investigar para compreender mundos interiores e escondidos nas inter-relações de jovens sujeitos. Escutar cada aluno, dialogar e buscar conhecer e entender o contexto cultural que circunda as relações consistiu em estratégias básicas para que pudéssemos apreender as maneiras que os estudantes compactuam-se uns com os outros e dinamizam as práticas comunicativas que movimentam suas interações.

Trazer para o centro das atenções o público *marginalizado* na esfera institucional escolar foi uma tentativa de perceber o papel da escuta de um dos elementos mais importantes no processo.

Os próprios objetivos e processos educacionais em funcionamento devem estar sempre sujeitos às críticas de seus principais interessados, que são os aprendizes – o que corresponde à necessidade de *explicitar* quais são os direcionamentos possíveis e desejáveis, mais que a eliminá-los. E, nessa perspectiva, parece que conhecemos ainda muito pouco (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 84).

Compreendemos que os jovens são posicionados à margem na sociedade de maneira geral. Somente quando eles forem pensados dentro do processo – e não parte ou fora dele – será possível construir uma educação humanista e transformadora, democrática e ética. Contrário a isso, continuarão, como certa vez disse Drummond, como uma “pedra no meio do caminho”. Se não forem pensados como essenciais e se forem desconsideradas as diversidades, suas diferenças e necessidades permanecerão alargando os índices de evasão e repetência.

A trama de interações desencadeada pelos estudantes constitui o cerne das discussões e nos revela que os jovens continuam sendo atravessados por uma incompreendida crise de identidade. Ao tentar definir quem é o sujeito moderno do conhecimento, retomamos Martín-Barbero (2014) que o identifica como “um indivíduo que sofre de uma constante instabilidade identitária e uma fragmentação da subjetividade cada dia maior” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 130)¹².

Nesta ótica, observamos e confirmamos a ideia de que o sistema educativo não resolverá muitos de seus problemas se não começar a pensar em estratégias de comunicação e

¹² Discutiremos a noção de sujeitos em comunicação e dos sujeitos que o processo educacional lida na sociedade educativa atual no terceiro capítulo deste trabalho.

de interação nas quais sejam privilegiadas atividades de compartilhamento recíproco. “(...) se você joga com alguém sem trapanças, claro – os dois ‘jogam’ com as mesmas cartas, no mesmo terreno, com as mesmas regras e condições” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 140).

Tais formulações deixam claro que educação é **processo**. Em outras palavras, não é algo que se confine no mero adestramento para a eternização de valores estabelecidos (a pura e simples transmissão de um passado) ou para o que a ordem do grupo julga estritamente necessário, já que em sua radicalidade ético-cultural é principalmente uma viagem rumo ao contingente, ou seja, a um outro **ethos**¹³ possível, embora incerto. Em outras palavras, não apenas o viável de agora, mas o possível de amanhã. Na possibilidade de outros modos de produzir e pensar, eclodem as mudanças, emerge o novo, afirma-se o propriamente humano como manifestação de um ser não-determinado em bases absolutas – portanto, como a exigência de uma preparação permanente do si mesmo – e preparam-se as bases de transformação coerente da ordem social (SODRÉ, 2002, p. 87, grifos do autor).

Assim, é preciso reconhecer que, ou a escola sai de seu estreito campo, que permite diferenciar os espaços de quem sabe e de quem aprende, de quem manda e de quem obedece, ou vai ser impossível se comunicar com os sujeitos: vai continuar fazendo comunicados, reproduzindo a lógica da máquina educacional transmissiva.

Por se organizarem numa expectativa de tensão, conflitos e disputa, mas também de expectativas, num espontâneo processo de aprendizagem, buscamos compreender essa forte relação entre os dois campos e suas delicadas implicações no jogo de interface.

Esse estímulo nos impulsionou a circular nos *ambientes periformais de aprendizagem* em duas escolas públicas de ensino médio em Cametá, Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho e Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá (conhecido na região como SENAI), para observarmos as práticas comunicativas que constituem as relações estabelecidas pelos estudantes.

1.3 ARTICULAÇÕES NA INTERFACE: OLHARES DE OBSERVAÇÃO

Pensar a Comunicação e a Educação tomando como ponto de partida as mudanças que se desdobram no mundo contemporâneo é admitir um considerável esforço que precisa ser feito para não correremos o risco de deslegitimar os papéis decisivos e estratégicos que se desdobram quando esses dois campos são postos em interação, haja vista serem abrangentes e atravessados por contínuas modificações.

¹³ Segundo Sodré (2002, p. 84), ethos é a “consciência viva do grupo que impõe o sentido de costume como maneira regular ou mecânica de agir, suscetível de produzir atos morais negativos ou tirânicos”.

França e Simões (2016) enfatizam que, alguns autores, na ânsia de apreender determinado ângulo da realidade, com o objetivo de constituir um novo olhar, buscam distinguir os conceitos de “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”.

A primeira refere-se a determinados temas ou objetos da realidade que são apreendidos e tratados por diferentes ciências. Não acontece aí um deslocamento ou uma alteração no referencial teórico das disciplinas; estas não são “afetadas” pelo objeto, mas é o objeto que “sofre” diferentes olhares. A transdisciplinaridade, por sua vez, compreenderia um movimento diferente: uma determinada questão ou problema suscita a contribuição de diferentes disciplinas, mas essas contribuições são deslocadas de seu campo de origem e se entrecruzam num outro lugar – em um novo lugar. São esses deslocamentos e entrecruzamentos, é esse “transporte” teórico que ilumina e provoca uma outra configuração da questão tratada; é esse tratamento híbrido, distinto, que constitui o novo objeto (FRANÇA, 2016, p. 22-23).

Nessa abordagem, Braga e Calazans (2001) consideram insuficiente absorvermos o propósito de caracterizar os fatores de relacionamentos existentes entre Comunicação e Educação do ponto de vista interdisciplinar. Para os autores, é preciso “estar atento para uma característica geral de sua interface – que decorre da circunstância de ambos serem **campos de abrangência**, com tendências “avassaladoras” sobre variadíssimos aspectos do mundo social e físico” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 56, grifo dos autores).

A proposta dos pesquisadores vem consolidar nosso esforço na discussão dessa delicada interface, considerando dinâmicas educacionais num jogo de relações situadas a partir do campo da Comunicação, na tentativa de pensar uma educação que privilegie compreender o mundo atual construído por sujeitos que se organizam, produzem e representam uma realidade na qual, ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende mútua e reciprocamente.

Por se constituírem campos originais abrangentes, é necessário que sejam observados os diferentes ângulos de interface mais evidentes. Explicitaremos, agora, os ângulos de interface, a partir de Braga e Calazans (2001), para melhor embasarmos os questionamentos de nossa pesquisa.

O primeiro ângulo de interface, segundo os autores, faz referência ao *uso de meios nos processos formais de ensino, presencial e a distância*. Expõem que os recursos tecnológicos auxiliares no ensino sofreram alterações “para uma compreensão mais sutil de qualidades próprias às imagens, bem como de possibilidades múltiplas de interpretação do aluno-receptor” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 57). Os processos de aprendizagem escolar, tanto dentro como fora da escola, num ambiente de ensino formal presencial ou a distância, incluem

“em suas preocupações a dimensão cultural, ampliando o conceito de aprendizagem no sentido de que vida e conhecimento se interpelam” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 58).

Realocamos essa linha de discussão às reflexões de Martín-Barbero quando destaca que a comunicação “tem representado um papel decisivo na infraestrutura tecnológica da globalização como na mundialização do imaginário e do ideário neoliberais de desregulação do mercado e deslegitimação do espaço e do serviço públicos” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 8).

Como mencionamos, para este autor estamos no desafiado segundo milênio, no qual um novo sujeito emerge e anseia por estratégias de sobrevivência em plena *segunda alfabetização* e “a escola – que ensina a ler – não teria nada o que fazer” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 50).

Além de atribuir a responsabilidade aos conglomerados econômicos e aos grupos políticos coligados pelo desconcerto da sociedade que atravessa os modelos de socialização, o pesquisador colombiano salienta que “o sistema educativo [é] incapaz de pensar a envergadura das mudanças culturais que emergem na relação das crianças e dos jovens com os meios e as tecnologias audiovisuais e informáticas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 53).

Vemos que esse primeiro ângulo refere-se exclusivamente aos processos de aprendizagem escolar aperfeiçoada pelos recursos tecnológicos disponíveis, cuja dimensão cultural deve servir de apoio nas atividades de educação, seja em ambientes formais presenciais ou a distância.

Por outro lado, esse ângulo nos permite pensar que vivemos numa sociedade em que as informações disponíveis nos vêm como uma avalanche. Nunca tivemos contato com tanta tecnologia, mas também nunca tivemos tanta dificuldade e imposição de limites de comunicação. Daqui decorre a necessidade de algumas pesquisas discutirem o processo e o jogo existente na relação Comunicação e Educação.

O segundo ângulo de interface apresenta pontos de cruzamento entre os dois campos de abrangência. Corresponde *ao encontro entre o sistema escolar e a própria sociedade de comunicação*, cuja necessidade é formar e socializar os estudantes para a sociedade de comunicação. Os autores salientam ainda que uma parte das atividades desenvolvidas no primeiro ângulo aparece em ações específicas deste ângulo. Mas apesar de apresentarem características complementares, este segundo ângulo assume uma dimensão maior, pois não se trata simplesmente de trazer determinados procedimentos para a escola. “É para a sociedade em geral que a Educação forma – portanto, hoje, para a sociedade mediatizada” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 58).

Duas atividades específicas resultam desta interface. Por um lado, os pesquisadores mencionam a proposta de uma “educação para os meios” nos espaços escolares, cujas atividades orientariam os alunos a desenvolverem a capacidade de trabalhar a partir das tecnologias mediáticas, embasados por questões político-sociais e econômicas. De outro modo, desse processo resultaria um processo criativo, pois os estudantes seriam capazes de fazer uma “leitura crítica” de tais produtos e processos (BRAGA; CALAZANS, 2001).

No espaço dessa segunda linha de observação da interface, articulamos a ideia de que, segundo Martín-Barbero (2014), “o que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é, pois, tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas um novo modo de relação entre os processos simbólicos e a forma de distribuição de bens e serviços” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 79).

É fato que estamos imersos na jornada do crescimento da era digital e a discussão reflexivo-curricular das instituições escolares não pode ficar alheia a esse processo.

Sob este ângulo, somos orientados a compreender que não basta simplesmente a utilização de excelentes e inovadores instrumentos tecnológicos com o mero intuito de amenizar o tédio existente nas ações escolares rotineiras, mas o que se pode e o que se pretende fazer com eles devem ser constantemente fatores de reflexão para atribuir significado ao processo. “As pessoas não refletem normalmente sobre o que estão ‘aprendendo’, como ou por que. Apenas ‘vão sabendo’ as coisas” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 63).

Outro lugar de interface diz respeito às construções tentativas realizadas, de parte a parte, “para *trabalhar as relações de fluxo que ocorrem entre os saberes e processos da escola e os saberes e processos midiaticamente disponibilizados*” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 62).

Os conhecimentos e atitudes se diferenciam nos dois espaços. Na escola, assumem características mais padronizadas e sistematizadas, enquanto que nos processos mediatizados, as aprendizagens realizam-se de diversas maneiras. Neste espaço, o processo se aproxima do aprendizado cultural, a partir de experiências singulares, vividas as interações e interpretações acionadas pelos sujeitos usuários (BRAGA; CALAZANS, 2001).

É necessário munir-se de cautela ao assumir critérios de “bom” ou “negativo” nesses espaços, pois facilmente percebemos que “bom” em um pode ser “negativo” em outro. “Seria preciso, pois, pensar em uma renovação de critérios para caracterizar o que pode ser ‘bom’, ‘mau’, pertinente ou não, no que se refere especialmente a aprendizagens de espaço mediático” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 64).

Para as estratégias de aprendizagem desenvolvidas neste ângulo, Braga e Calazans (2001) disponibilizam para exemplificação recursos midiáticos, como o livro e o jornal, fundamentais no processo de ensino-aprendizagem escolar, em contraposição a um processo de aprender extra-educacional, que se realiza na vida prática dos sujeitos, na família, na cultura.

Enfatizam que as instituições escolares vêm reunindo esforços para garantir um espaço de aprendizagem articulado a outros processos mediatizados, organizando variadas e inovadoras estratégias de ensino, como a inclusão da educação a distância. São critérios que infelizmente ainda demonstram certo grau de insuficiência.

Isso revela, para os autores, que essa é uma área de interface particularmente delicada, visto que instiga permanente articulação dos saberes e processos escolares e dos saberes e processos interacionais e midiáticos.

O quarto ângulo apresentado por Braga e Calazans (2001), “menos crítico, mas igualmente relevante”, relaciona-se ao “*rearranjo dos conhecimentos*”. A escola, lenta na revisão de programas e currículos, é desafiada pela mídia que disponibiliza de modo quase instantâneo determinadas formas de conhecimento, em sua maioria de forma assistemática. Destacam que essa oposição é verificada no nível de formação geral (ensino fundamental ou médio).

Aqui propõem duplo desafio, tanto para a instituição escolar como para a mídia. Enquanto aquela precisa reunir estratégias de modo a interagir com o universo da atualidade acelerada, esta precisa construir referências mais sistematizadas e organizadas.

Muitas pesquisas desenvolvidas tomando como base as dinâmicas de atravessamento entre os campos Comunicação e Educação, orientam-se a partir de observações nesta interface que objetiva apresentar soluções por meio de ações que busquem absorver o conhecimento de forma mais imediata, aliado aos programas e currículos escolares.

Outro ângulo, brevemente assinalado pelos autores, refere-se aos *interesses pelas formações especializadas*. Como enfatizamos anteriormente, esse ângulo também faz parte da preocupação percebida em muitas pesquisas que adotam a discussão da interface entre os dois campos de abrangência.

Os conhecimentos e as situações sociais expostas em consequência de sua circulação no sistema mediático geral exigem “um profissional que inclua sensibilidade para tais questões”. Isto incide “na formação desses profissionais – na qual questões políticas, culturais, éticas mais amplas e difusas que as específicas de seu campo passam a ter importância” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 68).

Os programas de formação assumem, neste ângulo, crucial importância no desenvolvimento de interações entre campos especializados e a sociedade leiga.

Ainda sob a temática da escola em decorrência da mediatização social, os pesquisadores apresentam mais um ângulo de interfaceamento, cuja reflexão incide sobre as estratégias teórico-metodológicas adotadas em nossa pesquisa, e ampliamos nossa discussão ao optarmos por esse ângulo de interface.

Braga e Calazans (2001) caracterizam este espaço de interface percebendo que *o sistema educacional e seus processos e objetivos são tema e objeto de observação mediática*. É nesse ângulo que percebemos a principal aproximação de nossa pesquisa, apesar de nossa observação não ser mediática, mas sim comunicacional, de uma forma mais abrangente. Nosso foco é justamente olhar para o espaço escolar a partir da comunicação, observando o interacional (não somente o mediático) e as práticas comunicativas que tecem as relações de sujeitos no âmbito do próprio sistema educacional.

Essa interface **não é desafiante apenas para o sistema escolar**, por se ver constantemente “na berlinda”, **mas também para o sistema comunicacional**. Utilizado como veículo das expectativas sociais sobre a escola, deve encontrar processos para que essa veiculação ocorra em benefício da sociedade. Deve se tornar capaz, portanto, de pesquisar, nesta, as expectativas mais pertinentes, e participar da construção de critérios (ainda que frequentemente renovados) de análise (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 69, grifo nosso).

Assim, tomamos este ângulo como caracterizador do fenômeno da interface em nossas investigações, principalmente por percebermos que o sistema educacional submete-se a uma interação social ampla e crítica.

As práticas de interação organizadas no cenário educacional atual, restritas às investigações realizadas nas duas escolas de ensino médio em Cametá, nos confirmaram a pertinência e a importância de pensar que “a Escola é alvo de cobranças, propostas vindas de fora de seu espaço direto – através do aparato geral de interações sociais amplas” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 68). Um espaço no qual os estudantes revelam, em vários momentos, o desmascaramento de sujeitos que enfrentam um processo constante de legitimação de identidade e de reconhecimento social.

Desafiadora prática, que precisa estar pautada por um novo olhar que desafia o papel da escola e em variadas formas de educação que visem a autoaprendizagem dos estudantes.

Optamos por discutir esse ângulo de interface proposto pelos autores, por entendermos que, assim como as diversas áreas de atividade humana, o sistema escolar é também constituído por interações sociais e, portanto, é essencialmente comunicacional. Ao mesmo

tempo, é atravessado pela chamada “crise de legitimidade” e está o tempo todo submetido à avaliação e ao crivo da crítica social. E como bem enfatizam os autores, a escola precisa participar da construção dos renovados critérios de análise. Buscamos, dessa forma, conceber as reflexões que pontuam esse ângulo, para além da vigilância do mediático, pelo fato de olharmos para o sistema educacional, a partir da comunicação, observando as práticas que o constituem e o organizam.

Pensamos que nossa pesquisa é uma excelente oportunidade para dar voz aos sujeitos que dão vida ao cotidiano da dinâmica escolar e analisar, de certa maneira, como vem se delineando tanto os processos comunicacionais como os processos educacionais em benefício da sociedade em que jovens estudantes estão inseridos.

Ao mesmo tempo em que falam, exigem ser escutados. Ao mesmo tempo em que assistimos a uma profunda crise do sistema educativo e conseqüentemente a desvalorização das instituições públicas escolares, os sujeitos aprendizes não almejam viver numa sociedade que os faça sofrer; e sabem, como qualquer outro sujeito, ler e interpretar o mundo que os cerca.

Essa visão paradoxal defrontou nossa pesquisa e nos conduziu ao estabelecimento de critérios de análise e compreensão da dinâmica de interação que movimenta e sustenta o processo comunicativo organizado pelos alunos diariamente em *ambientes periformais de aprendizagem*.

Braga e Calazans (2001) apontam ainda o último ângulo de interface que circula entre os campos Comunicação e Educação, importante para que se pense em uma instituição capaz de refletir e explorar novas e evidentes possibilidades de ensino e aprendizagem.

Para os autores, este interfaceamento é um dos mais relevantes, especialmente porque o consideram “o espaço de transdisciplinaridade, no qual os processos, conceitos e reflexões de um campo sejam postos, todos, a serviço do desenvolvimento do outro campo” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 70).

Aqui os autores trazem à discussão *experiências de EAD*. “A educação a distância corresponde ao ingresso de atividades educacionais em espaços interacionais distintos daqueles habitualmente ativados em situações de predominância presencial” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 72).

Este ângulo nos faz retomar a discussão de que o cotidiano escolar e o cotidiano do aluno caminham em direções contrárias. “Comparativamente, os processos educacionais mediatizados ainda engatinham [...]. A educação entra tardiamente nos espaços da comunicação social ampla” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 73). Uma significativa parte

dos estudos realizados no processo de interface entre os dois campos vêm sendo realizada sob a égide deste último ângulo.

Ao concluírem a discussão sobre os diferentes ângulos de interface que podem colaborar na discussão de suas relações e no direcionamento do olhar da pesquisa, Braga e Calazans (2001) enfatizam que:

A sociedade tem, muito bem estabelecida, a “Escola” (presencial) como espaço próprio do “educacional”, como lugar em que o aprender corresponde, de certo modo, a afastar-se do mundo para se recolher em um ambiente propício e protegido para aí – como em um casulo gestador – criar asas para ir e voltar ao mundo. Esse é talvez o maior desafio a superar – e só se fará na medida (mais que dos deslumbres pelas possibilidades abstratas e às vezes utópicas da mídia mais moderna) de uma experimentação crescentemente estimulante, produtora de efetiva aprendizagem. Só se fará na medida em que as pessoas sintam que o esforço de se engajar em tais interações seja humana e socialmente valorável (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 73).

Diante dessa reflexão e do destaque desses ângulos de interface que admitem diferentes possibilidades de observar a relação entre Comunicação e Educação, apropriamos da concepção dos autores e a adequamos ao objetivo desta pesquisa estabelecendo, assim, como ângulo de entrada para a investigação: o sistema educacional, seus processos e objetivos como tema e objeto de observação comunicacional. A partir disso, percebemos o movimento e a caracterização dos diálogos e das narrativas dos sujeitos aprendizes no contexto de suas interações no âmbito escolar.

Com essa escolha, foi possível perceber o elemento concreto que constitui as redes de comunicação tecidas nos *ambientes periformais de aprendizagem*, notado nas interações entre os estudantes nas duas escolas; é a relação face a face que possibilita pertencerem a este ou àquele grupo, pautada em laços de aproximação, no qual a afetividade e a reciprocidade são fatores que mobilizam o trânsito e a troca de informações. São essas relações que garantem a convivência entre os grupos e tornam os momentos do intervalo de extrema importância na vida escolar desses estudantes.

As revisões de literatura nos permitem entender que a comunicação admite notável distinção quando abordamos as práticas comunicativas discentes como um lugar de troca e de construção de conhecimentos.

De acordo com as reflexões até aqui expostas e com a visão de Kenski (2008), as temáticas que se referem a uma abordagem entre a Comunicação e a Educação transcendem os ambientes escolares.

A relação biunívoca em que se entrelaçam educação e comunicação engloba os mais diferenciados assuntos, concepções e linhas teóricas, práticas, sujeitos, tempos e processos formais e não-formais conscientes e determinados, ou nem tanto assim. Envolve também manifestações humanas expressivas – mediadas ou não – em um sentido de transformação e continuidade das relações interpessoais. Abrange a autonomia para a produção e a realização de conteúdos midiáticos contextualizados, as próprias inovações, as interconexões possíveis entre processos e produtos comunicacionais; as montagens e edições como aprendizagens e descobertas, refletindo o sentido de aprender, os desejos de ir além e ultrapassar as fronteiras de si em múltiplas dimensões pessoais e sociais (KENSKI, 2008, p. 649).

Entrementes, de um modo geral, observamos que as pesquisas que buscam investigar as relações na interface Comunicação e Educação privilegiam analisar sobre o uso das mídias nas escolas, quer seja a partir de conteúdos trabalhados nas práticas pedagógico-curriculares quer seja com foco em outras possibilidades de estudo. É fato que a maioria das pesquisas tende a abordar diferentes estratégias educacionais veiculadas pelos variados tipos de mídia, recentes e inovadores. Nossa proposta, contudo, foi evidenciar outro aspecto dessa relação entre áreas, cujo foco está na comunicação como atividade originária das relações sociais, inclusive, na escola.

Essa ideia de comunicação que se realiza pelo diálogo entre as pessoas tem perdido visibilidade no campo da comunicação que, assumindo a emergência de novas sociabilidades decorrentes do desenvolvimento dos aparatos tecnológicos, tem privilegiado o estudo das relações que se estabelecem dentre e a partir dessa comunicação galáctica (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p. 146).

As marcas dessa ausência de análises da comunicação interpessoal por nós observadas nos motivam a destacar a ideia freireana de que o ato de educar é em si um ato de comunicação, cujo processo se ressignifica no movimento recíproco entre pessoas. Assinalamos, portanto, que não há educação nem formas de aprendizagem desprovidas de processos comunicativos.

Ao evidenciarmos que os questionamentos e os problemas educacionais são consequências de tensões e divergências oriundas de processos comunicacionais, salientamos que a comunicação é nossa temática central e a educação passa a ter maior relevância nos espaços de reflexão ora propostos, pondo em destaque a necessidade de situar nossa pesquisa tendo com base o ângulo de análise escolhido para tratar o delicado e complexo jogo de interface, anteriormente referenciado.

Por esse caminho, entendemos que o objeto de estudo da comunicação é exatamente a comunicação.

Uma concepção, uma forma de ver, perceber e enquadrar uma ação qualquer enfocando e resgatando sua dimensão comunicacional. Trata-se de um modelo através do qual podemos ler um dado fenômeno, por exemplo, um programa televisivo, um comício, uma conversa, *enquanto prática comunicativa*, troca simbólica que envolve vários elementos (FRANÇA; SIMÕES, 2016, p. 17).

Desse modo, não estabelecemos como parâmetro pensar que este ou aquele processo educacional resulta em melhor ou pior estratégia de aprendizagem. Estabelecemos, pois, a ideia de perceber quais práticas comunicativas são tecidas e de que maneira movimentam o processo de comunicação entre os estudantes nas escolas públicas de ensino médio em Cametá.

Faz-se necessário evidenciar que os desafios e as tarefas foram e continuarão sendo gigantescos, pois percebemos que, mesmo com toda a atual e estrondosa tecnologia, muitas vezes tomada como alternativa para sanar muitos problemas escolares, os desafios que as instituições públicas necessitam pensar ultrapassam questionamentos objetivos e pontuais.

O nível das relações, das interações, da fala e, essencialmente, da escuta, entre os sujeitos que movimentam e dão vida ao universo educacional, nos leva a admitir a ideia de que as incompreensões e conflitos posicionam-se na dimensão do humano. Nosso nível de compreensão indica que a mais alta e eficiente tecnologia não apresenta estrutura para resolvê-los.

Também é válido salientar que os olhos dos que pensam e dos que vivem o cotidiano das instituições necessitam de ampliação em relação a papéis significativos.

Disponibilidade, criatividade, esforço e ousadia são características necessárias para que se repense que as práticas de aprendizagem acontecem de maneira mais intensa fora das paredes de sala de aula.

As *escolas-lugares*¹⁴ (Braga; Calazans, 2001) as quais investigamos exigem novos ritmos e por isso sentimos a necessidade de ir buscá-las. As *escolas-lugares* que encontramos não tecem suas práticas comunicativas tomando por base um mundo virtual proliferante. Não podemos, contudo, deixar de mencionar os “infrequentes” usos das novas tecnologias de informação e de comunicação notados em um ou outro grupo¹⁵. Mas, o tipo de relações experienciadas pelos sujeitos aprendizes, que é responsável por articular todo o processo

¹⁴ Os autores observam que a “escola” não se sustenta mais como um lugar isolado, pois os “momentos copresenciais parecem ser necessários também para aquelas redes ampliadas: para a troca de ideias, para os estímulos motivacionais, para o encontro e a reflexão olho-no-olho, para as trocas afetivas e empáticas que movem os objetivos e a invenção de procedimentos, para a sinergia das trocas em grupo” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 80).

¹⁵ As experiências vivenciadas com os alunos nos cotidianos escolares selecionados para esta pesquisa serão apresentadas nos últimos capítulos.

comunicacional, se dá pela conversão *face a face*. São interações mediadas pela exigência permanente do *olho no olho*, do estar juntos.

O presencial é fator essencial que move todo o processo comunicativo nos *ambientes periformais de aprendizagem* nas dependências escolares observadas. Os cidadãos éticos, ativos, participativos e responsáveis que as “empresas” escolares visam formar desenvolvem sua autonomia e revelam suas práticas, como vimos, fora dos ambientes consagrados formais.

O sentido da relação educação-comunicação vai além das possibilidades oferecidas pelas mídias contemporâneas e dos níveis segmentados dos sistemas educacionais atuais. Ultrapassa a tentativa de ordenação dos conteúdos escolares e a profusão/confusão dos dados disponíveis em múltiplas bases. **O ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e a convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e conviver** (KENSKI, 2008, p. 663, grifo nosso).

Desse modo, reassumimos a ideia de Nascimento e Hetkowski (2009) no que diz respeito a essa delicada área de interface entre os campos comunicativo e educacional.

A ideia de educação [...] é a de que ela se constitui em um processo intencional, consciente, fundamentado na valorização da vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, como base para o autodomínio e para o reconhecimento dos outros como diversos. A ideia de comunicação, por sua vez, é a de que ela é um processo social básico que expressa toda relação de transmissão e de potencialização de ideias, de valores, de sentimentos entre as pessoas mediante um infundável acervo de signos, de certo modo organizados pela linguagem pela qual se faça opção (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p. 136).

Refletir, portanto, sobre essas duas grandes áreas do conhecimento foi a alternativa mais consciente para que pudéssemos penetrar nesses espaços movimentados por sujeitos que anseiam uma progressiva mudança: os intervalos escolares. Por isso, não é redundante reconhecer a necessidade e a importância de nos relacionarmos nesse “universo escolar interdito”, no sentido de que não basta pensar em projetos voltados para uma organização curricular que se desenvolva em 15 minutos ou na ausência de algum professor com o simples propósito de preencher uma lacuna física. O problema do ensino consiste no (des)entendimento e na (in)compreensão que se tem do *outro*.

O processo de “incomunicação” (Martín-Barbero, 2014), herdado culturalmente desde a conquista dos primeiros territórios, pode até resistir impondo a “cultura do silêncio” nas instituições escolares, mas o ser humano cada vez mais está disposto a ser percebido, impedindo que sejam destruídos seus valores e suas práticas, seu espaço e seu tempo, assim como seu modo de vida. Isso implica pensarmos que o conhecimento se desentranha e resulta de ações espontâneas vividas.

Por admitirmos que aprender transcende a ideia de estar presente neste ou naquele espaço, resumidamente organizamos as ambiências e os lugares nos quais as manifestações de aprendizagem se realizam, propondo a articulação de mais uma classificação nos lugares de aprendizagem tradicionalmente assinalados.

1.4 AMBIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

De fato, entramos em contato com estratégias de aprendizagem nas mais diversas circunstâncias. Previamente organizadas ou de forma espontânea, isoladas ou em grupos, as situações de aprendizagem podem ser desenvolvidas nos mais diferentes lugares e instâncias: na família (instituição privada), nos espaços públicos e profissionais e nas mais diferentes experiências da vida.

A sociedade reconhece pelo menos três espaços de aprendizagem não subsumidos diretamente às instituições educacionais: a aprendizagem “na família” (de espaço privado, portanto, e seguindo os procedimentos mais ou menos espontâneos de cada núcleo familiar); a aprendizagem “na cultura” (essa, de espaço público, social); e as aprendizagens práticas, do fazer, dentre as quais sobressaem – mas não são exclusivas – as que ocorrem nos espaços profissionais. Fora a parte de socialização assumida pela escola, o restante é deixado à espontaneidade e à “naturalidade” dos processos vivenciais (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 36).

Ao tratar sobre a questão dos espaços de aprendizagem, Braga (2001) salienta que “a palavra ‘aprendizagem’ vem geralmente acompanhada de qualificadores, dentre os quais menciona: ‘aprendizagem na família’, ‘aprendizagem prática’, ‘profissional’, ‘cultural’, ‘espontânea’, ‘autodidata’, ‘na vida’... [e] a aprendizagem ‘propriamente dita’, que é a educacional” (BRAGA, 2001, p. 5).

De maneira bem didática, Gohn (2006a) assinala três espaços onde transcorrem os atos e os processos educativos:

1. Formal: relativo a aprendizagens de conteúdos historicamente sistematizados, regulamentados por leis, com vistas a formar indivíduos como cidadãos ativos;
2. Informal: desenvolve formas de aprendizagem segundo valores e crenças de um grupo que se frequenta ou se pertence por herança, cujo processo de conhecimento não se realiza de maneira sistematizada; e
3. Não-formal: gerador de um processo educativo baseado em relações sociais com vistas a colaborar na formação da cultura política de um grupo.

Tradicionalmente, as instituições escolares constituem os lugares onde se concentra a educação formal e sistematizada, com regras e padrões definidos previamente; as atividades

nos ambientes não-formais geralmente são vistas fora das escolas, em atividades comunitárias relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, cuja participação do indivíduo é optativa, depende da intencionalidade ou não em participar de determinado grupo; da mesma maneira, a educação informal acontece fora das ambiências formais de aprendizagem, sendo organizada a partir de envolvimento e experiências com pais, amigos, vizinhos, colegas de escola, meios de comunicação e informação etc. (GOHN, 2006a).

Visto que a aprendizagem não se faz somente nos espaços formais escolares, mas, sobretudo, na convivência diária em interação com os pares, assumimos o desafio de posicionarmos uma ambiência que estabelecesse situações informais de aprendizagem organizadas em torno de um espaço formal. Desse modo, avaliando as três formas tradicionais de aprender, acrescentamos a ideia de que existe um ambiente organizado no intermédio dos tempos escolares, os intervalos, por nós situados numa quarta ambiência.

Inicialmente pensávamos os intervalos na ideia de um espaço formal de aprendizagem, pois as ações dos estudantes são realizadas nas escolas. Ao mesmo tempo, julgamos impertinente pelo fato de que as ações construídas nos momentos dos intervalos e possíveis folgas dos alunos não estão baseadas em fatores prévios de organização curricular do sistema educacional. Logo, enfraqueceriam a possibilidade de utilizarmos a expressão “ambiente formal”.

Ao pensarmos em ambientes informais ou não-formais de aprendizagem para nos referirmos aos intervalos, não nos soou prudente, visto que a escola sustenta fortemente o conceito formal do ensino e da aprendizagem e os intervalos nela acontecem.

Optamos, então, por valorizar a ideia de que esses ambientes constituem-se em *ambientes periformais de aprendizagem*, ou seja, configuram-se em torno das instituições escolares, nas folgas e intervalos dos alunos, em que as situações de aprendizagem se organizam e as práticas comunicativas são mais evidentes. Nesse contexto, encontramos jovens estudantes na busca pelo reconhecimento, pela inserção e pela intensa participação na realidade que os cerca.

A ideia de destacarmos características peculiares de atividades informais que acontecem em torno de um ambiente formal, partiu da abordagem analítica sobre as três ambiências tradicionais de aprendizagem, o que nos levou a considerar uma outra ambiência, *o intervalo*, no qual as práticas comunicativas se desenrolam em diferentes lugares (arquitetada, corredores, cantinas, lanchonetes, pátios, sala de aula, jardins, hall de entrada, etc.) e de diferentes formas.

A revisão de literatura sobre os ambientes formais, informais e não-formais de aprendizagem nos levou à elaboração de um quadro comparativo entre essas ambiências, ampliando as considerações dos pesquisadores, ao anexar características desse ambiente que denominamos *ambientes periformais de aprendizagem*, fazendo referência aos intervalos nas escolas.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM				
ASPECTOS DO PROCESSO EDUCATIVO	FORMAL	INFORMAL	NÃO-FORMAL	PERIFORMAL
Lugar de desenvolvimento	Escola	Família, bairro, clube	Espaços coletivos cotidianos	Espaços escolares e extraescolares ¹⁶ .
Interlocutores	Professores	Pais, amigos, vizinhos	O outro	Colegas
Características dos territórios	Instituições regulamentadas por leis	Demarcados pela idade, nacionalidade, localidade, sexo, religião, etnia, etc.	A trajetória de vida é acompanhada fora das escolas em processos interativos intencionais.	O processo interativo é espontâneo e não controlado.
Como se educa	Com regras e padrões comportamentais definidos previamente.	Em ambientes e situações interativos coletivamente, segundo diretrizes do grupo.	Em ambientes espontâneos, cujas relações sociais se desenvolvem segundo gostos ou pertencimentos herdados.	Nos intervalos e folgas, as aprendizagens acontecem em situações espontâneas e sem regras legais, mas os alunos têm consciência de seus limites.
Finalidade	Proporciona o ensino e aprendizagem de conteúdos sistematizados e normatizados por leis.	Adquire hábitos e comportamentos segundo valores e crenças de grupos a que se pertence.	Abre janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.	Movimenta o processo educativo a partir de interações conversacionais em grupos ou de isolamento, sem objetivos previamente demarcados.
Principais	Tempo, local específico, pessoal	Conhecimento não sistematizado,	Não é organizada por séries/ idade /	Acontece nas folgas de 45 minutos, quando da ausência dos professores

¹⁶ Corredores, pátios, lanchonetes, cantinas, arquibancadas, halls, jardins, entrada da escola.

atributos	especializado, organização curricular, sistematização sequencial de atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores.	repassado a partir de práticas e experiências anteriores. Atua no campo das emoções e sentimentos. Permanente e não organizado.	conteúdos. Atua sobre aspectos subjetivos do grupo. Trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva.	ou nos 15 minutos do intervalo escolar. Nas dependências (cantinas, corredores, salas, bibliotecas, frente da escola, lanchonetes, esquinas), os estudantes se reúnem segundo critérios de afinidade ou, algumas vezes, permanecem isolados.
Resultados esperados	Que haja uma aprendizagem efetiva (isso nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir em graus mais avançados.	Acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum dos indivíduos.	Consciência e organização para agir no coletivo; construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre ele; identidade com dada comunidade; formar para a vida e suas adversidades; condições para que os indivíduos desenvolvam sentimentos de autovalorização.	Vinculado a um ambiente formal de aprendizagem, este espaço geralmente não é pensado a partir da visão curricular-pedagógica das instituições escolares, mas as práticas que nele acontecem revelam o atravessamento de diferentes cotidianos, imprescindíveis para garantir o movimento de suas práticas marcadas por categorias e diferenças (religiosas, físicas, raciais, culturais, etc.).

Quadro 1: Ambientes de aprendizagem.

Fonte: Elaborado para a pesquisa e adaptado de Gohn (2006a).

Como vimos e como bem argumentam Braga e Calazans (2001), o campo educacional alcança uma dimensão muito mais ampla do que o sistema institucional escolar. Assim, as aprendizagens organizadas alheias aos modelos pedagógicos formais, chamadas pelos pesquisadores de “aprendizagens da vida”, podem constituir interessante espaço de observação, investigação e reflexão.

Gohn (2006a) salienta que, enquanto nos espaços formais, as vozes dos sujeitos vêm carregadas de emoções, pensamentos e desejos, nos espaços não-formais e informais essas mesmas vozes, anteriormente silenciadas, são ouvidas. Acrescentamos, pois, que nos *ambientes periformais de aprendizagem* as vozes e emoções dos sujeitos são reveladas, ouvidas e compartilhadas. É um liberar de sentimentos, falas e silêncios, contidos na subjetividade de cada estudante que se permite envolver nas interações percebidas durante o processo de investigação.

Desse modo, nesta quarta ambiência encontramos situações espontâneas de aprendizagem nas quais se articulam as relações sociais de sujeitos que interagem no sistema de um cotidiano escolar previamente organizado. Constitui-se em um jogo de interações, diante do qual fomos levados a observar e compreender processos comunicacionais.

Enquanto a escola “ativa e soberana” cumpre o papel de transmitir informações por meio de regras e conceitos prontos e delimitados, obedecendo a padrões curriculares previamente elaborados, “as famílias e os estudantes buscam a educação como processo de crescimento pessoal, para desenvolver suas potencialidades, para um melhor preparo no enfrentamento da vida, para construir um caminho pessoal” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 51).

Nossa pesquisa permitiu-nos entender que são maneiras de perceber, sentir, compreender e aprender que rumam em passos contrários. Os conhecimentos que chegam por meio dos discursos docentes e administrativos, assim como os dos livros didáticos, estão aquém do significado que a vida cotidiana assume na realidade dos jovens estudantes.

Tais pontos de tensão historicamente desencadeados distanciam ainda mais a possibilidade de construir uma educação em que sejam priorizados os valores culturais e que esteja voltada para a vida. Infelizmente, o brilhantismo do processo se resume apenas nos registros dos princípios e leis.

1.5 PROCESSOS COMUNICATIVOS NOS AMBIENTES PERIFORMAIS DE APRENDIZAGEM

Assim, selecionamos esse contexto espaço-temporal específico (os intervalos) considerando-o um dos lugares-momentos em que mais se percebe o estabelecimento de práticas comunicativas.

Esses momentos deveriam constituir o ambiente por excelência de encorajamento do sujeito, como cidadão dialógico e participativo, capaz de transformar sua realidade social. Isso inspirou a pesquisa desenvolvida com os jovens estudantes em seus ambientes escolares, sem o propósito de analisar práticas educativas em espaços que geralmente apresentam menor potencial de interação.

Seria possível observar esses jovens nas praças, nas ruas, em suas residências, contudo, foi escolhido esse ambiente num contexto amazônico específico¹⁷ porque esse é um dos lugares onde os jovens são obrigados a estar juntos. Espaço extremamente interessante, pois se vai não por lazer ou por entretenimento, mas por “obrigação”, o que torna ainda mais curioso perceber como as práticas comunicativas são tecidas.

Pensamos a escola, como ponto de observação e análise de uma realidade, por entender que ainda constitui um espaço de “obrigação” do estar juntos; é o *point* onde se reúnem vários jovens que formam uma rede, na qual é possível depararmos com dinâmicas de outras redes, o que possibilita estabelecer e perceber vários sistemas de relação que compreende desde a missão educacional e seus projetos de leitura, escrita e produção até à missão social que objetiva formar para a vida.

Compararmos, então, os *ambientes periformais de aprendizagem* a uma rede, na qual é tecido um conjunto de relações, em que se articulam e tencionam vários processos é pensarmos na própria escola, na família, nas instituições governamentais, nas práticas culturais, no contexto em que a escola está inserida, além de sentimentos e desejos particulares a cada sujeito envolvido num complexo jogo de relações.

Neles se descobrem os primeiros amigos, se configuram os primeiros namoros, onde visualizamos, portanto, um ambiente por excelência constituído para/pelo desenvolvimento de processos comunicacionais.

Essas questões nos apontam a importância desta pesquisa para o campo da comunicação, pois é na conflituosa experiência de se conviver, na reciprocidade de cada

¹⁷ Posteriormente enfatizaremos características deste ambiente amazônico específico.

homem com os outros no mundo, na coletividade, que se processa e se desenvolve a comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Nessa abordagem, argumentamos que não deveria haver educação sem comunicação, pois não há construção de conhecimento sem comunicação. A escola, mais especificamente os *ambientes periformais de aprendizagem*, se apresentou como o lugar propício de aproximação e investigação do fenômeno comunicativo.

Desse modo, começamos por *vestir o uniforme dos alunos* para penetrar em seu cotidiano escolar e perceber as práticas relacionais em situações de comunicação com vistas a investigar “aquilo mesmo que os teóricos sem objeto e os observadores sem conceitos não sabiam perceber e que permanecia ignorado, porque muito evidente, como tudo o que é óbvio” (BOURDIEU, 2004, p. 11).

Lugares nos quais se organizam cenas do dia a dia, geralmente relegadas a uma condição não-científica, como o são os contatos entre os discentes nos intervalos das escolas, nos possibilitaram defender a importância de um trabalho de investigação centrado na análise das práticas comunicativas tecidas nos lugares-momentos.

Um dos mais importantes cientistas sociais do século XX, Erving Goffman¹⁸, nos fornece interessantes pistas para que o cotidiano¹⁹ seja vislumbrado, revelando cenas que nos permitem analisar determinadas situações comunicativas.

Considerando essa perspectiva, o foco desta pesquisa construiu-se orientado a compreender a configuração estabelecida pelos discentes nos momentos de comunicação tecidos por eles em relações, especialmente em circunstâncias de maior incidência comunicativa, como os intervalos, entendendo que esses intervalos se configuram em *ambientes periformais de aprendizagem*. São espaços nos quais se mesclam crenças, costumes, sonhos, medos, dúvidas, expectativas, elementos que configuram a cultura cotidiana.

Optamos por selecionar esse espaço de constituição de práticas variadas de comunicação, em decorrência das observações exploratórias nas quais percebemos que os intervalos são, de certa forma, ignorados por muitos sujeitos que fazem parte da escola, mas tão ansiosamente aguardados e procurados pelos protagonistas do sistema.

¹⁸ Filho de Max Goffman e Ann Auerbach, Erving Goffman nasceu em Frances, em 1922. Seu trabalho trouxe à luz aspectos do cotidiano, que não eram julgados socialmente relevantes. São citados em pesquisas de natureza variada, focalizando especialmente nas situações e construção do próprio processo interativo (GASTALDO, 2004).

¹⁹ O cotidiano é uma das temáticas a serem discutidas no capítulo posterior.

Esse lugar de entrada cautelosamente selecionado, portanto, nos pareceu favorável para percebermos de que forma esses alunos configuram as práticas comunicativas nas interações que estabelecem, observando o processo como um fenômeno distinto na construção do conhecimento, que ultrapassa os

(...) muros da escola: não mais fechada na sala de aula (local por excelência da educação), o mundo se abre à educação em todos os seus lugares. E se quisermos enfatizar o ângulo otimista da expressão, a educação aberta significaria também não-mais-fechada-na-tradição, aberta ao novo, à experimentação, a novas formas, novas necessidades, novas percepções (BRAGA, 1999, p. 137).

Essas questões nos permite enfatizar que não há educação sem práxis comunicativa baseada no processo de interação entre os sujeitos, ratificando que o olhar desta pesquisa direciona-se para esse lugar possível de estudo dos fenômenos comunicacionais, entendendo que, no momento em que as pessoas no mundo todo se inter-relacionam mediadas por invenções tecnológicas cada vez mais avançadas, será importante perceber como são tecidas as práticas comunicativas desses estudantes.

O passo inicial foi dado. Que esta pesquisa possa garantir a colheita de novos e promissores frutos, priorizando a ideia de que “o outro”, em seus mistérios, incertezas, incompreensões, mas esperançoso de um futuro melhor, seja capaz de dar sentido e contribuir na transformação de uma realidade social, na qual a aprendizagem e a construção do conhecimento aconteçam, onde quer que ele esteja.

O delineamento metodológico para análise das práticas comunicativas percebidas nos *ambientes periformais de aprendizagem* nas duas instituições investigadas será apresentado nas discussões do próximo capítulo.

2 ESCOLHAS DE PESQUISA

*O pesquisador experiente
descobre assuntos que podem parecer banais
e os transforma em pesquisas profundas.*
(GOLDENBERG, 2015)

No desenvolvimento de um trabalho de investigação, a ação de planejar é essencialmente um trabalho de *tensionamento*, o qual, segundo Braga (2011a, p. 7), além de um processo reflexivo, é marcado por articulações dinâmicas de “ida e volta” entre “a construção e problematização do objeto; o trabalho de fundamentação teórica; e a ida à realidade para sua observação sistemática”, enfim, articulações entre teoria e prática.

Em nossa pesquisa, esse *ir e vir* à realidade consistiu em atividades constantes de configuração, análise e seleção em cada etapa do processo, cautelosamente prevendo os limites e as especificidades da proposta da pesquisa. Neste capítulo da dissertação apresentamos a construção das etapas da investigação da seguinte forma.

No tópico 2.1, “Configuração geral do processo”, justificamos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, pois como bem defende Braga (2006), apesar de os dois modos – teoria e prática – “serem vistos como coisas independentes – a teoria como um modo de conhecimento, a prática como um modo de fazer”, devemos considerá-los, reciprocamente, como modos de conhecimento e modos de fazer. E, principalmente, não podemos perder de foco a característica principal, inerente a ambos, a interação, já que “não há como construir articulações posteriores entre tais processos elaborados isoladamente” (BRAGA, 2006, p. 22).

No tópico 2.2, “Perspectiva metodológica”, reconhecemos que nossa pesquisa assume uma postura interacionista e apresentamos alguns autores que priorizam, nas etapas processuais deste estudo, as relações de sujeitos e grupos em interação ou em sua individualidade.

No tópico 2.3, “Ambiências da pesquisa”, contextualizamos aspectos do lugar de onde falamos e suas dinâmicas sociais que se manifestam e organizam a região; e configuramos os contextos dos ambientes escolares observados, apresentando os perfis pedagógico-curriculares das instituições.

No tópico 2.4, “O campo desenha o caminho”, relatamos as dificuldades e as atividades realizadas no universo empírico, explorando singularidades nas experiências observadas e vivenciadas, ressaltando que toda dinâmica empregada foi resultado de nossa imersão no campo.

No tópico 2.5, “Os registros da pesquisa”, apresentamos as estratégias e as ferramentas metodológicas utilizadas no registro de todas as impressões percebidas ao longo do processo.

2.1 CONFIGURAÇÃO GERAL DO PROCESSO

De maneira geral, compreendemos que para descrever a metodologia de uma pesquisa é necessário explicitar dois aspectos principais: o paradigma teórico que embasou a pesquisa e o conjunto de técnicas e procedimentos que foram empregados.

É evidente considerar a necessidade de estabelecermos contato com a realidade, para que as atividades nos conduzam ao esforço de desentranhar e elucidar questões comunicacionais desse contexto concreto, de modo a descrevê-las e compreendê-las, levando ao amadurecimento de uma “teoria” aproximada dos fenômenos a serem observados nas etapas de investigação.

Essa proximidade aos fenômenos é a teoria do concreto, da coisa vista ou percebida, “a teoria do objeto” acertadamente definida por uma gama de pesquisadores da comunicação, por exemplo, Braga (2006; 2011a); França (2001; 2008); Marcondes Filho (2008); Signates (2013), entre outros.

Assim, atestamos que não existe teoria sem articulação com a prática, nem prática sem articulação com a teoria, pois não aprenderemos a fazer teoria simplesmente visitando obras teóricas clássicas. O ambiente da teoria alia-se à prática e vice-versa.

Optamos, então, pela abordagem de autores contemporâneos, alguns embasados pelas contribuições freireanas, principalmente em decorrência de o tema apresentar informações de uma realidade atual e específica de comunicação, não com o propósito de repetir o que eles já disseram, mas colaborar na discussão sobre o objeto estudado com novas informações ou com um olhar diferente sobre o que já foi teorizado.

Como discutido no capítulo anterior, para atribuir consistência à análise do comunicacional no educacional ancoramo-nos nos estudos de Jesus Martín-Barbero (2014), cujo pensamento é ampliado pela referência e criticidade do processo de alfabetização proposto por Paulo Freire. O educador é categórico ao destacar que as relações entre o homem e o mundo devem constituir o ponto central em nossas reflexões, considerando que esse processo reflexivo recebe as marcas de sua realidade também marcada por outras gerações. Desse modo, é preciso perceber no homem um indivíduo histórico, cultural e dinâmico (FREIRE, 1983).

Na dinâmica das práticas comunicativas observadas nos *ambientes periformais de aprendizagem* nas escolas selecionadas para esta pesquisa, vimos que o *outro* é elemento essencial na trama processual comunicativo-educacional. Nessa linha, refletimos com França (2005) para pensarmos tal processo e entendermos, portanto, os principais eixos de sua configuração.

Trabalhamos com as ideias que relacionam os distintos fenômenos na construção do conhecimento – a Comunicação e a Educação – defendidas por José Luiz Braga e Regina Calazans (2001), em relação à viabilização do processo de comunicação e suas idas e vindas entre os diversos campos, os quais organizaram alguns ângulos de interface percebidos em estudos e pesquisas.

Na tentativa de pensar no entrecruzamento de saberes num cenário educacional no qual não simplesmente se absorvam informações, mas sejam reconfigurados processos de intervenções, reações e interpretações, percebidos na dinâmica comunicacional discente, nas escolas investigadas, nos remetemos às proposições levantadas por Braga (1999), ao afirmar que a novidade tecnológica é o que há de menos importante nesse processo.

Desse modo, demos importância a perceber, em suas diferentes redes de interação, as formas em que os alunos tecem suas práticas comunicativas nos *ambientes periformais de aprendizagem*. Assim, a perspectiva interacionista foi fundamental para orientar nossas ações e estratégias de pesquisa.

2.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

“Criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância, [nos fazem pensar] que nenhuma pesquisa [...] tem início, meio e fim previsíveis” (GOLDENBERG, 2015, p.13). A autora nos confirma a ideia de que, ao adotar uma postura metodológica em determinada pesquisa, é preciso admitir que as etapas processuais estão sempre em construção.

Não há como descrever possíveis caminhos, sem que os mesmos tenham sido experimentados. Isso certamente nos levaria a uma “camisa de força” desnecessária e só prejudicaria saber aonde se quer chegar, especialmente quando se trata, como é o nosso caso, de uma pesquisa qualitativa (GOLDENBERG, 2015).

Após algumas idas e vindas do campo, foi possível compreender que todos os caminhos percorridos constituíam-se na dimensão de uma perspectiva interacionista de

pesquisa. Esta abordagem se mostrou propícia para apreendermos e configurarmos as estratégias metodológicas mais pertinentes à realidade investigada.

Um dos maiores representantes da abordagem interacionista foi George Herbert Mead, que, apesar de apresentar um material pautado em reflexões relacionadas ao campo psicológico das relações, dá pistas de interessantes reflexões que exemplificam a significação de alguns episódios da vida cotidiana. A contribuição mais importante de todas as inferências feitas em torno das ideias expostas nas aulas, palestras, ou manuscritos fragmentários desse “arquiteto interacionista”, nos permite compreender que em toda atividade humana o indivíduo vai construindo suas próprias respostas, a partir do momento em que percebe qual a intenção do *outro*. A projeção que o indivíduo deposita num outro reflete na compreensão de sua própria prática, o que define, em alguns casos, o sujeito reagir desta ou daquela maneira (HAGUETTE, 2013).

França e Simões (2014) discutem essa ideia sugerida nas reflexões de Mead enfatizando que “encontramos contribuições essenciais para refletir não apenas sobre os conceitos de ação e interação, mas, sobretudo, para destacar as especificidades das *interações comunicativas*” (FRANÇA; SIMÕES, 2014, p. 102). Neste propósito, a discussão de interação comunicativa diferencia-se entre os autores.

Para Mead:

(...) essa dimensão simbólica das interações comunicativas é evidenciada a partir da definição de um tipo particular de gesto que marca as sociedades humanas: o *gesto significante*²⁰ (que é o uso da linguagem). A partir desses gestos dotados de significados, um indivíduo afeta o outro na interação que estabelecem, ao mesmo tempo que se vê afetado nesse processo, coloca-se no lugar do outro, tenta antecipar a conduta dele e pode transformar a sua própria atuação (FRANÇA; SIMÕES, 2014, p. 102).

Essa ideia de mútua afetação e de reflexividade levam as pesquisadoras a perceberem que nem toda interação pode ser comunicativa, pois para elas:

As interações comunicativas são marcadas por gestos significantes. É essa a distinção que marca o terreno da comunicação: a dimensão de significação que constrói as interações. **As interações comunicativas constituem, assim, um tipo particular de interação social, marcado por ações e relações interdependentes, realizadas por indivíduos que se afetam e se interinfluenciam reciprocamente por meio da linguagem** (FRANÇA; SIMÕES, 2014, p. 103, grifo nosso).

É importante destacarmos essas sutis diferenciações, pois entendemos que o conceito de interação é relevante para o campo da comunicação e, desse modo, enriquece as discussões

²⁰ De natureza comunicativa, contém em sua base uma ideia ou significação.

em nossa pesquisa, haja vista que toda a dinâmica de interação compartilhada entre os jovens estudantes das escolas investigadas apresentou esse mútuo envolvimento dos sujeitos que movimentam o processo, por meio de suas práticas comunicativas, exigentes de um engajamento recíproco.

Como nossa pesquisa nos permite pensar o processo comunicativo, observando e compreendendo as dinâmicas relacionais nele estabelecidas, essa configuração interacional é indispensável. De todo modo:

O pensamento de Mead nos coloca ainda hoje um desafio: ele fala da comunicação como momento de costura, de construção, de transição. **A comunicação, portanto, é da ordem do movimento. O desafio é desenvolver os instrumentos adequados para captar esse movimento. Mas esta é uma outra etapa – que não encontraremos em Mead e está pautada para nós, pesquisadores que nos aventuramos no campo de estudo da comunicação** (FRANÇA, 2008, p. 90, grifo nosso.).

Sem entrar no mérito de outras discussões, pontuar brevemente essa perspectiva é importante para considerarmos que nossa pesquisa tem como base justamente uma abordagem interacionista, pois para análise final selecionamos as práticas comunicativas percebidas na interação de jovens estudantes em *ambientes periformais de aprendizagem* de escolas públicas de ensino médio em Cametá. Nossa visão é, portanto, orientada por um olhar sobre o microsossial.

Enfatizar essa concepção metodológica justifica que destacamos “a importância do indivíduo como intérprete do mundo que o cerca e, conseqüentemente, os métodos de pesquisa priorizam os pontos de vista dos indivíduos” (GOLDENBERG, 2015, p. 28).

Desse modo, “o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através dos ‘olhos dos pesquisados’” (GOLDENBERG, 2015, p. 29).

Assim sendo, orientarmo-nos pela perspectiva interacionista nos permitiu respeitar a dimensão da liberdade e individualidade dos sujeitos, sem o propósito de indicar que os movimentos metodológicos utilizados assumem vantagem em relação a estratégias quantitativas. Tal postura foi, sobretudo, capaz de nos convencer de que os grupos analisados movimentam-se mediante forças de ação social que são realizadas tanto grupal quanto individualmente. Acreditamos, pois, que a interação percebida entre os estudantes nas escolas pesquisadas constitui o coração de suas relações.

Como bem salienta Haguette (2013), para entender a história de determinada sociedade é fundamental que se faça uma análise, cuja ação seja iniciada nos pequenos grupos.

Valorizemos a dinâmica da sociedade consubstanciada nos grupos de bairros, nas comunidades, nos sindicatos, nas instituições, enfim, nos *loci* de convivência e interação social, onde as “definições de situação” estão em constante mutação obedecendo ao próprio ritmo da dinâmica societal, levando seja à acomodação, seja ao protesto, face as experiências iníquas a que estes grupos estão sujeitos (HAGUETTE, 2013, p. 18, grifo da autora).

Neste sentido, pois, entendemos que nossa pesquisa não permite que apresentemos uma visão generalizada das relações observadas e intervencionadas. Também não foi uma proposta de análise e discussões de maneira formal e vazia, mas tentamos desvendar os meandros que configuram muitas das inquietações dos estudantes e compreender as relações pensando-as mais próximas e mais fidedignas, isto porque não existem possibilidades para que revelemos e comprovemos a veracidade absoluta de determinados diálogos, e não seria essa nossa proposta.

Nesse aspecto, sensibilizamo-nos às reflexões de Haguette (2013, p. 22) quando menciona, de forma breve, sobre “as angústias e impotências de um cientista social que se pretende compromissado com a justiça e a equidade, mas que se sente preso aos imperativos do rigor científico”.

Desse modo, a estratégia mais adequada e os procedimentos que melhor fundamentaram a análise das discussões levantadas pelos alunos em suas relações, consideraram suas interações estabelecidas num processo complexo de comunicação, cuja dinâmica se articula em direção a seus pares e contextos, o que, de certa forma, levam à percepção da produção de determinados comportamentos observados entre os sujeitos.

Os momentos de observação e de imersão no campo nos abriram, pois, possibilidades de conduzirmos nossa pesquisa sob tal perspectiva.

Assim como o princípio interacionista nos revela que “a sociedade humana ou a vida humana em grupo é vista como consistindo de pessoas que interagem, ou seja, pessoas em ação que desenvolvem atividades diferenciadas que as colocam em diferentes situações” (HAGUETTE, 2013, p. 35-36), nas práticas comunicativas investigadas percebemos que o processo de interação se configura em redes de relacionamentos.

Melhor subsidiamos nossa opção metodológica utilizando o argumento de França e Simões (2016), ao afirmar que o interacionismo:

Substituí a perspectiva dos efeitos pela circularidade trazida pelo conceito de interações e se volta mais especificamente para as dinâmicas e relações que se desenvolvem no cotidiano e sedimentam a vida social. Trata-se de uma teoria (uma abordagem teórica) centrada nas práticas e interações, com forte ênfase na natureza simbólica (comunicacional) dessas interações. **Não se trata, portanto, de uma teoria que faz uma leitura da comunicação na sociedade como um todo, mas que orienta leituras pontuais, levando-nos a compreender a dinâmica comunicacional mais ampla enquanto um aglomerado (conflitual) de pequenas interações** (FRANÇA; SIMÕES, 2016, p. 150, grifo nosso).

Por nos centrarmos nas práticas e nas interações e por percebermos a visão de diferentes autores, foi possível posicionar nossa pesquisa respeitando uma postura metodológica com vistas a alcançar o objetivo de aliarmos os conhecimentos teóricos básicos às estratégias metodológicas mais adequadas, na tentativa de respondermos, com mais clareza, os questionamentos levantados.

2.3 AMBIÊNCIAS DA PESQUISA

O ponto de vista geral dos autores deu o impulso inicial na reflexão sobre questões teóricas, enriquecendo a análise, com o propósito de compreender como os estudantes configuram as práticas comunicativas desenvolvidas em *ambientes periformais de aprendizagem* em duas escolas públicas de ensino médio em Cametá.

Essa proposta específica de investigação exigiu conhecer alguns pontos significativos do lugar de observação escolhido, necessários para trilharmos os caminhos da pesquisa. Apresentamos algumas informações sobre a região, pretendendo contextualizar o lugar onde estão situados os ambientes nos quais realizamos o estudo.

Começamos por esclarecer a definição etimológica da palavra *Cametá*²¹. De origem tupi, segundo Jorge Hurley, a expressão deriva de *caá* (que significa mato, floresta) e *mutá* ou *mutã* (espécie de degrau instalado em galhos de árvore feito pelos indígenas para esperar caça ou para morar). Na concepção do historiador Carlos Roque, Cametá significa “degrau no mato”. Para Victor Tamer, a expressão derivaria de *camutá*. Luiz Tibiriçá concebe o vocábulo como derivado das expressões *caá* e *mytá* que significa “choupana suspensa em árvore para espera de caça”. O dicionário toponímico da região faz um acréscimo ao significado organizado por Jorge Hurley: “o hábito dos índios Camutás de construir suas habitações tão altas quanto as árvores, ou quem sabe até nas copas destas”.

²¹ Definições encontradas na biblioteca virtual do IBGE. Ver detalhes em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/para/cameta.pdf>.

Foi uma cidade habitada pelos indígenas, os *camutás*, e, segundo a história oral, esse povo, descendente da extinta nação Tupinambá, utilizava o tupi como idioma e caracterizava-se por construir pontos estratégicos de defesa, alimentação e moradia nas copas de imensas árvores que compunham a densa flora da região, aspecto que nos orienta a compreender as definições mencionadas.

O Censo do IBGE/2010 nos informa que o município compreendia, em 2010, 120.896 habitantes, com densidade demográfica de 39,23 hab/km², Produto Interno Bruto (PIB) per capita a preços correntes (2011) no valor de R\$ 3.364,08, com valor de R\$ 100,00 do rendimento per capita dos domicílios rurais e R\$ 227,50 do rendimento per capita dos domicílios urbanos. Segundo a Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE, em 2014 a população foi estimada em torno de 129.161 habitantes²². Na área urbana, 26.136 são homens e 26.702 são mulheres; a área rural compreende um total de 35.880 homens e 32.178 de mulheres.

Esses dados registram que o município concentra a maior parte de sua população na zona rural. Composto a organização desse ambiente, pela lei distrital atual²³, o município é constituído de 9 distritos: Areião, Carapajó, Curuçambaba, Juaba, Janua Coeli, Porto Grande, São Benedito de Moiraba, Torres de Cupijó e Vila do Carmo do Tocantins.

Aproximadamente a 150 km da capital Belém, o município de Cametá possui em média 450 localidades²⁴ habitadas, limitadas ao Norte com o município de Limoeiro do Ajuru; ao Sul com o município de Mocajuba; ao Leste com o município de Igarapé-Miri; e a Oeste com o município de Oeiras do Pará.

²² “NOTA 1: Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014 publicadas no Diário Oficial da União em 28/08/2014”. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014>.

²³ Lei nº 086 (Plano Diretor do Município de 19.06.2007). Fonte: IBGE.

²⁴ Distribuídas entre igarapés, rios, furos e ramais. Da localidade de *Açaí a Zinho*, ver lista das localidades no apêndice 01 deste documento. Fonte: <http://luisperescameta.blogspot.com.br>.



Os ambientes educacionais selecionados nesta pesquisa estão inseridos nesse contexto de natureza amazônica: a cidade de Cametá, fundada no efervescente século de colonização portuguesa²⁵. Assim como as demais regiões amazônicas do país, tem nos rios forte expressão de vitalidade, exemplificada pelo variado acesso às diversas localidades em seu entorno. É um município do nordeste do Estado, situado na mesorregião²⁶ do nordeste paraense e na microrregião de Cametá no Baixo Tocantins, abrangendo uma área de 3.081,37 km².

²⁵ Elevada à categoria de Vila em 24 de dezembro de 1635, recebeu o nome de *Vila Viçosa de Santa Cruz de Camutá*.

²⁶ De acordo com o IBGE, a Divisão Regional do Brasil compreende um conjunto de macrorregiões, mesorregiões e microrregiões, com determinações econômicas, sociais e políticas que dizem respeito à totalidade da organização do espaço nacional. A mesorregião indica uma região geográfica extensa, mas de dimensão inferior à macrorregião. A microrregião indica a divisão menor de uma região geográfica.



Imagem 1: Paisagem aérea do centro da cidade de Cametá, tendo como referências a Avenida Gentil Bittencourt à esquerda e a rua Coronel Raimundo Leão à direita; e à sua margem, o majestoso rio Tocantins.

Fonte: Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread>>. Acesso em 22/09/15.

Mesmo que isoladas e sem tanta ênfase, algumas informações sobre o contexto social nos permitiram compreender que a dinâmica econômico-social da região ainda subsidia o setor alimentício na realidade de alguns moradores. Espaço que apresenta relações sociais e de trabalho de maneira cada vez mais diversificados.

Segundo dados do IBGE sobre a Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura (PEVS), a extração do açaí é uma das práticas agrícolas mais desenvolvidas pelos moradores das ilhas ao redor da região, que sobrevivem da venda do fruto do açaizeiro na feira livre da cidade, responsáveis por organizar o setor econômico do município e garantir a sobrevivência de muitos moradores.



Imagem 2: À esquerda, morador apanhando o fruto do açaizeiro. O açaí estabelece relações entre o homem amazônida e sua cultura, definindo sua própria identidade. Nos pés do morador, a conhecida *peconha*, confeccionada com as compridas folhas das árvores para alcançar os cachos com os pequenos frutos. À direita, atravessador chegando ao porto do complexo da feira livre na cidade de Cametá, para a entrega do produto.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em julho de 2014 e setembro de 2015, respectivamente.

Comum na realidade de muitas populações que sobrevivem financeiramente dessa prática, o açaí é comercializado e os moradores da região adquirem o produto por meio de atravessadores e o revendem por um alto preço²⁷.

A prática do pescado e a produção da farinha são outras fontes que mobilizam o setor econômico da região e revela uma das características peculiares do homem amazônico: sua forte relação de afetação com os caminhos de rios, furos e igarapés.

²⁷ Na feira livre de Cametá, o açaí é vendido em rasas. São objetos (paneiros ou latas) que suportam aproximadamente 12 frascos do produto. Nos períodos de safra (de julho a dezembro), a rasa custa em média de R\$ 20,00. Fora dela, os vendedores comercializam cada rasa no valor de, aproximadamente, R\$ 100,00.



Imagem 3: Vendedores e compradores no mercado de peixe garantindo a sobrevivência por meio de um dos alimentos essenciais na região, o pescado. Na variedade das espécies, o mais famoso é o Mapará. A segunda imagem apresenta esse alimento que intitula a região como “a Terra do Mapará”.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em setembro de 2015.



Imagem 4: Vendedores e compradores nas dependências do mercado da feira livre em Cametá. À esquerda, a venda do camarão; e, à direita, a comercialização da farinha d'água.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em setembro de 2015.

São comerciantes, pescadores, carregadores, atravessadores, sujeitos autônomos, profissionais da educação e da saúde, empresários que evidenciam e (des)organizam esse espaço paradoxal.



Imagem 5: Carrinhos e carregadores que buscam diariamente o sustento da família por meio do transporte de mercadorias. Ficam localizados em pontos estratégicos da cidade, principalmente em torno da feira livre, na rua São João Batista.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em setembro de 2015.

O setor econômico da região é dinamizado, basicamente, pela comercialização do açaí, da farinha e do pescado; pela renda dos servidores públicos municipais, estaduais e federais; pelos empregados autônomos (redes de comércio, farmácias, lojas e outras) e pelos contemplados com os programas federais de assistência social.

Assim como na maioria das cidades amazônicas, a porta de entrada é o porto da cidade, localizado na rua São João Batista, onde as embarcações são responsáveis pelas idas e vindas de moradores e visitantes. A integração da cidade com o rio nos permite perceber as especificidades dessa cidade historicamente gestada.

O cenário linguístico é outro elemento característico desse contexto social, assim como de outras regiões pela Amazônia afora. É importante destacarmos que a região de Cametá possui maneiras linguísticas bem peculiares em sua interação, que caracterizam formas de comunicação atravessadas por uma cultura que não é inferior às outras.

Marcas linguísticas como “parente”, “que tá?”, “tá bão”, “tei-tei”, “teteé”, “teité”, “sumanu”, “falú” em vez de “falô”, “canua” em vez de “canoa”, “prua” em vez de “proa” servem de referência ao universo linguístico característico da população da microrregião de Cametá, o qual muitas vezes é estigmatizado de forma preconceituosa.

Pesquisas realizadas no município sobre o cunho sociolinguístico da região não avançaram no sentido de saber se aspectos do falar cametaense “consubstanciavam um indício de registro linguístico conservador, se eram de origem onomatopaica, ou se implicavam influência de superestrato africano no português” (RODRIGUES, 2003, p. 23). Apesar de análises continuarem a produzir indagações, o linguajar usado pelo cametaense é identificado por seus pares caracterizado por suas ricas variações linguísticas.

Mesmo com o pesado teor estigmatizante, atribuído principalmente aos moradores das ilhas que organizam a complexa dinâmica social, é importante entendermos que as manifestações linguísticas se estruturam em processos interacionais construídos a partir do cotidiano desses sujeitos. Estas manifestações possibilitam atividades de interação social entre os sujeitos desta investigação, indicando, portanto, ações de comunicação, cuja forte tradição da oralidade indica que os jovens participantes da pesquisa estão inscritos numa realidade amazonicamente diferenciada.

É válido frisar que, na escrita final desta pesquisa, não coube o registro de todas as informações coletadas²⁸. Entrementes, esses aspectos gerais que caracterizam a região exemplificam que essa contextualização foi um dos primeiros passos metodológicos adotados, de extrema importância para compreendermos o espaço social selecionado para a pesquisa e conseqüentemente nos colocamos mais atentos para os ambientes educacionais investigados.

Esse levantamento inicial abriu os caminhos para compreendermos o contexto social em que estão inseridos esses estudantes e como constroem suas relações nesse espaço amazônico de comunicação, o que, de certa forma, justifica a importância de estabelecermos como foco de análise em nossa pesquisa os *ambientes periformais de aprendizagem* (lugar potencial de comunicação). É um espaço interessante de reflexão, justamente porque corresponde às expectativas de enriquecer e potencializar a aprendizagem em diferentes espaços físicos territoriais, onde as relações sociais e a dinâmica processual da aprendizagem são assinaladas em diferentes campos.

Os relatos nas experiências vivenciadas nas escolas pesquisadas e as discussões realizadas por autores que refletem sobre as estruturas dos modelos escolares nas escolas públicas da atualidade apresentam um ideal comum, o de que é indispensável pensar, no cotidiano e diálogos travados nos ambientes educacionais, na “*formação de cidadãos*, de pessoas capazes de pensar com suas cabeças e de participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 11, grifos do autor).

A experiência docente nos leva a acreditar, apesar da visível e lamentável desvalorização pedagógica e social dos educadores da educação básica, que uma nova proposta cidadã vem se configurando em novos espaços públicos.

Embasados na utopia dos que acreditam na melhoria da qualidade da educação pública²⁹ em um país como o nosso, esta pesquisa buscou perceber e analisar de que forma os estudantes em duas escolas públicas de ensino médio na cidade de Cametá tecem suas práticas comunicativas nas relações que estabelecem em *ambientes periformais de aprendizagem*, considerando que a comunicação é essencial em todo processo de construção de conhecimento.

²⁸ Um extenso trabalho de pesquisa sobre a região de Cametá foi realizado, desde meados de 2014, para contemplar algumas atividades curriculares do Programa de Mestrado, por meio de visitas no IBGE da região, Museu Municipal e outras instituições públicas, além de pesquisas virtuais que garantiram o levantamento geral dos aspectos sociais sobre a região. Desse modo, muitas informações e dados foram coletados e serviram de base para compreendermos o lugar de onde falamos.

²⁹ Qualidade da educação baseada na ideia de um ensino democrático, interessante, promissor, dialógico e participativo.

Para configurar os contextos dos ambientes observados, apresentamos os perfis pedagógico-curriculares e discentes das instituições pesquisadas: a Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho e o Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Secretaria Estadual de Educação (CIEP/SENAI – SEDUC).

As duas instituições ofertam a modalidade de ensino médio. Utilizaremos como referência para a primeira instituição a denominação “Júlia Passarinho” e para a segunda escola a denominação “SENAI”, expressões popularmente conhecidas na região.

2.3.1 Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho



Imagem 6: Frente da escola Júlia Passarinho. Seus sujeitos vêm manifestando coragem, força e resistência, acreditando no ideal educacional freireano de que é possível transformar pessoas para transformar o mundo através da educação.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em setembro de 2015.

Na manhã de 22 de janeiro de 2015, a secretária da escola, D. Rosalina Gaia, que há 32 anos desenvolve seu trabalho na instituição, nos relatou informalmente que o governador Jarbas Passarinho³⁰, em visita à cidade, percebeu que só existia em um lugar bem afastado do

³⁰ Militar e político brasileiro, Jarbas Gonçalves Passarinho nasceu em Xapuri (AC), em janeiro de 1620. Filho de Inácio de Lóiola Passarinho e de Júlia Gonçalves Passarinho, aos três anos de idade mudou-se com a família para Belém. Indicado por Castelo Branco, assumiu o Governo do Pará de junho de 1964 a janeiro de 1966.

centro da cidade a escola Dom Romualdo Coelho e boa parte dos moradores deslocava-se para estudar na instituição, no bairro de São Benedito³¹.

O governador, percebendo a necessidade de se implantar mais uma escola que oferecesse ensino e instrução a cametaenses, comprou um terreno, de propriedade da família do Sr. Raimundo Bar, onde foi construído o “Grupo Escolar Júlia Passarinho³²”. Era um pavimento com 04 (quatro) salas de aula, que ofertava apenas o ensino de 1ª (primeira) a 4ª (quarta) série. O nome da instituição é uma homenagem à genitora do governador Jarbas Passarinho. Atuais médicos, advogados, professores, prefeitos, bancários e comerciantes estudaram e/ou foram formados pela instituição.

Fundada no ano de 1965, a Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho está localizada na Avenida Cônego Siqueira, nº 2136, no Bairro de Brasília, em Cametá-Pa. Oferece aos moradores da região a modalidade de Ensino Médio, cujo curso encontra-se em processo de renovação e autorização, protocolado em 20 de outubro de 2014, sob nº 481688/2014, disposto em um relatório de mais de cem páginas, no qual é possível visualizar o Demonstrativo da Infraestrutura Física (Imóvel; Móveis e Equipamentos; Acervo Bibliográfico); Sistemas de Gestão Acadêmica; Descrição das Práticas Pedagógicas Próprias e Inovadoras no âmbito da escola (Matriz Curricular do Ensino Médio; Ementa para cada componente curricular; Módulos; Disciplinas; Eixos norteadores), além de quadro demonstrativo e cópias documentais que comprovam a escolaridade de todos os funcionários que atuam na instituição.

Informação disponível em: <<http://www.senado.gov.br/senado/grandesMomentos/passarinho.shtm>> . Acesso em: jan.2016.

³¹ Apesar de nesta pesquisa termos buscado a confirmação de tal relato, não existem documentos oficiais ou não oficiais para checagem das informações. Todavia, há mais de trinta anos, a funcionária vem desenvolvendo suas atividades profissionais na instituição, sendo considerada, por alguns funcionários e ex-alunos, como “registro vivo” das principais informações sobre a instituição. Ao revisitarmos a instituição, em janeiro de 2016, a secretária nos informou ainda que foi publicada, no jornal da época, a notoriedade de tal feito, porém, desconhece quem tenha guardado qualquer documento. Salientamos, dessa forma, a importância e necessidade de tais registros e a legitimidade do depoimento.

³² Primeiro nome dado à instituição.



Imagem 7: Algumas dependências da escola Júlia Passarinho (sala de aula, banheiros dos alunos, secretaria, biblioteca, laboratório de informática e sala dos professores). Os espaços são amplos e garantem boa circulação dos sujeitos que neles circulam.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.

A E.E.E.M. Júlia Passarinho desenvolve suas atividades num prédio com dois andares, construído em alvenaria, compreendendo 10 (dez) salas de aula; 01 (um) banheiro feminino e 01 (um) banheiro masculino; 01 (uma) diretoria; 01 (uma) secretaria; 01 (uma) sala de professores; 01 (uma) sala de coordenação pedagógica; 01 (um) espaço recreativo, utilizado para eventos ou reuniões; 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) sala de multimídia; 01 (uma) copa/cozinha; 01 (um) laboratório de informática com 18 (dezoito) computadores; 01 (uma) sala de arquivo; e 01 (uma) quadra de esportes sem cobertura, com arquibancada de madeira em uma das laterais.

A rotina escolar organizada pela instituição obedece aos seguintes horários:

Rotinas	TURNOS E ATIVIDADES	
	Manhã	Tarde
Entrada	7h15. Até às 9h30, os alunos assistem às três aulas.	13h30. Até às 15h45, os alunos assistem às três aulas.
Intervalo	De 9h30 às 9h45, os alunos circulam pelos ambientes periferais de acordo com as relações que estabelecem.	De 15h45 às 16h, os alunos circulam pelos ambientes periferais de acordo com as relações que estabelecem.

Saída	12h. De 9h45 às 12h os alunos assistem a mais três aulas. De acordo com o horário escolar, algumas turmas encerram sua rotina de sala de aula antes desse horário.	18h15. De 16h às 18h15 os alunos assistem a mais três aulas. De acordo com o horário escolar, algumas turmas encerram sua rotina de sala de aula antes desse horário.
Horário das aulas de educação física	No contraturno, às 16h, os alunos participam das atividades de educação física.	No contraturno, às 8h, os alunos participam das atividades de educação física.
Ambientes periformais de aprendizagem mais explorados	Cantina, corredores, jardim da escola, lanchonete em frente à escola, pátios, quadra.	Arquibancada, cantina, corredores, lanchonete em frente à escola, pátios, quadra.

Quadro 2: Turnos e atividades observados e que organizam o cotidiano escolar da instituição. Elaborado para a pesquisa.

2.3.1.1 *Sujeitos educacionais*

A escola atualmente conta uma equipe gestora, escolhida por eleição direta em 2010, composta por 01 (um) diretor e 02 (dois) vice-diretores; complementada por 35 (trinta e cinco) professores; auxiliados por 04 (quatro) especialistas em educação; 01 (uma) secretária; 08 (oito) assistentes administrativos; 01 (um) técnico em educação; 06 (seis) agentes de apoio; 03 (três) merendeiras; 04 (quatro) agentes de segurança; e 02 (dois) agentes de portaria.

Para o ano letivo de 2015, foram matriculados 1.170 alunos no Ensino Médio distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite). Em sua maioria, são filhos de trabalhadores rurais, pescadores, comerciantes e comerciários, funcionários públicos que depositam na escola a esperança de melhores dias. Muitos desses alunos habitam os ramais ou os caminhos de rio e dependem de transporte escolar (terrestre ou fluvial) para o deslocamento até a escola. São os que frequentam principalmente o turno da manhã.

A escola organiza atualmente as ações de ensino-aprendizagem em 11 (onze) turmas de 1º ano (incluindo duas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA), 11 (onze) turmas de 2º ano e 08 (oito) turmas de 3º ano, formadas, em média, por 45 (quarenta e cinco) alunos³³, com extensão de mais uma turma incluída no Projeto Mundial³⁴.

³³ Exceto as turmas que matricularam alunos que apresentem algum tipo de deficiência. Nesse caso, o sistema oferta apenas um total de 25 (vinte e cinco) vagas.

³⁴ Em junho de 2015, a coordenadora pedagógica, professora Maridalva Araújo, informou-nos que o projeto Mundial é uma iniciativa do governo do estado, destinado às pessoas que não concluíram o ensino médio em tempo hábil. Na instituição, o projeto atende uma turma com quinze alunos, que funciona à noite, na sala de

Na investigação realizada na secretaria da escola, em fevereiro de 2015, constatamos que os alunos do 1º ano do turno da manhã apresentam uma faixa etária de 15 a 28 anos, com maior frequência na idade de 16 e 17 anos; no turno da tarde apresentam uma faixa etária que varia de 15 a 30 anos, com maior frequência na idade de 16 e 17 anos; no turno da noite a faixa etária varia de 16 a 43 anos, com maior frequência na idade de 19 anos.

Os alunos do 2º ano do turno da manhã apresentam uma faixa etária de 16 a 28 anos, com maior frequência na idade de 20 anos; no turno da tarde apresentam uma faixa etária de 16 a 23 anos, com maior frequência na idade de 17 anos; o turno da noite apresenta alunos na idade entre 19 e 46 anos, com maior frequência na idade de 19 anos.

Os alunos do 3º ano do turno da manhã apresentam uma faixa etária que vai de 18 a 30 anos, com maior frequência na idade de 19 anos; no turno da tarde, a faixa etária varia entre 17 e 22 anos, com maior frequência na idade de 18 anos; o turno da noite apresenta alunos na idade entre 20 e 49 anos, com frequência na idade de 21 anos.

A escola ainda oferece o ensino no regime de Dependência, no qual os alunos cursam a série normal, com disciplinas (três, no máximo) que apresentam a média reprovada na série anterior, assistida(s) em contraturno³⁵. Nove alunos concluintes (3º ano) cursam a modalidade de ensino na condição de “retido”: os alunos reprovados em alguma disciplina frequentam a instituição para cursar somente a(s) disciplina(s) específica(s)³⁶.

Ratificamos que os alunos da manhã utilizam o transporte terrestre ou fluvial para deslocar-se até à escola e desenvolver as atividades de aulas regulares, salvo raras exceções, e é quase total o número de alunos atendidos pelo programa do Governo Federal Bolsa Família que estão dentro da faixa etária até 18 anos. Isso implica afirmar que a maioria dos responsáveis possui uma renda mensal que corresponde, no máximo, a 01 (um) salário mínimo.

2.3.1.2 Organização Pedagógica

A escola Júlia Passarinho apresenta a organização de um Conselho Escolar que, segundo alguns profissionais, realiza atividades de atuação pedagógica, disciplinares e financeiras, reunindo-se regularmente para as discussões de tais questões.

multimídia, numa dinâmica de “Aceleração de Aprendizagem”. O professor responsável pela turma recebe formação e capacitação na capital, Belém, na tentativa de apreender metodologias que proporcionem práticas pedagógico-curriculares mais dinâmicas e facilitadoras para os alunos.

³⁵ Dos alunos matriculados em 2014, a escola apresenta um total de 107 (cento e sete) alunos que cursaram o regime de dependência.

³⁶ Os estudantes têm direito de cursar o regime de dependência em até 03 (três) disciplinas.

O PPP da instituição passa por recentes discussões e reformulações, objetivando especialmente a busca de novos caminhos que dinamizem um ensino propício à qualidade e assegurem a permanência do aluno na escola. Segundo estudos realizados na instituição e os índices apresentados no site do “Plano de Desenvolvimento na Educação” (PDE Interativo), disponibilizados para esta pesquisa, uma das preocupações enfrentadas corresponde à evasão escolar e à repetência.

Relatam os estudos que nos últimos três anos a escola vem priorizando ações que buscam amenizar os índices anteriores. A adesão do Programa Ensino Médio Inovador (Jovem de Futuro), implantado em 2012, e as metodologias propostas por ações pedagógicas do Instituto Unibanco, são exemplos de atividades que ajudam a melhorar o desempenho e garantir a permanência dos alunos até à conclusão de seus estudos num período regular de 03 (três) anos. O PPP da instituição apresenta o propósito de todas as ações desenvolvidas durante o ano letivo³⁷.

Notamos que as parcerias são fundamentais para a realização das ações. Segundo a coordenação, a escola conta com atividades organizadas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e Universidade do Estado do Pará (UEPA), as quais, além de disponibilizarem os tutores para trabalharem as oficinas de Português e Matemática, trabalham também a questão da Feira Vocacional com os estudantes do Ensino Médio.

A coordenadora nos ressaltou que a escola apresenta como proposta a organização de um trabalho pedagógico solidário e dialógico. O avanço no trabalho construído coletivamente na escola Júlia Passarinho resultou em reconhecimento por parte do Estado, quando a escola foi premiada no dia 05/09/2014, no CENTUR, numa cerimônia que deu à instituição o Prêmio de *Melhor Vídeo* em decorrência das ações realizadas na escola, em comemoração ao Dia Nacional do Pacto pela Educação.

Segundo a visão do acompanhamento pedagógico da instituição, os projetos e demais ações constituem um diferencial importante, positivo à referência da instituição.

2.3.1.3 Resultados educacionais

O rendimento escolar de 2014, em relação aos anos anteriores, apresentou a mesma média em termos de aprovação, fator que comprova o efeito positivo do trabalho da

³⁷ Em janeiro de 2016, fomos informados pela coordenadora pedagógica que o PPP da instituição encontra-se em processo de reelaboração. Portanto, não poderia ser disponibilizado para reprodução.

comunidade Júlia Passarinho, incluindo a parceria entre pais, alunos e funcionários. Por outro lado, permanece o alto índice de evasão, visualizada no site do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo³⁸).

De 1.066 alunos matriculados em 2014, a taxa de aprovação escolar apresentou a média de 73,6% equivalendo-se à média nacional de 78,3%; a taxa de reprovação apresentou a média na instituição de 6,1% cuja média nacional equivale a 13,1%. Observamos, portanto, que novamente a escola posicionou-se abaixo da média nacional. A taxa de abandono, com média nacional de 8,6%, apresentou a média de 20,6%. A distorção de idade/série, com média nacional de 28,2% apresentou na escola a média de 65,13%. Foram 42 alunos transferidos e 10 matrículas foram canceladas no percurso deste ano.

Apresentamos os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação para o período de 2014 em comparação aos dados analisados nas outras redes de ensino.

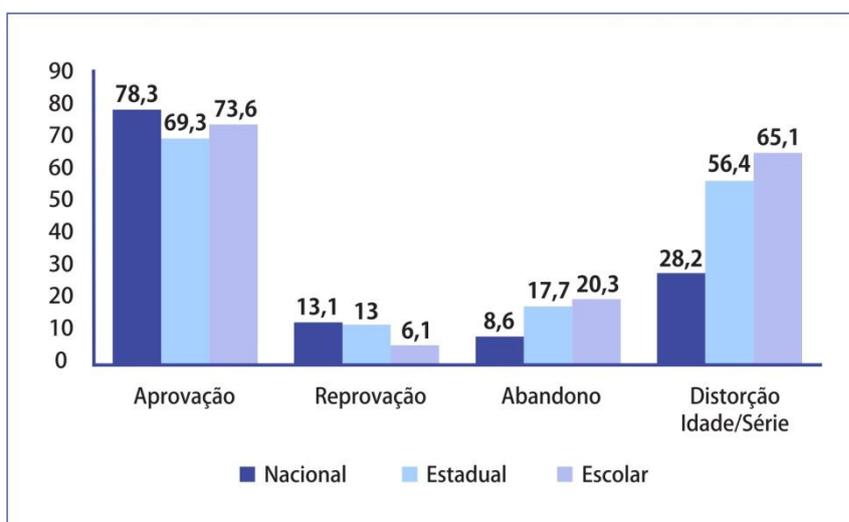


Gráfico 1: Resultado comparativo (%) / 2014.

Fonte: Ministério da Educação/INEP; secretaria da escola.

Elaborado para a pesquisa.

Interpretando os dados, observamos um equilíbrio comparativo na taxa de aprovação; no segundo fator (reprovação) há um indício positivo das ações, visto que a taxa escolar encontra-se abaixo das médias nacional e estadual; por outro lado, os dados da taxa de

³⁸ O PDDE Interativo é uma ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas. Segundo informações do site, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais. Tem como principal característica a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela. As secretarias não precisam realizar formações presenciais para acessar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, mantendo o acesso restrito às secretarias das escolas (www.pdeinterativo.mec.gov.br).

abandono escolar nos mostram um desequilíbrio em relação às outras redes, fator provavelmente de preocupação nas estratégias pedagógicas na busca pela permanência desses estudantes durante todo o período letivo. Ressaltamos que os dados do Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) conferiram com os dados disponibilizados nos relatórios da secretaria da instituição.

2.3.2 Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Secretaria Estadual de Educação (CIEP/SENAI/SEDUC)

As descrições sobre este ambiente de pesquisa estão organizadas em duas partes³⁹, em decorrência de um convênio firmado entre esferas privada e governamentais da região, como detalharemos a seguir. Desse modo, inicialmente apresentaremos os dados e as informações conferidas na secretaria do bloco que atende preferencialmente a demanda dos cursos profissionalizantes e, em seguida, disponibilizaremos a dinâmica do espaço (de acordo com o convênio firmado) no qual estão matriculados os sujeitos de nossa pesquisa que organizam e movimentam suas relações.

Segundo informações retiradas do PPP da instituição⁴⁰, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, é entidade jurídica de direito privado, com sede e foro na capital da República, organizado e redigido pela Confederação Nacional da Indústria (Art. 2º, Decreto-Lei nº 9.576, de 12/08/1964 e Art. 3º do Regime aprovado pelo Decreto-Lei Federal nº 494, de 10/07/1974).

³⁹ Esclarecemos que existe um diretor responsável pelas ações relacionadas ao CIEP/SENAI, o Sr. Jorge Ronaldo da Silva Monteles e um diretor responsável pelas ações pedagógicas relacionadas às atividades da Seduc, o Sr. Márcio Vieira Gonçalves, ambos recém-empossados em suas dinâmicas gestoras (privada e estadual, respectivamente).

⁴⁰ Disponibilizadas em visita realizada na secretaria da escola no dia 04/08/2015, no prédio onde funciona os serviços exclusivos do CIEP/SENAI. O Projeto Pedagógico foi atualizado no ano letivo de 2014 e organiza as ações destinadas exclusivamente aos cursos profissionalizantes.



Imagem 8: Foto parcial da frente do SENAI/Cametá. Para atender aos moradores da região, oferta uma variedade de cursos profissionalizantes de responsabilidade da esfera privada, além do ensino médio regular ofertado em anexos no interior da instituição, de responsabilidade estadual (categoria selecionada para investigação desta pesquisa).

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em setembro de 2015.

Há mais de sete décadas atua na educação profissional em todo o país como um dos mais importantes polos nacionais de geração e difusão de conhecimentos aplicados ao desenvolvimento industrial. De acordo com o PPP, o SENAI realiza projetos, programas e atividades atendendo a diferentes necessidades encontradas nas regiões.

Em nível estadual, o SENAI foi criado em 01 de maio de 1953, em decorrência do plano de valorização da Amazônia, com o objetivo de qualificar profissionais para o trabalho nas indústrias do Estado. O Departamento Regional no Pará atua em unidades operacionais localizadas em Altamira, Barcarena, Belém (nos Centros de Educação Profissional Getúlio Vargas, Centro de Desenvolvimento da Amazônia – CEDAM e Centro de Educação e Tecnologia Danilo Remor – CET), Bragança, Cametá, Canaã dos Carajás, Castanhal, Juriti, Marabá, Paragominas, Parauapebas, Santarém e em São Miguel do Guamá.

Antes da fundação do Centro Integrado de Formação Profissional de Cametá (CIFP), foi instalado provisoriamente (em 1976) o Centro Móvel do SENAI DR-PA (CEMOVEL). Com formato de circo, foi montada na Praça da Justiça, em frente à Escola Estadual de Ensino Fundamental Governador Alacid Nunes (instalações atualmente adaptadas para o funcionamento da UAB/Cametá) com os seguintes cursos: Curso de Eletricidade Básica,

Mecânica Geral, Carpintaria, Mecânica de Automóvel, Construção Civil e o Curso de Operador de Trator Agrícola. Atendia, ainda, a intercomplementaridade escolar na área de Artes Industriais, conforme a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 5692/71) que transformou, na época, o 1º grau em iniciação profissionalizante.

Após essas dinâmicas do Centro Móvel, foram definidas as construções de unidades operacionais em vários municípios do Estado do Pará anteriormente citados.

Localizada na travessa Benjamin Constant, nº 438, no Bairro Central, numa área constituída de 6.832 m², a unidade foi criada em 28 de abril de 1981 e inaugurada em 28 de outubro de 1982 pelo presidente da República do Brasil João Baptista Figueiredo.

Esta instituição de ensino, de acordo com o PPP, ao longo de seus 25 anos, oferece serviços ao setor empresarial e educacional, formando mais de 1.500 alunos⁴¹ no ensino de 2º Grau profissionalizante nas áreas de Eletricidade Geral, Mecânica Geral, Mecânica de Automóveis, Habilitação Básica em Agropecuária, Técnico em Contabilidade e Educação Geral (Ensino Médio).

Em 2012, o SENAI/PA por meio das unidades operacionais da região metropolitana de Belém e interior, em atendimento ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) iniciou a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos técnicos concomitantes para os beneficiários da Bolsa-Formação-Estudante oriundos da rede pública de ensino e Bolsa-Formação-Trabalhadores beneficiários dos demais demandantes parceiros do referido programa⁴².

⁴¹ O item V do PPP da instituição (que trata da Organização Interna) apresenta os cursos e programas ofertados no período de 2014, conferindo certificado de qualificação profissional básica nos seguintes cursos: Mecânico de Motocicleta U.M., Operador de Computador, Eletricista Instalador Predial, Eletricista Industrial, Torneiro Mecânico e Soldador. Em convênio com a Seduc/PRONATEC são ofertados os cursos: Mecânico de Sistema de Freios, Suspensão e Direção de Veículos Leves, Mecânico de Motocicleta, Operador de Computador, Soldados Oxiacetilênico, Mecânico de Motor a Diesel e Mecânico de Motores Ciclo Otto. Na modalidade Aperfeiçoamento Profissional, a instituição ainda oferece os cursos: Segurança em Instalação e Serviço em Eletricidade NR 10, Segurança em Sistema Elétrico, Técnicas em Reparações em Sistemas de Injeção Eletrônica em Motocicletas, Excel, Técnicas em Reparações em Sistemas de Injeção Eletrônica em Motocicletas e Técnicas em Ajustagem Mecânica. Na modalidade Habilitação Técnica de Nível Médio, destinada aos alunos matriculados no Ensino Médio, o SENAI ofereceu o curso de Segurança no Trabalho neste período letivo.

⁴² O programa é um conjunto de ações que visa, principalmente, a expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas modalidades de Formação Inicial Continuada (FIC) e Habilitação Técnica de nível médio a estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino, trabalhadores e pessoas em vulnerabilidade social (Fonte: PPP da instituição).



Imagem 9: Algumas dependências da estrutura física do CIEP/SENAI (bloco administrativo; banheiros feminino e masculino, bebedouro e copa/cozinha localizados na entrada do bloco administrativo; banheiros feminino e masculino localizados próximo às salas dos cursos profissionalizantes; e a recente instalação do vestuário, próximo à quadra esportiva). Espaços nos quais também é permitida a circulação dos alunos da rede estadual conveniada.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.

A estrutura física é constituída por um conjunto de 03 (três) blocos. O primeiro destinado ao setor administrativo, é formado por uma sala da administração, secretaria, biblioteca, setor financeiro (caixa), copa, banheiros e auditório com capacidade para 80 (oitenta) pessoas. O segundo, do setor tecnológico, compreendem 05 (cinco) laboratórios, um almoxarifado, copa, 02 (dois) banheiros. O terceiro bloco, destinado à oferta de ensino médio regular⁴³, é constituído por 08 (oito) salas de aula climatizadas, 02 (dois) banheiros, cujo anexo ainda apresenta sala de professores, subsecretaria, 01 (um) banheiro para os funcionários. A instituição também possui uma quadra poliesportiva com arquibancada coberta e vasta área verde, sendo circundada em seu todo por muros de proteção.

A primeira gestora desta Unidade foi a Sra. Lúcia Maria Peres de Souza, cargo que no mesmo ano foi assumido pelo Sr. José Maria Prestes de Brito; em seguida assumiu a função o Sr. Fernando José Teixeira; e anos depois a professora Icléa Figueiredo da Silva. Até o primeiro semestre de 2015, dirigia a unidade o Sr. Benedito Antônio Gaia Peres.

⁴³ Modalidade selecionada para investigação da presente pesquisa.

Recentemente, o SENAI/Cametá conta com a gestão administrativa do Sr. Jorge Ronaldo da Silva Monteles, auxiliado por uma secretária, coordenador pedagógico, psicóloga, 02 (dois) auxiliares de escritório, auxiliar financeiro, bibliotecária, assistente de informática, 03 (três) agentes de apoio e serviços gerais, 05 (cinco) vigias. Seu corpo docente é formado por 03 (três) instrutores na modalidade de Qualificação, 03 (três) instrutores na modalidade de Aperfeiçoamento e cursos profissionalizantes, além do quadro funcional que organiza as ações desenvolvidas no bloco em convênio com a SEDUC.

A unidade operacional no município recebeu posteriormente a denominação “Centro Integrado de Educação Profissional” em decorrência do convênio firmado com a SEDUC e a Prefeitura Municipal de Cametá⁴⁴.

Tal convênio, com fundamento na Lei nº 8.666/93 e alterações introduzidas pela Lei nº 8.883/94, apresenta na CLÁUSULA I (do objeto) que:

O presente convênio tem por objeto, desenvolver nas instalações do Centro Integrado de Formação Profissional do SENAI/Cametá e nas 08 (oito) salas de aula alocadas no complexo do CIFP/SENAI em Cametá/PA pertencente à Prefeitura Municipal de Cametá, em parceria com a SEDUC, cursos de educação profissionalizante nos níveis básico, técnico e nível médio da educação básica.

⁴⁴ Segundo documentos oficiais apresentados pela Secretária, Sra. Maria Ivanilde F. Ribeiro, estavam presentes no ato o Presidente do Conselho Regional, Sr. Danilo Olivo Carloto Remor; o Diretor Regional, Sr. Gerson dos Santos Peres; e a Prefeitura Municipal de Cametá representada pelo Sr. José Rodrigues Quaresma.



Imagem 10: Espaços de funcionamento das turmas do convênio com a SEDUC. Em seu entorno, encontram-se os *ambientes periformais*, nos quais foram analisadas, para fins de percepção e compreensão, as tramas comunicacionais discentes.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em setembro de 2015.

Em recente conversa com o novo diretor do SENAI, Sr. Jorge Monteles, para esclarecer alguns pontos sobre a nossa pesquisa, em janeiro de 2016, o mesmo nos informou que o referido convênio é uma parceria entre três esferas governamentais (municipal, estadual e privada): a edificação do espaço onde estão localizadas as oito salas de aula foi construída com verbas da prefeitura municipal⁴⁵; as ações curriculares rotineiras são gerenciadas pelo governo estadual⁴⁶, mas os alunos têm livre arbítrio para circular pelas instalações do SENAI.

⁴⁵ Na época da construção do anexo, foi aumentado o muro que separa o Ginásio Poliesportivo da cidade e as salas de aula.

⁴⁶ Em revisita à instituição, nesse mesmo período, o recém-empossado diretor do anexo SENAI/SEDUC, prof. Márcio Vieira Gonçalves, nos informou que o orçamento, que subsidia as realizações pedagógicas, vem do Fundo Rotativo e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e assiste, exclusivamente, os alunos matriculados na esfera estadual. O diretor afirmou-nos ainda que desconhece qualquer incentivo financeiro destinado ao CIEP/SENAI por ocasião do convênio. O diretor do CIEP/SENAI, Sr. Jorge Monteles, nos informou que a Seduc era responsável apenas pelo pagamento da conta telefônica e da energia elétrica de toda a estrutura, mas que, após a reforma, não sabia se iriam firmar ou não este acordo, já que a renovação do convênio estaria na mesa do governador do Estado, para posterior confirmação ou cancelamento. Todavia, o Sr. Jorge Monteles almeja que seja firmada uma nova parceria, na garantia futura de uma reforma nas instalações da Seduc e na condição mais digna de atividades pedagógicas para os mais de 900 alunos matriculados nessa rede de ensino público.

Quando realizamos as rodas de conversa⁴⁷ entre os alunos, um dos lugares em que mais gostam de estar (a arquibancada/quadra de esportes) estava ocupada pelos maquinários dos cursos profissionalizantes, para a reforma e construção de novas instalações. Isso, de certa forma, desagradava a maioria dos alunos da rede estadual, pois ficaram impedidos de realizar as atividades de educação física, assim como de circular livremente pelo local preferido.

2.3.2.1 Sujeitos educacionais

Priorizamos, para fins desta pesquisa, as investigações nos espaços em que circulam os alunos da rede estadual, considerando o terceiro bloco (SENAI/SEDUC) para as etapas de investigação, cujo prédio (anexo) conta com a administração exclusiva de 01 (um) diretor, 01 (um) vice-diretor, 05 (cinco) técnicos em educação, 25 (vinte e cinco) professores (sendo que 05 (cinco) deles possuem vínculo temporário com o órgão), 07 (sete) assistentes administrativos⁴⁸ e 08 (oito) agentes de apoio.



Imagem 11: Algumas dependências da escola SENAI (anexo SEDUC): salas de aula, bebedouro, banheiros, recepção, sala da coordenação/direção e sala dos professores.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.

Segundo o relatório resumido, disponibilizado pela secretaria da escola, das matrículas realizadas para o período letivo de 2015, foram matriculados 945 alunos nos três turnos (estudantes que apresentam média de idade de 14 a 50 anos), oriundos de diversas

⁴⁷Estratégia metodológica adotada nesta pesquisa, que será detalhada no tópico 2.4 deste capítulo.

⁴⁸Três desses profissionais desempenham as funções no prédio onde funcionam os cursos profissionalizantes.

localidades, sendo que a maioria reside na zona urbana. Os alunos matriculados no 1º ano do ensino médio totalizam 242 (duzentos e quarenta e dois); no 2º ano foram matriculados 228 (duzentos e vinte e oito) alunos (sendo que 1 turma é inclusiva⁴⁹); formam o 3º ano 231 (duzentos e trinta e um) alunos; a 1ª etapa compreende 158 (cento e cinquenta e oito) alunos (com 1 turma inclusiva) e na 2ª etapa a instituição conta com 86 (oitenta e seis) alunos.

Diariamente, os alunos costumam obedecer às seguintes exigências temporais:

Rotinas	TURNOS E ATIVIDADES	
	Manhã	Tarde
Entrada	7h. Até às 10h, os alunos assistem quatro aulas.	13h30. Até às 15h45, os alunos assistem às três aulas.
Intervalo	De 10h às 10h15, os alunos circulam pelos ambientes periformais de acordo com as relações que estabelecem.	De 15h45 às 16h, os alunos circulam pelos ambientes periformais de acordo com as relações que estabelecem.
Saída	12h. De 10h15 às 12h, os alunos assistem a mais três aulas. De acordo com o horário escolar, algumas turmas encerram sua rotina de sala de aula antes desse horário.	18h15. De 16h às 18h15 os alunos assistem a mais três aulas. De acordo com o horário escolar, algumas turmas encerram sua rotina de sala de aula antes desse horário.
Horário das aulas de educação física	No contraturno, às 15h, os alunos participam das atividades de educação física.	No contraturno, às 8h, os alunos participam das atividades de educação física.
Ambientes periformais de aprendizagem mais explorados	Cantina do anexo, corredores de sala de aula do anexo, jardim da escola, lanchonete próxima à escola, pátios, quadra esportiva e arquibancada.	Cantina do anexo, jardim da escola, lanchonete próxima à escola, pátios, quadra esportiva e arquibancada.

Quadro 3: Turnos e atividades observados e que organizam o cotidiano escolar da instituição. Elaborado para a pesquisa.

Para nossa surpresa, detectamos que alguns alunos, no turno da manhã, enfrentam uma dinâmica de chegada à escola bem complexa. Alguns moram em zonas rurais não tão longínquas da escola e utilizam como transporte o ônibus escolar, motocicleta ou bicicleta;

⁴⁹ Turma que apresenta matrícula de alunos especiais.

alguns ainda deslocam-se todas as madrugadas e retornam, via transporte fluvial, às suas residências pelos caminhos de rio; e outros residem na cidade, morando em casas alugadas e nos finais de semana retornam ao seu lugar de origem.

2.3.2.2 Organização Pedagógica

Segundo informações do diretor, prof. Márcio Vieira Gonçalves, os projetos são organizados e executados por áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Naturais e Ciências Humanas). Cada grupo de professores, em sua respectiva área, é auxiliado por dois especialistas em educação, que planejam as ações ocorridas durante o ano letivo.

O diretor informou-nos ainda que as ações previstas pela equipe compreendem: Passeio Ciclístico; Desfile de 7 de setembro, com o tema Acessibilidade para o ano de 2015; Dia da Consciência Negra; Feira de Matemática e Ciências, associada ao projeto Mundo Senai (onde são apresentados os cursos profissionalizantes que a instituição oferece e suas respectivas datas) e a Mostra Cultural. Mencionou que o projeto Jovem de Futuro/PROEMI⁵⁰ há dois anos não é realizado na instituição, por ausência de repasse dos recursos.

O diretor enfatizou que a equipe evita planejar “eventos” extraescolares, pois a instituição conta com recursos financeiros escassos. “Muitas vezes, as despesas saem dos bolsos dos funcionários e dos alunos”, explicou-nos o diretor. Desse modo, julga mais participativo que as ações e projetos aconteçam nas dependências internas da instituição, com menos gastos. Filosofia política que, segundo ele, geralmente causa divergências entre os professores nas reuniões realizadas.

2.3.2.3 Resultados educacionais

Na manhã do dia 03 de agosto de 2015, visitamos as dependências da instituição para a construção do perfil da escola. Na ocasião, visitamos também o anexo e fomos recebidos pelo então vice-diretor, prof. Márcio Vieira Gonçalves, o qual nos disponibilizou o relatório final das matrículas realizadas no período letivo de 2014, assim como os dados atualizados do ano de 2015.

⁵⁰ O Programa de Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete uma parceria público privada entre o Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, que permitirá, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos. Informação disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=>. Acesso em: jan. 2016.

De acordo com os dados de 2014 fornecidos, dos 986 alunos matriculados, foram 598 alunos aprovados; 131 alunos reprovados; 70 alunos promovidos⁵¹; 35 alunos transferidos; e 152 alunos desistentes.

Apresentamos os resultados educacionais referentes ao período de 2014⁵² para traçarmos a média comparativa às redes mais abrangentes. Ratificamos que os dados informados pelo INEP não coincidem em sua totalidade com os dados disponibilizados nos relatórios da secretaria da instituição.



Gráfico 2: Resultado comparativo (%) / 2014.

Fonte: Ministério da Educação/INEP.

Elaboração da pesquisa.

Interpretados à luz de nosso entendimento, nos dados observamos um equilíbrio comparativo na taxa de aprovação, assim como ocorreu na escola anteriormente apresentada; no segundo fator (reprovação) conferimos um efeito negativo das ações, haja vista que a taxa escolar encontra-se acima das médias nacional e estadual, fator de preocupação desencadeada pelos sujeitos que gerenciam a instituição; por outro lado, os dados da taxa de abandono escolar e distorção idade/série nos mostram um efeito positivo em relação à rede estadual.

⁵¹ Considera-se promovido, o aluno que é matriculado em determinada série, mas permanece com pendência em disciplina(s) do período letivo anterior. Quando esse tipo de incidente ocorre com aluno concluinte (3º ano) que tenha sido aprovado em algum concurso público, geralmente o Conselho Escolar se reúne e delibera pela aprovação do estudante. Este tipo de regra geralmente é estabelecida no regimento escolar da instituição.

⁵² Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 06.01.2016.

2.3.3 Sobre os Perfis Institucionais Escolares

Os levantamentos apresentados sobre as instituições e observações realizadas nas escolas nos orientam na compreensão de melhor percebermos os ambientes selecionados para análise.

Trata-se de locais onde as práticas comunicativas são tecidas e, no espaço amazônico escolhido, Cametá, um lugar de marcas histórico-culturais atravessadas por ganhos, perdas, trocas, estigmas, num território em que se mesclam dinâmicas e fazeres peculiares à realidade de diversas regiões desse imenso interior de natureza surpreendente.

São fatores que nos orientam a imaginar um sujeito que não pode ser constituído por um sistema que ainda o vê alheio ao exercício da cidadania, pautado em ações educativas programadas para a sua “construção”.

As reflexões sobre esses contextos nos remetem inicialmente à ideia de que a figura tradicional do detentor do saber centrava-se no professor, e ainda o é na realidade de muitas escolas, numa extrema preocupação com o “emissor”, o que restava ao aprendiz (estudante) preencher sua “caixa vazia”, em que passivamente recebia e guardava informações e mensagens.

Compreendemos que, na tentativa de expandir e reformular o campo educacional, os esforços dependem de algumas percepções sociais e principalmente da tentativa de enxergar os sujeitos aprendizes como partícipes de todo o processo e não fora dele. Mas, o que percebemos é o predomínio das práticas transmissivas e repetitivas que contribuem para esvaziar o processo comunicacional.

Experienciar e compreender as relações discentes, suas inquietudes, semelhanças e diferenças nos possibilitou o enriquecimento nesta pesquisa, entendendo que a escola é muito mais do que um lugar de encontro com o outro, é uma instância na qual emergem simultaneamente experiências do mundo e dos indivíduos.

Assim, optamos em analisar a realidade dessas duas instituições, pelo fato de se enquadrarem nos perfis que julgamos importantes para as reflexões desencadeadas. Jovens, adolescentes e adultos compõem o público de estudantes, cuja média de idade oscila entre 13⁵³ e 55 anos. São alunos que apresentam em seu cotidiano escolar dinâmicas de interação as mais variadas possíveis. Contudo, a etapa final de nossa pesquisa compreende apenas a faixa etária dos jovens estudantes, de 15 a 26 anos, estudantes matriculados nos turnos da manhã e

⁵³ Segundo a coordenadora pedagógica da escola Júlia Passarinho, o estudante mais novo é uma aluna do 1º ano, no turno da manhã, com 13 anos de idade.

tarde, pois a dinâmica metodológica utilizada no próprio campo, conforme mencionamos anteriormente, definiu a seleção dos sujeitos que iriam participar das rodas de conversa⁵⁴.

Informalmente, percebemos alguns aspectos interessantes que fazem parte do dia a dia dos alunos, ignorado ou desconhecido pela maioria dos sujeitos que participam das ações rotineiras das escolas. No caso da escola Júlia Passarinho, o período da manhã é basicamente ofertado aos alunos que residem nos interiores do município, com exceções; e nos períodos da tarde e noite estudam os alunos residentes na sede da cidade ou que se deslocam para nela trabalhar.

A realidade do SENAI, por sua vez, mostra que os alunos matriculados são, em sua maioria, residentes na sede do município. As matrículas nesse colégio são esgotadas logo que o sistema online abre para as inscrições. Se mais vagas fossem ofertadas, certamente haveria mais alunos nas escolas⁵⁵.

Nessa escola, os alunos, apesar de algumas opções variadas de amplos e interessantes espaços, revelaram nas rodas de conversa seu descontentamento em relação à ausência de espaços legitimamente voltados às práticas escolares da rede estadual (não possuem quadra própria, biblioteca, um laboratório de informática ou multimídia, por exemplo). Mesmo assim, as salas geralmente estão lotadas. E quando cogitados sobre a possibilidade de transferência para outra instituição, a resposta é negativa. Lógica incoerente, típica da faixa etária desses alunos.

Nas suas relações, as dinâmicas também se estruturam de formas similares. Contudo, a dinâmica inicial (observação exploratória) no campo, nos conduziu a pensar e a investigar a respeito de uma diferença percebida. Nessa fase, vimos que os alunos interagem, mediados por ferramentas tecnológicas, de forma bem intensa na escola SENAI, enquanto que na escola Júlia Passarinho, os usos desses aparatos aconteciam de forma mais esporádica. Todavia, após nosso contato com os jovens estudantes, nas rodas de conversa, percebemos que não havia possibilidades de estabelecer diferença, pois como afirmaremos no capítulo destinado às análises, os alunos não foram percebidos da mesma forma como nas primeiras impressões, constatadas na etapa exploratória.

É importante ressaltar que inicialmente pretendíamos um estudo comparativo entre as escolas, devido aos perfis diferenciados, porém, no percurso da pesquisa, a comparação não se

⁵⁴ Não selecionamos os estudantes matriculados no turno da noite, pois não há intervalos regulares neste período. A idade média dos estudantes que participaram das rodas de conversa também foi delineada de forma espontânea, sem estratégias previamente demarcadas, no contato com os mesmos.

⁵⁵ Em revisita à instituição, em janeiro de 2016, conversando com alguns pais que aguardavam para falar com o diretor, prof. Márcio Gonçalves, ouvimos comentários de que existem pessoas físicas e jurídicas que chegam a cobrar o valor de R\$150,00 para garantir a matrícula de seus filhos para o ano letivo de 2016.

mostrou como o principal eixo de análise, dadas as especificidades e ao mesmo tempo similaridades das observações nas duas escolas.

Dentre essas e outras diferenças notadas o crucial foi perceber o que acontece nas práticas comunicativas e como os alunos desencadeiam suas relações nessas duas instituições nos processos de comunicação e como o campo foi imprescindível para nos indicar os caminhos que precisaríamos percorrer.

As etapas que organizam a análise desse esforço constituem eixo fundamental nas investigações. As estratégias de observação direcionadas à análise das práticas comunicativas dos estudantes nos *ambientes periformais de aprendizagem*, desenhadas nas escolas Júlia Passarinho e SENAI, no período de março a novembro de 2015, serão apresentadas nos últimos capítulos. Antes de chegarmos a eles é importante apresentar outras etapas de composição da pesquisa.

2.4 O CAMPO DESENHA O CAMINHO

Dentre as dificuldades para a concretização desta pesquisa, perceber o caminho metodológico mais adequado foi algo desafiador. Foram tantas idas e vindas, que em determinado momento da pesquisa, sentimos que era preciso “deixar o campo falar” e nos indicar qual a melhor e mais adequada proposta metodológica a conduzir nossa pesquisa. Então, regressamos ao campo – pois, de certa forma, dele nunca saímos – e nos entregamos às experiências de observação e de contato nos ambientes escolares.

Desta forma, o procedimento adotado para a produção dos dados da pesquisa⁵⁶, com vistas a levantar informações sobre o problema proposto, foi delineado pela pesquisa de campo.

Uma distinção importante a ser destacada nessa abordagem é que “no estudo de campo, tomamos como unidade de análise um único grupo ou uma comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. [Ademais], o estudo de campo tende a utilizar mais técnicas de observação do que de interrogação” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Andarilhamos fazendo ciência articulada a uma prática-teórica; articulação que se encontra em contínuo movimento, assim como a vida que pulsa e não para. Como a própria

⁵⁶ Procuramos demonstrar que a produção dos dados ocorre desde a etapa inicial da pesquisa de campo, que perde assim o caráter de uma simples e aleatória pesquisa de dados (KASTRUP, 2015, p. 48).

ação de caminhar, obedecíamos a um movimento contínuo, cautelosa e reciprocamente, orientados pelas atividades de observação e análise do campo.

Construímos, como prática metodológica preliminar, uma exploração assistemática do terreno, a partir de levantamento de dados e informações, estratégias de investigação nas escolas pesquisadas, por meio de conversas (formais e informais) e observações, de modo a garantir coerência e adequação ao fenômeno investigado, levando-nos a perceber e explorar seus contornos, detalhes e singularidades, principalmente considerando que:

Este pensar, planejar e programar deve também ser flexível e aberto no sentido de poder acolher os requerimentos advindos do processo e se refazer no andar, a depender de perspectivas que se abrem e que redesenham novas possibilidades de novas focalizações, de obstáculos que se apresentam no percurso da exploração (BONIN, 2013, p.30).

Nessa fase, acompanhamos, de maneira superficial, o movimento que é feito pelos estudantes, especialmente na hora dos intervalos, estendendo a visita também aos espaços da coordenação e sala dos professores. Frequentamos as escolas selecionadas num período de quatro semanas, nos meses de março e maio de 2015, nos três turnos em que ofertam o ensino (manhã, tarde e noite) a fim de registrar as primeiras impressões e organizar os primeiros dados.

Somente após esse momento exploratório no campo, foi possível apreendermos pistas que nos indicassem as técnicas a serem empregadas no processo da pesquisa, bem como na (in)definição da amostra. Esse primeiro caminho metodológico nos permitiu reformular os objetivos ao longo de todas as atividades, em função de sua característica principal: a flexibilidade.

Nesse sentido, diferentes técnicas de pesquisas precisaram ser acionadas, pois apreender a totalidade de uma ou várias situações, além de descrever sua complexidade, exige disposição e cautela profundas ao intervir na realidade investigada. Uma estratégia bem empregada em determinada situação pode não apresentar o mesmo resultado quando aplicada em outra, pois os sujeitos são portadores de vozes diferentes, com pontos de vista da realidade peculiares a cada um. Assim como podem ser revelados, determinados comportamentos podem ocultar a veracidade de determinada informação.

Na tentativa de percebermos as práticas comunicativas nas redes de interação entre os estudantes, inicialmente pensávamos em reunir estratégias metodológicas utilizando entrevistas ou grupos focais, na aplicação de questionários e discussões dirigidas, previamente elaboradas.

Todavia, como resultado das discussões na banca de Exame de Qualificação, composta pelos professores Dr. Matheus Pereira Mattos Felizola (UFS), Dr. Agenor Sarraf Pacheco (UFPA), Dra. Guaciara Barbosa de Freitas (UFPA) e Dra. Netília dos Anjos Seixas (UFPA), em agosto de 2015, concordamos com a sugestão de atribuir mais significado à pesquisa, deixando de adotar estratégias tradicionais de aplicação metodológica e participar mais ativamente da realidade dos estudantes, visto que os atravessamentos entre objeto e pesquisa exigiam que assim o fosse.

“O lindo do trabalho é o mergulho que você faz nessas duas escolas. Quem são esses alunos? O que eles produzem entre si no circuito intercomunicacional e que a escola desvaloriza? Isso é o genial da pesquisa.”, argumentava o professor Agenor, acrescentando ainda: “Você traz um território interdito, o território dos intervalos. Trabalhos estudam a turma dos fundos, a sala de aula, a merenda escolar, mas o intervalo é um momento fantástico. Se enturme com esses meninos nesses momentos” (informação verbal)⁵⁷.

Tomados por essa ideia, era preciso visitar os grupos, conversar com os alunos, permitir sermos afetados por aquilo que os afetava, penetrar em seus espaços, conhecer suas histórias, e assim entender como se configurava o processo.

Dessa forma, ao destacarmos os *ambientes periformais de aprendizagem* que, diante de levantamentos e visitas a outros trabalhos, é cientificamente inabitado⁵⁸, optamos por assumir o papel de mais um membro no grupo e precisávamos nos apropriar de estratégias que atendessem ao perfil dinâmico que o processo exigia.

Após observamos por quatro semanas os estudantes nas duas escolas (etapas de intervenção exploratória), chegou a hora de *vestirmos o uniforme dos alunos* (realização das rodas de conversa), integrando-nos a eles nos momentos do desenrolar de potenciais situações comunicativas nos *ambientes periformais de aprendizagem*, para que mapeássemos as informações observadas, subsidiando as análises finais, expostas nos últimos capítulos desta dissertação.

Isso nos levou a considerar alguns procedimentos importantes, como: levantamento de uma consistente literatura teórica, organização de dados e informações, dinâmicas de observação; conversas formais e informais, com diretores, coordenadores e funcionários; e,

⁵⁷ Informação proferida por Agenor Sarraf Pacheco, no Exame de Qualificação, em agosto de 2015, na sala 6 do Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia, na Universidade Federal do Pará, em Belém.

⁵⁸ Como mencionamos na Introdução deste trabalho, realizamos o levantamento de pesquisas relacionadas a esses ambientes de aprendizagem (*periformais*) e confirmamos a ausência de estudos na área de comunicação, bem como na região.

finalmente, a interação com os alunos. Foram procedimentos nos quais seria impossível realizar uma dinâmica-modelo com todos os sujeitos em todas as situações.

Tal discussão subsidia os procedimentos de nossa pesquisa, pois se adotássemos a aplicação de questionários em entrevistas padronizadas, talvez perdêssemos os significados que pretendíamos perceber. As estratégias dirigidas, espontâneas e livres que utilizamos constituíram importante base para uma discussão mais próxima à vivência dos estudantes nas escolas pesquisadas.

Interagir foi a opção adotada nas etapas de aproximação e contato com os estudantes. Desde o processo de submissão à qualificação, viemos entendendo que as entrevistas não seriam o caminho mais adequado e promissor. Integrarmo-nos aos alunos, interagir com eles, conversar sobre o que fazem, quais seus gostos, que perfis mais identificam nos grupos, a visão que têm sobre o outro e sobre si mesmos, visualizar as estratégias que constroem os momentos em que as práticas comunicativas são tecidas em suas interações, de maneira natural, espontânea, mas organizada, foi a ação mais adequada para esta etapa final de investigação. Pedimos licença e fizemos a solicitação de ser mais um integrante em cada grupo, em cada discussão.

Ao observar e participar dos movimentos, nos dias de interação, conversamos com estudantes, sozinhos ou em grupos, sentados ou de pé, nos mais diferentes *ambientes periformais de aprendizagem*: nos corredores, na quadra, nas arquibancadas, nas salas de aula, nas cantinas, nos pátios, nos jardins, em frente às salas, nas lanchonetes, enfim, nos ambientes que constituem e organizam a realidade das instituições. Neles, percebemos que os alunos tecem suas práticas comunicativas tomando como suporte os elementos que fazem parte de sua vida, de seu cotidiano.

Isso nos proporcionou a construção de um *desenho metodológico*, por meio do qual desvelamos uma experiência inigualável e decisiva.

Então, nos propusemos a visitar e participar em forma de “rodas de conversa” com os sujeitos, jovens estudantes que fazem parte do cotidiano escolar das instituições investigadas. Sem recusas explícitas, quando permitidos, os áudios das rodas de conversa eram gravados, em um pequeno aparelho celular, correlatos às anotações feitas nos diários, cujas traduções eram registradas posteriormente em um computador.

Mais de 210 (duzentos e dez estudantes) ⁵⁹ participaram da pesquisa. A seleção foi feita paulatina e espontaneamente, a partir do contato estabelecido com os alunos num período de duas semanas, entre os meses de outubro e novembro de 2015. Esse processo aconteceu da seguinte forma.

Períodos	RODAS DE CONVERSA NAS INSTITUIÇÕES
19/10	Na escola Júlia Passarinho, chegamos às 7h30. Rediscutimos o propósito de nossa pesquisa com o vice-diretor e imediatamente fomos avisados de que uma turma estaria sem professor e começamos a primeira roda de conversa que aconteceu em uma sala de aula. Em seguida, encontramos com alguns alunos reunidos no corredor da sala de aula e estabelecemos mais um contato. Nesse dia, mais duas rodas de conversa foram realizadas e reunimos um total de 42 alunos em quatro <i>ambientes periformais de aprendizagem</i> diferenciados.
20/10	Assim que chegamos no hall de entrada da escola SENAI, por volta das 14h, percebemos um grupo de alunos reunidos. Estabelecemos, assim, a primeira roda de conversa nesta instituição. Na quadra de educação física e nos corredores das salas aconteceram outras rodas de conversa com 19 alunos distribuídos nesses ambientes.
21/10	Assim que chegamos à escola Júlia Passarinho às 14h, encontramos com dois alunos que conversavam no pátio de entrada da instituição e começamos, então, os trabalhos. Esse dia foi bastante intenso. Foram 32 alunos dispersos em seis ambientes diferenciados onde aconteceram as rodas de conversa: pátio de entrada, cantina, sala de aula, corredores, praça em frente à escola e corredor da quadra de esporte.
22/10	Nesse dia, realizamos quatro rodas de conversa em dois <i>ambientes periformais de aprendizagem</i> (num pequeno corredor próximo à quadra de esportes e em diferentes lugares da arquibancada). Participaram da dinâmica um total de 21 alunos na escola SENAI.
23/10	Organizamos três rodas de conversa com 16 alunos distribuídos em diferentes <i>ambientes periformais de aprendizagem</i> (cantina, corredor de entrada e corredor próximo à escada). Somente foi possível utilizarmos nesse dia o momento do intervalo para estabelecer o contato com os alunos na escola Júlia Passarinho.
27/10	Nesse dia visitamos novamente a escola Júlia Passarinho e participamos das rodas de conversa um total de 15 alunos, em 06 diferentes <i>ambientes periformais de aprendizagem</i> (bebedouro, corredor da sala dos professores, cantina, corredor do banheiro, corredor da cantina e escadaria).

⁵⁹ Foram 117 (cento e dezessete) alunos que participaram das rodas de conversa na escola Júlia Passarinho e 95 (noventa e cinco) alunos participaram das discussões na escola SENAI.

28/10	Visitamos no período da tarde a escola SENAI e percebemos algo incomum. Nenhum aluno circulando pelas dependências, como era costume percebermos. Descobrimos que naquele dia não houve intervalo para nenhuma turma, então decidimos aguardar até avistamos dois alunos que resolveram “dar uma escapadinha” e conseguimos estabelecer a única roda de conversa nesse dia.
29/10	Em quatro rodas de conversa, conseguimos estabelecer contato com 12 alunos em <i>ambientes periformais de aprendizagem</i> diferenciados (uma aluna que se encontrava sozinha na entrada da escola Júlia Passarinho e três rodas aconteceram na quadra de esportes, onde alguns alunos estavam à espera do professor que iria adiantar as últimas aulas).
30/10	Nesse dia, na escola SENAI, precisamos aguardar algumas horas, pois todos os alunos permaneciam em sala. Um outro aluno saía para ir à coordenação do anexo ou ao bebedouro e imediatamente retornavam à sala. Somente no intervalo foi possível estabelecermos os primeiros contatos com os alunos. Nos diferentes <i>ambientes periformais de aprendizagem</i> (corredores e espaço próximo à coordenação), quatro rodas de conversa foram realizadas com 25 alunos.
03/11	À tarde, na escola SENAI estabelecemos contato com 19 alunos nos diferentes <i>ambientes periformais de aprendizagem</i> (quadra de esportes, arquibancada, espaço verde ao lado da quadra e corredor de sala de aula), organizado em quatro rodas de conversa.
04/11	Nesse dia visitamos a escola SENAI e realizamos quatro rodas de conversa com 9 alunos em diferentes <i>ambientes periformais de aprendizagem</i> (conversamos com uma dupla de namorados num dos espaços de jardinagem da escola, outra roda de conversa aconteceu com um aluno que permaneceu por longo tempo isolado próximo à coordenação do anexo, além de outros espaços de livre circulação como a arquibancada e uma pequena calçada, onde alguns alunos gostam de ficam conversando).

Quadro 3: Rodas de conversa nas instituições.

Elaborado para a pesquisa.

Geralmente percebíamos *ajuntamentos* (GOFFMAN, 2010) ou mesmo estudantes isolados e, como estratégia inicial, buscávamos uma forma de aproximação aos estudantes, nos apresentávamos, falávamos da pesquisa, salientávamos a importância e a necessidade dos estudantes em todo o processo e começávamos a conversar, registrar e fazer todas as anotações possíveis.

Na pesquisa, os jovens respondiam a um conjunto de indagações na tentativa de percebermos como eles configuravam as relações de comunicação nos ambientes de circulação e de parada (*ambientes periformais de aprendizagem*) nas duas instituições de ensino médio; e o que pensam sobre o que dizem ou fazem nas suas interações.

Os questionamentos que colaboraram na definição de parâmetros a serem considerados nas análises finais da pesquisa instigavam os estudantes a participarem da discussão, respondendo perguntas do tipo:

- O que acontece quando estão nos intervalos e na ausência de algum professor?
- Que fato curioso/interessante/triste/engraçado aconteceu?
- O que é mais chato nesses intervalos?
- Gostam de ficar sempre juntos ou conversam com outros colegas?
- Preferem ficar sozinhos? Quando?
- Sobre o que mais discutem nos grupos?
- Pertencem à mesma turma?
- Como se conheceram? Fora da escola? De que maneira? Há quanto tempo se conhecem?
- O que os faz reunir sempre com os mesmos colegas?
- Qual o significado desses momentos fora da escola?

Basicamente, as discussões eram permeadas por essas temáticas, mas à medida que se intensificavam, estabelecíamos outros questionamentos ou dinâmicas. Cada observação e cada contato estabelecido na individualidade dos estudantes ou de sua percepção no grupo desenvolveram-se de forma única. Os temas que movimentaram as discussões variavam em cada interação nas diferentes ambiências.

Apesar de elaborarmos um roteiro sobre indagações mais pertinentes, não era possível estabelecer uma regra padronizada em cada situação. Foram descobertas inesperadas, outras óbvias por certo, mas a cada discussão os fatos tornavam a pesquisa cada vez mais relevante e nos conduziam para o continuar caminhando.

O tempo de duração de cada inserção nos grupos, ou com alunos individualmente, sofreu variações de 4 minutos a 1 hora e meia. As oscilações temporais vincularam-se ao desenvolvimento das discussões, da confiança dos alunos, de sua entrega na pesquisa, bem como do tempo dos intervalos. Da mesma forma, a roda de conversa estava sempre aberta; qualquer participante poderia sair ou novos participantes poderiam se integrar na conversa. Isso aconteceu em vários momentos, garantindo a flexibilidade, a abertura e a riqueza das rodas de conversa.

Esse contato direto estabelecido com os alunos também gerou tensões e dúvidas. Em algumas situações, estarmos ali causou certo desconforto e desconfiança para alguns, outros até mesmo afastavam-se dos grupos, especialmente quando os alunos eram extremamente tímidos, segundo comentários de alguns colegas.

Esse paradoxo aceitação/recusa faz parte da natureza da pesquisa, que certamente deixa revelar o caráter complexo que existe em todo processo de comunicação, nitidamente percebido nas relações tecidas pelos alunos, seja pelo critério de tempo nas discussões, em que os alunos se engajavam mais ou menos intensivamente nos bate-papos, seja por desinteresse da situação.

Em alguns momentos, a timidez impedia que as discussões avançassem; em outros, fez-se necessário frear um pouco as discussões para que não perdêssemos o foco. Mas todas foram extremamente importantes para definir os operadores de análise adotados.

Buscamos criar um roteiro no qual os estudantes poderiam ser vistos, ao mesmo tempo, protagonistas e coadjuvantes nas relações de comunicação que estabelecem entre si. Brancos, negros, pardos, indígenas, ligados aos movimentos estudantis, homossexuais, católicos, evangélicos, diferentes origens e perfis revelaram as características capazes de nos possibilitar a compreensão sobre esses estudantes de classe média ou baixa⁶⁰.

Colocarmo-nos à escuta do que foi relatado, dar atenção aos tons, ritmos, sentimentos e expressões gestuais que acompanharam as falas dos jovens estudantes foram atividades necessárias para que pudéssemos estabelecer alguns eixos de análise. Cada momento experimentado foi crucial para nos concentrarmos em questões específicas que nos despertavam maior importância.

Adotamos um procedimento que se tornou uma grande vantagem para a organização de tais questões: após terminarmos as rodas de conversas com os estudantes, imediatamente começávamos a analisar o material fazendo a relação com a teoria estudada, escrevendo tudo o que era possível registrar nos diários de campo. Em tais registros, iniciamos relatando cada passo da aproximação nos grupos, as dificuldades que encontramos, as perguntas que eram direcionadas aos alunos, buscando sempre perceber se nossos objetivos estavam sendo alcançados. Visitamos as instituições alternadamente e redigíamos as considerações finais, uma espécie de síntese das ideias principais discutidas nos grupos no final de cada dia.

Esses momentos, gradativamente, iam originando os operadores de análise. As dinâmicas de observação e as rodas de conversa nos permitiram perceber que a conversação, a

⁶⁰ No momento de levantamento dos dados sobre as instituições, notamos que a maioria dos estudantes com faixa etária até 17 anos estavam cadastrados no Programa Bolsa Família, destinado a pessoas com renda familiar per capita inferior a R\$ 77,00 (setenta e sete reais). Fonte: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/perguntas-frequentes/Paginas/default.aspx>> Acesso em: dez. 2015.

Em recente pesquisa virtual, realizada em janeiro de 2016, verificamos, no site do INEP, as informações referentes ao Indicador de Nível Socioeconômico (INS) das escolas, calculado com os dados do ENEM 2011 e 2013, comprovando que ambas as escolas estão inclusas no grupo de escolas de nível baixo. Cf. maiores detalhes em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: jan. 2016.

interação face a face se evidenciava como o principal eixo articulador das relações tecidas pelos jovens. A partir dessa categoria central de análise, pudemos observar os complexos *ajuntamentos* dos sujeitos estudados, em que emergiram *as panelinhas, os laços* e também, por outro lado, *o isolamento*. Nesses *ajuntamentos*, dinamizam-se, movimentam-se e se configuram ainda outros operadores, como *o entretenimento, a fuga da rotina, o preconceito* e a utilização de *máscaras*.

Todas essas referências nos permitiram discutir as significações, apresentadas no capítulo final da dissertação, percebidas nas inúmeras respostas, desvelando características próprias de cada aluno. Um ponto interessante foi perceber que nas suas diferenças eles se encontram e se emocionam, e riem mais que choram, nas situações que têm, portanto, diferentes significados para eles. Para uns, passatempo; para a maioria, envolvimento e aprendizagem.

Nosso propósito aqui foi analítico, haja vista não pretendermos prever algo sobre o futuro, mas, sobretudo, proceder a ações específicas a um dado contexto presente e a determinados objetivos.

As visitas, entrevistas e pesquisas (nos momentos em que coletávamos e organizávamos os dados), as observações e as rodas de conversa nos permitiram presumir até onde alcançaríamos e quais os limites da experiência vivenciada.

Assim, resumidamente nossa pesquisa foi desenvolvida em três fases, que se diferenciam e se complementam ao mesmo tempo. A primeira (dados e informações dos ambientes de pesquisa) foi realizada em três momentos diferentes: em janeiro de 2015, organizamos o levantamento dos dados na secretaria da escola Júlia Passarinho; em agosto de 2015, organizamos o levantamento dos dados na secretaria do SENAI/CIEP e na secretaria do SENAI/SEDUC e, em setembro de 2015, reorganizamos e atualizamos os dados e as informações nas duas instituições. Na segunda fase, nos meses de março e maio de 2015, realizamos as observações exploratórias nas duas instituições, nos três períodos em que as escolas ofertam as modalidades de ensino (manhã/tarde/noite). Finalmente, na terceira fase, entre os meses de outubro e novembro de 2015, realizamos as interações nas *rodas de conversa*, somente com os estudantes nos turnos da manhã e da tarde⁶¹, nas duas instituições investigadas.

⁶¹ O turno da noite não foi priorizado nesta pesquisa, pois as etapas finais aconteceram nos momentos dos intervalos. E o tempo destinado ao cotidiano escolar noturno, em ambas as escolas, não traz em sua rotina a dinâmica desses momentos. Em janeiro de 2016, em revisita às instituições, os coordenadores nos informaram que, quando há merenda escolar disponível para os estudantes, os próprios funcionários organizam uma parada

As técnicas da pesquisa, da produção dos dados da pesquisa e do registro desses dados foram realizadas por meio de atividades diretas intensivas e extensivas, estruturadas pelas observações, conversas e imersão no cotidiano dos estudantes. Por meio desse contato estabelecido com eles, registrado minuciosamente nos diários de campo, buscamos compreender como as práticas comunicativas tecidas pelos alunos configuravam as relações e como as relações afetavam a configuração das práticas comunicativas.

A esse respeito, Selltiz (1974, p. 226) bem enfatiza que a grande vantagem dessas técnicas “é o fato de permitirem o registro do comportamento, tal como este ocorre”, necessitando, além da presença no ambiente, compartilhar das atividades do grupo, a fim de se envolver nele e co-vivenciar interesses voltados a sua realidade.

Toda essa dinâmica foi consequência do vivido no campo, no momento presente. O campo foi responsável por definir o que seria mais adequado, ao mesmo tempo em que apreendíamos a relevância teórica a partir do que estava sendo percebido, e contribuiu para propiciar uma compreensão do que seria considerável ou não na pesquisa, de acordo com o problema estudado.

2.5 OS REGISTROS DA PESQUISA⁶²

Diante do exposto, vimos que a técnica do diário de campo foi empregada desde as investigações preliminares nesta pesquisa⁶³. Todos os levantamentos e atividades foram registrados com base nesta ferramenta metodológica. Importante estratégia que nos possibilitou o registro das impressões observadas ao longo da pesquisa, crucial para a contextualização do objeto empírico.

Aproximando-nos do dia a dia dos alunos, participando daquele contexto, acompanhando suas relações o mais próximo possível, conversando individualmente ou em grupos com os estudantes, concomitantemente revisitando os autores e conceitos que nos ajudaram nas reflexões, tudo era importante e merecedor de registro, desde as informações

de alguns minutos para o lanche no turno da noite. Mas o que geralmente acontece é uma organização contínua de aulas até o final do horário noturno.

⁶² Na intenção de evitarmos o risco de censura, ao expor determinados dados considerados constrangedores em alguns relatos, optamos pela retirada, na íntegra, dos registros do diário de campo que poderiam compor o material exposto no apêndice deste trabalho. Portanto, não colocaremos os registros para resguardar a identidade dos alunos.

⁶³ Desde outubro de 2014, as visitas aos dados de instituições como o IBGE, universidades, museus, escolas, rádios, assim como as primeiras observações, foram tendo as impressões registradas no diário de campo. Uma pequena agenda recebia manualmente os registros que, posteriormente, eram digitalizados e gravados em pastas específicas no computador pessoal da pesquisadora para constante e fácil acesso.

menos nítidas ou repetitivas às impressões mais intensas, mais ou menos detalhadas, experiências vivenciadas e registradas durante as observações e rodas de conversa.

No decorrer das observações, anotávamos tudo o que era possível perceber no nosso diário, tanto as informações objetivas quanto as impressões emergidas no contato com o campo eram registradas, reproduzidas em tabelas organizadas no computador e, posteriormente, discutíamos nas sessões de orientação sobre os relatos das atividades verificadas.

Nos diários há registros das visitas nos diferentes *ambientes periformais de aprendizagem* em que se encontravam os alunos (pátios, corredores, cantina, quadra esportiva, arquibancada, lanchonetes, salas de aula, frente da escola), isoladamente ou em grupos, penetrando e conhecendo seus espaços e suas histórias, a fim de descobrir algo novo dentro do que lhes era conhecido.

Dessa forma, fomos descobrindo as brincadeiras que mais gostavam, o professor preferido, a disciplina mais chata, o amigo confidente, o falso, o mais engraçado, o mais tímido, por qual nome gostariam de ser chamados⁶⁴, que personagem gostariam de ser ou representar, os elos que os uniam e os motivos pelos quais algumas intrigas os separavam.

Para isso, nossos olhares, escutas e sensibilidade aos gostos e ritmos dinâmicos e intensos dos alunos percorreram aquele território – que já tínhamos habitado, mas sem conhecê-lo – que caracteriza e organiza o cotidiano escolar daquelas instituições.

Os recursos manuais (registros nos diários) e os recursos computacionais (registros no computador) organizaram os dados que obtivemos na pesquisa de campo. Recursos tecnológicos extremamente importantes para a fase de análise e interpretação dos dados.

Percebemos que esses recursos, aparentemente individuais, constituem-se como um elemento que dá pistas marcadoras de um processo, pois os relatos não são de um observador que fala de fora, mas de dentro, de um contexto vivido, fala sobre experiências.

Os recursos adquirem, dessa forma, uma dimensão nitidamente coletiva quando trazem à tona diálogos e textos tecidos por diferentes sujeitos em interação, portanto, sujeitos em comunicação. Cabe assinalarmos que, nessa dinâmica de comunicação e de aprendizagem, absorvemos a ideia de que é no contato com o humano, na tentativa constante de compreendê-lo, que podemos *vir-a-ser* seres mais humanizados.

⁶⁴ Raramente um ou outro aluno sugeria um nome diferente do que era chamado. Mesmo na tentativa de estabelecer uma forma de utilizar cognomes na escrita final da dissertação, inventados por eles mesmos, respondiam-nos que gostavam de seus próprios nomes.

As ações de observação e registros dos aspectos evidenciados, sob enfoques diferenciados, foram passos necessários a uma compreensão mais aprofundada sobre o problema que nos propusemos a investigar. As escolhas teóricas e metodológicas apreendidas e adotadas no campo nos permitiram perceber facetas de quem são e do que fazem os sujeitos em comunicação nas suas interações cotidianas. E é justamente sobre esses sujeitos que direcionaremos nossas reflexões no próximo capítulo.

3 SUJEITOS EM COMUNICAÇÃO NOS AMBIENTES PERIFORMAIS DE APRENDIZAGEM

*O sujeito pensante não pode pensar sozinho;
não pode pensar sem a co-participação 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, 1983)

Sob o prisma clássico, o processo comunicacional tem como ponto de partida um *emissor* que elabora uma *mensagem* destinada a um *receptor*. Aliado a outros elementos, esse percurso adotava como foco principal o produtor da mensagem, cujo “alvo” era sempre *um outro*, geralmente passivo, desempenhando a tarefa resumida de receber determinada mensagem. Ainda que admitamos a importância do produtor da mensagem no processo, as atuais perspectivas relacionais nas dinâmicas de comunicação evidenciam outras interseções, é o que procuramos evidenciar nesta dissertação e de forma destacada neste capítulo.

No item 3.1, “Emissor ↔ Receptor”, partimos da ideia de que os elementos imprescindíveis nas práticas comunicativas estabelecidas trazem à tona o *outro*, elemento que, de passivo a ativo, apresenta como característica principal ser dinâmico nas relações. Não é o mais importante, mas sem ele, não há possibilidades de comunicação, pois, segundo França, “a comunicação precisa do outro”⁶⁵.

No item 3.2, “As tecituras das redes comunicativas”, apresentamos a dinâmica da rede de relações, nas quais se entrelaçam cotidianos de diferentes sujeitos. Pontuamos algumas referências sobre o sujeito moderno do conhecimento, na visão de Martín-Barbero (2014) e sobre o sujeito da/em comunicação, na visão de França (2005), na tentativa de apresentar o contexto em que os jovens estudantes das duas escolas investigadas estabelecem suas práticas comunicativas. Trazemos à tona a discussão do conceito de *interação*, perante a qual é possível admitirmos e revelarmos o posicionamento de sujeitos plurais no processo comunicativo.

No item 3.3, “Um zoom nas práticas cotidianas”, buscamos configurar os diferentes contextos nos quais se encontram os sujeitos, ao revelar experiências comuns responsáveis por tecer suas dinâmicas, justificadas pelos enunciados verbais que desenham a realidade observada.

⁶⁵ Comunicação pessoal da autora proferida no Curso “Matrizes Teóricas para uma Abordagem Interacional da Comunicação”. Evento que fez parte das práticas avaliativas realizadas na disciplina Teorias em Comunicação do PPGCOM/UFPA, em março de 2014.

Nessa ótica, as bases fornecidas pelos teóricos e pelos pesquisados foram imprescindíveis para fundamentar que somente no processo comunicativo tem sentido a vida humana. Processo que exige constantemente a presença recíproca e ativa do outro numa dinâmica comunicacional interativa e intensa.

3.1 EMISSOR ↔ RECEPTOR

“Cada emissor é também um receptor, e cada receptor é um emissor – condição comunicativa crucial da interação face a face” (GOFFMAN, 2010, p. 26)⁶⁶. Percebemos a ampliação dessa ideia em França e Simões (2016) ao estabelecer que a dinâmica comunicacional não está centrada nem no indivíduo nem no social, mas nos sujeitos em interação.

O processo não tem um ponto de partida (um emissor que envia uma mensagem...), mas diz respeito à intervenção dos sujeitos no mundo – uma intervenção pautada por sentidos, construídos junto com os outros, atravessando seus filtros de interpretação, que, por sua vez, reconfiguram os sentidos, que impulsionam as ações, e assim por diante (FRANÇA; SIMÕES, 2016, p.72, grifo nosso).

A identificação de um processo no qual emissor é receptor, e vice-versa, é denominado por França e Simões (2016) como *A comunicação democrática e horizontal*, inspirado na perspectiva do educador brasileiro Paulo Freire, cuja contribuição resulta na reflexão de um modelo dialógico de comunicação.

Em oposição ao modelo transmissivo, ou informativo, que se traduz na relação Emissor → Receptor, **o modelo dialógico diz respeito a uma relação de reversibilidade, onde um emissor-receptor envia e recebe mensagens de um receptor-emissor: E/R ↔ R/E (FRANÇA; SIMÕES, 2016, p. 131, grifo nosso).**

Como vemos, emissor e receptor se complementam mutuamente no processo de textura dialógica. “Lemos coisas, produtos, formas estéticas, mas o encontro do outro é uma experiência inigualável. A comunicação revela essas tentativas de encontrar o outro. Situações cotidianas evidenciam que nos vestimos, nos arrumamos, nos construímos para o outro”, argumentou ainda a pesquisadora (informação verbal)⁶⁷.

⁶⁶ Os estudos *goffmanianos* focam exclusivamente sobre a psicologia social. Contudo, nos seus relatos descritivos notamos a sensibilidade aos mais rotineiros tipos de interação social, especialmente nas minuciosas observações sobre a estrutura dos processos interacionais que envolvem suas pesquisas.

⁶⁷ Comunicação pessoal da autora, proferida no curso “Matrizes Teóricas para uma Abordagem Interacional da Comunicação”. Evento que fez parte das práticas avaliativas realizadas na disciplina Teorias em Comunicação do PPGCOM/UFPA, em março de 2014.

Na tentativa de defini-la, França e Simões (2016) salientam que a comunicação pertence ao *domínio do fazer*, à dimensão do eminentemente humano.

Ela não apenas compreende as múltiplas ações através das quais criamos relações, desenvolvemos atividades e vivemos o nosso dia a dia – nós dizemos bom dia, fazemos cara feia para alguém, lemos as placas de trânsito, perguntamos o preço do pão – mas significa também uma dimensão institucionalizada, tecnicizada e altamente profissional que permeia igualmente a vida cotidiana e faz parte de nossos mecanismos de sobrevivência (FRANÇA; SIMÕES, 2016, p. 12).

Suas reflexões indicam a importância de compreendermos e explicarmos o fenômeno comunicativo, no sentido de indagarmos-nos sobre o significado⁶⁸ que adquirem as práticas comunicativas nas relações discentes nos *ambientes periformais de aprendizagem* nas escolas selecionadas.

Tendo em vista que o eixo principal que move nossa pesquisa implicou no desenho e desvelamento de tais práticas, buscando compreender o fenômeno investigado, atravessado pela “natureza social” dos sujeitos, analisamos o cerne das interações tecidas, nas quais indivíduos afetam e são afetados mediados por um terceiro elemento – “pólo da cultura”, de acordo com França e Simões (2016) – o social.

Dispensamos a pretensão de indicar ou rotular equívocos ou falhas durante o processo analisado, até porque cada contato com grupo ou aluno configurou-se de maneira diferente, o que não nos permite considerar que algum deles aconteceu de forma certa ou errada. Essencial foi identificarmos os significados implícitos nas falas dos estudantes, percebendo a forma como eles atuam, respondem e produzem as práticas comunicativas por eles estabelecidas nos *ambientes periformais de aprendizagem*.

Nos caminhos percorridos percebemos que, em suas relações, os sujeitos apresentam histórias que organizam o que denominamos de *rede comunicativa*. Nela, as relações se entrecruzam, num contínuo jogo de aproximação ou afastamento, mas que exigem a presença e interação recíproca do *outro*, verdadeiro ou oculto em suas representações, mas deve se fazer presente, pois sem ele não há possibilidades reais de comunicação.

Evidenciaremos algumas dessas impressões reveladas, nos dois ambientes investigados (as escolas Júlia Passarinho e SENAI), sobre as práticas comunicativas dos sujeitos em comunicação. É válido frisar que adotamos uma posição com vistas a garantir o

⁶⁸ França e Simões (2016, p. 72) explicitam que “nem os significados estão nas coisas, nem são produto de uma cabeça; eles são resultado das interações. São construídos no âmbito das relações estabelecidas entre os sujeitos – pelo embate das diferentes intervenções dos indivíduos, pelo choque e pelo entrelaçamento das múltiplas subjetividades. Então, significados são construídos socialmente – não por um coletivo abstrato (a ideia distante de ‘uma sociedade’), mas no campo da ação conjunta dos sujeitos sociais”.

anonimato e o respeito aos sujeitos pesquisados: em lugar de seus nomes civis, ilustraremos codinomes, criados exclusivamente para fins desta pesquisa. Além do mais, no intuito de evitar expressões repetitivas, não indicaremos o pertencimento de cada estudante a uma ou outra escola, visto que as discussões e os pontos de vista levantados não divergem nas diferentes temáticas postas em relevo. Reconhecemos que o essencial incide em torno dos debates gerados sobre os fatos, as ocorrências, as experiências vivenciadas no campo, que nos levaram a perceber detalhes e significações na tecitura das relações presenciadas.

3.2 AS TECITURAS DAS REDES COMUNICATIVAS

Sujeitos anônimos que vêm de longe e de perto. Todos os dias, deslocam-se em meio às 454 localidades rurais, como Aricurá, Bom Jardim, Cametá-Tapera, Carapina, Itaúna, Mapiraí, Pacajá, Pacuí, Pacuí de Cima, Parurú de Baixo, Ponta Grande etc., ou vêm dos 15 (quinze) bairros⁶⁹ que compreendem a zona urbana da região, com o propósito de construir um cotidiano no espaço formal escolar que habitam.

Sujeitos que organizam suas práticas comunicativas em grupos móveis e contínuos, cujos nomes, rostos e sentimentos mesclam-se na tentativa de se encontrarem e se definirem. Desde o início, ocupavam o centro de nossas discussões e, portanto, sujeitos que nortearam esta pesquisa.

Ao refletir sobre os novos sentidos do conhecimento e sobre os sujeitos da educação, Martín-Barbero (2014) caracteriza e ao mesmo tempo questiona: Quem é o sujeito moderno do conhecimento? Que sujeitos queremos formar? Em que sociedade este sujeito vive? Qual o lugar estratégico que ocupa o jovem no sistema educativo?

O pesquisador pontua que o sujeito moderno do conhecimento é definido dentro de uma geometria, “sem profundidade de campo – [...] o sujeito real que habita nossas escolas primárias, secundárias e universitárias [é] um indivíduo que sofre de uma constante instabilidade identitária e uma fragmentação da subjetividade cada dia maior” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 129-130).

⁶⁹ Bairros distribuídos na sede da cidade: 1. Aldeia; 2. Bairro Novo; 3. Baixa Verde; 4. Brasília; 5. Castanhal; 6. Central; 7. Cidade Nova; 8. Cinturão Verde; 9. Marambaia; 10. Matinha; 11. Nova Cametá; 12. Portelinha; 13. Santa Maria; 14. São Benedito; e 15. Trigueiro.

Estamos diante de um sujeito cuja autoconsciência é enormemente problemática porque o mapa de referências de sua identidade já não é um só, os referentes de seus modos de pertencimento são múltiplos e, portanto, é um sujeito que se identifica a partir de diferentes âmbitos, com diferentes espaços, trabalhos, gostos, estilos de vida. Hoje nos deparamos com um sujeito muito mais frágil, mais quebrado e, entretanto, paradoxalmente muito mais obrigado a se assumir, a se responsabilizar por si mesmo, em um mundo onde as certezas tanto no plano do saber como no plano ético ou político são cada vez menores (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 131).

É o sujeito que as instituições escolares hoje recebem, sujeitos que pouco conversam com os pais, que têm novos comportamentos, desejosos em se tatuar, se vestir e se enfeitar de acordo com o que a sociedade midiática propõe. Isso nos leva a compreender porque tantos jovens, nos momentos de imersão nos grupos ou isoladamente, nos apresentavam seus relatos a partir de uma instância extremamente sensível.

- A mãe dela não gosta de mim porque eu era roqueiro antes. Ela diz que roqueiro faz aquele ritual, aí ela não gosta disso. Mas eu já disse que larguei o rock, de me encontrar com os meninos que gostam desse tipo de coisa por causa dela. Mas aí até a mãe dela confiar em mim, acho que vai levar um tempo.

(Vicente, 16 anos)

- Minha mãe brigava que só comigo. Fumei droga. Fui roqueira. Cheguei até morar em uma casa abandonada.

(Joana, 19 anos)

- Quando morava **no Breu**⁷⁰, tirava onda de roqueira. Ia com amigos para o cemitério e lá ficávamos batendo papo.

(Sônia, 16 anos)

- Não tenho ligação nem sentimento nenhum por meu pai biológico. Minha mãe, apesar de só ter ela na minha vida, não tem uma relação legal comigo, pois ela não me aceita do jeito que eu sou. E olhe que eu tenho o mesmo sonho que ela tem pra mim.

(Benedita, 18 anos)

Quando conversamos com Benedita, a aluna estava acompanhada de mais duas colegas, que enfrentam uma dinâmica familiar semelhante. São jovens que não moram com os pais, tampouco têm uma relação dialógica com um deles, vieram de outros lugares e precisam morar com tios, avós ou outros parentes. Nas duas escolas ouvimos narrativas como essas, de filhos que têm difícil relacionamento com pais ou padrastos, mas, por outro lado, ouvimos tantas outras que demonstram a relação de afeto recíproco entre pais/padrastos e filhos, enfim, relatos que, de certa forma, sensibilizaram nossa essência materna. Quantas manifestações de carinho e de revolta permaneceram ocultas nos silêncios e nos engasgos nos momentos em

⁷⁰ Elaboramos uma lista de palavras e expressões com significados usuais para os sujeitos participantes da pesquisa para que os leitores possam melhor compreender os trechos de diálogos transcritos. Assim, sempre que houver um termo/palavra considerado múltiplo, pouco usual ou com dificuldade para interpretação, indicaremos o significado atribuído pelo sujeito. Essa lista foi apresentada no início desta dissertação.

que as estudantes nos narravam suas histórias. Os relatos nos levam a perceber que são sujeitos que emergem de um contexto fortemente emocional.

É esse o sujeito humano que habita as instituições escolares, identificado por Martín-Barbero (2014) como o sujeito do conhecimento.

Ressaltamos a evidência de França (2005) indicando o indivíduo como sujeito da comunicação. “Emissores e receptores, produtores de linguagem, leitores, consumidores, sujeitos sociais são alguns dos muitos conceitos dos quais lançamos mão para falar dos sujeitos da comunicação” (FRANÇA, 2005, p. 1).

França e Simões (2016) destacam que o sujeito da comunicação é o sujeito produtor de discursos, que “só existe a partir de relações interpessoais”, nas produções que marcam seus espaços, inserções e pertencimentos específicos ou em grupos.

A autora assinala a ideia de que é necessário não se pensar em identidades, mas em identificações. Pensar a categoria de *sujeito* na condição de pertencimento coletivo, visto que é impossível pensar a comunicação fora de um “*nós compartilhado*”.

- É impossível, a gente nunca quer ficar sozinho.

(César, 15 anos)

- Não vou dizer minha idade, professora, pois os colegas ficam zoando com os outros, podem ficar me encarnando. Apesar deles falarem que sou péssimo, gosto muito de estudar.

(Geraldo)

- Quer mesmo que a gente fale professora? O diretor não vai gostar de ouvir [todos riram dele nesse momento]. Ele não gosta muito de mim. Tenho assim esse jeito e até provoquei um protesto aqui. No outro dia teve merenda aqui, mas depois tá aqui ó, não tem nada. Tem coisa muito errada, fessora, por aqui. Veio um pessoal da Seduc, mediu tudo aí e ó [parou um pouco e ninguém ria nesse momento] sumiram. [Todos os colegas concordaram balançando a cabeça]. Mas já vou arrumar uma bagunça. Isso é culpa da Dilma também. Daqueles deputado tudo safado. Só corrupção, fessora. A senhora não acha?

(Shake, 20 anos)



Imagem 12: Alunos reunidos na cantina da Escola Júlia Passarinho. Era comum observarmos grupos maiores durante os *ambientes periformais* nos momentos do intervalo.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em setembro de 2015.

França (2005) assegura que um sujeito *da* ou *em* comunicação é um sujeito social acrescido de características especiais, pois

(...) ser sujeito da comunicação ou em comunicação significa algo mais específico, e nomeia um sujeito enredado numa teia de relações. São as relações que constituem esse sujeito – a relação com o outro, a relação com a linguagem e o simbólico. Assim, não falamos em sujeito no singular, mas no plural; e não apenas sujeitos em relações, mas em relações mediadas discursivamente. Trata-se, portanto, de uma dupla injunção, de uma triangulação. Tal apreensão produz o enquadramento lógico para entender seja a sua natureza, seja sua constituição. São sujeitos interlocutores - sujeitos que falam um com o outro, produzidos nos e pelos laços discursivos que os unem. Sujeitos não antecedem a relação, mas resultam dela – sejam elas relações de conjunção, enfrentamento, de associação ou de conflito (FRANÇA, 2005, p. 12).

Os relatos discentes que revelam a necessidade imediata dos interlocutores no estabelecimento das relações de origens diversas e as ideias de França (2005) nos levam a indicar que sujeitos da comunicação são sujeitos em relação que adquirem outra natureza: “são constituídos na relação e pela presença do um e do outro, a partir da capacidade de

construção de gestos significantes⁷¹ e de projeção dos movimentos e expectativas recíprocas” (FRANÇA, 2005, p.14).

Percebemos, então, que seria incoerente discutir sobre sujeitos no sentido de seres que produzem ou que recebem informações nas práticas comunicativas hodiernas, pois o que vemos é a amplitude da dimensão de um *sujeito que comunica*, cuja matriz é sociológica, pois é um sujeito social, um “sujeito do mundo” (FRANÇA, 2005).

A ideia de sujeito no processo comunicacional, portanto, tem uma dimensão plural. Sujeitos produzidos pelos laços discursivos que os unem, compreendidos não em relações simplesmente ou pelo fato de as antecederem, são, acima de tudo, resultado de tais relações que se estruturam mediadas discursivamente (FRANÇA, 2005, p. 12).



Imagem 13: Estudantes reunidos no corredor do SENAI, em frente à sala de aula, no momento do intervalo. Como vemos, grupos maiores organizavam-se nos *ambientes periformais de aprendizagem* nos momentos do intervalo.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em setembro de 2015.

⁷¹ Para França (2005), *gestos significantes* contêm significados tanto aos que o fazem quanto aos quem os gestos são dirigidos. “Mais do que expressão de sentimentos, são ferramentas que fazem parte da organização do ato social”. São significantes por provocarem sentido em quem os fez e em quem os recebeu, “têm, portanto, a natureza da linguagem” (FRANÇA, 2005, p.13).

Segundo França (2005), esta concepção de sujeito em comunicação apresenta sinais de discussão nos trabalhos de George Herbert Mead. O autor já indicava o caráter interativo das relações entre indivíduos e sociedade. A pesquisadora extrai das concepções de Mead a natureza das interações, admitindo a compreensão de “estarem baseadas em gestos significantes e na retroatividade entre estímulos e reações” (FRANÇA, 2005, p. 13).

Retomando tais discussões iniciadas no capítulo 2 deste trabalho, França e Simões (2014) discutem a ideia de interação comunicativa problematizando em torno de três conceitos principais: a interação social, a ação social e a relação social, compartilhando ideias com outros autores (como Max Weber, Simmel e Goffman, por exemplo).

Em meio à discussão, as autoras enfatizam que “próxima da noção de relação, a ideia de *interação* também traz a dimensão prática do agir de um indivíduo, que é movido pela orientação do outro, mas enfatiza, ainda mais, o seu aspecto compartilhado” (FRANÇA; SIMÕES, 2014, p. 101).

Mas é no sentido da ideia sugerida por George Herbert Mead, a respeito da *interação social*, que as autoras encontram “contribuições essenciais para refletir não apenas sobre os conceitos de ação e interação, mas, sobretudo, para destacar as especificidades das *interações comunicativas*” (FRANÇA; SIMÕES, 2014, p. 102).

Reiteramos que, para elas, quando Mead define um tipo particular de gesto nas sociedades humanas, *os gestos significantes*, põe em relevo a dimensão simbólica das interações comunicativas. Estas são as “interações que se efetivam em um contexto social, em que condições e situações são compartilhadas pelos agentes que as realizam” (FRANÇA; SIMÕES, 2014, p. 103).

As autoras lembram que os três conceitos (ação, relação e interação) supõem a intervenção conjunta dos indivíduos em sociedade e que ambos se aplicam à discussão sobre comunicação de maneira bem mais complexa.

Entendemos que “interação” inclui ação e relação, e constitui, portanto, um conceito mais complexo. **Falar em interação comunicativa, então, implica compreender que a comunicação tem uma dimensão prática; que ela acontece ligando dois ou mais indivíduos (tornados ali “um para o outro”); que essa ação conjunta se faz por meio da linguagem, permitindo-lhes estabelecer um terreno comum, um entre-nós, uma mútua referência.** A concepção de interação comunicativa abre a leitura do ato comunicacional, e obrigatoriamente insere em nossa análise a dinâmica relacional, a linguagem, a inserção num contexto (numa situação) (FRANÇA; SIMÕES, 2014, p. 103, grifo nosso).

De acordo com as discussões das autoras, todos os seres vivos são dotados da capacidade de reagir, porém, a projeção da expectativa no *outro* é inerente somente ao processo de conduta humana.

- A escola só é legal porque a gente pode entrar em contato com os outros.
(Jonatas, 18 anos)

- Mas se um faltar, não fica mais legal, não é a mesma alegria quando estamos todos juntos.
(Marcelo, 16 anos)

As discussões teóricas e os relatos dos alunos nos levaram a compreender que os sujeitos adquirem uma natureza nova: são nitidamente “sujeitos em comunicação”, pois produzem gestos significantes na ânsia de afetar o outro, constituídos na relação e por sua presença constante. Revelam-se na situação de aceitação recíproca, na qual *sujeitos em interação* projetam movimentos e expectativas (FRANÇA, 2005).

A autora avança nos termos dessa dimensão interacional das relações, indicando que, anos mais tarde, Goffman compreende o modelo preconizado por Mead, acrescentando a ideia de que essas relações estão inscritas em contextos determinados e padronizados. São formas sociais, nas quais o desempenho dos próprios indivíduos poderá ser explicado não pelos outros, mas pela situação comunicativa em interação.

Os estudos sobre o contexto das situações cotidianas que revelaram a notoriedade dos trabalhos e pesquisas de Goffman, assim como o potencial analítico de França sobre o sujeito marcado por diferenças e rupturas nas situações de comunicação, constata a importância de observarmos e analisarmos as práticas comunicativas de sujeitos em relação nas diferentes situações de convívio entre os estudantes nos *ambientes periformais de aprendizagem* em duas escolas em Cametá.

No âmbito de nossa compreensão, se assumimos “que os sujeitos da comunicação são sujeitos em ação, só podemos analisá-los em momentos definidos. [Tentamos] apreendê-los em ação, vivendo uma experiência” (FRANÇA, 2005, p. 18), considerando que eles se constituem em redes, cuja abordagem certamente revelará experiências anteriores construídas também em contextos anteriores, o que indica um movimento analítico-dinâmico nas discussões estabelecidas.

Percebemos, portanto, que tanto o sujeito do conhecimento quanto o sujeito da comunicação são sujeitos inscritos em contextos institucionais comuns, sociais, que se articulam nas experiências cotidianas, que exigem a presença do *outro* no processo de

interação, mas que só podem ser analisados em momentos definidos, pois são sujeitos em relação.

Analisar o posicionamento desses sujeitos nas suas relações é aceitar o desafio de encontrar nas suas interações a maneira como atuam nos grupos a que pertencem, não com o propósito de rotulá-los ou caracterizá-los, mas, sobretudo, perceber como produzem o movimento de suas relações.

- Belise é a mais engraçada. Renata é a mais sentimental. Silvana é a mais chata, por isso que todos mexem com ela. Marli fala na frente de todo mundo; e Beatriz é a confusa, indecisa e fala muito alto.

(Mirna, 16 anos)

- Tá vendo, professora, por isso que a gente diz que ela é a confusa do grupo. Sabe aquele filme da Disney⁷², professora, pois é. Parece que fizeram pra gente. Tem a nojinha, a tristeza, a alegria, só não tem eu, mas eu sou a indecisa da vida.

(Beatriz, 15 anos)

- A gente faz lá fora tudo o que a gente não pode fazer aqui. Tipo assim, professora, fazer..., ficar gritando, correr, ficar abraçando a outra, ficar mexendo com as pessoas. Teve um tempo que a gente na outra escola a gente batia na campainha e saía correndo.

(Miriam, 16 anos)

- Esse aí (apontou Miriam para Cadu) gosta tanto de *Face* que acho que ele tá escrevendo 'tamo participando de uma pesquisa'.

(Miriam, 16 anos)

- Bianca tem amigos até fora do Brasil.

(Raquel, 15 anos)

- Tenho amigos na França, na Alemanha. Eles nasceram no Brasil e moram fora. Eles falam português aí é fácil se comunicar. Nos conhecemos por causa do futebol. Tem comunidades, professora, que eu faço parte, aí eu vou conhecendo as pessoas que gostam desses assuntos também. Nos grupos de futebol vou conhecendo eles.

(Bianca, 16 anos)

- Bianca é a nossa jornalista, professora, tudo o que a gente pergunta ela logo vai e pesquisa e deixa a gente informada de tudo o que a gente quer saber. É professora, tudo o que diz respeito a futebol é só perguntar pra Bianca. Às vezes a gente quer alguma informação, vai lá com a Bianca e ela logo responde, porque tudo ela sabe.

(Celso, 21 anos)

- Ela ama ler, escrever, tem um monte de histórias que ela escreve.

(Suzi, 16 anos)

⁷² O filme comentado pelas alunas é o longa metragem *Divertida Mente*, da Disney Pixar. A personagem principal do filme (Riley) é guiada pelas emoções personificadas – Alegria, Medo, Raiva, Nojinho e Tristeza. No longa, as emoções entram em conflito sobre qual a melhor maneira de viver em uma nova cidade, casa e escola (Cf. detalhes em: <<http://blogs.disney.com.br/disney-news/2014/10/03/confira-trailer-filme-disney%E2%80%A2pixar-divertida-mente>>). Acesso em: jan.2016.

- Gostamos de jogar Clans. O legal é que a maioria das pessoas que jogam esse tipo de jogo são tudo país de família, tem mais de 40 anos. Estimula o cérebro. É online, um jogo de estratégia. Ele tem o global, montam-se clans e jogam pessoas de diversos lugares do mundo, é um jogo veiculado com o *Facebook*, outras partes do global e outras pessoas. O legal também é que ele é tipo o infinito, não tem como zerar ele, nunca acaba, tipo sempre tem uma novidade.

(Mateus, 18 anos)

No cruzamento das reflexões com os relatos, concordamos que os diferentes espaços movimentados por esses sujeitos plurais, “lugar em que [as] mudanças fazem-se ostensivamente visíveis e radicalmente desconcertantes para o mundo escolar é o mundo dos mais jovens” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 134).

Ao penetrarmos no cotidiano escolar das instituições pesquisadas nos turnos matutino e vespertino, nitidamente percebemos que nossos sujeitos não representariam uma realidade simples de ser pensada, pertenceriam a um grupo de indivíduos ativos, ansiosos pela descoberta de si mesmos, sujeitos questionadores da condição que ocupam e das relações que os circundam.

3.2.1 Os sujeitos em comunicação na escola Júlia Passarinho

Oriundos, com expressividade, da zona rural do município de Cameté, os estudantes da *família* Júlia Passarinho, como fazem questão de frisar os administradores e docentes da instituição, nos levaram a considerar, inicialmente, uma realidade e um contexto social baseados numa relação de proximidade entre os sujeitos participantes no cotidiano escolar (alunos-alunos; alunos-professores; alunos-coordenadores; alunos-funcionários de apoio). Incomum nos espaços formais de educação, a relação dialógica permeia, de maneira geral, o contato entre os diferentes sujeitos que habitam diariamente a instituição.

É interessante frisar que quase todos os alunos do período matutino têm diariamente uma dinâmica especial até o momento de entrada no colégio. Dependendo de sua localização geográfica, acordam entre 3h e 5h da manhã e, organizados para mais um dia de aula, aguardam nos caminhos de rio ou de estrada, o barco ou ônibus que vêm reunindo os estudantes, de ilha em ilha, de casa em casa, dentre os mais de 3.081 km² da *cidade-floresta*.

Tomamos como empréstimo a expressão *cidade-floresta*, de Pacheco (2006), por também pensarmos que a região cametaense apresenta

(...) noções de uma urbanidade singular que se elabora por seus saberes, linguagens e experiências sociais de populações formadas dentro de uma outra lógica de cidade, onde antigos caminhos [...] cedem lugar à construção de ruas de chão batido, depois asfaltadas, assim como a permanência de práticas de viveres ribeirinhos nesses novos espaços de moradia (PACHECO, 2006, p. 24).

É um pedaço da Amazônia que alguns jovens pesquisados fazem questão de enfatizar em seus relatos.

- Gosto muito de estudar. Porém, acredito que muita coisa do que aprendo aqui, do tipo “delta”, “equações do 2º grau”, aquelas enormes contas na matemática e na física, nada disso faz sentido quando eu vou comprar o **mapará com açaí na feira**.
(Climério, 15 anos)

- O que a gente mais gosta de fazer quando não tem aula é conversar sobre as festas do interior⁷³ onde a gente têm alguns parentes. Isso dá muita graça e também a gente fofoca muito sobre o que acontece por lá.
(Luiz, 16 anos)

- Gosto muito de fazer as obras de Deus, especialmente nos lugarejos ribeirinhos. Creio que essas pessoas não têm muito acesso à palavra de Deus e que as ações evangélicas poderiam fazer alguma diferença na vida dessas pessoas.
(Joene, 19 anos)

A visão expressa na afirmação de Climério nos leva a questionar nossa própria condição docente: que sentido tem para o cotidiano desses meninos e meninas as intermináveis fórmulas químicas ou matemáticas, os inúmeros registros e datas históricas, além das variadas regras linguísticas estabelecidas na maior parte dos currículos escolares? Nas minúcias ocultas dos relatos de Luiz, imaginamos a euforia que eclode nas festividades dos interiores ribeirinhos e que histórias animadoras eles têm arquivadas na lembrança e que são ignoradas pelos sujeitos que administram o sistema educacional. A fala de Joene revela a impressão que a estudante tem, sobre o comportamento espiritual, a respeito das pessoas que residem nas localidades à margem do rio. São indicativos que revelam um *quefazer* educativo distante do *quefazer* docente.

Assim como Pacheco (2006) captou sentimentos e estados emocionais junto aos moradores marajoaras, sentimos que, com esses estudantes, também produzimos leituras e expressamos emoções e comportamentos.

⁷³ As festas realizadas em algumas localidades no interior de Cametá são tradicionais e obedecem a um ritual da festividade católica. Cada localidade festeja seu santo padroeiro e promesseiros saem em busca de donativos para os famosos leilões do santo de devoção, reverenciado nos dez dias de celebração religiosa. Citamos como exemplo, Nossa Senhora do Pilar, na Vila de Curuçambaba; Nossa Senhora das Graças, na localidade de Rio Furtados; Santíssima Trindade, na localidade de Turema; Santíssima Trindade, na localidade de Mendaruçú de Baixo; Nossa Senhora de Fátima na localidade de Mutuacá de Cima etc.

As histórias “dessa gente” permitiram-nos “captar práticas sociais que ribeirinhos forjaram, dando sentido e vida a um pedaço de região dos furos, trazendo esse município [cametaoara⁷⁴] para dentro desse emaranhado de relações sócio-culturais” constituindo relações de sobrevivência, ao revelarem as misérias e riquezas desse fragmento amazônico (PACHECO, 2006, p. 24).

A própria arquitetura das moradias erigidas são expressões vivas [de um cruzamento. Os quintais cercados, os açazais plantados, as galinhas, pintos, patos e porcos criados, os pedaços de roça conservados, caracterizam territórios da cidade no entorno da mata e as marcas de subjetividade do morador [cametaense], oriundo das bordas de rios (PACHECO, 2006, p. 38).

Julgamos pertinente discutir, a partir do autor, principalmente pela valorização da identidade dos nascidos em rios, igarapés, igapós, matas, roças, pesqueiros, fazendas, quilombos, argumentando a necessidade de cautela nas análises acerca dos confrontos entre popular/erudito, rural/urbano, oral/letrado, local/global, tradição/tecnologia no universo das populações de tradições orais, rurais e ribeirinhas amazônicas.

Acima de tudo, Pacheco (2012) defende a identidade cultural de cada grupo.

São histórias, memórias e trajetórias de grupos humanos que não podem ser mais ignorados, pois do contrário corremos o risco de continuar reproduzindo a cultura da morte, afogando nos fluxos da maré do conhecimento dominante a diversidade, riqueza e sabedoria popular de homens, mulheres e crianças que sustentaram as culturas locais e a vida econômica nas fronteiras da nação brasileira (PACHECO, 2012, p. 8).

Cametá tem uma dinâmica histórica semelhante ao processo de migração da vila para a cidade, como aconteceu em Melgaço, no Marajó de Pacheco (2006). Por isso a importância de referenciar essa região como sendo mais uma das “cidades-florestas” espalhadas Amazônia afora.

Sem distanciar-se da realidade de muitas regiões do interior do Pará, Cametá revela-nos um lugar extremamente paradoxal. Território que, como os demais municípios organizam as plagas interioranas do Estado, apresenta uma trajetória histórica rica, mas complexa, desde sua localização (do outro lado do rio Tocantins) até à falta de investimentos e de projetos. Por isso é merecedor cada vez mais de produções científicas que reconheçam e registrem aspectos importantes do cotidiano deste cenário amazônico.

A relação que alguns jovens estudantes, especialmente desta instituição, enfrentam todas as manhãs nos caminhos de rio nos levam a visualizar um esquema sinuoso percorrido

⁷⁴ Adjetivo pátrio para referir-se ao nascido em Cametá; o mesmo que cametaense.

pelos pilotos e motoristas, todas as madrugadas, até chegarem à esquina da escola ou em um dos portos localizados na frente da cidade (o mais comum e de tranquilo acesso é o Porto Chiquinho Nabiça, localizado na Travessa Padre Antonio Franco, no bairro de Brasília).



Imagem 14: Estudantes nos momentos de utilização do transporte, na saída da escola. Nas imagens acima e embaixo, à esquerda, alunos da escola Júlia Passarinho no Porto Chiquinho Nabiça retornam às suas residências. Na imagem embaixo, à direita, alguns alunos dirigem-se ao ônibus escolar, posicionado em frente ao museu da cidade, em uma das praças principais. Dinâmica que comprova e revela a complexa relação entre os cotidianos de rio/estrada e o cotidiano escolar.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.

As discussões nas interações com os estudantes do período da manhã revelaram sujeitos mais preocupados em definir seu lugar na sociedade do futuro. As falas demonstraram realidades de um mundo conectado com a família numa perspectiva ansiosa em adquirir algum tipo de trabalho.

São alunos que dificilmente se reúnem em outros períodos fora da escola, principalmente porque residem bem longe uns dos outros, não mantêm outros contatos, a não ser nos momentos em que estão estudando.

- A gente se encontra só por aqui mesmo, porque a gente mora em localidades diferentes.

(Jobson, 17 anos)

- A gente se encontra só nos culto da igreja, porque dá certo o mesmo horário. Mas pra outra coisa não dá, porque é muito longe o lugar onde moramos.
(Nancy, 16 anos)

- Eu sou do interior, **Paruru de Baixo**, em frente ao **distrito de Carapajó**. Antes se sobrevivia da pesca lá, mas hoje não é mais assim, está diferente.
(Jilma, 16 anos)

Os alunos da tarde compartilharam suas discussões permitindo-nos entender que são alunos que se encontram fora do ambiente escolar, sempre em sintonia com o que acontece em outros lugares, nos encontros amorosos, entre amigos, nas festas.

Participaram mais intensamente das discussões, de forma bem descontraída, possivelmente em decorrência de estabelecerem entre si um contato extraescolar. São alunos que geralmente residem na zona urbana, o que permite que as relações extrapolem os *ambientes periformais de aprendizagem*.

- A gente combina sim de jogar futebol no final de semana fora daqui.
(Renato, 16 anos)

- Quando nossos pais deixam, a gente frequenta a casa uma da outra para aniversários. Mas tem as vezes que tem os trabalhos pra apresentar. Aí a gente combina de se encontrar na casa uma da outra pra fazer o trabalho.
(Mônica, 17 anos)

- Quando podemos, a gente forma esse grupo (apontava o aluno para os colegas reunidos na roda de conversa) para apresentar os trabalhos e se reúne na casa de um de nós para discutir o trabalho.
(Isael, 18 anos)

- Às vezes marcamos pra sair no final de semana, apesar de nem todos poderem estar juntos todas as vezes. A Bia é a única que não vai por causa do filho.
(Sidne, 17 anos)

Diferente do que prevíamos pela exploração inicial, na pesquisa realizada entre os estudantes nos momentos de intervalo nesta escola, verificamos que as tecnologias digitais não são elemento indispensável nas redes cotidianas que se configuram entre os jovens nos intervalos no período observado. Raramente, em uma ou outra situação, era possível percebermos algum aluno escutando música, atendendo a uma ligação, ou mesmo visualizando alguma foto em dispositivos móveis. As dinâmicas se reproduzem intensamente de modo presencial e pela interação face a face, fator fortalecedor das relações comunicativas estabelecidas nos *ambientes periformais de aprendizagem*.

De certa forma, essa pouca incidência de modernos aparatos tecnológicos foi verificada desde as primeiras observações. Percebíamos, de forma bem sutil, um ou outro

aparelho/acessório nos uniformes dos alunos da escola Júlia Passarinho. Mais intensamente, essa percepção inicial foi confirmada nas rodas de conversa⁷⁵.

- Normalmente meu celular não tem crédito. Quando tenho crédito, gosto de ficar mostrando fotos para as colegas, tirando *selfies* ou vendo algum vídeo que fica gravado. Vejo o *Facebook* pra ver o que os amigos postaram, às vezes faço algum comentário, ou converso com alguma prima pelo whatsapp.

(Suane, 16 anos)

- Sempre eu nem trago (falava a aluna apontando para o celular da colega) para a escola, pois não vou usar ele só como enfeite.

(Marieta, 18 anos)



Imagem 15: Alunos utilizando os aparelhos celulares nos *ambientes periformais de aprendizagem* da instituição Júlia Passarinho (à esquerda, a estudante na carteira resolve uma atividade, ao som de uma música; à esquerda, alunos visualizam e trocam fotos). Essas dinâmicas, mesmo que esporádicas, revelam a condição socioeconômica relatada por muitos alunos. Em algumas rodas de conversa, justificavam que não traziam o celular para a instituição porque não têm crédito.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.

⁷⁵Destacamos que nas pesquisas exploratórias, percebemos o uso do celular mais intensamente com os alunos do SENAI. Tanto que até pensamos em estabelecer diferença entre as duas escolas, já que no Júlia Passarinho isso não era tão comum. Mas quando chegamos para as interações, constatamos que todo aquele “frenesi tecnológico” havia desaparecido no SENAI. Então, não fazia sentido estabelecermos diferença entre as duas escolas.

Para os jovens estudantes, o crucial é interagir com os colegas no momento em que as práticas comunicativas se constituem, nos mais diferentes *ambientes periformais de aprendizagem* que organizam seus intervalos e suas folgas.



Imagem 16: Alguns *ambientes periformais* no interior da instituição Júlia Passarinho (em cima, à esquerda, a pequena pracinha localizada à esquerda do corredor de entrada e, à direita, o lugar preferido pelos alunos – a cantina – onde se reúnem diariamente diversos grupos; em baixo, corredores de sala e um cantinho também disputado por grupos menores – o pequeno espaço da escadaria que dá acesso ao primeiro andar.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.



Imagem 17: *Ambientes periformais de aprendizagem* em torno da instituição Júlia Passarinho (à esquerda, alunos na esquina da farmácia, reunidos para o lanche na hora dos intervalos; à direita, um dos espaços mais citados nas rodas de conversa – a lanchonete da Socorro – espaço de diversão na rotina dos intervalos em diversos grupos). Os funcionários desses estabelecimentos fazem parte do cotidiano escolar desses alunos.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.

Esses e outros *ambientes periformais de aprendizagem* são os espaços onde se realizam as práticas comunicativas dos jovens estudantes na escola Júlia Passarinho. Neles revivemos as mais diferentes histórias e percebemos o intenso envolvimento entre os sujeitos que se interrelacionam reciprocamente. Espaços onde as relações discentes acontecem de forma mais marcante, constituindo, assim, a dinâmica de interação comunicativa.

3.2.2 Os sujeitos em comunicação na escola SENAI

Logo após a semana inicial do período letivo em 2015, da mesma forma que ocorreu na escola Júlia Passarinho, nos apresentamos à direção/coordenação do colégio SENAI e começamos os trabalhos de interação com os estudantes, cuja maioria pertence ao ambiente urbano da região, salvo exceções⁷⁶.

Ao iniciarmos a última etapa de investigação na instituição, uma aura de expectativas e ansiedade circundava os pensamentos, especialmente porque nunca tivemos contato direto com essa realidade escolar. Temerosos de recusas ou negativas, iniciamos as rodas de conversas e fomos surpreendidos por um público extremamente receptivo, que permitiu com naturalidade nossa presença no grupo, sendo que algumas interações, de tão agradáveis,

⁷⁶ Alguns alunos residem durante os dias letivos na cidade e no final de semana retornam ao interior. Também encontramos alunos que vêm e retornam todos os dias às suas residências, por morarem na zona rural mais próxima da região, como Cupijó, Pacajá e Cametá-Tapera. Os meios de transporte que mais utilizam são bicicleta, motocicleta, ou o ônibus escolar. “O ônibus escolar vai pegando os alunos que moram na estrada e deixam ali próximo à escola, na praça próxima ao museu” (Cristiana, 15 anos).

exigiam nossa intervenção ou que fôssemos interrompidos pelo sinal do intervalo ou entre as aulas.

Percebemos, em algumas falas, considerável juízo de valor negativo. Geralmente, ouvimos que os alunos dessa instituição são rotulados como os “diferenciados” da rede⁷⁷. Isso pode ser naturalmente verificado nas falas dos próprios alunos.

- Por exemplo, quando tem alguém que é muito **pavulagem** no grupo aí não presta a discussão. A pessoa fica só falando de si, quantos paquerou numa festa, fica se **exibindo**, aí a discussão não é legal.

(Eliana, 17 anos)

- Cada grupo fica lá na sua, tem os grupos das meninas, dos meninos, dos **pavulagens**, dos retardados de trás, tem o grupinho do lado, a gente fica na frente e quer mesmo é estudar e mostrar que sabe o assunto, principalmente na hora de apresentar os trabalhos.

(José Carlos, 17 anos)

- Às vezes a gente não conhece uma pessoa e fica falando, ah, ela é **pavulagem**, acho que nunca vou querer falar com aquela menina e depois a gente vai ver que não é nada disso que a gente pensa do outro. A nossa amizade é de verdade mesmo.

(Emanuele, 16 anos)

- A maioria daqui é meio nariz empinado, muito **pavulagem**. É por isso que a gente gosta de ficar meio separado.

(Liel, 16 anos)

- São **pavulagem**, professora, tudo metidinha. A gente pode até ser o mais vadio da sala, mas a gente tem essa amizade forte.

(Andrey, 18 anos)

De certa forma, essas declarações e destaques confirmam o preconceito pejorativo de que alguns alunos que fazem parte dessa instituição são mais exibicionistas que os de outras instituições. Comentários desse tipo foram espontaneamente desmoronados ao contarmos com os sujeitos que formam esse cotidiano escolar, pois fomos agradavelmente recebidos e tratados por todos, alunos e funcionários, da rede profissionalizante à rede estadual. Isso, de certa forma, deslegitima informações preconceituosas que casualmente escutamos sobre a instituição e seus sujeitos.

Algo curioso que também acontece referem-se às matrículas, as quais se encerram no primeiro dia do prazo para as inscrições. A resposta dos alunos quando perguntados sobre o que os motivava a estudar naquele ambiente justifica esta curiosidade, pois muitos deles responderam que a excelente, mas aparente, estrutura física da instituição motiva a preferência para estudar na mesma. A grande procura por vagas nos conduzem a pensar

⁷⁷ Aqui a noção de rede faz referência às esferas privada, federal, estadual e municipal. No caso desta pesquisa, da rede estadual.

porque existem pessoas que, antes mesmo de o sistema online abrir para a matrícula virtual, cobram uma inscrição, que deveria ser gratuita, no valor de cem reais.

- Gosto muito de estudar aqui no SENAI.

(Jonas, 18 anos)

- Gosto de tudo aqui. Os professores são legais, alguns colegas a gente se entrosa, o espaço é bonito. Tem seus problemas, como qualquer escola, mas é muito bom estudar aqui.

(Raqueline, 20 anos)

- Até que não gosto muito de estudar aqui, mas não pretendo mudar para outra escola não.

(Vicente, 16 anos)

Entrementes, para decepção dos estudantes que fazem parte da rede estadual, a excelente e bela estrutura da instituição não atende legalmente aos alunos da SEDUC. Conforme exposto em capítulo anterior, os sujeitos desta pesquisa desenvolvem suas atividades pedagógicas em um anexo localizado no final das dependências do esteticamente bem estruturado Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá – CIEP/SENAI. A fala de alguns alunos reflete bem esse clima de descontentamento.

- Mudei de outra escola pensando que aqui seria melhor, mas me enganei. Na outra escola, a quadra era só nossa, tudo o que tinha lá era só nosso e aqui é diferente. É só isso aqui, ó, que a senhora tá vendo.

(Peter, 16 anos.)

- Não é legal, professora, ser aluno do SENAI. Aqui é **muito palha**. Não era aquilo que eu pensava. Eu passava do São João⁷⁸ e fica pensando ‘caramba, um dia eu quero estudar aqui’. Mas não é nada daquilo que eu pensava. Mas também acho que é por causa da frescura que tem em qualquer escola.

(Roberta, 17 anos)

⁷⁸ Escola pertencente à rede municipal de ensino, localizada no mesmo quarteirão do anexo do SENAI.



Imagem 18: Espaços onde funcionam, administram e organizam as atividades pedagógico-curriculares dos estudantes da rede estadual – as oito salas de aula e o lugar onde estão localizadas as salas da coordenação e dos professores.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.

Essas falas e imagens representam a realidade enfrentada por todos os sujeitos que habitam e que organizam a educação da rede estadual nessa instituição. A preocupação é geral: anseiam por melhores investimentos, uma estrutura mais adequada, pela garantia de espaços mais dignos de uma educação com qualidade, comum a muitas realidades escolares brasileiras.

Outra percepção que nos causou surpresa nesta escola deve-se a uma mudança do perfil dos alunos. De forma breve, ressaltamos anteriormente que, nas etapas de observação exploratória nessa escola, notamos a maioria dos alunos utilizando em suas mãos ou exibindo nas camisas ou calças de seus uniformes o tão conhecido celular.

Nesse período inicial, ao visitarmos a sala dos professores, alguns deles comentaram que se tratava de uma “febre tecnológica”, impossível de ser contida. Era uma preocupação nítida nos relatos de coordenadores e professores. Chegamos até a mencionar em nosso diário de campo, no período exploratório, que o fone de ouvido era um acessório a mais na indumentária de cada estudante. Cada um fazia questão de mostrar e algumas vezes até ouvíamos conversarem sobre as marcas que eram melhores no mercado. Pensamos, então, que seria possível analisar práticas desses jovens em relação às tecnologias audiovisuais que, provavelmente, a Internet teria a lhes oferecer.

No entanto, no momento em que começamos a participar das interações com eles, os aparelhos eram vistos de forma mais esporádica. Na tentativa de justificar a alteração dessa percepção inicial, os próprios alunos várias vezes enfatizaram nas rodas de conversa que os aparelhos celulares dificilmente são utilizados, pois ou estão sem crédito ou a escola, quando tem o *wi-fi*, não disponibiliza o acesso.

- Não temos grupos de *whatsapp*, porque como não dá pra usar na escola, porque não tem *wifi* nem crédito, então a gente não se comunica por grupo nenhum.

(Carla, 16 anos)

- Quando não tem novidade, assunto novo pra conversar, o intervalo é cansativo, pois tem que ficar olhando alguma coisa no celular, mas não têm créditos ou, como sempre, a escola bloqueia a senha do *wifi*. Aí não dá pra fazer nada, fica tudo chato.

(Margô, 16 anos)

- Quando está disponível, a gente pega um sinal ali ó [apontava a aluna em direção ao ginásio poliesportivo localizado atrás das salas de aula]. Quando tá liberado, a gente gosta de ficar vendo o *Face* ou o *Zap*. Mas só quando tá.

(Geane, 16 anos)

Em meio a esses achados, a condição desses jovens estudantes faz-nos sintetizar que, como os da escola anterior, são sujeitos que adoram conversar sobre si mesmos, fazem questão de mencionar quem são e a que estão dispostos, prontos a seguir o ritmo das mudanças sociais, sem, contudo, deixarem de negar algumas marcas de rejeição sofridas na escola e na família, conforme podemos observar nas rodas de conversa com Rosilma e Jussara, cujos trechos são descritos a seguir.

- O problema é que eu não sei ouvir de ninguém, eu não gosto do jeito que falam alto comigo senão eu falo mais alto ainda. E eu sou insuportável mesmo.

(Rosilma, 18 anos)

- Meus avós sempre moraram aqui, quando minha mãe se separou decidiu vir pra cá. Isso já faz uns 5 anos. Meu pai ficou lá mesmo. Minha mãe me deixou com meus avós, pois não tinha condições de me criar com um emprego que arranhou em Belém. Até hoje ela está pra lá. Me sinto um pouco sozinha. Mas sei que minha mãe procura o melhor para mim. Meu pai? [perguntou a si mesma] não sei dele.

(Jussara, 16 anos)

- Conversamos também no grupo de *whatsapp*. Ah, lá a gente tira sarro com a cara um do outro, a gente também se diverte muito lá, mas não é tão legal como aqui, cara a cara. A gente pode contar coisas aqui que não queremos falar até com nossos pais ou irmãos.

(Arison, 18 anos)

- Tem tantas coisas que a gente não conta pra mãe, mas conto aqui pra ela. Nela eu posso confiar.

(Iraíde, 17 anos)

Os comentários de Arison e Iraíde nos fazem considerar que os jovens da escola SENAI não são sujeitos que se aliam, nas interações que estabelecem, na condição homem/máquina. Pelo contrário, as formas de interações percebidas nos momentos de imersão nos grupos revelou um público preocupado em construir um processo comunicacional de trocas, cuja resposta de seus interlocutores tem exigência física e imediata nos *ambientes periformais de aprendizagem* nos quais interagem. Ou seja, as dinâmicas

acionadas na interação face a face configuram as práticas comunicativas que derivam nas relações sociais desses jovens.

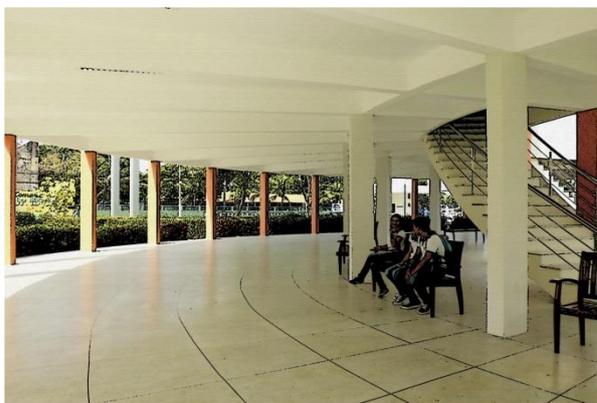


Imagem 19: *Ambientes periformais* no interior da instituição SENAI (em cima, à esquerda, o hall de entrada no bloco administrativo do CIEP/SENAI e, à direita, estudantes no lugar preferido por todos os alunos que circulam nessa instituição, a arquibancada da quadra de esportes; em baixo, alunos na cantina do anexo e um espaço, cantinho preferido de muitos grupos, localizado entre a sala de coordenação e os corredores da sala de aula).

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.



Imagem 20: *Ambientes periformais* na escola SENAI (em cima, na parte externa, à esquerda, a lanchonete, localizada na esquina da instituição e, à direita, estudantes lanchando em uma estrutura improvisada por vendedores ambulantes, na entrada da escola; embaixo, à esquerda, o espaço localizado ao lado da quadra de esportes, onde muitas rodas de conversa aconteceram nos intervalos da tarde e, à direita, um pequeno espaço localizado ao redor da secretaria do anexo, disputado especialmente pelos alunos da manhã.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em janeiro de 2016.

Nesses espaços circulam e são revelados os diferentes cotidianos dos jovens aprendizes da escola SENAI, por meio de práticas que organizam os intervalos e constroem a dinâmica interacional desses sujeitos.

3.3 UM ZOOM NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Revelar cenas do dia a dia, geralmente relegadas a uma condição não-científica, como podem parecer os contatos entre os discentes nos intervalos das escolas, nos possibilitou reconhecer a importância dos trabalhos investigativos de Goffman. O sociólogo nos oferece pistas para que o cotidiano possa ser vislumbrado e analisado a partir do comunicacional.

Vai-se a Goffman em busca das verdades do exame detalhado da interação humana. Para Goffman, essas verdades eram, o mais das vezes, verdades frias. **A maioria de nós achamos** isso muito ameaçador, **porque preferimos considerar as relações face a face como um dos últimos redutos de calor humano num inverno burocrático** (BERGER, 1985 apud GOFFMAN, 2012, p. 22, grifo nosso).

Seus estudos revelam-nos características da perspectiva metodológica interacionista, adotada no percurso de nossa pesquisa. Assim como o teórico, objetivamos perceber os diferentes “mundos” que se criam nas experiências cotidianas a partir das quais são tecidas determinadas práticas comunicativas.

Deste modo, reunimos as fontes teóricas mais pertinentes para respondermos ao principal problema de pesquisa proposto, a fim de compreendermos as práticas percebidas nos *ambientes periformais de aprendizagem*, analisando categorias de significação que estruturam as relações comunicativas entre os jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio em Cametá.

É possível que certas críticas sejam traçadas, tendo em vista que o cotidiano escolar se desenrola a partir de situações que se apresentam meramente óbvias, mas o desbravador do cotidiano⁷⁹ menciona que estamos tão imersos nesta realidade habitual ao ponto de não sentirmos nenhum estranhamento destes fatos.

O trabalho de Goffman trouxe à luz aspectos da vida cotidiana que não se julgavam “sociologicamente relevantes”. Seus *insights* sobre as interações ordinárias, sobre o deslocamento dos pedestres, sobre a ocupação social dos espaços públicos, sobre a atuação de vigaristas, mendigos, loucos, espiões, jogadores e de todos aqueles que passam cotidianamente debaixo de nossos narizes sem que prestemos atenção modificaram o pensar sociológico no mundo (GASTALDO, 2004, p. 9).

Desse modo, reconhecemos a importância de discutirmos sobre experiências cotidianas desses jovens, necessária contribuição para as discussões no cenário comunicacional atual. Nessa linha, França e Simões (2016) salientam que apreender situações em terrenos já existentes ou reconhecíveis possibilita a construção de novos conhecimentos.

Isso é viabilizado pela análise dos diálogos e interações que nos permitiram elucidar experiências e subjetividades que organizam espaços em que as narrações vão proporcionando pontos de reflexão.

- Estava conversando com Júlia que gostaria de uma companhia para a festa de *Haloween* que vai ser agora, dia 31.

(Míriam, 17 anos)

⁷⁹ Característica que intitula a obra, ERVING GOFFMAN, *Desbravador do Cotidiano*, organizada por Édison Gastaldo (2004), apresentando textos que revelam a biografia e a trajetória do canadense, pesquisador dos fenômenos sociais.

- Mas eu não posso ir com ela, pois eu cuido de um bebê pequeno. É mais difícil eu sair de casa, eu reparo uma menina, aí já que a mãe dela sai, aí eu não posso sair (pausa). Eu posso ir na praça rápido e voltar pra ficar com ela, ela que sai, entendeu?
(Júlia, 18 anos)

- [esboçou um ar de descontentamento e ironizou] Ela disse também que não tava afim de ir.
(Míriam, 17 anos)

- Não podemos ir dessa vez. Mas ela sabe que quando dá, gosto muito de sair com ela, mas preciso desse emprego também.
(Júlia, 18 anos)

Os enunciados verbais justificam o que boa parte dos estudantes faz nesses momentos de intervalo (conversar de coisas pessoais, por exemplo). Em meio ao diálogo que conduzimos nessa roda de conversa, foi possível perceber uma condição a que são submetidos muitos desses alunos, com destaque especial às meninas. Precisam desempenhar outras funções (como babá ou prestadora de serviços domésticos em alguma residência) para garantir sua permanência na cidade, pois muitas vezes são alunos que não têm familiares no espaço urbano; ou é uma questão de garantir a própria sobrevivência.

Outros alunos, especialmente nas rodas de conversa no turno da tarde (em ambas as escolas), mencionaram que determinados colegas vêm para a escola aguardando a hora do intervalo, pois não têm o que almoçar em casa.

- No intervalo penso logo em merendar. Têm algumas pessoas, professora, que vêm pra cá sem almoçar e eles precisam da merenda que dão aqui. Às vezes muita gente não entende, professores, diretores, mas tem muito aluno que vem sem almoçar pra cá.

(Helena, 22 anos)

A ideia de percebermos a rede comunicativa, na qual uma diversidade de laços se entrecruzam, nos leva a admitir que enunciados e experiências, como esses, inferem a discussão de outros enunciados, como, por exemplo, a difícil situação econômica que levam muitos alunos a trabalhar e estudar em períodos alternados, pois os pais geralmente não tem como garantir o sustento de todos os filhos.

Entender como as práticas comunicativas nesses espaços de aprendizagem são tecidas só foi possível pelos dias dispensados para observação e principalmente por compartilhar as experiências dos estudantes, que se desenvolvem ao construírem as redes de comunicação que estabelecem no dia a dia escolar.

Os estudantes falaram sobre os mais diferentes assuntos (futebol, amizades, sexualidade, cultura, religião, problemas urbanos, rurais, familiares, pessoais, políticos). Mas em todas as situações, mesmo quando o aluno estava sozinho, ele adotava uma espécie de

reflexão sobre o outro. Foi o que percebemos nas falas de alguns alunos (como a de André, por exemplo) que permaneciam isolados nos momentos do intervalo.

- Sou André, tenho 15 anos e estudo no primeiro ano. Sou uma pessoa que não gosto muito de ficar nessa sacanagem que a gente vê por aqui. Gosto mais de ficar pensando na vida [...]. O intervalo é legal porque a gente acaba conhecendo algumas pessoas que são assim parecido com a gente. Mas tem mais gente diferente do que parecido. É por isso que prefiro ficar assim sozinho.

(André, 15 anos)

- A gente conversa mais sobre a vida pessoal. Hoje em dia é difícil conversar sobre outra coisa. Eu tenho certeza que em todo grupinho estão falando algo sobre a vida pessoal. Às vezes tem aquelas pessoas que fingem ser amigas, mas aí fica só fuxico, e aqui entre nós uma confia na outra.

(Ana, 17 anos).

- Era sobre futebol que a gente tava falando. Vai começar os jogos na semana que vem e a gente já tá combinando isso, porque a gente vai ter que se unir com outra turma.

(Allan, 15 anos).

- A gente tava conversando sobre religião. Um dos colegas aqui [apontava José para Luciano] tem vontade de participar de um culto na Igreja Adventista.

(José, 20 anos)

- A gente também conversa sobre política, essas notícias ruins que saem na TV, e principalmente agora a gente tá falando sobre o Enem, que vamos fazer na outra semana.

(Luciano, 18 anos).

É possível (re)mergulharmos nas histórias que se entrecruzam nesses diálogos relatados. O primeiro enunciado é de um aluno que, por longo tempo, permanecia sentado, próximo à secretaria da escola. No início da conversa, as respostas eram curtas e diretas. Mas quando começamos a discutir sobre o porquê de ele estar sozinho e o que comumente faz na hora do intervalo, respondeu-nos que esqueceu o livro e a professora não permitiu que permanecesse dentro da sala de aula. Foi possível perceber que, aos poucos, o jovem arredo começava a interagir com mais naturalidade.

Indagamos André sobre o que significava para ele pensar na vida, ao que imediatamente nos respondeu que era focar nos estudos para retribuir a um sonho seu e de seus pais.

- Quero me formar e entrar na faculdade de engenharia civil. É o sonho de minha mãe e do meu pai. Sou do **Pacuí de Cima**⁸⁰ e as coisas não é nada fácil. Por isso que estou estudando para realizar o sonho deles que agora é o meu também.

(André, 15 anos)

⁸⁰ André se referiu ao seu lugar de origem, Pacuí de Cima, localizado do outro lado da zona urbana da cidade. O aluno cruza o rio todos os dias, via transporte público ou próprio, para enfrentar a complexa dinâmica de chegada até à escola.

Observamos, a partir dessas declarações, o desenho de um mapa comunicacional configurado por experiências pessoais. As dificuldades econômicas inferidas nos relatos do aluno revelam que são estudantes vindos do outro lado da cidade dividido pelos caminhos de rio, que geralmente acordam às cinco da manhã, muitas vezes sem realizar a primeira refeição do dia. Além, de muitas vezes, enfrentar as dificuldades com o transporte, pois, via de regra, no início do ano letivo, os alunos não têm a garantia de acesso à escola, via transporte fluvial ou terrestre⁸¹.

Esses mesmos alunos sentem a necessidade do *outro*, mas ao mesmo tempo estabelecem juízos de valor e de pertencimento, manifestando expressão do tipo “mas tem mais gente diferente do que parecido” (André, 15 anos), então preferem ficar sozinhos.

Percebemos, dessa forma, que eles buscam um *outro* que se adeque às mesmas perspectivas. A fala desse aluno conduz à impressão de que, em determinadas situações, os sujeitos estão expostos aos julgamentos dos outros, o que leva à avaliação de certos juízos de valor ou qualidades de caráter. São questões que emergem em um ambiente heterogêneo formado pela diversidade, que vão das diferenças geracionais aos locais de nascimento ou moradia.

Os dois últimos trechos reescritos a seguir, ouvidos em uma única roda de conversa, desmontam um preconceito muitas vezes atribuído, por nós, em nossa condição docente, de que nos intervalos desses meninos e meninas não acontece nada de interessante.

- A gente tava conversando sobre religião. Apesar de sermos todos católicos, um dos colegas aqui (apontava José para Luciano) tem vontade de participar de um culto na Igreja Adventista.

(José, 20 anos)

- A gente também conversa sobre política, essas notícias ruins que saem na TV, e principalmente agora a gente tá falando sobre o Enem, que vamos fazer na outra semana.

(Luciano, 18 anos)

Inclusive, na hora dos intervalos, julgamos que só falam sobre futebol, namoro, “fuxico” (como eles mesmos fazem questão de frisar), acessando bobagens no celular, enfim, são rotulados como aqueles “que nada fazem”.

Ainda que esses meninos só falassem dessas coisas, e comprovamos que falam, não podemos desqualificar esses momentos, pois o que parece desinteressante para uns, é extremamente interessante para outros. E é justamente nessa diversidade de gostos e de ritmos

⁸¹ Quando fizemos as revisitações nas escolas para a confirmação de alguns dados e registros, em janeiro de 2016, em pleno ano letivo de 2015, alguns alunos da escola Júlia Passarinho nos relataram que o transporte público estava suspenso e, para chegar até à escola, utilizavam ou pagavam transportes particulares.

que eles se buscam, se encontram e movimentam as relações configuradas pelas práticas comunicativas estabelecidas.

São alunos que também discutem sobre a situação e a crise política que vive a sua cidade, seu estado e seu país, manifestando o que pensam a respeito dos assuntos que desenvolvem na hora do intervalo, como podemos observar no trecho do comentário de Shake (20 anos): “Aqueles deputado tudo safado, é só corrupção, fessora” ou de Luciano (18 anos): “A gente também fala sobre política, as coisas ruins que acontecem na TV”.

São alunos que também discutem sobre religião e observávamos, admirados, a maturidade em suas declarações, como na roda de conversa com José, de 20 anos, que discutira a respeito da liberdade pela opção religiosa. Nesse debate inferimos que esses jovens estudantes acreditam que religião não salva ninguém e ficamos discutindo alguns minutos sobre a importância de ter um Deus que habita dentro dos nossos corações.

São alunos que também se preocupam com o futuro profissional e brilhante. De certa forma, nossa condição de pesquisadores nesse momento passa a pesquisados, pois nas conversas eles exigiam que também compartilhássemos das discussões.

A partir das rodas de conversa, compreendemos que esses jovens estudantes têm um objetivo futuro comum: adquirir uma posição social de acordo com uma proposta profissional mais ou menos solidificada. Diante de todas as declarações, descobrimos que o cotidiano desses alunos é fundamentado por uma realidade de acordo com as características comuns que os identificam.

- Tenho o sonho de fazer medicina. Admiro muito quem trabalha com cardiologia. Talvez siga por aí, se Deus quiser.

(Neto, 19 anos)

- Sou consciente que às vezes o sonho não dá pra todo mundo, né professora? Tem que estudar muito, financeiramente as coisas são bem difíceis. Mas vou continuar sonhando até virar realidade.

(Janira, 19 anos)

- Acho que sou uma pessoa muito sonhadora, fessora. Mas sonho sem querer pisar nas pessoas, conquistar as coisas sem passar por cima de ninguém, isso é que é ideal para seguir na vida com honestidade.

(Nilda, 19 anos)

- Meu padrasto, um pai que aprendi a amar, é pescador e minha mãe é dona de casa. [Emocionada, fala da mãe] Não tenho vergonha de dizer que os estudos dela não avançaram a 5ª série do ensino fundamental. Meu pai também é carpinteiro, faz cadeiras e armários de madeira. Tenho 17 anos e sonho em ser professora de educação física, porque adoro todos os tipos de esporte. Se tivesse que escolher outra profissão, gostaria de ser psicóloga.

(Liliane, 17 anos)

- Meu sonho é continuar estudando até me formar em direito. Quero ser um advogado de nome na minha cidade.

(Joliel, 18 anos)

- Na verdade, a gente não sonha, a gente espera o que Deus mandar pra gente.

(Alessio, 19 anos)

O comentário de Liliane, cuja ideia está presente também em outras declarações, nos orienta a compreender que alguns alunos provêm de uma relação familiar em que seus pais, quando possível, frequentaram escolas cuja formação não ultrapassou o ensino fundamental.

Nesta condição, certamente são pais que pretendem a garantia de melhores estudos para seus filhos, nos levando a perceber que muitos fazem questão de estar todos os dias naquela rotina metódica, cansativa e tradicional de sala de aula, porque desejam ser médicos, engenheiros, pastores evangélicos⁸², delegados, advogados, caminhoneiros, odontólogos, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, fisioterapeutas, serventes de escola, e, para nossa surpresa, alguns professores, mas preferem na área de Educação Física, pois nos relataram o quanto é bom aprender brincando.

Mesmo que nossas discussões não projetem o ambiente formal de sala de aula, não há como isentarmos em tal debate, haja vista boa parte dos aprendizes, em seus relatos, revelarem que é mais interessante uma aprendizagem participativa e lúdica.

- Percebo que tem uma diferença das aulas que eu tenho nos cursinhos, aqui é muito formal as aulas, no cursinho os professores interagem com nós.

(Arlley, 17 anos)

- Estudo porque meus pais me obrigam. Se não conseguir realizar o sonho de ser caminhoneira, quero ser professora de Educação Física.

(Jhennifer, 18 anos)

Questionados sobre a importância dos intervalos, os estudantes nos indicam que esse é um dos vários problemas presentes no ensino tradicional. Percebemos que “fugir da rotina de sala de aula”, onde geralmente as regras são metódicas e cansativas, é um dos fatores que leva o aluno a optar por determinada profissão. Isto está na base das ideias desses jovens que muitas vezes não conseguem entender o que faz a escola.

- Sonho em cursar faculdade de Educação Física. Gosto muito das aulas de Educação Física, pois é uma aula que se aprende e se brinca.

(Tadeu, 16 anos)

⁸² Nossas limitadas discussões nos impedem de entrar no mérito do entendimento sobre o conceito de vocação ou profissão. Contudo, salientamos o contexto da expressão apenas com o intuito de enfatizar que este é um dos sonhos mencionados por alguns jovens pesquisados.

- Eu falo pra minha mãe que se eu me formar eu pretendo ser um professor de Educação Física.

(Shake, 20 anos)

- Meu sonho é ser professor de Educação Física, porque é uma área que gosto muito. É muito legal ver que os alunos gostam do que é feito nas aulas de Educação Física. Apesar de não ser com todos assim. Pretendo seguir nessa carreira, pois acho que dará prazer para mim e para os alunos também.

(Henry, 19 anos)

Os que não tinham uma meta claramente definida mencionavam que desejam dar o melhor para sua família, por meio de uma boa profissão.

- Não penso ainda numa profissão. Talvez daqui a alguns anos alguma ideia faça sentido pra mim garantir um futuro melhor.

(Raine, 18 anos)

- Estamos todos no ensino médio pensando cada um no seu futuro agora. Eu sonho em me realizar futuramente numa profissão que eu goste e possa ajudar meus pais.

(Celi, 18 anos)

- Estudar é meu objetivo para ajudar meus pais.

(Allan, 15 anos)

Em uma das rodas de conversa, Tiago (17 anos), que na realidade sonha em ser advogado, respondeu-nos brincando e julgamos interessante reproduzir o registro: “Meu sonho é continuar fazendo farinha”.

Ficamos pensando que até mesmo nesses momentos de descontração mencionam e valorizam as suas raízes, pois a brincadeira os levou a comentar que sem farinha na mesa não seria possível sobreviver. Isso porque a produção e a venda da farinha constrói a base econômica dessas famílias. A origem e as condições de vida que configuram o cotidiano desses jovens estudantes não tratam de um contexto isolado, mas de um contexto social interpretado a partir de uma relação externa à escola, que é comum à realidade de muitos interiores amazônicos.

A fala do aluno nos remete às comunidades ribeirinhas e de beira de estrada que, diariamente, abastecem as mesas de quase todos os moradores da região, por meio do plantio e do cultivo da mandioca, produto agrícola que sustenta o dia a dia de muitas famílias, que usufruem ou vendem a farinha de mandioca, a goma e o tucupi⁸³ extraído dela, por exemplo. São costumes com origens predominantemente rurais que dinamizam e garantem o sustento das famílias e da economia dessa *cidade-floresta*.

⁸³ São produtos extraídos da raiz da mandioca, a qual depois de descascada, ralada e espremida, libera um caldo amarelo (o tucupi) que, após algumas horas, é separado de um produto parecido com o amido (a goma), expressões conhecidas e produtos presentes nas mesas de muitos moradores da região Norte.

Acompanhando e visitando muitos contextos vivenciados nas rodas de conversa, pensamos que as significações observadas e descobertas nos *ambientes periformais de aprendizagem* desses jovens estudantes ocupam um papel privilegiado nas várias relações estabelecidas por eles e, em decorrência dessa presença imediata um do outro, desejada ou não, a comunicação se torna possível.

Em ambas as escolas, esse esquema aponta especialmente a necessidade de interações presenciais e imediatas, face a face, revelador de uma diversidade em que o processo comunicativo caracteriza-se por ser essencialmente heterogêneo.

No contexto diário dessas escolas buscamos elementos que nos possibilitaram entender as redes comunicativas tecidas em *ambientes periformais de aprendizagem*, as quais não priorizam o uso de tecnologias digitais, como prevíamos antes de entrarmos em contato com os jovens estudantes⁸⁴ nos ambientes, verificados em alguns relatos anteriormente comentados.

Percebemos, no período observado, que as tecnologias a distância não são constituintes intensificadores das relações estabelecidas pelos alunos, apesar de não estarem desvinculadas totalmente de seu cotidiano.

Sem deslegitimar as experiências audiovisuais que principalmente a Internet oferece ao jovem de hoje, o elemento característico e fundante que adquire importância nas relações investigadas entre os jovens estudantes e desenvolve o fluxo comunicacional contínuo é o contato direto que estabelecem uns com os outros. Assim, a interação face a face constitui o cerne que movimenta os processos comunicativos e interacionais.

- A gente pode ver, sentir, abraçar, consolar uma à outra, aí pelo telefone não dá, né?, não tem aquela emoção de poder ver o que a outra tá sentindo.

(Liandra, 16 anos)

Isso reflete diretamente nas discussões que Martín-Barbero vem referenciando desde a década de 1980. O pesquisador entende que os sujeitos da comunicação se relacionam com base em suas necessidades comunicacionais, o que nos provoca, enquanto pesquisadores, a direcionar nossos olhares para as tramas que se desenrolam no cotidiano.

Da mesma forma, Freire (1987) nos leva a pensar que somente na comunicação tem sentido a vida humana. O(s) pensar(es) dos educandos “ganham autenticidade se mediados pela realidade que os circunda. Não um pensar de isolamento, mas um pensar na e pela comunicação em torno de seus cotidianos” (FREIRE, 1987, p. 37).

⁸⁴ Referência feita aos alunos da escola SENAI no período de observação exploratória em março de 2015.

Como afirma Martín-Barbero (2014):

É [no] tecido de coisas e palavras que a comunicação revela sua espessura: não existe comunicação *direta*, imediata, toda comunicação exige [...] elementarmente desprender-se das coisas, todo comunicar exige alteridade e impõe uma distância. A comunicação é ruptura e ponte: mediação. Entre dois sujeitos, por mais próximos que se sintam, está o mundo em sua dupla figura de natureza e história (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 30).

Para reforçar nosso entendimento, concebendo a necessária e complexa estrutura dialógica entre sujeitos interlocutores, natureza e história no processo comunicativo, é importante referenciarmos Heller (1991) ao afirmar que “não compreenderíamos nunca corretamente os processos reais se não estudássemos o significado das inter-relações – baseadas na particularidade imediata – de tais tendências, precisamente na vida cotidiana, no teatro real de sua resolução⁸⁵” (HELLER, 1991, p. 12, tradução nossa).

Nessa ótica, entendemos que as situações cotidianas encontram-se na base das relações e experiências mais comuns entre sujeitos em diferentes ambientes sociais. O conjunto das atividades ordinárias observadas nos momentos de investigação apresentou um contexto no qual a vida cotidiana configura a própria vida, pois “a vida cotidiana dos homens está completamente impregnada da luta por si mesma, que é, ao mesmo tempo, uma luta contra os outros⁸⁶” (HELLER, 1991, p. 30, tradução nossa).

Num espaço onde se configuram situações de conflito, disputas e embate, como é o espaço escolar, não há como negar, em maior ou menor medida, que existe uma espécie de luta pela sustentação e integração de condições, segundo possibilidades e necessidades particulares, especialmente quando, nos grupos, estiverem em jogo sentimentos, gostos e preferências.

Importante foi notar que nos ambientes investigados os jovens estudantes, em maioria, reúnem-se em grupos. Ora pertencem a um grupo, ora pertencem a outro. Entendemos, pois, que os grupos são importantes para o amadurecimento das relações cotidianas em seu processo interativo.

Ao investigarmos a tecitura do cotidiano nos intervalos e folga dos jovens estudantes nas escolas, percebemos momentos variados de interação e de construção de conhecimento,

⁸⁵ “ (...) no comprenderíamos nunca correctamente los procesos reales si no estudiásemos el significado de las interrelaciones – basadas en la particularidad inmediata – de tales tendencias, precisamente en la vida cotidiana, en el teatro real de su resolución” (citação original).

⁸⁶ “ (...) la vida cotidiana de los hombres está completamente impregnada de la lucha por sí mismos que es al mismo tiempo una lucha contra otros” (citação original).

posto que o cotidiano dinamiza-se diverso, multifacetado e multímido. A cada imersão no campo, os estudantes revelavam um aspecto de interação diferenciado.

Ao refletir sobre as intervenções realizadas nos cotidianos escolares, Alves (2003) argumenta que:

Somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários [e] nossa permanente e cotidiana descoberta das coisas, nos leva a compreender nossa necessidade de diferentes modos de fazer para conseguir com elas viver, conviver e criar (ALVES, 2003, p. 62).

É bem certo que o diálogo que estabelecemos com esses autores do cotidiano nos levam a entender “que muitas são as possibilidades e os meios que podemos usar para melhor estudá-los e compreendê-los” (ALVES, 2003, p.66).

Os contatos pessoais pelos espaços de fazeres cotidianos nas escolas pesquisadas nos proporcionaram perceber dinâmicas expressões de subjetividade manifestadas pelos estudantes nos momentos de interação.

Se não nos é possível compartilhar uma ideia única do que seja comunicação, visto que remonta a um processo dinâmico e complexo, é possível considerarmos que ela acontece nas interações dos grupos. Nisso resultou de extrema importância estabelecer o contato com a realidade das escolas, e assim tornar possível observar as práticas que os estudantes realizam nos processos comunicativos que estabelecem.

Construídos os caminhos desta forma, foi possível ver que os alunos produzem suas relações com base em estratégias de interações presenciais, em redes comunicacionais que revelam trocas recíprocas cotidianas e locais, que sustentam a convivência entre eles.

As tramas de relacionamento que constituem as interações presenciais diárias estão baseadas em situações concretas, mas acima de tudo, em fatores de afetação, pois foi possível compreender na pesquisa que os grupos se reúnem conforme um jogo de interesses afins, como se houvesse uma espécie de contrato de pertencimento a um ou outro grupo, o que nos levou a observar uma rede comunicacional diversa, dinâmica e complexa.

Percebemos, por exemplo, que um mesmo aluno desempenhava papéis diferentes de acordo com o grupo com o qual interagia. Conversávamos com um aluno no grupo de colegas em determinada situação, e encontrávamos aquele mesmo aluno na condição de namorado em outra circunstância.

- Eu saía mais cedo para conversar por aqui com ela todo dia. Agora a gente tá junto desde então. Já tamo junto quase 1 ano e não sei quanto. Quase um ano e três meses.

 - Lembro da senhora no grupo da galera da minha turma, aquele que gosta de jogar Clans.

(Vicente, 16 anos)

Enfim, vimos que variadas situações organizam *ajuntamentos* que, conforme Goffman (2010), são constituídos pela reunião de indivíduos em uma dada ocasião. Os ajuntamentos observados possuem atividades específicas de organização que compreendem comportamentos dos sujeitos que articulam papéis distintos, o que reúne, por outro lado, um conjunto de diferentes expectativas. Isso nos ajudou a perceber o que tinha de mais ou menos relevante em determinadas situações.

Na investigação de tais práticas, percebemos que, nas relações, a comunicação é essencialmente tecida nos contextos interacionais desenhados. Nossa percepção nos leva a entender que essa é a relevância de todo o processo configurado e nisto reside que valorizemos o que as relações observadas nos revelaram de mais comunicacional: relações que apresentam basicamente histórias e preocupações únicas e complexas, relativamente próximas umas das outras.

Transitar pelos espaços formais das instituições escolares faz parte de nossa rotina docente, mas participar de uma rotina comum do cotidiano discente certamente resultou em uma visão mais aberta, sensível e crítica em relação a esses sujeitos que ingressam nessas instituições com o objetivo primeiro de adquirir o ensino e o aprendizado de conteúdos curriculares.

Delicados, mas decisivos, os momentos de encontro com os alunos foram essenciais para que pudéssemos construir com clareza e confiança nossas reflexões. A cada círculo nas rodas de conversa percebíamos a necessidade de continuar caminhando até que as ações começassem a se repetir e indicassem parada no percurso.

As práticas comunicativas observadas nas duas instituições investigadas nos possibilitou organizar determinados operadores de análise. Alguns recorrentemente salientados, outros menos incidentes, mas que merecem ser tomados em discussão, especialmente por estabelecerem elos de tensionamento, atravessamento e reflexão com a literatura conhecida ao longo desses dois anos de mestrado e por movimentarem e dinamizarem os *ambientes periformais de aprendizagem* nas escolas Júlia Passarinho e SENAI, organizando suas dinâmicas comunicacionais.

Esses operadores analíticos, comuns nas duas instituições investigadas, tornaram-se centrais e referências fundamentais nesta pesquisa no intuito de compreendermos um conjunto de significações inferidas. É o que aprofundaremos no próximo capítulo.

4 OS CENÁRIOS DA INTERAÇÃO FACE A FACE NOS AMBIENTES PERIFORMAIS DE APRENDIZAGEM

*Esta paisagem, vista do alto,
oferece apenas a miniatura de um quebra-cabeça
onde ainda faltam muitas peças.
(CERTEAU, 1998)*

Para que pudéssemos perceber e compreender as práticas comunicativas que se desenvolvem nas relações discentes nas duas escolas pesquisadas foi necessário não apenas observarmos e descrevermos de que forma elas se configuram no momento em que acontecem. Primeiramente, elegemos um espaço pouco convencional, mas extremamente rico, para observação das práticas comunicativas. Foi desse modo que nosso olhar se orientou *aos ambientes periformais de aprendizagem* movimentados nos momentos de folga e intervalos dos estudantes. Escolhido o lócus, precisamos estabelecer a forma de abordagem dos sujeitos. O caminho, como discutido, foi a observação e as rodas de conversa; essa última se constituiu como estratégica coerente com a nossa abordagem teórica, pois nos permitiu estar em relação e nos tornarmos sujeitos em comunicação.

Neste capítulo retomamos diálogo com autores como: Braga e Calazans (2001); França e Simões (2014; 2016); Freire (1996); Goffman (2009; 2012b); Heller (1992); e Pacheco (2006), que contribuíram para melhor discutirmos o universo temático do tipo especial de interação observada. Assim temos a estruturação do capítulo como segue.

No tópico 4.1, “A entrada no palco da pesquisa”, apresentamos, de forma breve, o percebido nas duas instituições investigadas.

No tópico 4.2, “A interação face a face”, discutimos acerca da principal categoria analítica em destaque nos *ambientes periformais de aprendizagem*: a conversação realizada no processo de interação presencial. A partir desse eixo, analisamos os diferentes *ajuntamentos* nos quais os estudantes pesquisados tecem suas práticas comunicativas. Assim, discutimos a complexa dinâmica das relações discentes, mais recorrentes nos *ajuntamentos* grupais, e menos incidentes, mas igualmente importantes, em determinadas situações de isolamento. Da mesma forma apresentamos alguns acionadores que dinamizam, movimentam e configuram as práticas comunicativas.

4.1 A ENTRADA NO PALCO DA PESQUISA

Na certeza de que o passo inicial a ser dado seriam a observação e descrição das práticas, nossas atividades precisaram ser fortemente marcadas pela apreensão de sentidos que, apesar de sustentar todo o movimento das práticas comunicativas entre os sujeitos, não eram claramente percebidos por eles.

Desse modo, apresentamos, após as experiências vivenciadas nas instituições e as leituras dos registros de campo, uma rede de significações percebida nas semanas em que vivenciamos as 44 (quarenta e quatro) rodas de conversa, numa dinâmica que envolveu a nós e aos 212 (duzentos e doze) alunos nas duas escolas investigadas nesta pesquisa.

Embasados nas leituras dos registros finais, como enfatizamos no capítulo anterior, julgamos conveniente, neste momento da análise, não distinguir os relatos entre uma e outra escola, pois o conjunto de declarações nos diálogos produzidos pelos alunos nos revela que, pensar desta ou daquela maneira, não corresponde a estudar nesta ou naquela escola.

No cotidiano desses jovens estudantes, descobrimos que um eixo central serve como base para a configuração das práticas comunicativas que tecem as relações nos *ambientes periformais de aprendizagem* – a interação face a face. A partir dessa condição principal foram percebidos os *ajuntamentos* configuradores de panelinhas ou engendrados por laços tecidos na convivência cotidiana, fortalecida nos *ambientes periformais de aprendizagem*. Mesmo quando encontramos algum aluno sozinho nesses ambientes, trataram de isolamentos sempre *em relação*, pois estavam *em relação* a/com os outros sujeitos. Nessas relações, foi possível perceber alguns acionadores que dinamizam, movimentam e configuram as práticas comunicativas: a busca por entretenimento, a fuga da rotina, o preconceito e a utilização de máscaras.

- No intervalo é o momento em que a gente conversa.
(Simara, 19 anos)
- É um dos momentos mais legais conversar com elas sempre que tem tempo, ou quando falta algum professor ou na hora do intervalo.
(Gorete, 16 anos)
- São três anos que a gente haja de conversar aqui, fessora.
(Rute, 22 anos)
- Dentro da sala, o professor fala que não é pra conversar e aí quando bate o intervalo a gente logo pensa ‘ah, bateu o sino, é pra sair, pra conversar’. Quando a gente conversa fica mais legal a aula, mas isso acontece na maioria das vezes no intervalo.
(Alaíde, 17 anos)

Geralmente, assim começavam a responder os alunos nas 44 (quarenta e quatro) rodas de conversa, organizadas nos dias de nossa imersão nos grupos. Quando questionados sobre o que fazem na hora dos intervalos, imediatamente respondiam que conversavam. Ao indagarmos sobre o que mais conversam, a resposta era imediata: “sobre tudo”. Amigos, trabalhos escolares, namorados, o que aconteceu no final de semana na cidade, a posição do time nos campeonatos, os jogos internos que estavam para acontecer, problemas familiares e pessoais, enfim, é sobre tudo mesmo que conversam os jovens nos momentos em que não estão em atividade pedagógica.

Esta principal categoria de análise sintetiza o propósito de toda prática comunicativa e dá vida às reflexões de alguns pesquisadores da comunicação e do pioneiro pensador dessas questões, Paulo Freire (1983), quando enfatiza, por exemplo, que a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida.

A ideia de que a comunicação é dialógica, de que não há comunicação sem diálogo, é a razão para pensarmos que a comunicação é inata ao ser humano. Braga e Calazans (2001) enfatizam que “é uma excelente síntese do que constituiria, em essência, o objeto do Campo da Comunicação” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 16).

Para eles, o termo “conversação” não se confunde com qualquer tipo de interação social. Conversar, em sua visão, remeteria à ideia de troca comunicacional, ainda que fosse de natureza econômica, política, militar, científica ou casual, enfim, é toda e qualquer situação que envolva a coparticipação entre diferentes sujeitos.

É importante notar o que discute Goffman (2012b) considerando que:

Quando a comunicação falada ocorre, a fala ocorre, ou espera-se que ocorra, apenas quando aqueles presentes uns aos outros se juntam num tipo especial de associação ritualmente bem marcada, um tipo especial de amontoado que podemos começar a pensar como um **círculo conversacional**⁸⁷ (GOFFMAN, 2012b, p. 137, grifo nosso).

Ao buscarmos aprofundar a questão da conversação, reinscrimos a discussão de França e Simões (2014), as quais discorrem sobre a especificidade da interação comunicativa.

Como enfatizamos em capítulos anteriores, fundamentadas nos propósitos conceituais de Mead, França e Simões (2014) entendem que o processo interativo trata de uma ação conjunta, compartilhada e reciprocamente referenciada. Nas relações em que sujeitos estabelecem uns com os outros, as autoras percebem que a interação é construída pela dimensão de significações.

São, enfim, interações que supõem o engajamento mútuo, não necessariamente proporcional, dos sujeitos na sua realização e que são construídas a partir das ações reciprocamente referenciadas desses sujeitos, os quais têm consciência dessa mútua afetação (FRANÇA; SIMÕES, 2014, p. 103).

Embasados nessas reflexões, podemos entender porque a conversação imediata instaura a dinâmica das relações dos estudantes nas escolas investigadas. Assinalamos que a interação face a face é responsável por dinamizar as relações discentes, nos momentos em que interagem nos intervalos, e viabiliza todo o processo comunicacional por eles organizado diariamente *nos ambientes periformais de aprendizagem*.

⁸⁷ O autor denomina de *conversa*, *bate-papo* ou *conversação* a um tipo especial de fala (fala de caráter informal) (GOFFMAN, 2012a, p. 603). Reconhecemos interessante o diálogo com Goffman, haja vista que o autor, em seus estudos, discute sobre pontos peculiares no jogo da interação, apesar de não apresentar processualmente um caráter comunicativo, mas dramatúrgico.



Imagem 22: Alunos do SENAI reunidos no momento do intervalo em um dos espaços recreativos da escola. Observamos alunos conversando, em diferentes grupos, em um mesmo *ambiente periformal*, próximo à cantina do anexo.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registro em setembro de 2015.

Esta categoria de análise vem justificar um ponto básico na discussão em nossa pesquisa, o de que é impossível pensar um ato comunicativo sem a participação do outro, em experiências face a face ou a distância.

Esse horizonte dialógico da comunicação é construído num lugar de encontros, quando se põem em prática convivências recíprocas entre sujeitos no mundo.

- Como na sala a gente não pode falar muito, a gente se encontra pra conversar e falar sobre as coisas que acontecem com a gente.

(Janira, 16 anos)

- O mais legal no intervalo é porque a gente se aproxima e se encontra com os amigos, as pessoas que a gente mais gosta.

(Suzie, 17 anos)

- Ah, lá [*whatsapp* – diálogo virtual] a gente tira sarro com a cara um do outro, a gente também se diverte muito lá, mas não é tão legal como aqui [diálogo face a face].

(Arison, 18 anos)

Os dois primeiros relatos e a retomada da declaração de Arison (mencionada no capítulo 3 deste trabalho) nos conduziram a indicar a interação face a face como principal eixo de significação nas relações estabelecidas pelos jovens, coadunados a uma das formas de interação proposta por Braga e Calazans (2001), as *Interações Conversacionais (Face a Face)*⁸⁸.

Esse operador de análise revela a construção em tempo real das trocas comunicativas. A interação é estabelecida no momento presente entre os interlocutores que mantêm entre si contato direto.

O resultado expressivo da interação (o teor da conversa) *está sendo* construído ao vivo. Esta construção, embora dependendo largamente de bases prévias trazidas para a troca pelos interlocutores, não está pronta ao ser iniciada: existe e se constrói na *interação*. Por isso mesmo abre espaço para uma predominância de “fatores locais” e de experiência vivida dos interlocutores (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 25, grifos dos autores).

Os estudantes, sempre que indagados, se conversavam com os colegas em outras circunstâncias – virtuais, por exemplo – respondiam-nos imediatamente que não era a mesma sensação.

- No whatsapp não tem aquela interação, não tem diversão. Normalmente no whatsapp é para combinar para sair, para fazer algum programa.
(Wodson, 18 anos)

Reafirmamos que esta categoria caracteriza fundamentalmente as interações comunicativas nos *ambientes periformais de aprendizagem* em ambas as escolas, refletidas pelas ações mútuas entre sujeitos produtores de sentidos. Podem até julgar importante e necessário uma ou outra forma de conversação, mas estar fisicamente diante do interlocutor, para esses alunos, faz toda a diferença no processo.

Evidentemente, precisamos levar em conta que essa necessidade de interação face a face entre esses jovens estudantes talvez seja acentuada pela restrição de acesso às tecnologias a distância. No entanto, precisamos destacar que, no período de observação, as práticas comunicativas eram condicionadas ao estar junto fisicamente para conversar.

⁸⁸ Os autores ainda propõem dois modos básicos de interações sociais: as *interações mediadas de tipo dialógico* e as *interações diferidas e/ou difusas*. Aquelas “se mantêm na troca de correspondência, nas conversas telefônicas e, mais recentemente, nos espaços em que a interatividade por rede informatizada se desenvolve” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 25). Nestas, a interação é bem mais complexa, pois se trata de um processo diferido no tempo e no espaço, permitindo ampliar o número de interlocutores. Apesar de os autores apresentarem características peculiares a cada modelo, é possível perceber que ambos os modelos abrangem ações mútuas entre produtor e receptor.

Esses condicionantes talvez não sejam tão determinantes em outros *ambientes periformais de aprendizagem*, em locais onde os acessos tecnológicos sejam realizados de forma ampla. Mas é possível pensar que são espaços nos quais os diálogos face a face se destacam, como nessas escolas dessa cidade localizada na floresta amazônica, cuja cultura ainda é permeada pelas práticas de oralidade. É uma região onde a “forte presença das narrativas orais [enredam] tempos, esforços e histórias dessas comunidades, povoados e “cidades-florestas” que ali vêm se constituindo” (PACHECO, 2006, p. 28).

4.2.1 Laços

Todos os operadores analíticos percebidos nas rodas de conversa nos permitiram reunir e destacar uma rede de práticas comunicativas tecidas nos relacionamentos cotidianos dos jovens estudantes *nos ambientes periformais de aprendizagem* das escolas Júlia Passarinho e SENAI.

Em detrimento de pontos de vista analíticos dos relatos de todos os estudantes que participaram das atividades de interação nos grupos pudemos descrever de que forma eles tecem seus relacionamentos e assim entender como eles constroem esse espaço cotidiano de impressões e expressões nas conexões face a face, sem limitações contextuais de mediação, que estabelecem uns com os outros, requisito fundamental para que o processo comunicacional possa ser estruturado nessas ambiências.

Inspirados por França e Simões (2014), salientamos que toda interação sempre será representada por um processo de comunicação. Isso torna relevante a necessidade que sentimos em estudar as relações entre sujeitos e seus pares, nas quais foi possível observarmos que as mesmas se estruturam, essencialmente, por meio de um conjunto de significações, como reflexo da mútua afetação.

Por priorizarmos a concepção de que Comunicação e Educação constituem campos de conhecimento nos quais processualmente se organizam relações sociais, apropriamo-nos da ideia de laços, por considerarmos que as relações estão inteiramente compreendidas nas noções de interação e relacionamento entre os sujeitos participantes do processo comunicativo.

O processo comunicativo compreende vários elementos: os interlocutores (a presença co-referenciada de um e do outro); uma materialidade simbólica (a produção discursiva); a situação discursiva (o contexto imediato; sua inserção numa estrutura sócio-histórica particular). A relação que se estabelece entre esses elementos é móvel e diversificada. O objetivo da análise comunicativa é justamente captar o desenho dessas relações; o posicionamento dos sujeitos interlocutores; a criação das formas simbólicas; a dinâmica de produção de sentidos. O que, sem dúvida, consiste numa contribuição ímpar para o conhecimento de nossa realidade contemporânea (FRANÇA; SIMÕES, 2016, p. 18).

Reiteramos, portanto, que os laços são compreendidos, nesta dissertação, como as relações específicas construídas numa interação dialógica entre os sujeitos pesquisados, os quais buscam estruturar a rede comunicativa organizada por meio de trocas conversacionais, cooperação e possíveis conflitos.

Vimos, no decorrer das rodas de conversa, que fazer parte, ou não, deste ou daquele grupo ou panelinha, decorre de sensações de pertencimento ou de seleções, combinadas com as noções de afinidade, que resulta na proximidade entre os estudantes, de acordo com a dimensão de confiança que depositam uns nos outros, como apontado nos seguintes registros.

- No meu primeiro ano aqui eu conheci ela, mas a gente não se entrosava tanto, esse ano que a nossa amizade se fortaleceu, apesar de parecer que a nossa amizade já é de muito tempo, parece que nem é de um ano e meio, eu confio nela e ela em mim, eu conto as coisas pra ela. Tem tantas coisas que a gente não conta pra mãe, mas conto pra ela. Nela eu posso confiar.

(Iraíde, 17 anos)

- Acho que o significado tá na confiança que a gente tem uma na outra. Mesmo que um dia cada uma vá pro seu lado, nunca vou esquecer da minha melhor amiga que eu conheci e que fez parte desses momentos na minha vida.

(Elma, 17 anos)

Percebemos, de maneira geral, que algumas relações se caracterizam mais intensamente que outras. Nas falas de alguns alunos, notamos que cumprem o firme propósito de conclusão do Ensino Médio, o que, de certa forma, os faz pertencer a determinado grupo sem que possa ser percebida uma relação de ampla intimidade.

- Quero me formar e entrar na faculdade.

(André, 15 anos)

- A gente fica na frente e quer mesmo é estudar e mostrar que sabe o assunto.

(César, 15 anos)

- Estou aqui para aprender mais e ingressar numa universidade.

(Tiane, 16 anos)

A relação de ampla intimidade que mencionamos refere-se ao fato de que a escola, especialmente nos momentos dos intervalos e folgas, constitui-se também como o lugar de concretização dos encontros amorosos. Tímidos casais foram encontrados e nos relataram, alguns constrangidos e outros com naturalidade, a forma como se conheceram e que é na escola, em decorrência da proibição dos pais, que encontram a única forma de conversarem e se conhecerem melhor.

- Nos conhecemos antes mesmo de sermos namorados. Começamos a namorar esse ano. Isso tem alguns meses. Acho que uns 3 meses, disse. Nos envolvemos agora, apesar de já nos conhecermos.

(Dilton, 18 anos)

- Estamos no segundo ano, mas não estudamos na mesma turma. Isso também contribui para que não fique chato.

(Aliane, 16 anos)

- Mas é legal quando a gente se encontra, porque ela não tem frescura com os meus amigos, ela conversa, se enturma e isso faz com que eu goste mais dela [a namorada envergonhada, sorria tímida e apaixonada].

(Dilton, 18 anos)

- Não, a gente não se encontra fora daqui, porque a minha mãe não sabe. Na verdade, ela não deixa. Ela fala que eu sou muito nova. Ela não deixa.

(Mariana, 16 anos)

São casais que se encontraram casualmente ou foram apresentados por amigos, e ainda há o casal que se conheceu pelo *Facebook* e após 15 dias de mensagens trocadas, puderam se ver presencialmente.

- A gente se conheceu pelo *Face*. Aí, a gente começou a conversar, começou a conversar todo dia. Quando um não mandava mensagem, o outro sempre enviava perguntando coisas do tipo, e aí como é que vai, tem namorado, eu perguntava pra ele, e ele respondia que tinha, mas estava em crise. Aí a gente começou cada dia mais a conversar mais e mais.

(Mariana, 16 anos)

- Nos vimos assim pessoalmente só 15 dias depois. Agora eu não sei como foi pra ela gostar de mim. É um mistério até hoje.

(Vicente, 16 anos)

- Então, professora, 15 dias depois ele ficava ali (apontou para o espaço da Trilha da Juventude⁸⁹, que fica ao lado da escola) esperando eu ter uma folga pra gente conversar. E eu ficava daqui de dentro conversando com ele.

(Mariana, 16 anos)

⁸⁹ Recentemente, esse espaço foi doado pela Prefeitura Municipal para a construção de uma espécie de Centro de Convenções que fará parte da estrutura física do CIEP/SENAI.

- Estudava no Simão⁹⁰, aí eu saía mais cedo para conversar por aqui com ela todo dia. Agora a gente tá junto desde então. Já tamo junto quase 1 ano e não sei quanto. Quase um ano e três meses.

(Vicente, 16 anos)

Alguns nos demonstraram certo amadurecimento, outros revelaram a inocência inicial de uma relação.

- Acredito que a nossa relação é bem sólida, pois não sentimos ciúmes bobos um do outro. Ela me aceita como sou e eu aceito ela do jeito que ela é. Acho que é bom porque adquirimos confiança um no outro.

(Dilton, 18 anos)

- Acho que tudo o que a gente faz não vira rotina não, porque gostamos quase das mesmas coisas e gosto muito de estar perto dos amigos dele e ele das minhas amigas. Ele não é desses que fica me proibindo das coisas.

(Aliane, 16 anos)

- Nos conhecemos desde o ano passado, quando ainda estava no primeiro ano (disse um pouco envergonhada a aluna, extrovertida em outros momentos).

(Mirna, 16 anos)

Relatos como os dos casais de namorados, ou dos filhos que não são compreendidos pelos pais, anteriormente mencionados, são exemplos do complexo e interessante cotidiano das instituições investigadas.

Assim, ao tentarmos compreender os laços de relacionamentos existentes entre os jovens estudantes, percebemos que, de maneira geral, o cotidiano escolar por eles construído adquire significado e é sinônimo de dinamismo e de vida em detrimento da necessidade de estarem reunidos e interagindo uns com os outros.

Como veremos a seguir, na complexa dinâmica de relações, os alunos geralmente se reúnem em grupos, conforme graus de afinidade (panelinha) ou por agrupamentos formais/circunstanciais (para reunião de trabalho de classe, por exemplo), e às vezes, com menor incidência, preferem ficar isolados, fechados em si mesmos ou em interação mediada através de trocas de mensagens via celular.

⁹⁰ Escola que pertence à rede estadual (E.E.E.M. Abraão Simão Jatene), localizada num bairro distante (o bairro da Aldeia) ao do SENAI.

4.2.2 Panelinhas

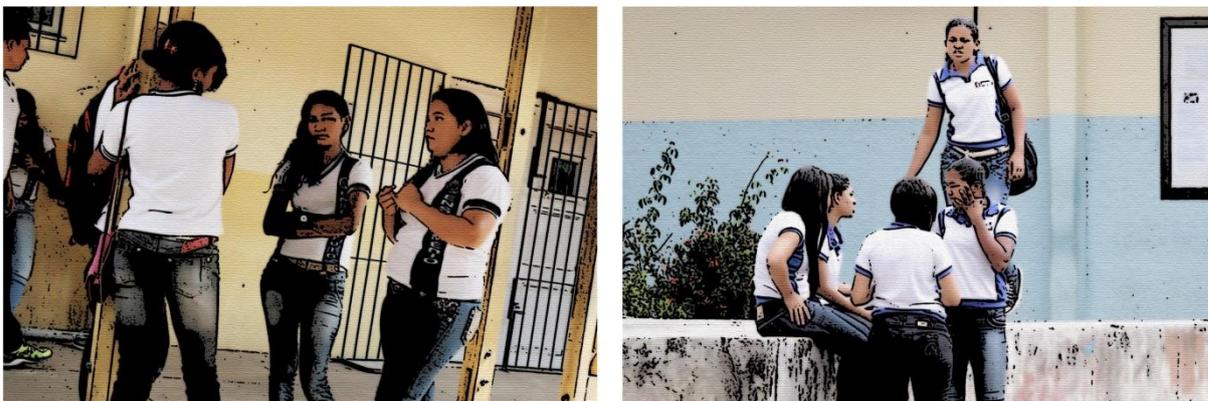


Imagem 23: À esquerda, alunos da escola Júlia Passarinho reunidos no momento do intervalo no espaço em frente à biblioteca. À direita, alunas da escola SENAI entre uma folga e outra de aula. Estudantes que, normalmente, se encontram mediante critérios de afinidade e de seleção, portanto, fazem parte de determinada *panelinha*.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registro em setembro de 2015.

Ao estabelecermos contato com os jovens estudantes, nas duas semanas das rodas de conversa, fomos recorrentemente conduzidos aos estudos de Goffman (2009), pois o mesmo trata da interação expressa pelos indivíduos que concebem determinada imagem e pretendem mantê-la enquanto se relacionam em seus grupos sociais.

Adequamos a projeção psicológica de suas pesquisas, por, principalmente, buscamos compreender determinadas situações de interação entre jovens estudantes em uma instância social, que é a escola.

Dessa forma, trazemos à tona reflexões cotidianas pela forma como esses alunos modelam suas práticas de interação nos grupos e que são privilegiadas em algumas discussões do pesquisador canadense.

No intuito de estudar o conhecimento que o indivíduo possui sobre si mesmo, Goffman (2009) aborda determinadas práticas do comportamento humano e sua forma de manifestá-las nos grupos sociais cotidianos. Especialmente quando tratávamos da temática de quem poderia participar ou não do grupo do qual faziam parte, os alunos logo nos respondiam:

- A gente gosta dos mesmos assuntos, acho que isso aproxima cada um do grupo.
(Márcio, 17 anos).
- A gente maltrata um ao outro, **avacalha**, mas a gente se gosta no final.
(Arthur, 17 anos)

- No início a gente não se dava muito bem assim, mas depois que a gente passou a se conhecer melhor e ver que a gente se parecia muito, a gente nunca mais conseguiu se largar uma da outra. A gente tem afinidades, tipo assim, a gente adora jogar futebol juntas.

(Rainê, 16 anos)

- Quem não sabe brincar no meio de nós, não entra, fessora. Um que a gente pensava que sabia brincar, mas não sabe, aí saiu do grupo.

(Shake, 20 anos)

Pertencer ou não a determinado grupo evidencia algumas exigências, segundo eles: “não ser pavulagem”, “gostar das mesmas coisas”, “aceitar as brincadeiras”, “falar de assuntos parecidos”, “ser verdadeiro”, enfim, cada estudante faz parte de determinado grupo (“de trás”, “da frente”, “dos estudiosos” etc.).

- O que tem de melhor mesmo é ficar ali na nossa **panelinha** da frente.

(Soraia, 16 anos)

- Aqui, por exemplo, as meninas estão aqui (apontou para Juliana, Laura e Samy), mas na sala elas são de outra **panelinha**. Agora a gente está conversando sobre a prova de recuperação que estávamos fazendo. Mas o nosso grupo é esse aqui.

(Teresa, 16 anos)

- Tem a **panelinha** da frente, são as que os professores mais gostam, tem a do fundão, nós somos do meio.

(Lorena, 17 anos)

Ao serem indagadas sobre o que entendiam por *panelinha*, as alunas nos esclareceram que “são os colegas que participam sempre das mesmas atividades, que falam mal das mesmas pessoas” (Soraia, 16 anos). Tentamos definir, pois, de acordo com a visão das estudantes, o conceito de *panelinha* e de grupo, que, neste caso, não são sinônimos.

Para elas, grupo traz uma ideia mais formal de envolvimento (por exemplo, o professor formou o grupo para realização de um trabalho), enquanto que as tão mencionadas *panelinhas* caracterizam-se por organizar um tipo de interação mais informal, cujos integrantes obedecem a um tipo de acordo entre si (constituem-se por grau de afinidade).

Voltamo-nos às definições tratadas no capítulo *Equipes*, de Goffman (2009), quando o mesmo esclarece um significativo contraste que há entre as definições dos termos “equipe” e “panelinha”. Para ele, o primeiro corresponde a “um grupo de indivíduos, que poderiam ser desiguais sob importantes aspectos e, por isso, desejosos de manter distâncias sociais uns dos outros, descubrem que estão numa relação de familiaridade forçada” (GOFFMAN, 2009, p.82). Usa o segundo termo para se referir a um número pequeno de pessoas que se encontra para divertimentos informais, sendo provável que tenham de entrar em acordo “para esconder

com muito tato seu afastamento, diante de indivíduos não membros, enquanto o exibem com esnobismo diante de outros” (GOFFMAN, 2009, p.82).

- Pessoa falsa não entraria, até porque são seis pessoas e não entra mais ninguém. A gente se ajuda e fala do outro também. Mas estuda também. Nosso grupo não se separa nunca.

(Antônio, 19 anos)

Mesmo que Goffman empregue em seus estudos uma linguagem mais teatral, mais direcionada às estratégias dramáticas relacionadas às estruturas de encontros sociais, é interessante o conceito genérico de grupo ou de equipe que o autor pontua.

Os indivíduos podem reunir-se formal ou informalmente num grupo de ação a fim de favorecer objetivos semelhantes ou coletivos por todos os meios que lhes sejam acessíveis. Na medida em que cooperem para manter uma dada impressão, usando este esquema como meio para atingir seus objetivos, constituem o que aqui chamamos equipe (GOFFMAN, 2009, p. 82).

De fato, obedecer ou não a determinados acordos, concordar ou não com determinadas ideias, julgar ou não determinadas pessoas, vai definir e construir o tipo de panelinha em determinada turma.

- Somos da panelinha top. Dos inteligentes. Na verdade, a nossa turma e os próprios coordenadores do colégio acreditam no nosso potencial, pois julgam que somos os mais inteligentes. Organizamos a manifestação que aconteceu na escola, pois também exigimos os nossos direitos.

(Antônio, 19 anos)

A opinião de Goffman (2009), assim como dos estudantes, nos esclarece a ideia de que nas panelinhas há um fator de lealdade entre os companheiros, enquanto que a unanimidade ou a defesa de uma ideia/postura que seja própria dos membros do ajuntamento não é a exigência maior para manter a ideia de equipe ou de grupo.

Julgamos interessante a discussão provocada por esse operador analítico, pois indica que a interação não se realiza apenas internamente nos grupos ou panelinhas, mas envolve a interação com outros sujeitos, pois, como percebemos no relato de Antônio, a panelinha top é configurada também pelo reconhecimento dos professores, coordenadores e dos próprios colegas. Assim, admitimos que essa mútua constituição está na base do entendimento da comunicação como alicerce do social.

- Quando a gente se reúne na sala todo mundo fica comentando, coisas do tipo ‘lá vai aquele pessoal chato’. Chamam a gente até de playboy. O João que fala isso pra gente. Disse que éramos patricinha e ficou isso para todo o grupo.

(Vitória, 17 anos)

- Não, a gente não gosta muito deles e eles também não engolem a gente, a gente é meio excluído. Tem vários grupinhos lá e esse é o nosso. Só nós três.

(César, 15 anos)

A vivência do campo nos permite outra análise comparativa: enquanto que na sala de aula o estudante é identificado pelo nome, pelo número na chamada ou apelido, nos intervalos ele é identificado de acordo com o grupo do qual faz parte. A ideia de identificação é individual na primeira situação e coletiva na segunda. Isso ratifica ainda mais a ideia de que as práticas comunicativas são realizadas, em sua essência, na interação de uns com os outros e se dão de forma mais potencializada fora dos ambientes formais escolares.

Entrementes, em determinadas situações observadas, percebemos que alguns alunos encontravam-se mais reservados e isolados, pensativos, outras vezes apresentando formas diferenciadas de interação (mediadas pelo celular, por exemplo). Ao nos aproximar dos alunos e conversarmos com eles, descobrimos mais uma prática comunicativa nas instituições investigadas.

4.3.3 Isolamento



Imagem 24: À esquerda, aluno do Júlia Passarinho em frente à biblioteca e à direita, aluno do SENAI em frente à sala de aula, em situações isoladas e diferenciadas.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registro em setembro de 2015.

- Normalmente, ficamos sozinhas na hora do intervalo.

- Somos amigas de verdade, mas percebemos que alguns alunos andam pela escola sozinhos, não gostam de se enturmar muito. Já observamos que eles ficam sozinhos no canto.

(Alione, 17 anos)

- Sempre estamos juntas, mas vez por outra gosto de ficar sozinha na sala, principalmente porque aqui fora é muito quente.

(Zilda, 18 anos)

Com menor frequência, mas importante que registrássemos, percebemos que, em alguns momentos, os estudantes sentem a necessidade de estarem sozinhos, em decorrência de algum problema pessoal ou familiar, ou mesmo por opção.

A expressão “muito quente”, proferida por Zilda e por outros alunos, remete ao clima da região, suas altas temperaturas e precipitação elevada. Cametá não apresenta uma estação fria, o que justifica a reclamação dos estudantes em decorrência do clima muito quente, especialmente nos períodos vespertinos em ambas as escolas.

- Depois de normalmente uma aula chata e a sala, mesmo que tenha o ar condicionado, fica quente, pois o calor é muito grande, a gente quer logo vir pra cá pegar um vento, e ficar conversando sobre as coisas que acontecem com a gente.
(Elisa, 16 anos)

- Normalmente ficamos na sala mesmo quando falta algum professor, pois é bem gostoso curtir o friozinho climatizado que tem nela.
(Edimilson, 16 anos)

- O clima é muito quente e é melhor o friozinho da sala.
(Romário, 26 anos)

- A gente sai da quentura da sala, que apesar do ar é muito quente lá dentro, e aqui, ó, a senhora tá vendo, é bem fresco, vê todo mundo da escola.
(Darlane, 18 anos)

Em algumas situações específicas, conversamos com estudantes que, pela forma como se comportavam em determinado momento, demonstravam distintamente a necessidade de estarem isolados de outros colegas.

Conversar com esses jovens resultou em interessantes discussões, pois eles apresentaram uma visão “menos radical” a respeito das coisas. São alunos que têm uma expectativa de futuro bem focada e centrada e que não gostam de brincadeiras de mau gosto, de estar inserido no meio da bagunça dos grupos, que se preocupam com os colegas que mais têm necessidades. Inclusive, apesar de minoria, alguns nos revelaram que seria bem melhor se não tivesse intervalo, pois aprenderiam mais e não teria tanta “bagunça” nas escolas de hoje.

- Seria melhor se não tivesse intervalo, porque eu queria estudar mais. Quando não tem merenda na escola, também dá preguiça de ir até à lanchonete, ainda mais agora que a gente não sai mais pela lateral da escola, é muito longe. Aí seria melhor que não tivesse intervalo.
(Rosilene, 20 anos)

- Seria melhor se não tivesse intervalo, porque a gente teria mais tempo para estudar.

- Sou uma pessoa que não gosto muito de ficar nessa sacanagem que a gente vê por aqui. Gosto mais de ficar pensando na vida.
(André, 15 anos)

- Às vezes prefiro estar sozinha, escutando música no celular. Os colegas sempre dizem que eu não gosto de me enturmar muito mesmo. E é verdade. Sou mais quieta.

(Jamile, 15 anos)

Nas situações de isolamento percebidas, vimos que alguns alunos utilizavam as tecnologias e outros não. Os que encontrávamos acessando algo no celular nos respondiam que preferiam ficar sozinhos revendo algum assunto que não entenderam durante as aulas, na Internet; ou gostavam de ficar ouvindo música, esperando o tempo passar. Ainda nos responderam que quando têm crédito, ficam conversando com algum amigo, e podemos inferir que, apesar de estarem isolados e em silêncio, continuam configurando práticas de interação com outros ambientes (as redes sociais, por exemplo) e, dessa forma, não estão ausentes de um processo de comunicação envolvendo pessoas.

Tanto em uma como em outra situação, percebemos que esses sujeitos eram bem tímidos, cujo início da discussão era bem objetivo. As respostas giravam em torno de “sim” ou “não”, “parece” ou “não sei”. E quando perguntados sobre o porquê do isolamento, nos respondiam que preferiam não perder tempo ouvindo bobagens. O último trecho no relato de André reflete bem essa percepção.

Apesar de esse aluno ter declarado que preferiria se não tivesse intervalo ou que os professores não faltassem porque aprenderia mais, observemos um dos critérios seletivos que ele estabelece para justificar o isolamento. Tal critério vai justificar uma das temáticas a serem discutidas posteriormente neste capítulo.

- O intervalo é legal porque a gente acaba conhecendo algumas pessoas que são, assim, parecido com a gente. Mas tem mais gente diferente do que parecido. É por isso que prefiro ficar assim sozinho.

(André, 15 anos)

O comportamento cotidiano desses estudantes nos possibilitou compreender um pensamento de Freire (1996) acerca dos processos dialógico-comunicacionais:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem, de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 73-74).

Logicamente, esse silêncio necessário não corresponde à *cultura do silêncio* imposta desde as pedagogias tradicionais escolares; antes, é opção do jovem estudante que, em raros momentos, como fazem questão de frisar alguns deles, sente a necessidade de estar junto aos

outros colegas, como podemos verificar em um trecho da fala de André: “O intervalo é legal porque a gente acaba conhecendo algumas pessoas que são, assim, parecido com a gente”.

Essa opção pelo isolamento não quer dizer que esses alunos não estejam em relação, visto que as situações nos indicam que é uma forma específica de relacionamento. O isolamento é sempre em relação a alguma coisa ou a alguém. Então, mesmo que “sozinhos”, os estudantes assumem um posicionamento em relação aos colegas e aos grupos. A ideia de recusa a pertencer ou se juntar em determinados grupos nos revela esse processo de relação estabelecido.

Percebemos que, assim como os estudantes que interagem uns com os outros, esses alunos conseguem fazer uma leitura bem crítica acerca dos movimentos e das pessoas que os cercam. Temáticas como a escolha de um futuro profissional, a importância e a obrigação de ir todos os dias para a escola, as formas de preconceito existentes entre os colegas e as representações que, muitas vezes, utilizamos ao nos relacionarmos uns com os outros, foram também discutidas nas interações com esses alunos, cujos relatos serão apresentados nas próximas discussões.

Na sequência, as discussões relacionadas às temáticas mais recorrentes nas rodas de conversa, nos possibilitaram compreender determinadas situações de representação existentes na interação com alguns desses estudantes investigados em seu cotidiano escolar.

As respostas obtidas a partir do encaminhamento das rodas de conversa nos levaram a agrupar quatro principais acionadores de práticas comunicativas entre os estudantes, que apresentaremos a seguir, de acordo com as referências mais evidenciadas nas rodas de conversa.

4.3.4 Entretenimento



Imagem 25: Alunos do Júlia Passarinho reunidos no momento do intervalo no corredor em frente à biblioteca da escola, registrando um *self*.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registro em setembro de 2015.

Dentre as temáticas mais referenciadas nas rodas de conversa nas duas escolas, percebemos que os intervalos, para esses alunos, constituem momentos em que mais se divertem. Diversão, para eles, resume-se nas mais diferentes práticas.

- Gostamos de filmar mais as brincadeiras nas salas, um fica mexendo com o outro, depois a gente fica olhando e zoando dos colegas.

(Aldair, 16 anos)

- A gente come, um dia a gente fez uma vaquinha e comprou um monte de merenda. A gente adora comer. A gente adora fazer *selfie*. O Vilton chega a comer o papel da coxinha, professora. Ele fala que é gostoso, mas a gente não deixa, mas ele come escondido.

(Jade, 17 anos)

- Tem um colega nosso que traz um violão e a gente fica na sala cantando ou imitando algum cantor, principalmente quando não tem aula.

(Dilene, 16 anos)

Tirar *selfies*, jogar futebol, ouvir músicas, as diversões nos trabalhos de grupo, de brincadeiras sutis a brincadeiras de mau gosto, as interações com os alunos nos permitiram enxergá-los como sujeitos que terminaram de sair de sua fase adolescente e ainda apresentam resquícios de um período que revela um momento crítico de transição e de expectativa de vida.

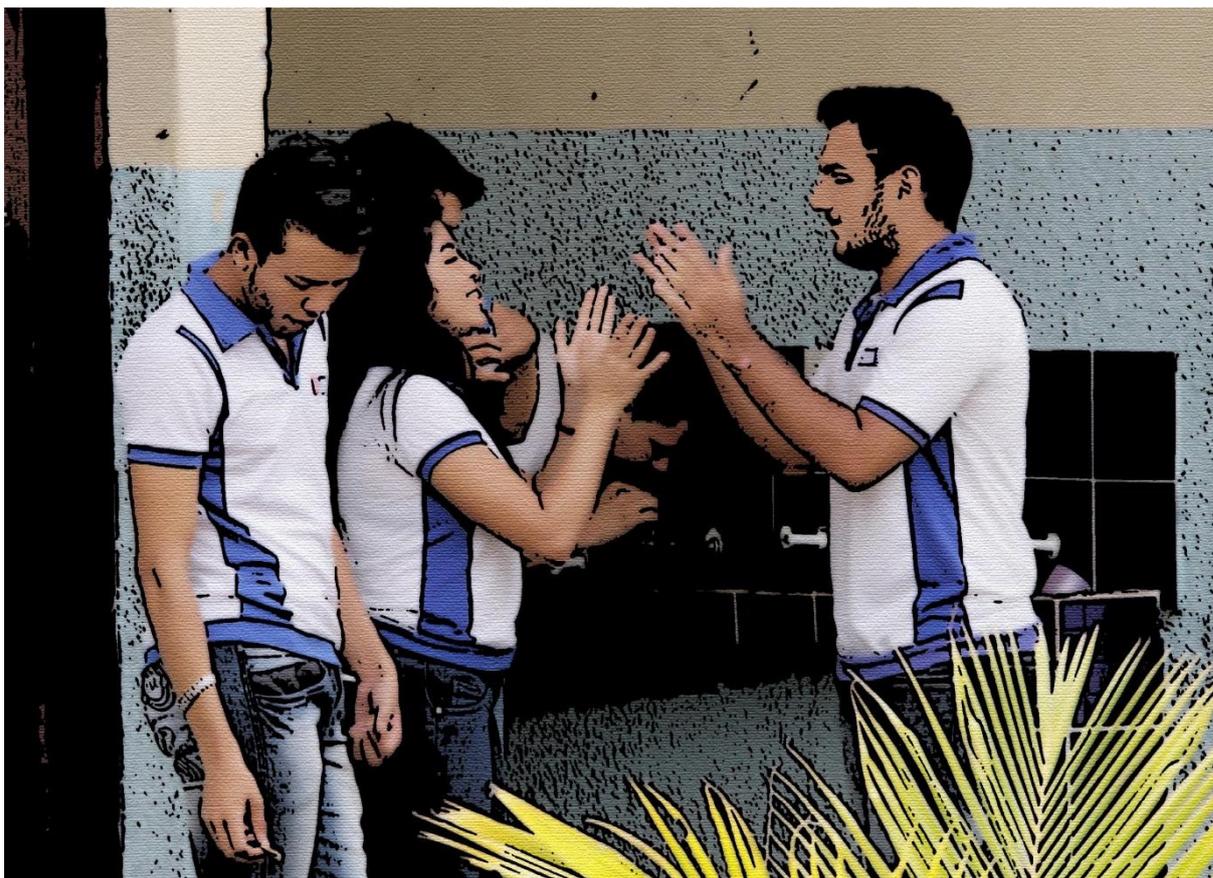


Imagem 26: Alunos do SENAI reunidos no momento do intervalo em frente ao bebedouro no anexo da escola. Um casal brincando de adoleta (espécie de brincadeira em que se usam as mãos para bater palmas). A menina tem 16 anos e o menino 22 anos, aproximadamente.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registro em setembro de 2015.

A imagem revela um ar de inocência que ainda é possível perceber nesse paradoxo tempo e cotidiano escolares. Uma fase do interregno, na qual o coração infantil ainda pulsa e o coração adulto está no processo inicial de desenvolvimento, o que indica a presença de contrastes. A diferença de idade entre os jovens, assim como o encontro do lúdico – a brincadeira de criança –, práticas provavelmente inexistentes na realidade de escolas com um público jovem nessa faixa etária demonstram traços das especificidades das práticas comunicativas observadas.

Esse momento também nos infere a ideia de que essa imagem caracteriza a realidade cotidiana escolar do jovem estudante desse espaço amazônico, sujeito que sente a necessidade, não apenas de conversar com o outro, mas de tocá-lo, senti-lo. Fazem parte de um cotidiano cultural, no qual ainda é possível visualizarmos práticas comuns, como: sentar na frente das casas, observando o movimento ou contando/ouvindo histórias, onde as crianças ainda têm espaço e liberdade para divertirem-se com brincadeiras inocentes, práticas que migram de um mundo rural, reconfigurando o modo de vida urbano.

São experiências que enfatizam a necessidade de salientar que nessa *cidade-floresta* ainda são tecidas relações enriquecidas por sentimentos que expressam diálogos e estratégias de interação realizadas num “ir e vir constante entre os territórios da mata e da cidade” (PACHECO, 2006, p. 36).

Dessa forma, a imagem nos leva a perceber que:

As marcas e os sinais da cidade expressam formas de comunicação que as pessoas estabelecem no seu cotidiano. [...] Muitos moradores, ainda que tenham perdido contatos com os saberes da mata, por terem concentrado formas de viver e trabalhar na cidade, ainda estão ligados à floresta por aquilo que Williams denominou de estrutura de sentimentos (PACHECO, 2006, p.38).

Em meio a essas relações, percebemos jovens que se divertem de toda maneira, buscam subterfúgios de todo tipo, com o intuito de fugir da rotina de sala de aula.

Tal discussão nos conduz à abordagem de Martín-Barbero (2014, p. 64) quando, ao tecer suas críticas, nos leva a questionar a respeito de quem ganha nesse “lugar onde a mutação se converteu em um decisivo conflito de culturas”: a escola ou o entretenimento?

Quando indagados sobre o que é mais legal nesses momentos de intervalo, os alunos imediatamente reagem, esboçando largos sorrisos, e respondem: “O que mais gosto de fazer é brincar com os amigos” (Juliano, 17 anos).

Mesmo que percebamos a baixa presença de certas tecnologias portadoras de um *status* modernizador na rotina cotidiana escolar, o entretenimento, nas suas mais diferentes materialidades e formas, constitui um poderoso elemento de configuração de práticas comunicativas, possibilitando interações, a partir do lúdico, entre os jovens.

Em uma das rodas de conversa, os alunos compartilharam conosco cômicos vídeos que eles produzem durante os intervalos, no qual imitam a prática docente. Comentaram que em algumas situações divertem-se com o linguajar característico da região, que, para eles, é carregado de riqueza e diversidade linguísticas.

Avessos às marcas depreciativas em relação ao linguajar dos moradores dessa região, salientamos que os estudantes utilizam seu universo cultural para buscar formas de entretenimento durante os intervalos. Mais um achado da singularidade percebida nos relatos e que caracteriza essa região.

- Brincamos de representar os professores, de utilizar aquelas expressões que causam graça, que normalmente as pessoas que moram no interior da cidade falam. Palavras do tipo “**tu tá xibante**”, “**estou meio teteé**”, “**esse piqueno tá istorde hoje**”. Mas brincamos assim porque achamos engraçado, mas não que seja feio ou, como muitos dizem, que essas pessoas falam errado. Aqui em Cametá, professora, mesmo que algumas pessoas falem desse jeito, a gente não fala errado.

(Paulah, 16 anos)

É importante destacarmos que a região de Cametá possui maneiras linguísticas bem peculiares em sua interação, que caracterizam formas de comunicação atravessadas por uma cultura que não é inferior às outras. Apesar do pesado teor estigmatizante atribuído principalmente aos moradores das ilhas que organizam a complexa cidade-floresta, é crucial entendermos que as manifestações linguísticas se estruturam em processos interacionais construídos a partir do cotidiano desses sujeitos.

Sujeitos que, não em sua inferioridade, mas em sua diversidade, nos levam a mergulhar no entendimento do fazer-se do cotidiano, possibilitando-nos visibilizar a multiplicidade e a riqueza das experiências histórico-sociais dessa região ribeirinha que constrói a intensa dinâmica interiorana da Amazônia paraense.

Eles brincam de representar os professores, brincam imitando o linguajar característico da região, apanham frutas do quintal do vizinho, roubam a merenda dos colegas, tiram fotos, gravam vídeos, enfim, riem e se divertem muito, das mais diferentes e inusitadas formas, a maioria dessas atividades lúdicas são registradas nos aparelhos tecnológicos que alguns utilizam.



Imagem 27: Estreito espaço, localizado atrás do laboratório de informática, onde alguns estudantes da escola Júlia Passarinho aventuram-se nos momentos de folgas e intervalos para se deliciar com as goiabas do vizinho. Notamos que pedaços de construção de laje foram utilizados para aumentar a altura e dificultar o acesso, todavia pedaços de madeira são colocados pelos alunos para alcançar os galhos com os frutos.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registro em janeiro de 2016.

Mas surge uma reflexão crucial neste ponto de análise: as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas com diversas finalidades. Em algumas rodas de conversa, por exemplo, alguns alunos comentaram sobre a exibição de vídeos e imagens de colegas, o que, algumas vezes, tem resultado em diversas brigas entre eles. Apesar de não ser considerada com tanta ênfase, a prática do *bullying* é uma inquietação percebida nas escolas e entendemos que precisa ser uma das preocupações da equipe gestora para que os alunos não gerem problemas mais graves decorridos de seus conflitos.

- O intervalo não é legal quando tem *bullying*, professora. As encarnações, fotos que vazam e os colegas ficam apontando para a cara das pessoas que estão nas fotos ou vídeos. Isso é muito ruim. E quando acontece dá problema, briga, justo na hora do intervalo.

(Henry, 19 anos)

Essa discussão levantada também nos leva a pensar que usar esta ou aquela ferramenta não é o que há de mais importante no processo comunicacional, mas o que queremos e o que podemos fazer com ela. Nisto reside a importância do estabelecimento de um sério e franco diálogo entre todos os sujeitos em relação à temática (BRAGA; CALAZANS, 2001).

Expondo outras percepções relacionadas à temática, em meio aos grupos, observamos a existência do protagonista (brincalhão ou bagunceiro), aquele que é o centro das atenções e que na sua ausência, os intervalos não têm muita graça. Isso, de certa forma, ficou muito claro nos relatos em determinados grupos.

- Ronnie é o mais engraçado. O xodó da turma.
(Zilene, 16 anos)

- Sonho em fazer sucesso dançando em famosos cabarés.
(Climério, 15 anos)

- Me chamam de “bob esponja”. É sacanagem, professora, eles dizem que tenho a testa muito grande. A senhora acha?
(Sivaldo, 16 anos)

- Eles dizem, né, que sou “engraçado” e “bagunceiro”. Pode até ser, porque já levei duas suspensões esse ano, uma delas porque estava jogando bola dentro da sala de aula, sem camisa.
(Ivaldo, 17 anos)

Como percebemos, apesar de serem rotulados como líderes ou o centro das atenções, eles não o seriam se os demais colegas não o reconhecessem como tais e não legitimassem essas posições. Disso advém a ideia de que até uma relação de hierarquia é interacional, pois as posições são estabelecidas no momento em que os sujeitos estão em interação, mutuamente se afetando e constituindo seus papéis e lugares.

- Os intervalos são importantes porque é uma oportunidade de se autoconhecer e conhecer as outras pessoas. Porque ao mesmo tempo que os colegas falam alguma coisa sobre a gente, como eles acham que a gente é por dentro, por fora, na sala, uma impressão que um passa sobre o outro, a gente entra em contato com eles conhecendo um pouco deles também.
(Débora, 17 anos)

Apesar da inegável existência e reconhecimento do líder do grupo, de maneira geral percebemos, nas relações e nos pequenos atos, que cada jovem estudante, mesmo na condição de intermediário, é significativo, pois faz questão de explicar a que veio. Muitos não têm receio, nem esperam, que os outros o rotulem como esta ou aquela pessoa. São sujeitos que se autorrepresentam.

- Eu sou um pouco **enjoada**. Certas brincadeiras eu não gosto.
(Thaine, 17 anos)

- O problema é que eu não sei ouvir de ninguém, eu não gosto do jeito que falam alto comigo senão eu falo mais alto ainda. E eu sou **insuportável** mesmo.
(Jacilândia, 18 anos)

- Eles falam que eu sou **pavulagem, nojenta**, professora, mas é mentira.
(Carola, 17 anos)
- Eu sou do tipo assim, se eu não gosto, eu falo logo.
(Gilberto, 19 anos)

Nesse contexto de envolvimento, Goffman (2012b) ressalta que:

Encontros conversacionais em que os participantes são obrigados a manter envolvimento espontâneo, mas não conseguem fazer isso, são encontros em que eles se sentem desconfortáveis e podem gerar desconforto para os outros. O indivíduo reconhece que certas situações produzirão esta alienação nele e nos outros, e que é muito improvável que outras situações façam isso. Ele reconhece que certos indivíduos são participantes defeituosos porque nunca estão prontos para se envolver espontaneamente em encontros sociais, e terá termos populares como “chato”, “metido”, “peixe morto”, “estraga-prazeres” para se referir a esses participantes refratários. [...] enquanto aqueles que desdenham do envolvimento com inferiores podem ser chamados de esnobes; em ambos os casos as pessoas são condenadas por valorizar mais a posição do que a interação (GOFFMAN, 2012b, p. 125).

Em várias situações de interação, o que vimos foram jovens que não desejam somente ser representados pelos outros, eles mesmos verbalmente faziam questão de se representar. A isso denominamos *autorrepresentação*. São meninos e meninas que justificam determinado comportamento atribuindo a si mesmos determinados rótulos que os identificam em certas circunstâncias de encontro com os demais.

São sujeitos que vão explicitando o que pensam, as diferentes formas como percebem esta ou aquela situação, porque agem desta ou daquela maneira, enfim, as representações que esses jovens estudantes identificam sobre si mesmos, sobre os colegas, professores e diretores, expressam suas compreensões, opiniões e interpretações sobre o espaço escolar em que diariamente revelam suas práticas, realizadas especialmente quando buscam escapar da monótona rotina de sala de aula.

4.2.5 Fuga da rotina



Imagem 28: À esquerda, alunos do SENAI saindo da sala de aula e à direita, alunas do Júlia aproveitando a folga do intervalo para interagir em frente a uma residência, nas proximidades da escola.

Fonte: Acervo da pesquisa. Registro em janeiro de 2016.

- Na sala de aula não há oportunidade de conversar sobre os assuntos que mais gostamos.

(Silliane, 16 anos)

- É importante o intervalo, pois a gente pode tirar o estresse da sala de aula.

(Marcione, 15 anos)

- Para ter melhores dias, será melhor estudar. Por outro lado, é bom quando não tem aula, porque a gente não fica preso, temos sensação de liberdade.

(Kátia, 16 anos)

Segundo alguns estudantes, se não tivesse esses momentos para descontrair muitas vezes das aulas chatas, não teria sentido estudar. A escola, mais especificamente o ambiente de sala de aula, é visto por eles como um espaço de atividades enfadonhas, cansativas, com estratégias tradicionais nada animadoras. E o intervalo, aqueles 15 minutos, ou as folgas de 45 minutos que os alunos têm quando falta algum professor, é um subterfúgio para sair daquela rotina cansativa.

Julgamos importante novamente referenciar o descompasso existente entre o que estabelece os currículos escolares, o que é “ensinado” nas escolas e o “vivido” no cotidiano desses estudantes. O conjunto de parâmetros a serem obrigatoriamente obedecidos faz com que os assuntos e temáticas tratadas em sala de aula sejam abordados de forma enfadonha ou desinteressante para o aluno, visto que não há uma contextualização com a realidade do mesmo.

- Acho muito legal o intervalo, porque dá tempo de saber sobre o futebol, às vezes a gente perde algum jogo na televisão e não dá perguntar na sala pro colega senão o professor briga, diz que não é lugar pra falar de futebol. Por isso é legal, porque é o momento que a gente tem pra extravasar um pouco a rotina da sala.

(Jânio, 19 anos)

As respostas eram transmitidas com tanta convicção, que quando indagados sobre a sensação ao ouvir o sinal do intervalo, “alívio”, diziam!

- É ótima a sensação, é tipo um alívio, principalmente depois de uma aula chata.

(Gilce, 17 anos)

- [fez um gesto como se um peso o fizesse baixar os ombros] Felicidade, alívio. É o momento mais legal que temos. Se não tivesse intervalo, seria um tédio.

(Ricardo, 16 anos)

- É um alívio o intervalo, principalmente porque nele é possível conversar com os amigos.

(Ariadne, 18 anos)

Isso nos leva a pensar profundamente o que hoje desafia os movimentos de um novo sistema educativo, cujo processo de aprendizagem não pode estar desvinculado do exercício da cidadania e da liberdade.

- No intervalo, temos a sensação de liberdade. A gente sai pra conversar.

(Raeline, 15 anos)

- Aqui eu tenho talvez um pouco mais de liberdade de me expressar com as pessoas que eu conheço.

(Antônio, 19 anos)

- Por outro lado, é bom quando não tem aula, porque a gente não fica preso, temos sensação de liberdade.

(Jilma, 16 anos)

Contudo, julgamos importante registrar a infeliz conclusão:

A sala de aula “aprisiona” e circunscreve os horizontes do estudante, há reduzida possibilidade de disponibilização de materiais e de observação de processos, assimetria autoritária na relação professor/aluno, rigidez na ocupação do tempo (horas controladas) e de ritmos de aprendizagem (a “turma” como padrão de fluxo, ao qual todos têm que se submeter), acompanhamentos e controles aparecendo como processos burocratizadores e tolhendo a liberdade de aprender, procedimentos pedagógicos tradicionalistas, sem criatividade, repetitivos (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.74).

Ainda que os autores referenciem as práticas de liberdade nas situações mediatizadas em EAD, é importante deslocarmos as discussões para as situações de aprendizagem presenciais, pois, como sabemos, os diferentes tipos de aprendizagem não acontecem exclusivamente no campo educacional formal.

É bem verdade, o sinônimo de liberdade não reside na ideia de uma pretendida ausência de regras, “mas no trabalho constante de fazê-las socialmente pertinentes e na competência culturalmente desenvolvida de dominar as estratégias para fazê-las funcionar a serviço da autonomia” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 89-90).

4.2.6 Preconceito

Fundamentados teoricamente pelas reflexões de Heller (1992), nesta temática de análise percebemos e buscamos compreender algumas manifestações de preconceito⁹¹ e de sentimentos entendidos e vivenciados pelos jovens estudantes das escolas investigadas.

Apesar de as ideias de inclusão e diversidade terem ganhado ênfase nos universos escolares, verificamos que ainda persistem sentimentos e certos juízos de exclusão em relação aos sujeitos considerados “diferentes”, em função de determinada deficiência ou qualquer outra natureza. E nos espaços escolares esses valores ganham ainda mais notoriedade, haja vista o atravessamento de cotidianos diversificados, onde as relações pessoais e interpessoais se organizam mediadas por encontros e conflitos, algumas vezes marcados por atos de vandalismo e violência.

Heller (1992, p. 43) nos aproxima do entendimento de que “o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos”.

Por isso, devemos nos aproximar da compreensão dos preconceitos partindo da esfera da cotidianidade. São traços característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e, a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida. De forma análoga, é o pensamento cotidiano um pensamento fixado na experiência, empírico e, ao mesmo tempo ultrageneralizador⁹². Quando falamos aqui em “pensamento”, não queremos nos referir a teoria. O pensamento cotidiano implica também em comportamento (HELLER, 1992, p. 43).

Diante do estabelecido, a autora acredita que “a estrutura pragmática da vida cotidiana tem consequências mais problemáticas quando se coloca em jogo a orientação nas relações sociais” (HELLER, 1992, p. 46). Espontânea e claramente essa ideia foi apontada nos relatos de alguns estudantes.

⁹¹ Heller (1992, p. 56) distingue alguns tipos de preconceito: preconceitos-tópicos (por exemplo: “os homens são maus, não é possível melhorá-los”), preconceitos morais, científicos, políticos, preconceitos de grupo, nacionais, religiosos, raciais, etc. Qualquer que seja seu conteúdo, sua esfera é sempre a vida cotidiana.

⁹² Em relação à ultrageneralização, Heller (1992) menciona que ela pode ser correta ou falsa. “É correta quando corresponde ao objetivo dado, cuja realização promove; e falsa quando não podemos nos afirmar através dela, quando sua orientação nos leva ao ‘fracasso’” (HELLER, 1992, p. 45).

- Não tenho vergonha de dizer que tenho 21 anos e desde os 5 anos de idade sempre estudei em uma turma especial. Na escola onde hoje é a UAB. Não sei se a senhora conhece. Sempre convivi com a dificuldade de ter que enfrentar esse problema de inclusão, de sempre ter que estudar separada. Minha família nunca procurou saber dos direitos que eu tinha de estudar juntos com os alunos que são normais. Mas mesmo assim, hoje eu estou muito feliz com a oportunidade de estudar aqui no SENAI e um dia vou conseguir realizar meu grande sonho.

(Clarisse, 21 anos)

Percebemos, pelas inferências possíveis de serem extraídas desse relato e do sentimento que permitia transparecer Clarisse, que a aluna sente uma vontade imensa de quebrar esse tipo de preconceito. Antes de estudar na escola em que estuda hoje, Clarisse estudou em outra escola sempre pensando que sua deficiência visual era consequência de “falhas”. Isso fez com que a aluna permanecesse na mesma série por alguns anos, estudando em turma especial, com colegas de diferentes faixas etárias.

Percebendo que a aluna sentia-se muito constrangida em nos relatar sobre tal situação, optamos por orientar a discussão afirmando que, felizmente, o município de Cameté não oferta mais essa “modalidade especial” separada em turmas e/ou salas diferenciadas. Os alunos, qualquer que seja a deficiência, estudam todos em classes regulares, sem distinção.

Apesar da deficiência, muitas vezes julgada de forma pejorativa no aã de nossa ignorância, Clarisse mostrava um comportamento extremamente tímido no momento da roda de conversa, na qual participavam mais quatro colegas. “Sou tímida, professora, e estou um pouco nervosa”, declarava a aluna antes de iniciar sua apresentação.

Concordamos com Heller quando afirma que “temos sempre uma fixação *afetiva no preconceito*” (HELLER, 1992, p. 47), pois ficamos impressionados diante da afirmação de Clarisse sobre sua timidez. Nunca poderíamos imaginar que, em razão da deficiência visual da aluna, ela poderia manifestar um comportamento sensivelmente tímido diante de nós. De certa forma, seu comportamento nos leva a refletir sobre nossa condição humana e comum. Todo sujeito desenvolve uma singularidade de sensações e comportamentos, quaisquer sejam suas necessidades ou limites.

É bem válido reafirmarmos que “o pensamento cotidiano implica também em comportamento” e “os preconceitos sempre desempenharam uma função importante também em esferas que, por sua universalidade, encontram-se acima da cotidianidade” (HELLER, 1992, p. 43).

Segundo a autora:

O par de sentimentos amor-ódio divide nossos preconceitos em dois grupos, em preconceitos positivos e preconceitos negativos, em preconceitos de nossa própria vida, nossa própria moral, nossos próprios preconceitos, nossa própria comunidade, nossas próprias idéias, e preconceitos referentes aos “demais”, alienados e contrapostos a nós. Nesse último grupo, o preconceito se deforma “para baixo” na escala dos sentimentos (HELLER, 1992, p. 49).

Na dinâmica das integrações sociais nas quais convivem os estudantes, evidenciamos outras necessidades percebidas nos momentos de interação. Citamos, como exemplo, os fatores relacionados à homossexualidade e à opção religiosa.

- Se não tivesse esse nome, gostaria de ser chamado Annie Schzerman. Por causa de minha opção sexual, **todo dia ganho maquiagem**.

(Climério, 15 anos)

- Hoje sou evangélica e gosto muito de fazer as obras de Deus. No início de minha adolescência, fui uma pessoa bem rebelde. Minha mãe brigava que só comigo. Fumei droga. Fui roqueira. Cheguei até morar em uma casa abandonada. Apesar de tudo que passei, acredito que passar por tudo isso foi essencial para encontrar o caminho de Jesus. Agora, apesar de todas as críticas que sofro, dos colegas de escola e da vizinhança, eu não vou desistir de seguir e levar a palavra de Deus aos que mais precisam.

(Edielma, 19 anos)

Solicitamos que Climério nos explicasse o significado da expressão “ganho maquiagem”. Explicou-nos que apanhava todos os dias e imediatamente cortou a conversa dizendo que era somente isso que tinha para dizer. O corte brusco nas declarações nos levou a não indagar mais o aluno. Talvez se estivéssemos numa situação reservada, ele poderia nos informar mais a respeito dos problemas que possivelmente vem enfrentando.

Tal discussão foi revelada quando, em determinada roda de conversa, os estudantes nos solicitaram que parássemos de gravar e conversássemos um pouco sobre o preconceito que sofre um dos colegas do grupo. Pedido aceito, conversamos um pouco sobre algumas situações de constrangimento que o aluno já passou.

- Sofro preconceito, professora, por causa de minha preferência sexual. Sou homossexual e isso ainda incomoda algumas pessoas.

(Antônio, 19 anos)

Antônio ainda mencionou que duas colegas, por serem evangélicas, também sofrem preconceito.

- Acredito que as pessoas a cada dia vão gostando de ser melhores, e apesar de algumas delas ainda sentirem esse sentimento horrível de separação, de pensar que uma pessoa pode ser melhor do que outra, é legal ver que muitos já desistiram dessa ideia preconceituosa.

(Antônio, 19 anos)

Acentuamos a ideia de que “a maioria de nossos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social. Costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediações”, em situações que são concretizadas a partir de práticas individuais decorrentes de um processo social (HELLER, 1992, p.49).

Compreender como esses alunos lidam e vivenciam as marcas de preconceitos existentes em seu cotidiano escolar (de grupo, socioeconômico, de gênero, em relação à deficiência, sexual, moral ou religioso) nos indicou que, via de regra, todo sujeito, em certa medida, tem o preconceito como um dos elementos constituintes em seu sistema sociocultural.

Mas não podemos, como bem presume Heller (1992), supor que todo aquele que se predispõe a adotar determinadas práticas preconceituosas pode ser considerado um sujeito “imoral”.

Conscientes de que não é tarefa fácil assumir e problematizar certas formas de preconceito foi extremamente importante perceber, nas interações com os grupos, a que se referem tais preconceitos e qual a dimensão de sua intensidade, para que pudéssemos pensar que um processo de interação numa integração sem conflitos é o que almejam os jovens estudantes que se sentem “rejeitados” em suas experiências cotidianas.

Nesse sentido, reconfirmamos a importância da pesquisa nesta ambiência e com esses sujeitos, especialmente por entendermos que é um espaço privilegiado para o debate, no qual é possível ampliarmos determinadas visões estereotipadas que são vivenciadas pelos jovens estudantes e por nós mesmos.

4.2.7 Máscaras

Os conceitos anteriormente debatidos nos levaram a considerar mais um importante elemento mencionado durante as rodas de conversa com os alunos. E mais uma vez somos atravessados pelas reflexões do pesquisador do cotidiano.

Goffman (2009) nos conduz a desenvolver a ideia de que o mundo é um teatro, e cada um de nós, individualmente ou em grupo, teatraliza ou é ator, consoante as circunstâncias em que nos encontramos, marcadas por rituais e posições distintas relativamente a outros indivíduos ou grupos.

Tal assertiva justifica alguns relatos discutidos com os alunos, em sua individualidade e em alguns grupos, quando nos confirmavam que os intervalos são importantes e necessários por representarem momentos em que é possível se relacionarem uns com os outros.

Porém, nesse processo, nem todos desempenham os papéis de acordo com o contexto da interação, nem sempre os papéis “dramatizados” são os mesmos em outros contextos.

- Daqui do grupo, a Aisha é a mais que é a diferente dos outros. Se a senhora for na casa dela, a senhora vai ser tratada de maneira diferente por ela.

(Reliana, 17 anos)

- Em casa ela é mais séria.

(Cassandra, 17 anos)

- Perto do meu filho, eu tenho que me dá o respeito, né professora?, então, aqui eu sou uma coisa diferente e lá tenho que ser diferente.

(Aisha, 21 anos).

- É por isso que a gente filma pra quando ele [o filho] crescer a gente mostrar quem é a mãe dele aqui.

(Reliana, 17 anos)

- Eu não, sou desse jeito aqui e lá fora, com meu pai, minha mãe, falo mesmo da mesma forma.

(Katiane, 17 anos)

- Mas também eu não moro com meus pais, professora.

(Aisha, 21 anos)

- A Celi, por exemplo, na frente diz que adora ajudar a Teresa, mas vive reclamando por trás dela que isso faz com que ela não tenha tempo de fazer suas próprias coisas. Tem muita **aparência** ali. Algumas colegas ajudam, mas ficam falando mal. As colegas que se dizem amigas, quando tem interesses próprios, vão embora, deixam a menina sozinha.

(Rosilene, 20 anos)

A perspectiva que se infere nestes relatos nos revela que os sujeitos, em suas interações, desempenham os mais diferentes papéis e necessitam montar um “palco” para que seja estabelecido determinado processo de comunicação.

Ao falar sobre atores e plateias; rotinas e papéis; representações sucedidas ou malsucedidas; insinuações, cenários e bastidores; necessidades, habilidades e estratégias dramáticas, Goffman (2009) nos faz pensar no uso das técnicas verdadeiras, “as mesmas técnicas graças às quais as pessoas na vida diária mantêm suas situações sociais reais” (GOFFMAN, 2009, p. 231).

Assim, dependendo da situação, os jovens estudantes pesquisados representam, em seu cotidiano, o papel de pai ou de mãe, de filho, de amigo confidente, de colega, de parceiro num

evento, de professor, de aluno, enfim, são inúmeras razões que exigem que se aja de determinado modo.

“O aluno atento que deseja *ser* atento, olhos fixos no professor, ouvidos bem abertos, consome-se tanto em representar o papel de atento que termina por não ouvir mais nada” (GOFFMAN, 2009, p. 39).

Indicamos outra afirmação de Goffman (2009) para analisar o comentário de Rosilene, o qual revela uma discrepância entre a aparência e a realidade.

A expressividade do indivíduo (e, portanto, sua capacidade de dar impressão) parece envolver duas espécies radicalmente diferentes de atividade significativa: a expressão que ele transmite e a expressão que emite. A primeira abrange os símbolos verbais [...]. É a comunicação no sentido tradicional e estrito. A segunda inclui uma ampla gama de ações, que os outros podem considerar sintomáticas do ator, deduzindo-se que a ação foi levada a efeito por outras razões diferentes da informação assim transmitidas (GOFFMAN, 2009, p. 12).

O autor salienta que a noção de informação falsa e intencional em determinado tipo de comunicação acontece porque vivemos de fazer inferências e isso levará o indivíduo a pensar desta ou daquela maneira a respeito de determinadas pessoas, justamente porque a segunda forma de comunicação – expressão emitida – exige que o processo seja arquitetado de forma presumida ou não.

Goffman (2009, p. 23) estabelece que “quando um indivíduo se apresenta diante de outros, terá muitos motivos para procurar controlar a impressão que estes recebem da situação”. Mas, por mais que não se queira perder o controle, nem todas as vezes ele conseguirá manter a impressão sustentada perante os outros.

Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra “pessoa”, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas, antes, o reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel [...]. É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros, é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos. Em certo sentido, e na medida em que esta máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos – o papel que nos esforçamos por chegar a viver –, esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Ao final a concepção que temos de nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral de nossa personalidade. Entramos no mundo como indivíduos, adquirimos um caráter e nos tornamos pessoas (PARK, 1950 apud GOFFMAN, 2009, p. 27).

Mesmo que Goffman (2009) ilustre suas considerações com elementos sob uma análise dramaturgica, “na vida real [...] o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes” (GOFFMAN, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, entendemos que alguns comportamentos evidenciados nos relatos de alguns alunos revestem-se de determinada *máscara*, quando conseguem representar um determinado papel em dada circunstância de encontro com os demais.

Num contato face a face, mediado com outros participantes, as pessoas tendem a desempenhar o que Goffman (2012b) chamou de *linha*. “Não importa que a pessoa pretenda assumir uma linha ou não, ela sempre o fará na prática” (GOFFMAN, 2012b, p.13).

Assim, o que extraímos dos estudos e da linguagem dramaturgical de Goffman (2009), refletido nas relações estabelecidas nas escolas investigadas é a revelação de um indivíduo inscrito a representar, implicitamente, dois papéis. O *ator*, “um atormentado fabricante de impressões envolvido na tarefa demasiado humana de encenar uma representação” e o *personagem*, “tipicamente uma figura admirável, cujo espírito, força e outras excelentes qualidades a representação tinha por finalidade evocar” (GOFFMAN, 2009, p. 229).

- Aqui eu tenho talvez um pouco mais de liberdade de me expressar com as pessoas que eu conheço. Enquanto que lá fora não. As pessoas da minha família, eu tenho mais restrição do que com as minhas colegas que eu conheço. Aqui eu me abro, lá eu sou um pouquinho mais fechado, pra tentar me proteger.

(Antônio, 19 anos)

A mesma referência havia sido feita por Heller (1992) ao considerar que o indivíduo “em público representa um papel, um papel em sentido literal, ‘dá seu espetáculo’, expressa opiniões, estados de espírito, julgamentos, etc., que talvez nada tenham em comum com os que lhe são próprios” (HELLER, 1992, p. 91).

- Me considero uma pessoa legal com todo mundo, apesar de acreditar que tem gente que finge ser outras pessoas.

(Adna, 16 anos)

No ímpeto dessa discussão, é válido referenciar mais uma vez Goffman (2012b):

Fatos fazem parte do mundo do estudante – eles podem ser alterados por um esforço diligente, mas não podem ser evitados. Na realidade, a pessoa protege, defende e investe seus sentimentos numa ideia de si, e ideias não são vulneráveis a fatos e as coisas, mas sim a comunicações.

A natureza humana universal não é uma coisa muito humana. Ao adquiri-la, a pessoa se torna uma espécie de construto, criada não a partir de propensões psíquicas internas, mas de regras morais que são carimbadas nelas externamente. Essas regras, quando seguidas, determinam a avaliação que ela fará sobre si mesma e sobre seus colegas participantes no encontro, a distribuição de seus sentimentos, e os tipos de práticas que ela empregará para manter um tipo especificado e obrigatório de equilíbrio ritual (GOFFMAN, 2012b, p. 48-49).

Desse modo, não julgamos surpreendente imaginar a escola como uma fachada⁹³ cênica, em cujas ações os personagens (sujeitos aprendizes), às vezes na condição de atores, precisam tornar suas atividades significativas para os outros, mantendo-as as mais impressionantes possíveis, sinceras ou insinceras, e assim transmitam algo intencional ou inconsciente durante sua interação, resultado da troca de ações, sempre que os sujeitos exijam a presença física e imediata uns dos outros.

Parece que em qualquer sociedade, sempre que surge a possibilidade física da interação falada, um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos entra em jogo, funcionando como um meio de orientar e reorganizar o fluxo de mensagens [...]. Um conjunto de gestos significativos é empregado para iniciar uma enxurrada de comunicação e como um meio para que as pessoas em questão se imputem como participantes legítimos (GOFFMAN, 2012b, p.40).

Retomamos aqui, a título de exemplificação, as atuações dos líderes/bagunceiros nos diferentes grupos investigados e as atuações dos colegas que “fingem ser uma pessoa na frente de outras”, para enfatizarmos que as máscaras são construídas na e em consequência da interação, na tentativa de estabelecer, manter e/ou modificar as relações. As máscaras estão, portanto, localizadas no fluxo das interações, percebidas nas leituras, interpretações e avaliações das práticas discentes desencadeadas.

Como em toda pesquisa, o fim se aproxima e precisaremos evidenciar os achados até aqui apresentados. No entanto, preferimos entender que estamos apenas finalizando uma etapa da pesquisa. Tomados por essa perspectiva, apresentaremos a seguir o balanço conclusivo do que apreendemos e compreendemos nesse momento da investigação.

⁹³ “Será conveniente denominar de fachada a parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação” (GOFFMAN, 2009, p. 29). Em outra circunstância, o autor menciona que *fachada* “pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato” (GOFFMAN, 2012b, p. 13).

CONCLUSÃO

*A vida pode não ter muito de semelhante a um jogo,
mas a interação tem.*
(GOFFMAN, 2012a)

Esse pequeno excerto goffmaniano revela algo grandioso vivido nesses dois anos de pesquisa científica, cujo ápice garantiu as últimas imersões no campo, nas rodas de conversa, nos orientando a compreender que “pesquisa é vida”, como comentávamos em um dos momentos de orientação desta pesquisa.

Podemos dizer que pulsa viva cada linha registrada no diário de campo e o trabalho tomou forma a cada releitura realizada. Ao lermos, percorremos os caminhos e enxergamos cada estudante estabelecendo contatos, conversando, brincando, sorrindo, se emocionando, isoladamente ou em grupos menores e/ou maiores, na cantina, na quadra, na arquibancada, na lanchonete da Socorro, nos pátios, nos jardins, no corredor de sala de aula, no hall de entrada, espaços que fizeram parte daqueles momentos específicos de interação.

Consideramos que a riqueza do fluxo das interações percebidas, sentidas, ouvidas e articuladas, na relação pesquisados ↔ pesquisador, durante as duas semanas nas rodas de conversa, constituíram significação suficiente para proporcionar nossa fundamentação analítica e assim abordarmos diferentes fatores observados nas práticas comunicativas estabelecidas.

Alguns questionamentos nos conduziram a ouvir quem são os jovens estudantes das escolas públicas de ensino médio em Cameté e a buscar perceber de que forma se relacionam nas suas práticas. Como convivem? Quais seus gostos ou preferências? Que perfis mais o identificam? Sobre o que discutem e quando discutem? Como é o movimento desse cotidiano escolar?

Indagações que nos levaram a pensar nos espaços em que tais práticas pudessem ser observadas. Assim, um lugar interditado, pouco explorado no sentido de não serem pensadas as estratégias de inter-relação, emergiu de nossas observações: o intervalo.

Nas folgas dos alunos se concretizam momentos nos quais a aprendizagem acontece de forma espontânea e sem regras preestabelecidas. Neles repousamos nossos olhares, por entendermos que, nesses ambientes que denominamos *ambientes periformais de aprendizagem*, sujeitos não apenas se comunicam, mas pensam sobre o processo, cuja base é revelada por diversos tipos de comportamento.

Enfatizamos a caracterização necessária dessa nova denominação de ambiente de aprendizagem, desconsiderado pelas pesquisas e pelas discussões curriculares. Os *ambientes periformais de aprendizagem*, que consideramos como espaços em que se delineiam situações de comunicação e de aprendizagem em torno de um ambiente formal (neste caso, as instituições escolares), nos possibilitaram perceber a dinâmica e o movimento das práticas comunicativas discentes nas escolas pesquisadas, cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Pensar nos processos comunicacionais, buscando compreender os momentos nos quais as práticas comunicativas são tecidas nas ambiências escolares fez-nos perceber e entender que a comunicação realizada sob a ótica da interação conversacional face a face é o que dinamiza, movimenta e dá vida a todo o processo.

Conduzimos nossas reflexões admitindo que, nas instituições escolares pesquisadas, faz-se necessário um engajamento mútuo dos sujeitos em um processo de comunicação, pois nelas, os estudantes convivem em diferentes ambientes de aprendizagem numa dinâmica de intensa reciprocidade, na tentativa diária de exercerem sua capacidade de não simplesmente fazer comunicados, mas comunicar, nas diversas possibilidades de aprendizagem que lhes são disponíveis.

Aprendizagem foi o resultado das práticas comunicativas estabelecidas nos intervalos, configurada num processo metodológico espontâneo e direcionado. Isso nos levou a observar e confirmar, a partir das discussões dos autores, a importância de escolher a escola, mais especificamente os ambientes de circulação e de parada nos momentos dos intervalos e folgas.

Esses *ambientes periformais de aprendizagem* (corredores, cantina, pátios, praça, lanchonetes, quadras de esporte, banheiros, bebedouro...), aparentemente físicos e estáticos, mas essencialmente subjetivos e flexíveis, são dinamizados pelo atravessamento de vários *eus*, que se constroem a partir de sujeitos que movimentam um contexto dinâmico e dão origem ao *nós*.

Entrementes, nos entristece tentar compreender o quanto esse tipo de lugar-momento é negligenciado nas diretrizes curriculares, nos planejamentos escolares e no entendimento dos próprios professores, os quais, muitas vezes, revelam preconceitos em relação à capacidade de reflexão e discussão que os jovens possam desenvolver nessas situações. Acrescentamos a questão da escola como um ambiente que se encontra cada vez mais desconectado do cotidiano dos estudantes, numa dinâmica processual didática obsoleta, resumida em conhecimentos que não se articulam com a realidade vivida pelos alunos. Nisto residuiu a

importância de direcionarmos nossos olhares para esses *ambientes periformais de aprendizagem* e discutirmos como os estudantes configuram suas práticas comunicativas.

Foi possível perceber características da *cidade-floresta* marcadas nas falas e nas práticas dos jovens participantes da pesquisa, das formas de linguagem aos conteúdos dos enunciados, que nos revelaram as mais diversas dificuldades financeiras e emocionais, a falta de oportunidades, os traços da economia local, suas práticas culturais, enfim, tudo isso nos remete a pensar que muitos dos problemas educacionais enfrentados são consequências de um processo comunicacional carregado de estrangulamentos, embates e divergências.

Sendo a escola um lugar de experiências conflituosas, do confronto de ideias diversas e divergentes, a reflexão tornou-se necessária, então, nesse que deveria ser o ambiente específico de comunicação. Nossa experiência nesse campo abre possibilidades de discussões e contribuições nesse cenário necessariamente comunicativo da contemporaneidade: a escola.

Nesse processo, o campo foi responsável por direcionar os procedimentos que precisariam ser tomados, em todos os aspectos, tanto das abordagens teóricas quanto dos percursos metodológicos mais pertinentes. Com isso, um dos desafios da pesquisa foi nos deixar orientar pelo empírico, nos permitir sermos conduzidos, em vez de apenas estabelecermos técnicas tradicionais de pesquisa, como as entrevistas e os grupos focais, por exemplo. Ressaltamos a importância do exercício da observação (na tentativa de buscar compreender o outro numa perspectiva relacional) e das rodas de conversa, como formas de dialogar com o referencial teórico. Assim, estudamos as interações, interagindo.

Para isso, as diferentes visões da própria realidade que nos atravessaram possibilitaram perceber que não poderíamos chegar a eles adotando uma única forma de aproximação, estivessem no coletivo ou isoladamente. Precisamos acionar estratégias diferenciadas de acordo com o grupo, pois os sujeitos não eram os mesmos, as formações não eram as mesmas, portanto, os contextos não seriam os mesmos. A relação que estabelecemos com os sujeitos desta pesquisa foi essencialmente interacional, e nos moldamos conforme a relação se estabelecia.

Enfatizamos esse referencial interacionista de extrema importância para dialogarmos com o empírico. Perspectiva que nos permitiu refletir sobre o fenômeno percebido, além de nos motivar a agir e posicionarmo-nos em relação aos sujeitos participantes em nossa pesquisa.

Refletir sobre tais relações estabelecidas em instituições escolares na cidade de Cameté, cujas realidades estão pautadas em práticas culturais diferenciadas pelos mais variados fatores condicionantes e específicos, mescladas especialmente nesse ambiente de

formação educacional institucionalizada, nos permitiu desenvolver conceitos-chave em relação ao contexto da pesquisa.

Analisar a realidade dessas duas escolas foi extremamente importante para discutirmos sobre fatores percebidos nas práticas em uma região fincada em origens predominantemente rurais; onde a economia está diretamente relacionada a fatores de afetação com os labirintos dos pequenos rios que formam o grandioso rio Tocantins; lugar onde a tecnologia não é a opção mais fácil; onde as marcas culturais caracterizam e enriquecem a subjetividade e oralidade própria do povo amazônico, pois é necessário para esses jovens, especialmente, estar perto, tocar e sentir o outro.

Ao compreendermos que o ser humano age em permanente movimento de procura, entendemos que a escola é movimento, tensionado nos espaços em que sujeitos se encontram, disputam, colaboram e convivem enredados em suas relações com os outros, o que justifica nossa postura de pensar que, nesse espaço de socialização, se coadunam atividades nas quais os indivíduos exercem sua capacidade de comunicar.

Conforme os ideais analíticos de Freire, entendemos que os espaços devem ser redimensionados e pensados no aqui e no agora dos cotidianos escolares, marcados pelas (in)certezas e diferenças subjetivas de cada sujeito protagonista do processo. Conhecer suas relações e, portanto, sua realidade, possibilitou-nos delinear a complexidade das práticas comunicativas de jovens estudantes, bem como de outros contextos que as atravessam, que são mantidas pelo envolvimento conversacional e imediato das relações.

Nessa ótica, foi extremamente necessário interagirmos e vivenciarmos as interações cotidianas dos jovens estudantes. Todos os elementos que fizeram parte do eixo de significações organizados na análise final estiveram relacionados aos cotidianos dos aprendizes e foram responsáveis não apenas para que apresentássemos quais temáticas mais circulam entre eles. Pelo contrário, foram cruciais para que pudéssemos percebê-lo como resultado de todas as interações. Por meio delas foi possível apreendermos a lógica que favorece e movimenta o processo comunicacional nas escolas investigadas.

A partir do convívio estabelecido nos dias de interação com os grupos, percebemos alguns preconceitos formados pelos próprios estudantes e por outros sujeitos, além de nos proporcionar compreender que os diferentes espaços de aprendizagem são aqueles em que o aprender acontece de forma dialógica e recíproca; e que somente a comunicação possibilita o entendimento entre o estudante e a escola.

Essa vida no campo nos permitiu alcançar à reflexão e, conseqüentemente, aos operadores analíticos que delinearão esta pesquisa: a interação face a face como o principal

eixo constituidor e articulador das relações dos jovens; os ajuntamentos constituídos de acordo com os laços estabelecidos entre os sujeitos, configurando tanto panelinhas como isolamentos, em ambos os casos processos essencialmente relacionais; o entretenimento, a fuga da rotina, o preconceito e as máscaras, que evidenciaram também elementos significativos das práticas desses jovens.

Como vimos, as categorias que predominam nas interações discentes não se distanciam da realidade de muitos cotidianos escolares. Entretanto, os contextos que as atravessam correspondem a uma realidade especificamente amazônica, que define e caracteriza aquele contexto escolar resultado de laços relacionais e, portanto, de comunicação.

O espaço geográfico em que habitam, as relações com a família, as práticas culturais, a relação com a natureza, crenças, valores, os laços de proximidade com amigos e vizinhos, a dinâmica de afetação com os caminhos de rio, enfim, o contexto temporal e cotidiano articula e organiza as interações em torno dos processos comunicativos estabelecidos por esses alunos. Esse conjunto de variáveis percebido nos processos de interação sustenta as relações e reconfigura a complexidade do vetor comunicacional. Na interação, emergiu esse contexto vivo a partir do qual os jovens constituem-se e se relacionam.

A variedade de abordagens tocaram diferentes discussões, mais ou menos intensas, cruciais para visualizarmos como os jovens estudantes tecem e desenham o cotidiano escolar, consequência de um processo comunicacional mais amplo.

Dentre tais abordagens, a que nos permitiu refletir acerca do fenômeno comunicacional, bem como o que de primordial afeta e é afetado nas relações estabelecidas, foi a *interação face a face*. Precisamente, sem esse fator seria impossível reconhecermos este como o lugar da comunicação. Esse conceito-chave proporcionou a circulação de todos os demais conceitos nesse espaço de interface, provocador de mudança, de movimento e de definição de um processo que vai além do simplesmente “transmitir determinada informação”.

Não é, por exemplo, a presença maciça dos elementos técnicos e audiovisuais que garante o movimento das estratégias comunicativas nas duas ambiências selecionadas, mas a singular conversação inscrita num estabelecimento de permanente face a face. O uso limitado de dispositivos tecnológicos, tanto por questões estruturais (pois os estudantes não acessam a Internet porque não têm rede ou não têm crédito) quanto por opção, também justificam a preferência pelo relacionamento face a face.

Em grupos ou isolados, discutimos questões de origens mais diversas, como: a dificuldade de habitar nas ilhas ou nas estradas que organizam o setor rural da região, o que

de certa forma, pontua o elemento diferencial desses jovens imersos numa realidade amazônica específica; conversamos sobre diferentes opções sexuais e ouvíamos atentos os descontentamentos e as expectativas desses jovens que só almejam ser respeitados por seus pares; escutamos histórias de mães grávidas e de filhas-mães que nos afetaram profundamente nas suas declarações, além das histórias das filhas que são incompreendidas em seu seio familiar; divertimo-nos com as narrativas dos estudantes que aproveitavam suas folgas para se apropriar da goiaba do vizinho ou das mangas verdes saboreadas com o sal compartilhado; além das piadas engraçadas contadas e registradas em vídeos; enfim, tantas vidas foram vividas nesses momentos de contato com esses jovens estudantes.

Muitas conversas com assuntos óbvios, outros bem interessantes, alguns inusitados, quantos diálogos nos surpreenderam e nos emocionaram, não poderíamos esquecer os que provocaram boas gargalhadas. Uma série de histórias, sonhos, expectativas, decepções, que se entrelaçam e constroem a realidade dos intervalos *nos ambientes periformais de aprendizagem* pesquisados.

Dessa forma, é válido afirmar que o processo educacional é essencialmente comunicacional, visto que as instituições escolares constituem-se em lugares de movimento e tensionamento, onde os estudantes compactuam-se nas relações estabelecidas. Nesses espaços, de encontros e de conflitos, em meio à timidez de poucos e à destimidez da maioria, os aprendizes nos permitiram perceber que se comunicam de forma espontânea ou forçada, revelada em meio a máscaras que escondiam algumas verdades, assim como de verdades desmascaradas por alguns alunos. A permissão nesses encontros foi imprescindível para compreender a realidade desses jovens que orientaram o caminhar das ações.

Os sujeitos que observamos mostraram *eus* que se estruturam nas inter-relações, portanto, marcados por muitas faces, construídos pelo *outro* que se origina no coletivo.

Ingredientes próprios da relação, na qual não podemos precisar o grau de verdade ou inverdade, propriedades presentes nos processos de comunicação, difíceis de desemaranhar. No entanto, parecem ser necessários quando sujeitos estão na presença de outros, pois quando conscientes da presença de outras, as pessoas se relacionam.

Lembramo-nos de uma referência lida em Goldenberg (2015, p. 28): “Ao afirmar que o indivíduo possui um *self*, Mead enfatiza que, da mesma forma que interage socialmente com outros indivíduos, ele interage consigo mesmo”.

Os depoimentos feitos pelos colegas ajudavam o aluno a compor um referencial que o possibilita ver a si mesmo, pois entendemos que o sujeito se constitui na relação, portanto, na comunicação, auxiliado pelo olhar do outro e pelo olhar que julgamos que o outro possa ter de

nós mesmos. Isso não difere no processo de aprendizagem formal, que acaba por não ocorrer, pois a comunicação não se estabelece, os sujeitos não se reconhecem nem se afetam. Professores e alunos assumem papéis preestabelecidos e não interagem, por isso não se comunicam.

Ao comunicar, afetamos o outro, enfatizam França e Simões (2016), não na concepção do estímulo-resposta, mas numa dinâmica de reflexividade, de reciprocidade. Na tentativa de buscar o outro, ao afetá-lo, eu constituo a mim mesmo. É um sistema de dupla afetação, na qual a interação vai se realizando para além dos sujeitos, em decorrência de um *que-fazer* comunicativo.

Nos intervalos, vimos estudantes que se relacionam e dividem-se nos mais diferentes grupos, mas às vezes necessitam ficar isolados. Isso nos levou a reconhecer que, por afinidade ou por aproximação formal, são alunos que se reúnem em panelinhas ou grupos, o que nos remeteu a muitos achados dos estudos de pesquisadores, como Erving Goffman.

Todas as circunstâncias percebidas revelaram um contexto de comunicação baseado na realidade de indivíduos que se comunicam segundo certo grau de afinidades. Há barreiras comunicativas quando o aluno não corresponde ao perfil da “panelinha” constituída. O fato é que, via de regras, estes são sujeitos que atuam em grupos. Alguns lideram e dão prosseguimento nas discussões; outros opinam menos, assistem às discussões e/ou simplesmente concordam ou discordam de uma posição ressaltada, por meio de uma manifestação gestual.

Isso indica, de certa forma, que algumas vezes o estudante é obrigado a manter certo tipo de engajamento, não com o intuito de se envolver da mesma maneira que os demais colegas, pois na mesma situação percebíamos conversas paralelas ou situações individuais (ver fotos no celular, por exemplo) definindo um ou outro envolvimento.

De todo modo, a dinâmica de interação não se constitui apenas internamente nos grupos ou nas panelinhas formadas, mas principalmente porque outros sujeitos externos denominavam determinado *ajuntamento* como tal. Professores, coordenadores e até mesmo os colegas rotulam este ou aquele aluno como pertencente à determinada panelinha.

Alguns indicadores de observação nos permitiram evidenciar que boa parte dos grupos sai em busca de fatores de entretenimento, o que constitui um ingrediente fundamental na comunicação. Acreditamos que isso, algumas vezes era utilizado pelo jovem estudante para descontrair a situação. Dizer, por exemplo, “tenho 13 anos”, em vez de 16 ou 18, e “quero ser a universal”, evidenciou uma característica peculiar a esta faixa etária: são brincalhões, divertidos, “pra cima”, como popularmente dizem. Outras evidências mencionadas por boa

parte dos estudantes pesquisados, como o fato de desejarem cursar faculdade de Educação Física, revelaram a importância que tem, para esses aprendizes, o aprender brincando.

Quase todos os estudantes que participaram das rodas de conversa procuraram passar a imagem de pessoas empenhadas em conseguir alcançar objetivos e sonhos. São jovens estudantes, alguns pais e mães de famílias, mas todos têm um propósito e uma meta de vida a ser alcançada. Esses são o *sujeito da/em comunicação* das escolas Júlia Passarinho e SENAI.

Constatamos ainda que o cotidiano escolar desses jovens é afetado e afeta outras redes de relacionamentos quando ouvimos as histórias dos namorados, das irmãs, dos filhos de pais separados, das mães solteiras, do grupo da greve, dos colegas que jogam futebol no ginásio, enfim, nessas estratégias vemos a dimensão ampliada de sujeitos que comunicam e se comunicam.

As perspectivas discentes inferem que a educação que supõe sujeitos livres, resiste, e, à sua maneira, continua se impondo, pois, apesar de a transmissão de conhecimento ser uma pré-condição do processo educacional, de maneira geral nos currículos e nos princípios, isso não o define exclusivamente nas práticas comunicativas estabelecidas entre os estudantes das escolas Júlia Passarinho e SENAI.

Não é possível indicar aquele que ensina e aquele que aprende (FREIRE, 1983) no processo, pois as interações revelaram experiências cotidianas tão complexas, nas quais um exige a presença do outro (FRANÇA, 2015) e isso é o que vai construindo as redes e dinamizando as relações, nos ajudando na possibilidade de pensar a comunicação.

Isso nos levou a ponderar que não existe uma juventude a ser definida, pois os grupos constituem uma série de elementos importantes: a identidade pessoal e social desses jovens, sua origem, família, amigos, possíveis projeções de futuro, além de fatores como classe, gênero, raça etc., exatamente porque o processo é dinâmico.

Dessa forma, não foi possível presumirmos um perfil-modelo dos sujeitos em comunicação, porque são singularidades que constroem um coletivo, ratificando a ideia de que a realidade desses estudantes é única, advinda de um cotidiano e contexto também únicos. Todavia, é possível confirmarmos, que são sujeitos que se constituem em relação, engajados em expectativas imediatas e recíprocas.

As situações que vivenciamos nitidamente revelaram características peculiares. Podem até nem ser inusitadas, posto que são óbvias, mas certamente são muito diferentes de outros jovens pela Amazônia afora, pois suas histórias não têm origem ali naquele ambiente escolar, tampouco se encerra nele. A família com quem vivem, os amigos de outros ambientes sociais, as diferentes condições de acesso às tecnologias, as afetações da mídia, entre outros fatores

culturais, correspondem a uma realidade que lhes é inerente e isso torna seu cotidiano escolar único.

Acreditamos que o exercício mais importante nesses anos, e especialmente nas duas semanas de encontro com os aprendizes pesquisados, foi a oportunidade de aprender a desaprender. Só os alunos aprendem? Interagem? Qualquer um que tenha a sensibilidade de se deixar atravessar por essas experiências vividas por cada um deles, com certeza vai aprender. Se nos deixarmos envolver por essa vivência, perceberemos que o caminho para resolver muitos problemas da educação poderiam ser amenizados ou sanados se nos permitíssemos vivenciar momentos como esse, único; por excelência, de comunicação.

Nesses momentos é que percebemos o quão difícil e grandioso é lidar com a comunicação humana. Mas podemos confirmar que, buscando perceber como esses jovens afetam e são afetados nas suas práticas comunicativas, também fomos afetados por eles e de cada roda de conversa ficará um pouco.

Acreditamos, enfim, que mais do que presenciar os momentos dos intervalos dos alunos e interagir com eles, foi motivador participar das emoções, de momentos únicos que dão sentido e que movimentam aqueles *ambientes periformais de aprendizagem*.

Por isso, chegar até o outro se fez necessário, pois vê-lo e enxergá-lo nos permitiu compreendê-lo. Quiçá essa seja uma das precondições para que o educar implique primeiramente em comunicar.

Nessa aura de (in)certeza, aproveitamos para lançar o convite a novas reflexões, possivelmente surgidas a partir desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Nº 23.

AMORIM, Maria Joana Pompeu; LISBOA, José Rivaldo Arnaud. **INSA**. 60 anos de Educação Vicentina. Cametá-Pa: [s.n.], 2002.

ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL. **Cartas e Ordens Régias**, vol. 66, 1ª parte, p. 58. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais_066_1948.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: sumário: citação: lombada: referência. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: apresentação. Rio de Janeiro, abr. 2011.

_____. **NBR 6027**: sumário. Rio de Janeiro, maio 2003.

_____. **NBR 6028**: resumo. Rio de Janeiro, nov. 2003.

_____. **NBR 10520**: citações em documento. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. **NBR 14724**: trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, março 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERGER, Bennett M. Prefácio. In: GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BONIN, Jiani Adriana. A pesquisa exploratória na construção de investigações comunicacionais com foco na recepção. In: **Processualidades metodológicas: configurações transformadoras em comunicação**. Jiani Adriana Bonin e Nísia Martins do Rosário (Orgs.). Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BOURDIEAU, Pierre. Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno. In: **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Édison Gastaldo (Org.). Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRAGA, José Luiz. Meios de comunicação e linguagens: a questão educacional e a interatividade. **Revista Linhas Críticas**, [s.l.], v. 5, n. 9, julho/dez. 1999, p. 129-148.

_____. Aprendizagem versus educação na sociedade mediatizada. **Revista E-Compós**. Brasília. 2001.

_____. Os estudos de interface como espaço de construção do Campo da Comunicação. **Contracampo**, 2004, p. 219-235.

_____. Para começar um projeto de pesquisa. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v X, série 3, 2005.

_____. Ensino e pesquisa em Comunicação: da teoria versus prática à composição contexto & profissão. Artigo apresentado em mesa redonda no Intercom Sul – **VII Simpósio da Pesquisa em Comunicação** – Curitiba, maio de 2006.

_____. Comunicação é aquilo que transforma linguagens. **Revista Alceu**, [s.l.], v.10, n. 20, janeiro/jun. 2010, p. 41-54.

_____. A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. **Revista E-Compós**. Brasília, v. 14, n. 1, janeiro/abr. 2011a.

_____. Constituição do campo em Comunicação. **Revista Verso e Reverso**. São Leopoldo, RS, janeiro-abril 2011b, XXV (58): 62-77.

BRAGA, José Luiz et al. **Dez perguntas para a produção de conhecimento em comunicação**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Saúde. 3. ed. Editora do Ministério da Saúde: Brasília, 2008.

_____. **Princípios e diretrizes do Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, p. 9-10. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/estatutodajuventude.pdf>>. Acesso em: 25 de ago. 2015.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação; n. 118). Atualizada em 20/5/2014.

CABRAL, Ligia Maria Martins. **O rio Tocantins no olhar dos viajantes: paisagem, território, energia elétrica**. Rio de Janeiro: Centro da Memória da Eletricidade no Brasil, 2013.

CASTRO, Fábio Fonseca de. A noção de formação econômico-social entre a via dialética e a via hermenêutica. **Papers do Grupo de Pesquisa Comunicação, Sociedade e Desenvolvimento na Amazônia**, no. 1. Belém : UFPA, 2014a.

CASTRO, Fábio Fonseca de. A formação econômico-social da Amazônia. **Papers do Grupo de Pesquisa Comunicação, Sociedade e Desenvolvimento na Amazônia**, no. 2. Belém : UFPA, 2014b.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 3 ed. Ed. Vozes: Petrópolis, 1998.

COSTA, Rosa Maria Cardoso Dalla; COSTA, Armando João Dalla. Educação a distância no Brasil: desafios e perspectivas no início do terceiro milênio. **Revista Economia & Tecnologia**, [s.l.], ano 05, v. 17, abr., jun. 2009.

CRUZ, Ernesto Horácio da. **História do Pará**. Gráfica Falangola Editora: Belém, 1963.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DUARTE, Ricardo. **Juventude em trânsito**: atravessamento de sentidos e narrativas televisivas no meio rural. Tese. Doutorado em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13ª edição. Editorial Presença: Lisboa, 2007.

FANTIN, Mônica. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. **Motrivivência**. Ano XXII, nº 34, junho/2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, Vera. **Paradigmas da Comunicação: conhecer o quê?** Ciberlegenda nº5, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/vera1.htm>>. Acesso em: 14 de set. 2014.

FRANÇA, Vera. **Sujeito da comunicação, sujeitos em comunicação**. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/gris/images/Sujeito%20da%20com11.%201.pdf>>. Versão: 20/06/2005. Acesso em: 08 de out. 2015.

FRANÇA, Vera. Interações comunicativas: a matriz conceitual de G. H. Mead. In: PRIMO, A. et al (Org.). **Comunicação e interações**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 71-91.

FRANÇA, Vera V.; SIMÕES, Paula G. Interação. In: FRANÇA, Vera Veiga; MARTINS, Bruno Guimarães; MENDES, André Melo (Orgs.). **Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade (GRIS): trajetória, conceitos e pesquisa em comunicação**. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – PPGCom – UFMG, 2014. p. 101-104.

_____. **Pesquisa em Comunicação: metodologias e práticas acadêmicas**. Minas Gerais, 2016. No prelo.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: EGA/Coletivo Sabotagem, 1996.

GASTALDO, Édison (Org.). Apresentação. In: **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Comportamento em lugares públicos**: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2012b.

GOHN, Maria da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p.27-38, jan./mar.2006a.

_____. Educação não-formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006b. **Anais eletrônicos...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 21 de ago. 2015.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales**, Colombia. Vol. 13, nº 2, jul.-dez. 2015.

GUZZI, Drica. Desafio das políticas públicas: riscos e oportunidades andam de mãos dadas. In: TIC Kids Online Brasil 2012. **Diálogo, configurações de privacidade e compartilhamento**: aja, não seja só um espectador. São Paulo: Cetic.br, 2013. p. 31-38.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Provença: Ediciones Península, 1991.

_____. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://ibge@idades>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). Porto Alegre, Sulina, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Revista Educ.Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, out. 2008, p. 647-665.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARÊDO, Salomão. **Cametá. Vila Viçosa de Santa Cruz dos Camutá**. Belém-Pa: Salomão Larêdo Editora, 2006. (Cadernos Populares, Cultura Cametá).

LEITE, Selma Dias; MALCHER, Maria Ataíde; SEIXAS, Netília Silva dos Anjos; PAULA, Leandro Raphael N. de (Org). **Educação sem Fronteiras na Amazônia**: trajetória e perspectivas da educação a distância na UFPA. Belém: UFPA, 2010.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Para entender a comunicação**: contatos antecipados com a nova teoria. São Paulo: Paulus, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Sujeito, comunicação e cultura. **Comunicação & educação**. São Paulo, [15], 1999, p. 62-80.

_____. **A comunicação na educação**. Tradução Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MIRANDA, Fernanda Chocron. **Cartografia movente**: uma postura de pesquisa em comunicação na Amazônia. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5497>>. Acesso em: 21 de nov. 2015. 09h09min.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. 2ª ed. Paulinas, 2000. p. 184-6. Disponível em: <<http://gikaveri.blogspot.com.br/2011/09/as-varias-formas-de-nos-comunicar-nos.html>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. **Novos desafios na educação: a internet na educação presencial e virtual**. p.5-15. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novos.html>>. Acesso em: 24 de abr. 2015.

NASCIMENTO, Antonio Dias e HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400p.

OLIVEIRA, Adélia Engrácia de. **Amazônia**: modificações sociais e culturais decorrentes do processo de ocupação humana (séc. XVII ao XX). MCT/CNPq/Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia 4(1), 1988.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

OROZCO, Guillermo; GONZÁLEZ, Rodrigo. **Una coartada metodológica**. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias. México: Productora de Contenidos Culturales Sagahón Repoll, 2011.

PACHECO, Agenor Sarraf. **À Margem dos “Marajós”**: cotidiano, memórias e imagens da “Cidade-floresta”. Belém: Paka-Tatu, 2006.

_____. Porto de memórias: cotidiano, trabalho e história no marajó das florestas. **Revista Movendo Ideias**. ISSN: 1517-199x Vol. 15, Nº 1 - janeiro a junho de 2010, p.7.

_____. Os estudos culturais em outras margens: identidades afroindígenas em “zonas de contato” amazônicas. **Revista de História e Estudos Culturais**. Set./Out./Nov./Dez. 2012. Vol 9, Ano IX, nº3. Disponível em: <<http://www.revistafeniz.pro.br>>. Acesso em: jan. 2015.

PACHECO, Agenor Sarraf; SILVA, Jaddson Luiz Sousa. **Nas margens do patrimônio marajoara**. Artigo apresentado no XXVII Simpósio Nacional de História, Natal, RN, 22 a 26 de julho de 2013.

POMPEU, José Danúzio Pinto. **Evolução territorial e urbana do município de Cametá**. Cametá-Pará: [s.n.], 2002. (Coleção Novo Tempo Cabano, v.1).

PRADO FILHO, Kleber e TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p.45-59, jan./jun. 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-.pdf>>. Acesso em: 02 de out. 2015.

QUEIROZ, Elliani de Fátima Covem. **Saberes a um click de distância: a comunicação e a educação a distância on-line como pilares na construção da cidadania**. Artigo apresentado. [S.l., s.n.] Disponível em: <http://www.pucgoias.edu.br/ucg/ser/ArquivosUpload/1/.../educacao_online.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Revista Tempo**, vol. 11, n.22, 2007, pp. 5-30, Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013397002>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Marcadores conversacionais: um estudo sobre os marcadores “Parente” e “– Que tá? – Tá bom”**, no município de Cametá/PA. Coleção Novo Tempo Cabano – Vol II, Cametá – Pará, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, P. L. dos et al. **Levantamento de reconhecimento de alta intensidade dos solos do município de Cametá/Estado do Pará**. (Embrapa Amazônia Oriental. Documentos, 23). Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 1999. 41p.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Ed. Revista e nova tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SIGNATES, Luiz. O que é especificamente comunicacional nos estudos brasileiros de comunicação na atualidade? In: BRAGA et.al. **Dez perguntas para a produção de conhecimento em comunicação**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUSA, Raimundo Valdomiro. **Campesinato na Amazônia: da subordinação à luta pelo poder**. Belém: NAEA, 2002.

TAMER, Victor. **Chão Cametaense**. 2 ed. Belém: [s.n.], 1998.

TONDATO, Marcia Perencin. Estudos de recepção e audiência. In CITELLI, Adilson et al. **Dicionário de Comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014.

WEBER, Maria Helena; BENTZ, Ione; HOHLFELDT, Antonio. **Tensões e objetos: da pesquisa em comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

WEINSTEIN, Bárbara. **A Borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

LOCALIDADES PERTENCENTES AO AMBIENTE RURAL DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

1. AÇAI – igarapé, distrito de Juana Coelis
2. ACAJUÍ – rio, distrito de Janua Coelis
3. ACAPU – igarapé, distrito de Curuçambaba
4. ACAPURANA – terra firme, distrito de Moiraba
5. ACAPUTEUA – terra firme, zona rural de Cametá
6. ACARÍ – furo, distrito de Juaba
7. ACARÍ – rio, distrito de Juaba
8. AÇÚ – ramal de estrada, zona rural de Cametá
9. AÇÚ – igarapé, distrito de Cametá
10. ACUÃ – igarapé, distrito de Juaba
11. ACUÃNZINHO – igarapé, distrito de Juaba
12. AJARÁ – igarapé, distrito de Moiraba
13. AJARÁ – rio, distrito de Carapajó
14. AJARÁ – rio, distrito de Juaba
15. AJARAÍ – ilha, distrito de Cametá
16. AJARAÍ – terra firme, distrito de Cametá
17. AJARAIZINHO – ilha, distrito de Cametá
18. AJARAPANEMA DE BAIXO – terra firme, distrito de Moiraba
19. AJARAPANEMA – igarapé, distrito de Moiraba
20. AJARAPANEMA – margem do rio Tocantins, distrito de Moiraba
21. AJARAZINHO - povoado, distrito de Moiraba
22. AJÓ – povoado, distrito de Cametá
23. AJURUZEIRO – povoado, distrito de Moiraba
24. AMEIXEIRA - rio, distrito de Janua Coelis
25. ANATATEUA - ilha, distrito de Curuçambaba
26. ANAUERÁ - povoado, distrito de Cametá
27. ANAUERÁ - ramal de estrada, distrito de Cametá
28. APAPATEUA - ilha, distrito de Cametá
29. ARARI - fazenda, distrito de Juaba
30. ARAUAU - igarapé, distrito de Cametá
31. ARAXIÁ - caminho, distrito de Cametá
32. AREIÃO - Vila Distrito
33. ARERAMANHA - rio, distrito de Juaba
34. ARICAQUARA - rio, distrito de Janua Coelis
35. ARICURÁ COSTA - lugar, distrito de Cametá
36. ARICURÁ - povoado, distrito de Cametá
37. ARICURÁ - rio, distrito de Cametá
38. ARIMANDEUA - povoado, distrito de Moiraba
39. ARIMANDEUA - estrada, distrito de Moiraba
40. ARIMANDEUA - igarapé, distrito de Moiraba
41. ARIMATEU - igarapé, distrito de Areião
42. ARIPAUA - igarapé, distrito de Curuçambaba
43. ARIPAUAÁ - igarapé, distrito de Moiraba
44. ARIPIJÓ - povoado, distrito de Moiraba

45. ARRAIA - furo, distrito de Moiraba
46. ARUMAU - povoado, distrito de Cametá
47. ARUPI - rio, distrito de Janua Coelis
48. ASSACUÍ - povoado, distrito de Cametá
49. AUGUSTA - ilha, distrito de Cametá
50. AXUÁ - povoado, distrito de Cametá
51. AXUÁ - ramal de estrada, distrito de Cametá
52. BACIA - furo, distrito de Vila do Carmo
53. BACURI DE BAIXO – PA 467, povoado, distrito de Curuçambaba
54. BACURI –povoado, distrito de Moiraba
55. BAGANA – ilha, distrito de Cametá
56. BAIÃO – ilha, distrito de Curuçambaba
57. BAINHA – igarapé, distrito de Janua Coelis
58. BAIXO – ilha, distrito de Moiraba
59. BANDURRA (BANDORRA) – ilha, distrito de Juaba
60. BARBOSA –furo, distrito de Cametá
61. BARE - igarapé, distrito de Janua Coelis
62. BARRA - igarapé, distrito de Curuçambaba
63. BARRA – ilha, distrito de Curuçambaba
64. BASTIÃO – furo, distrito de Curuçambaba
65. BATATAL – povoado, distrito de Cametá
66. BEIRA DA VÁRZEA DE ITAPOCÚ - povoado, distrito de Juaba
67. BEIRA DA VÁRZEA - lugar, distrito de Juaba
68. BELA VISTA - lugar, distrito de Cametá
69. BELO FUTURO – lugar, distrito de Cametá
70. BELOS PRAZERES – povoado, distrito de Curuçambaba
71. BENTEVI - ilha, distrito de Cametá
72. BIRIBATUBA - rio, distrito de Janua Coelis
73. BITUBA - Ajarapanema estrada, distrito de Moiraba
74. BITUBA – igarapé, distrito de Carapajó
75. BITUBA – igarapé, distrito de Moiraba
76. BITUBA - povoado, distrito de Moiraba
77. BITUBA - terra firme, distrito de Moiraba
78. BITUBA /PORTO GRANDE – estrada, distrito de Moiraba
79. BOA ESPERANÇA -ilha, distrito de Janua Coelis
80. BOA ESPERANÇA - povoado, distrito de Juaba
81. BOA VISTA - furo, distrito de Juaba
82. BOM ALEGRE -ilha, distrito de Cametá
83. BOM JARDIM - furo, distrito de Carapajó
84. BOM JARDIM – vila, distrito de Carapajó
85. BOM JARDIM/ MAU – estrada, distrito de Carapajó
86. BOQUEIRÃO - igarapé, distrito de Vila do Carmo
87. BROTOEJA (BITUEJA) - ilha, distrito de Janua Coelis
88. BRUNO – rio, distrito de Juaba
89. BUCUBARANA PEDRA - povoado, distrito de Cametá
90. BUCUBARANA NOVA COLONIA – povoado, distrito de Cametá
91. CAÇÃO – ilha, distrito de Cametá
92. CACERI - ilha ,distrito de Juaba
93. CACOAL - ilha, distrito de Cametá
94. CAFEZAL- ilha, distrito de Areião

95. CAJI - rio, distrito de Curuçambaba
96. CAJI – igarapé, distrito de Curuçambaba
97. CAJÚ - povoado, distrito de Cametá
98. CALIÇADO - ramal, distrito de Cametá
99. CAMARÃOQUARA - furo, distrito de Curuçambaba
100. CAMEMBECA/PACUI DE BAIXO - ilha, distrito de Cametá
101. CAMETÁ/Juaba - estrada
102. CAMETÁ/ Limoeiro de Ajurú - estrada
103. CAMETÁ TAPERÁ - povoado, distrito de Cametá
104. CAMPINA – povoado, distrito de Cametá
105. CAMPUPEMA - ilha, distrito de Janua Coelis
106. CANARANA - ramal, distrito de Cametá
107. CANARIO - ilha, distrito de Curuçambaba
108. CANUDO - povoado, distrito de Moiraba
109. CAPIM - ilha, distrito de Moiraba
110. CAQUÍRA - ilha, distrito de Janua Coelis
111. CARA-CARA - furo, distrito de Cametá
112. CARANÃ - igarapé, distrito de Moiraba
113. CARAPAJÓ - ramal
114. CARAPAJÓ - Vila Distrito
115. CARAPAJÓ /BOM JARDIM - estrada
116. CARAPAJÓ/PORTO GRANDE - estrada
117. CARAPINA - povoado, distrito de Cametá
118. CARIPI - ilha, distrito de Juaba
119. CARIPI - povoado, distrito de Juaba
120. CARMO - ilha, distrito da Vila do Carmo
121. CAROLA - rio, distrito de Janua Coelis
122. CASTANHAL - ilha, distrito de Janua Coelis
123. CASTANHAL – povoado, distrito de Cametá
124. CATALÃO – povoado, distrito de Moiraba
125. CATALÃO – margem do rio, povoado, distrito de Moiraba
126. CHAPELINE – ilha, distrito de Janua Coelis
127. CHAPEÚ VIRADO – ilha, distrito de Janua Coelis
128. CIPOTEUA – ilha, distrito de Janua Coelis
129. COCO - povoado, distrito de Cametá
130. COCO - estrada, distrito de Cametá
131. COMPRIDO - furo, Pacuí de Baixo, distrito de Cametá
132. CONTRA MARÉ - rio, distrito de Cametá
133. COROA - ilha, distrito de Janua Coelis
134. COROA-NOVA, Ilha Ponta - distrito de Curuçambaba
135. COROA-NOVA COSTA - ilha, distrito de Curuçambaba
136. COROATÁ - ilha, distrito de Cametá
137. CORREDOR - Igarapé de Vila do Carmo
138. CORREIO - ilha, distrito de Cametá
139. COSTELA - rio, distrito de Janua Coelis
140. CRUZ - ilha, distrito de Cametá
141. CUJARIÓ – povoado, distrito de Cametá
142. CUPIJÓ - igarapé, distrito de Juaba
143. CUPIJÓ – rio, distrito Janua Coelis
144. CUPIJÓ – rio, distrito de Cametá

145. CURIMÃ DO SUMANCO – distrito de Cametá
146. CURIMÃ - igarapé, distrito de Cametá
147. CURRAL DO MEIO - distrito de Cametá
148. CURUÇAMBABA – Vila Distrito
149. CURUPERÉ - povoado, distrito de Curuçambaba
150. CURUZÚ - ilha, distrito de Cametá
151. CUXIPIARI DO CARMO - distrito de Cametá
152. CUXIPIARI DO CARMO - furo, distrito de Cametá
153. CUXIPIARI FURO GRANDE - distrito de Cametá
154. CUXIPIARI FURO SECO - povoado, distrito de Cametá
155. CUXIPIARI COSTA - distrito de Cametá
156. CUXIPIARI SANTA MARIA - furo, distrito de Cametá
157. CUXIPIARI - furo, distrito de Cametá
158. CAXIÚ - igarapé, distrito de Juaba
159. DAVI - furo, distrito de Cametá
160. DESIDERIO - povoado, distrito de Cametá
161. DOROTEIA – ilha, distrito de Cametá
162. ENTRE ILHAS - ilha, distrito de Cametá
163. ESPADA – igarapé, distrito de Janua Coelis
164. FARTURA – ilha, distrito de Curuçambaba
165. FELIPE QUARA - povoado, distrito de Curuçambaba
166. FERREIRA - povoado, distrito de Cametá
167. FLORES - furo, distrito de Curuçambaba
168. FRADE – povoado, distrito de Juaba
169. FUROZINHO - furo
170. FURTADINHO – rio, distrito de Juaba
171. FURTADOS - ilha, distrito de Juaba
172. GAIVOTA - ilha, distrito de Janua Coelis
173. GERALDO - furo, distrito de Juaba
174. GINÓ - ilha, distrito de Cametá
175. GUAJARÁ DE NAZARE - povoado, distrito de Cametá
176. GUAJARÁ DE PORTO GRANDE - rio, distrito de Carapajó
177. GUAJARÁ - ilha, distrito de Carapajó
178. GUAJARÁ - povoado, distrito de Cametá
179. GUAJARÁ - rio, distrito de Carapajó
180. GURUPÁ – povoado, distrito de Cametá
181. GURUPAZINHO - povoado, distrito de Cametá
182. HELENA – furo, distrito de Juaba
183. IGARAPE GRANDE - distrito de Joroca
184. IGARAPEZINHO - povoado, distrito de Areião
185. ILHA GRANDE DE FURTADOS - ilha, distrito de Juaba
186. ILHA GRANDE DE JUABA, - ilha, distrito de Juaba
187. ILHA GRANDE - povoado, distrito de Areião
188. ILHINHA - ilha, distrito de Cametá
189. ILHINHA - ilha, distrito de Curuçambaba
190. INACHA – povoado, distrito de Cametá
191. INVEJA - povoado, distrito de Cametá
192. ITANDUBA COSTA – ilha, distrito de Cametá
193. ITANDUBA - ilha, distrito de Curuçambaba
194. ITANDUBINHA - furo, distrito de Cametá

195. ITAPOCÚ - igarapé, distrito de Juaba
196. ITAPOCÚ - rio, distrito de Juaba
197. ITAPUPANA - igarapé, distrito de Carapajó
198. ITAÚNA - ilha, distrito de Cametá
199. JABUTI-APEPU - rio, distrito de Janua Coelis
200. JAÇATAPETUBA - furo, distrito de Cametá
201. JAÇAPETUBA - ilha, distrito de Cametá
202. JACARANDEUA - rio, distrito de Janua Coelis
203. JACARANDEUA - ilha, distrito de Janua Coelis
204. JACARE-XINGU - rio, distrito de Curuçambaba
205. JACAREUA - rio, distrito de Curuçambaba
206. JACURARU - povoado, distrito de Cametá
207. JACURARU - rio, Janua Coelis
208. JAITUBA - ilha, distrito de Janua Coelis
209. JAITUBA - rio, distrito de Janua Coelis
210. JAPIÍM - ilha, distrito de Curuçambaba
211. JAPÚ - Ilha de Pacuí de Baixo, distrito de Cametá
212. JAPUÁ - povoado, distrito de Areião
213. JARACUERA - ilha, distrito de Curuçambaba
214. JARACUERA CHICO DUARTE – ilha, distrito de Curuçambaba
215. JARACUARAZINHO - ilha, distrito de Curuçambaba
216. JARI - igarapé, distrito de Curuçambaba
217. JATUAIA - ilha, distrito de Cametá
218. JANIPAPO - rio, distrito de Janua Coelis
219. JOÃO IGARAPÉ - povoado, distrito de Juaba
220. JOROCA COSTA - povoado, distrito de Vila do Carmo
221. JOROCA - ilha, distrito de Vila do Carmo
222. JOROCA – ilha, distrito de Janua Coelis
223. JOROCA GRANDE – rio, distrito de Janua Coelis
224. JOROCAZINHO - igarapé, distrito de Janua Coelis
225. JOROCAZINHO – rio, distrito de Janua Coelis
226. JUABA - Distrito Vila
227. JUBA COSTA - povoado, distrito de Juaba
228. JUBA - rio, distrito de Juaba
229. JUBA VILA PINTO - distrito de Juaba
230. JUBINHA – rio, distrito de Juaba
231. JULIÃO DE CUPIJÓ - sítio, distrito de Juaba
232. JUPATITEUA - ilha, distrito de Cametá
233. JUQUIRI - povoado, distrito de Cametá
234. JUARERAMANHA – rio, distrito de Juaba
235. JURUATÉ - ilha, distrito de Cametá
236. JURUATEUA - ilha, distrito de Cametá
237. JURUBATUBA - rio, distrito de Juaba
238. JUTUBA - ilha, distrito de Janua Coelis
239. JUTUBA - rio, distrito de Janua Coelis
240. LACAIO - furo, distrito de Juaba
241. LAGUINHO - povoado, distrito de Curuçambaba
242. LARANJEIRA - furo, distrito de Janua Coelis
243. LEOPOLDINO - igarapé, distrito de Moiraba
244. LÍRIO - ilha, distrito de Janua Coelis

245. LIVRAMENTO - povoado, distrito de Cametá
246. LOURO - igarapé, distrito de Moiraba
247. LOPES - Parurú, furo, distrito de Cametá
248. MANDIOTEUA - povoado, distrito de Cametá
249. MANGABAL - povoado, distrito de Cametá
250. MANOEL RAIMUNDO - furo, distrito de Janua Coelis
251. MAPARINTEUA - povoado, distrito de Cametá
252. MAPEUÁ - ilha, distrito de Cametá
253. MAPIRAÍ – rio, distrito de Cametá
254. MAPIRAÍ DE CIMA - ilha, distrito de Cametá
255. MAPIRAÍ DE BAIXO – ilha, distrito de Cametá
256. MAPIRAÍ COSTA - ilha, distrito de Cametá
257. MARÁ - ilha, distrito de Cametá
258. MARACÚ SANTA MARIA - povoado, distrito de Curuçambaba
259. MARACÚ SÃO JOÃO - povoado, distrito de Curuçambaba
260. MARACÚ - povoado, distrito de Curuçambaba
261. MARAJÓ – povoado, distrito de Juaba
262. MARANHÃO - ramal, distrito de Cametá
263. MARANHÃO - povoado, distrito de Cametá
264. MARCIANA - furo, distrito de Curuçambaba
265. MARCO DA LÉGUA – povoado, Distrito de Cametá
266. MARINDUBA - povoado, distrito de Janua Coelis
267. MARINTEUA - rio, distrito de Moiraba
268. MARINTEUA - povoado, distrito de Moiraba
269. MATUÍM - ilha, distrito de Cametá
270. MARUJO – furo, distrito de Cametá
271. MATAQUIRI - povoado, distrito de Cametá
272. MATHIAS - povoado, distrito de Cametá
273. MAÚ - povoado, distrito de Curuçambaba
274. MAÚ - rio, distrito de Curuçambaba
275. MAXIMINA - campo natural, distrito de Juaba
276. MENDARUÇÚ DE CIMA - rio, distrito de Juaba
277. MENDARUÇÚ DE BAIXO - rio, distrito de Juaba
278. MENDARUÇÚ MEDIO - rio, distrito de Juaba
279. MERAJUBA – povoado, distrito de Areião
280. MERAJUNA – povoado, distrito de Cametá
281. MERATAUA - povoado, distrito de Moiraba
282. MEXIRICA – furo, distrito de Cametá
283. MEXIANA DE PACUÍ DE CIMA - ilha, distrito de Cametá
284. MIRITITEUA - igarapé, distrito de Juaba
285. MOCAJUBA DE PACUÍ DE CIMA - distrito de Cametá
286. MOÇAMBIQUE - ilha, distrito de Cametá
287. MOÇOROCA - ilha, distrito de Janua Coelis
288. MOIRABA ‘SÃO BENEDITO’ - Vila Distrito
289. MOIRABA COSTA - povoado, distrito de Moiraba
290. MOIRABA – rio, Areião
291. MOIRABA - rio, distrito de Vila do Carmo
292. MOLA - povoado, distrito de Juaba
293. MOSQUITO – furo, distrito de Cametá
294. MUCAMBO - povoado, distrito de Moiraba

295. MULATAS - ilha, distrito de Vila do Carmo
296. MUPI - vila, distrito de Janua Coelis
297. MUPI - rio, distrito de Janua Coelis
298. MUPI – rio, distrito de Cametá
299. MURUACÁ - ilha, distrito de Juaba
300. MURUTIZAL – igarapé, distrito de Cametá
301. MURUTIZAL - ilha, distrito de Curuçambaba
302. MUSSUTEUA - igarapé, ramal, distrito de Cametá
303. MUTUACÁ DE CIMA - rio, distrito de Juaba
304. MUTUACÁ DE BAIXO - rio, distrito de Juaba
305. MUTUACÁ DE BAIXO - povoado, distrito de Juaba
306. MUTUACAZINHO - rio, distrito de Juaba
307. NAÇÃO - ilha, distrito de Curuçambaba
308. NAZARÉ - povoado, distrito de Curuçambaba
309. NOVA - ilha, distrito de Cametá
310. OLARIA – povoado, distrito de Moiraba
311. OLHO D'ÁGUA - povoado, distrito de Cametá
312. OLHO D'ÁGUA - distrito de Moiraba
313. OLÍMPIO - povoado, distrito de Cametá
314. OVÍDIO – rio, distrito de Janua Coelis
315. PACACANGA - ilha, distrito de Cametá
316. PACAJÁ - vila povoado, distrito de Cametá
317. PACAJÁ - estrada, distrito de Cametá
318. PACAJAÍ – rio, distrito de Janua Coelis
319. PACIÊNCIA - igarapé, distrito de Juaba
320. PACOVATUBA - rio, distrito de Juaba
321. PACUÍ DE CIMA - ilha, Distrito de Cametá
322. PACUÍ DE BAIXO - ilha, distrito de Cametá
323. PACUÍ COSTA – ilha, distrito de Cametá
324. PAMUCÚ - ilha, distrito de Juaba
325. PARAJUBA - rio, distrito de Cametá
326. PARURÚ DE BAIXO - povoado, distrito de Janua Coelis
327. PARURÚ DE JANUACOLIS - rio, distrito de Janua Coelis
328. PARURÚ COSTA – povoado, distrito de Cametá
329. PARURÚ DE BAIXO – lugar, distrito de Cametá
330. PARURÚ – ilha, distrito de Cametá
331. PARURÚ – rio, distrito de Cametá
332. PARURUZINHO - rio, distrito de Cametá
333. PASSARINHO - ilha, distrito de Cametá
334. PATAUÁ – igarapé, distrito de Cametá
335. PATAUATEUA – povoado, distrito de Moiraba
336. PATICAÚ - igarapé, distrito de Janua Coelis
337. PATRIMÔNIO - ilha, distrito de Curuçambaba
338. PAURÚ- igarapé, distrito de Moiraba
339. PECAQUARA - povoado, distrito de Cametá
340. PEDRAL - povoado, distrito de Juaba
341. PEDRAS - igarapé, distrito de Curuçambaba
342. PESCADOR - ilha, distrito de Cametá
343. PESQUEIRO - povoado, distrito de Areião
344. PETARUCÚ - ilha, distrito de Curuçambaba

345. PIÇARREIRA – ramal, distrito de Cametá
346. PINDOBAL - rio, distrito de Curuçambaba
347. PINDOBAL- MIRIM – rio, distrito de Curuçambaba
348. PIRAQUARA – rio, distrito de Cametá
349. PITIÚ – rio, distrito de Curuçambaba
350. POÇÃO DO PACUÍ - ilha, distrito de Cametá
351. POÇÃO – ilha, distrito de Janua Coelis
352. POÇÃO - povoado, distrito de Cametá
353. PONTA DA TERRA - povoado, distrito de Moiraba
354. PONTA DO GAVIÃO - povoado, distrito de Cametá
355. PONTA GRANDE - ramal, distrito de Cametá
356. PONTA GROSSA – povoado, distrito de Moiraba
357. PORTILHOS - ilha, distrito de Juaba
358. PORTO ALEGRE - povoado, distrito de Juaba
359. PORTO DE CAMPO - povoado, distrito de Cametá
360. PORTO DO CAMPO - estrada, distrito de Cametá
361. PORTO GRANDE VILA - povoado, distrito de Carapajó
362. PORTO GRANDE – povoado, distrito de Juaba
363. PORTO SEGURO - povoado, distrito de Cametá
364. PORTO/CAMPO - estrada do Maranhão, povoado, distrito de Cametá
365. PRECUÚBA – igarapé, Janua Coelis
366. PREGUIÇAS -ilha, distrito de Curuçambaba
367. PREGUIÇA - ilha, distrito de Vila do Carmo
368. PTRETINHA - ilha, distrito de Janua Coelis
369. PRETOS – ilha, distrito de Curuçambaba
370. QUATRO BOCAS – povoado, distrito de Cametá
371. QUINQUIÓ – ilha, distrito de Cametá
372. QUINQUIOZINHO – ilha, distrito de Cametá
373. RAPAZINHO - igarapé, distrito de Vila do Carmo
374. RATO - furo, distrito de Juaba
375. RESSACA - povoado, distrito de Moiraba
376. RIBEIRÃO – povoado, distrito de Cametá
377. ROMA – povoado, distrito de Cametá
378. SANTA MARIA DO CUPIJÓ - povoado, distrito de Juaba
379. SANTA MARIA - povoado, distrito de Cametá
380. SANTA ROSA - ilha, distrito de Juaba
381. SANTANA - rio, distrito de Juaba
382. SANTANINHA – rio, distrito de Juaba
383. SANTO ANTÔNIO BEIRA - povoado, distrito de Janua Coelis
384. SANTO ANTÔNIO – ilha, distrito de Janua Coelis
385. SÃO BENEDITO – povoado, distrito de Moiraba
386. SÃO FRANCISCO - povoado, distrito de Cametá
387. SÃO JOÃO - estrada, distrito de Juaba
388. SÃO MATEUS COSTA - ilha, distrito de Vila do Carmo
389. SÃO MATEUS - ilha, distrito de Vila do Carmo
390. SÃO MATEUS - rio, distrito de Vila do Carmo
391. SÃO SEBASTÃO DE CARAPAJÓ - ilha, distrito de Carapajó
392. SÃO VICENTE COLÔNIA - povoado, distrito de Carapajó
393. SAPATEIRO - furo, distrito Juaba
394. SAPATEIRO - ilha, distrito de Juaba

395. SAPATO - ilha, distrito de Cameté
396. SAPO - ilha, distrito de Janua Coelis
397. SERINGAL - igarapé, distrito de Juaba
398. SEINGALZINHO - povoado, distrito de Juaba
399. SERINGUEIRA – povoado, distrito de Moiraba
400. SIMÃO - ilha, distrito de Cameté
401. SOBRAL - ilha, distrito de Juaba
402. SOCÓ - ilha, distrito de Cameté
403. SOFISTA - furo, distrito de Curuçambaba
404. SOFISTA - rio, distrito de Curuçambaba
405. SOLAPO - povoado, distrito de Cameté
406. SOROROCA - furo, distrito de Janua Coelis
407. TABACAL - rio, distrito de Janua Coelis
408. TABATINGA - rio, distrito de Juaba
409. TABATINGA - igarapé, distrito de Juaba
410. TABATINGA - ilha, distrito de Carapajó
411. TABELIÃO - furo, distrito de Juaba
412. TAJAÚ - povoado, distrito de Cameté
413. TAMANDUÁ COSTA - povoado, distrito Juaba
414. TAMANDUAZINHO – rio, distrito de Juaba
415. TAMBAÍ-MIRIM - rio, distrito de Areião
416. TANGARÁ – rio, distrito de Janua Coelis
417. TAPARÁ - povoado, distrito de Cameté
418. TAPARÍ - rio, distrito de Curuçambaba
419. TAPERÁ - povoado, distrito de Moiraba
420. TAPERÁ - igarapé, distrito de Moiraba
421. TAPERUÇU - povoado, distrito de Moiraba
422. TAUAJÓ - povoado, distrito de Curuçambaba
423. TENTÉM COSTA - ilha, distrito de Juaba
424. TENTÉM GRANDE - ilha, distrito de Juaba
425. TENTÉM - ilha, distrito de Juaba
426. TENTENZINHO - ilha, distrito de Juaba
427. TENTENZINHO - rio, distrito de Juaba
428. TIJUCAQUARA - rio, distrito de Janua Coelis
429. TIMBÓ - ramal, distrito de Cameté
430. TIRACATINGA – furo, distrito de Juaba
431. TOCANTINS – rio, distrito de Carapajó
432. TOCANTINS - rio, Janua Coelis
433. TOCANTINS - rio, Moiraba
434. TROMBONE - furo, distrito de Cameté
435. TUREMA – ilha, distrito de Juaba
436. TUREMA - rio, distrito de Juaba
437. UCUÚBA - igarapé Saci, distrito de Moiraba
438. UMARINTEUA - ilha, distrito de Cameté
439. UMARIZAL - povoado, distrito de Cameté
440. VACAJÓ – povoado, distrito de Cameté
441. VACARIA - povoado, distrito de Cameté
442. VACARIA - igarapé, distrito de Cameté
443. VARZÉA SÃO JOSÉ - povoado, distrito de Cameté
444. VEADO DE RIO MENDARUCÚ - ilha, distrito de Juaba

- 445. VENTURA - povoado, distrito de Cametá
- 446. VILA BAMBU - povoado, distrito de Cametá
- 447. VILA BERGUE - povoado, distrito de Cametá
- 448. VILA CONCEIÇÃO - povoado, distrito de Cametá
- 449. VILA DO CARMO DO TOCANTINS - Vila Distrito
- 450. VILA DO CARMO/MOIRABA – distrito de Moiraba
- 451. VILENA - furo, distrito de Curuçambaba
- 452. XINGÚ COSTA - ilha, distrito de Curuçambaba
- 453. XINGÚ - ilha, distrito de Curuçambaba
- 454. ZINHO - rio, distrito de Juaba

APÊNDICE B

PROJETOS REALIZADOS NA E.E.E.M. JÚLIA PASSARINHO⁹⁴

1. O PROJETO JOVEM DE FUTURO aderido desde 2012 em parceria com o Instituto Unibanco, Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). É uma tecnologia voltada para a gestão escolar que visa resultados positivos durante e ao final do ano letivo e tem como objetivo melhorar o desempenho escolar dos alunos que cursam o Ensino Médio, além de reduzir os índices de abandono garantindo a permanência dos alunos na escola. É financiado pelo Ministério da Educação e o Instituto Unibanco fornece o suporte técnico, as formações e as capacitações.

2. O PROJETO ENTRE JOVENS é uma proposta financiada pelo Instituto Unibanco. Ocorre por meio de tutorias realizadas por acadêmicos das universidades locais. O objetivo do projeto é contribuir para que os alunos do Ensino Médio melhorem o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e, conseqüentemente, nas demais disciplinas.

3. A BIOELETROGINCANA busca interagir intensamente com a comunidade escolar de forma interdisciplinar com o propósito de atingir resultados positivos nas atividades curriculares que envolvem conteúdos de Biologia, Física, Química e demais disciplinas.

4. A FEIRA CIENTÍFICA E CULTURAL tem sua culminância no final do ano letivo com apresentações das produções científicas e culturais dos alunos, com participação ativa dos professores, pais e demais moradores, além de convidados de outras escolas.

5. O PROJETO AGENTE JOVEM é voltado para a metodologia Agente Jovem do Instituto Unibanco. Esse projeto tem os representantes de turmas como os Agentes Jovens, que funcionam como líderes e mobilizadores das ações que acontecem na escola, os protagonistas das ações.

6. O PROJETO INCLUSÃO DIGITAL desenvolve ações realizadas em parceria com a Universidade Federal do Pará organizado por alunos do Curso de Sistema de Informação. Na escola e na universidade são ministrados cursos de informática ofertados para professores e funcionários. As redes sociais e o facebook são exemplos das temáticas abordadas no curso.

⁹⁴ Fonte: PPP da instituição. Readaptado para a pesquisa.

7. O SARAU LITERÁRIO é a culminância de todas as atividades realizadas em sala de aula entre disciplinas afins, organizado pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura.

8. O PROJETO PALESTRAS é realizado por especialistas⁹⁵ que abordam questões voltadas para Exploração Sexual, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), Drogas, Educação no Trânsito, voltadas para a metodologia *Estudar Vale a Pena*, proposta pelo Instituto Unibanco.

9. O PROJETO JOGOS ESCOLARES trabalha o esporte, a cultura e o lazer dentro da metodologia *Cultura Corporal* desenvolvida pelo Instituto Unibanco. Propicia a integração e possibilita o surgimento de novos valores esportivos, culturais e sociais.

10. O PROENEM promovido pela SEDUC tem o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

11. O PROJETO FAMÍLIA NA ESCOLA promove a busca conjunta da comunidade e da família por alternativas que visam atender às necessidades dos alunos e seus familiares. São convidados psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos para organizar palestras e dinâmicas.

12. O PROJETO JOVEM CIENTISTA proporciona formação complementar no ensino das ciências. Também faz parte de metodologias desenvolvidas pelo Instituto Unibanco. O objetivo desse projeto é incentivar os jovens à prática da pesquisa como meio de aprendizagem e produção de conhecimento.

13. CURSOS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES desenvolvidos pelo Instituto Unibanco são disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos professores, de acordo com as metodologias que a escola vem trabalhando.

⁹⁵ Ex-alunos ou profissionais da área.