
A ENTREVISTA MEDIADA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

THE 'INTERVIEW MEDIATED' AS A STRATEGY IN TEACHING METHODOLOGY OF HISTORY

*Wilian Carlos Cipriani Barom*¹

RESUMO: O presente artigo busca demonstrar a funcionalidade de preposições de dois campos teóricos distintos e, dessa forma, contribuir com a didática da História. O conceito de cultura foi reivindicado, assim como seus correlatos no que se referem às diversidades culturais, e do campo das Representações Sociais, o conceito de núcleo figurativo. Numa tentativa de diálogo entre estes campos teóricos, a metodologia da *entrevista mediada* foi colocada em questão na intenção de medir seus limites e possibilidades. Buscou-se identificar em que medida ela colabora na transformação das ideias iniciais, ou nos núcleos figurativos, dos alunos de araucária, do estado do Paraná, no que se referem aos alunos de Manaus, do estado de Amazonas. Esta pesquisa resultou de uma viagem realizada à Manaus em setembro de 2010.

Palavras-chave: Etnocentrismo. Representações Sociais. Didática da História.

ABSTRACT: This article aims to demonstrate the functionality prepositions from two different theoretical styles and thus contribute to the teaching of History. The concept of culture has been claimed, as its correlates as they relate to cultural diversity, and in the ambit of representations Social, the concept of figurative nucleus. In an attempt at dialogue between these theory styles, the methodology of 'Mediated interview' was put in question the intention of measuring its limits and possibilities. We tried to identify the extent to which it cooperates in the changing of initial ideas, or in the figurative nucleus, from the student of Araucaria, State of Parana, referring to students of Manaus, in Amazonas state. This research resulted from a voyage, that I made, to this city in September 2010.

Keywords: Ethnocentrism. Didactic of History. Representations Social.

¹ Professor de História do Estado do Paraná, graduado em História na UFPR e mestre em educação na UEPG.

Introdução

Em outra experiência realizada², onde se pretendeu estabelecer uma relação entre as Diretrizes do Estado do Paraná, o conceito de cultura e a prática pedagógica do professor de História, uma questão mostrou-se reveladora: a pressuposição de uma 'superioridade cultural' por parte dos professores em sua relação com o aluno. Naquele momento, a discussão versou sobre o conceito de cultura, diferenças culturais e como ela é capaz de influenciar a maneira das pessoas se relacionarem.

Este artigo busca continuar e colaborar com esta discussão, inserindo aqui outras contribuições teóricas, numa análise sobre as ideias dos alunos, e como um instrumento metodológico específico, que aqui defino como *entrevista mediada*³, pode colaborar na prática pedagógica do ensino de história, em especial dos assuntos culturais.

Esta pesquisa envolveu duas turmas de 6^oséries do Ensino Fundamental, num total de 57 alunos de uma escola municipal de Araucária, Paraná, e foi realizada em dois momentos distintos, compreendidos entre setembro e novembro do mesmo ano.

O primeiro destes momentos, que deu o tom de toda esta caminhada de pesquisa, buscou identificar as ideias dos alunos de Araucária com relação aos alunos e a cidade de Manaus, e em que medida estas ideias podem carregar pressuposições de superioridade cultural. A partir de uma intervenção, realizada pelos próprios alunos de Manaus, como também do conhecimento estratégico de algumas fotografias da região, o segundo momento desta pesquisa buscou identificar mudanças nestas ideias iniciais.

Todo este processo foi intermediado por entrevistas filmadas, com as devidas autorizações dos responsáveis, onde tanto os alunos de Manaus

² BAROM, W.C.C.; CERRI, L. F. Educação e cultura no ensino de História do Paraná. *Atos de pesquisa em educação (FURB)*, v. 6, p. 492-509, 2011.

³ Esta entrevista pode ser considerada indireta, uma vez que entrevistador e entrevistado não se encontraram pessoalmente. Este diálogo ocorreu mediado por filmagens.

puderam ver e responder as dúvidas e curiosidades dos alunos de Araucária como o contrário também se procedeu. A escola de Manaus era da rede pública estadual, uma turma de 32 alunos, também da 6ª série do ensino básico.

Estes dois momentos serão descritos e analisados nos subitens seguintes. Antes, faz-se necessário uma rápida retomada das teorias que subsidiaram a pesquisa: o multiculturalismo e a teoria do 'núcleo figurativo' do campo das Representações Sociais.

Multiculturalismo e 'Núcleo Figurativo'

Recorrer ao conceito de identidade e relacioná-lo à questão da cultura tornou-se frequente nas últimas décadas. De maneira mais precisa, um prolongamento do fenômeno da exaltação da diferença que surgiu nos anos setenta, que levou a uma apologia de sociedades multiculturais (CUCHE, 2002, p. 175). Neste sentido, o antropólogo Denys Cuche aponta-nos a necessidade da visualização da relação existente entre estes conceitos. A cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura. O primeiro conceito dependeria em grande medida de processos inconscientes em oposição a vinculação consciente que se faz baseada em oposições simbólicas, no que se refere ao conceito de identidade. A questão da identidade cultural, de acordo com o mesmo autor, não se deslocaria da ideia de componentes sociais, sendo uma resultante da interação entre um indivíduo e seu ambiente social, próximo ou distante. Caracterizando-se por suas vinculações sociais, econômica, etária, culturais e de gênero. O conceito de identidade poderia ser ainda mais amplo do que o indivíduo, no que Cuche define como *identidade social*, uma identidade de grupo, uma definição que situa o grupo em seu conjunto social. Este conceito, a partir

de “características idênticas sob certo ponto de vista”, colaboraria nas relações desiguais entre grupos diferentes, pois

A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). Nessa perspectiva, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural. (CUCHE, 2002, p. 177)

Avançando nessa discussão a partir de uma análise da literatura, o autor expõe a possibilidade de uma identidade social ser multidimensional. A heterogeneidade de todo o grupo social manifestar-se-ia na identidade, não sendo ela uma definição simples e pura, ou unidimensional. Em sociedades cuja presença de imigrantes é significativa, cada indivíduo integra, de maneira sintética, a pluralidade das referências identificatórias que estão ligadas à sua história. A identidade cultural remeteria a grupos culturais de origem e manifestar-se-ia em situações relacionais, ou seja, um indivíduo poderia afirmar-se “como natural de Rennes, como bretão, como francês, como europeu e talvez até como ocidental” (CUCHE, 2002, p.195) dependendo da ocasião. Contudo, esta multidimensionalidade coexistiria com os elementos da unidade, o que ainda faz manter viva a distinção nós/eles como componente das relações sociais.

Diante da atualidade do “mundo em transformação”, Adam Kuper em seu balanço da antropologia no século XX, referindo-se ao conceito de cultura, apresenta a possibilidade da reafirmação das diferenças em oposição ao movimento de ocidentalização do mundo⁴. O conceito de cultura ganhou então nos estudos antropológicos dos anos de 1980 uma dimensão pluralista e relativista, que colabora nas observações de Cuche.

⁴ Refere-se à década de 1980 e a guinada de parte dos antropólogos em direção a *Writing Culture*, de James Clifford. Ver KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002, p. 267.

As fronteiras culturais são incertas e estão sujeitas à negociação, e que todas as fabricações culturais são contestadas do seu interior. Esta nova antropologia diluiu a ideia de culturas fixas e coesas, afirmando que,

A razão pela qual ainda precisamos de uma noção de cultura é de ordem moral ou política. O conceito de cultura nos fornece a única forma que conhecemos para falar sobre as diferenças entre os povos do mundo, diferenças que persistem a despeito do processo de homogeneização. E diferença cultural tem um valor moral e político. Devemos cultivá-la, fazendo um compromisso político com o poder que a cultura tem de resistir à ocidentalização. (KUPER, 2002, p. 270)

Kuper expõe essa visão pós-moderna da antropologia, mas realiza uma crítica a esse posicionamento, afirmando ser apenas uma nova versão de uma discussão que já aconteceu, a do partido iluminista versus o partido romântico (KUPER, 2002, p. 278). Não cabe aqui descrever esta crítica, mas semelhanças são encontradas com a atualidade, onde o combate da periferia, a valorização das culturas e costumes locais faz-se em detrimento da disseminação da ciência, da tecnologia e de valores humanos comuns. Dessa forma, há uma questão sem respostas e que ainda incomoda: a valorização do que é comum versus a valorização da diferença. Por um lado, de acordo James Clifford, ainda na obra de Kuper, a ciência e a tecnologia possuem o seu propósito ideológico e a ocidentalização carrega sua pretensão desumanizadora e colonialista. E por outro, a afirmação da diferença carrega consigo uma pressuposição hierárquica “e sempre traz em seu bojo a violência de reprimir e ignorar outras formas de diferença” (KUPER, 2002, p. 282). Da primeira proposição resultam hoje os movimentos multiculturalistas, e na segunda os humanistas.

Neste sentido, Kuper ainda aponta para a existência real de dois tipos de multiculturalismos, a partir das ideias de Terence Turner: o da diferença e o crítico.

O multiculturalismo da diferença (que deve ser deplorado) é voltado para dentro, atende aos próprios interesses e é inflado de orgulho acerca da importância de determinada cultura e de sua alegação de superioridade. O multiculturalismo crítico, em contrapartida, é voltado para fora e está organizado de modo a desafiar os preconceitos culturais da classe social dominante com o propósito de expor a parte vulnerável do discurso hegemônico. (KUPER, 2002, p. 292)

Na sequência da obra, Adam Kuper aponta-nos um caminho, que não resolve o dilema anterior, mas que para a educação, possibilita a passagem da teoria à prática. Ao referir-se ao multiculturalismo crítico afirma que “a questão não reside mais na existência de diferenças, mas sim no fato de elas serem tratadas com desprezo, como desvios da norma. Uma cultura hegemônica (branco, anglo-saxão, classe média, homem, heterossexual) impõe suas regras a todos” (KUPER, 2002, p. 294).

Diante da ocasião, a cultura se imporia como elemento de diferenciação entre grupos sociais diferentes, o que provocaria *a priori* um sentimento etnocêntrico, que se manifestaria em ações e comportamentos. Neste momento, damos um passo ao lado e nos deslocamos da discussão historiográfica acima, ficando com a contribuição de que existe a possibilidade de nessa pesquisa, manifestarem-se características culturais, também de identidade, que podem vir a moldar a relação com o outro. Da discussão acerca da diferença, o engate com a observação de Kuper torna-se uma de nossas premissas, ou seja, que a diferença venha a ser tratada como cultura inferior, como desvio da norma.

Para dar continuidade em nossa pesquisa, buscou-se também a teoria do *núcleo figurativo* do campo das Representações Sociais. O que se propõe aqui não é uma fusão destes dois campos. Pedimos emprestado este conceito, pois acreditamos que estrategicamente ele dará conta de explicar como nossa intervenção pode vir a ser interpretada pelos alunos.

Serge Moscovici, precursor da Teoria das Representações Sociais, definiu como *representações sociais* o conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso das comunicações

interpessoais⁵. Ou na definição de Denise Jodelet, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36). Segundo Moscovici, representar alguma coisa não seria apenas duplicá-la, mas reconstruí-la a partir de nossa percepção. Esta reconstrução é realizada partindo de dois processos básicos: a ancoragem e a objetivação. Por ancoragem, o psicólogo Celso Pereira de Sá define como a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente, a uma rede de categorias mais familiares. E por objetivação, a concretização da representação, reproduzir um conceito em uma imagem (MOSCOVICI apud SÁ p. 73). Em outras palavras, o movimento da internalização do objeto, sua reconstrução e estruturação a uma rede pensamento pré-existente e sua exteriorização como um conceito abstrato tornado concreto com uma qualidade icônica.

É dentro deste campo de pesquisa que emerge o conceito de *núcleo figurativo* de Jean Claude Abric (2001). Assim definido por Sá,

Em linhas gerais, o núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos. Assim descontextualizados, reorganizados em uma nova estrutura de conjunto e deles retidas apenas certas qualidades icônicas, tais elementos passam a gozar de uma considerável autonomia em relação à totalidade do objeto original. Tal recriação nuclear do objeto pode ser então amplamente utilizada, como forma básica de conhecimento, em uma variedade de situações e circunstâncias, em associação com outros saberes e informações, definindo mesmo essas situações e intermediando o acolhimento de novas informações. (SÁ, 1996, p. 78)

⁵ Ver: SÁ, C. P. de. Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 30; KUSNICK, M. *A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história*, 2008, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Ponta Grossa, Paraná, p 72.

Uma estrutura que organiza as representações e lhes dá sentido. Haveria também, além desse núcleo duro de informações, um sistema periférico capaz de ser flexível e realizar a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Seria graças a esta estrutura que a representação pode se ancorar na realidade do momento. Ou seja, diante da novidade que contradiga o núcleo central, haveria um rearranjo capaz de articular esta novidade de tal forma que o indivíduo continue se relacionando com a realidade externa, um mecanismo de defesa das ideias centrais. Além disso, esse rearranjo do conhecimento pode estar ligado à própria história do sujeito, às experiências pessoais, a sua vivência.

Desta teoria do núcleo figurativo, fica-nos a possibilidade da intervenção realizada agir sobre o sistema periférico dos alunos, ou até mesmo do núcleo central desses alunos, e, principalmente, a necessidade da identificação, quanto possível, dos elementos culturais que compõem este núcleo central de informações como um a priori para a realização desta pesquisa. Acreditamos que após identificarmos as ideias iniciais destes alunos seja possível traçar alguma caracterização deste núcleo figurativo.

Assim sendo, estando a par das teorias que subsidiaram esta pesquisa, podemos partir a pesquisa empírica que foi uma tentativa de demonstrar a funcionalidade dessas preposições, assim como apontar contribuições à didática da história. As questões que nortearam esta pesquisa foram: Seria possível identificar uma desvalorização do outro nas ideias iniciais dos alunos de Araucária? Existiria um conjunto comum ou ao menos semelhante de ideias no que se refere aos alunos de Manaus? A intervenção da *entrevista mediada* e das fotografias selecionadas pode causar uma alteração nestas ideias iniciais? E, por fim, em que medida este modelo de intervenção pode colaborar nas discussões sobre cultura em sala de aula?

As Ideias Iniciais dos Alunos de Araucária

Antes da viagem realizada à Manaus ocorreu a primeira parte da pesquisa. Nesse momento, buscamos identificar quais seriam as ideias iniciais dos alunos de Araucária com relação aos alunos de Manaus.

Foi solicitado aos alunos de Araucária que realizassem aproximadamente 3 questões aos alunos de Manaus, de acordo com suas curiosidades próprias. De forma livre, cada aluno poderia perguntar o que quisesse aos alunos de Manaus. Além da educação básica que recebem regularmente, em nenhum momento haviam tido qualquer explicação sobre essa área do Brasil nas aulas de história daquele ano. Acreditamos que as curiosidades manifestas, provieram das estruturas de pensamento destes alunos, que, evidentemente, sofrem influências da família, escola, mídia, e outros. Estas questões, num total de 174, foram aqui analisadas, mas que, por motivo de às vezes serem coincidentes, incompreensíveis, ou desrespeitosas, foram selecionadas para serem enviadas à Manaus.

Podemos reagrupar estas questões nas seguintes categorias criadas a partir de características que puderam ser identificadas: temas, cidade, indígena e pressuposição. Estas categorias estão desenvolvidas a seguir.

Temas: os principais temas abordados nas questões dos alunos

Como as questões partiram das curiosidades dos alunos, os temas foram muito variados. Por vez, uma mesma questão podia abranger mais de um tema, o que tornou mais complexo o nosso trabalho de tabulação. (Ver gráfico 1). Exemplificações deste gráfico encontram-se na tabela 1.

As temáticas com maior expressividade foram escola, cidade, vida, animais, transporte, tecnologia, alimentação, moradia, índios, conhecer outros lugares, vestimentas, família.

Outras temáticas com menos expressividade foram religião, saúde, como pensa o seu futuro, corrupção, política, oportunidade de emprego, música, linguagem, clima, segurança e futebol.

Neste primeiro momento, no embate com os dados empíricos, vale recuperar um pouco da discussão desenvolvida anteriormente, como coexistem os elementos da diferença com os da igualdade. Mesmo em muitas questões aparecendo elementos de uma desvalorização do outro (como será abordado mais para frente), curiosamente a temática mais significativa foi a escolar, ou seja, o aluno em sua curiosidade manifestou um desejo de conhecer aquilo que lhe é comum, o que o torna igual.

Cidade: Manaus é uma cidade e uma floresta

Conforme fomos nos deparando com as questões dos alunos, com relação a cidade de Manaus, duas visões foram possíveis de ser diagnosticadas: Manaus como uma cidade e Manaus como Floresta Amazônica.

Quando solicitado aos alunos que elaborassem suas questões, a maneira como o professor conduziu esta atividade foi escrevendo no quadro a seguinte afirmação: “Elabore três questões que serão destinadas aos alunos de uma escola pública da cidade de Manaus, Estado do Amazonas. Quais são suas curiosidades?”

Afirmar a falta de conhecimento geográfico é pouco para esta pesquisa. O que está em jogo não é apenas o conhecimento de onde fica Manaus, mas sim o conjunto de sentidos que vem junto com a ideia de que Manaus é uma floresta. Desta forma, podemos apontar que nove alunos caracterizaram Manaus como sendo uma cidade, vinte e cinco como sendo uma floresta e vinte e três alunos não fizeram nenhuma forma de associação. (Ver exemplos na tabela 2)

Ainda merecem destaques as questões que, em parceria com esta visão de Manaus como uma floresta, questionaram sobre a existência do conhecimento tecnológico na região (vídeo-game, eletricidade, celular,

computador, automóveis, chuveiro, televisão), como também a dificuldade de transporte da região (vocês vão para a escola de canoa?). Além de também terem existido questões que se referiram a Manaus como outro país, algum local fora do Brasil.

Indígena: o manauense é um indígena

Dentro das respostas que caracterizaram a cidade de Manaus como uma floresta, podemos fazer uma nova categorização. Existiram questões que são consequentes da ideia de que Manaus é uma floresta. Ou seja, de que seus habitantes sejam indígenas. Neste sentido, dos vinte e cinco alunos, sete manifestaram direta ou indiretamente a ideia de que Manaus é o local onde moram índios. Como por exemplo, *Como você se veste?* (Juliana), *Como é que vocês se alimentam?* (Cléber), *De onde vem as suas roupas?* (Amanda), *O mais velho da família divide ensinamentos?* (Daniel), *Vocês andam pelados na mata?* (José).

Dos outros dezoito alunos não foi possível fazer esta afirmação. Eles apresentaram a ideia da cidade como floresta, mas diretamente ou indiretamente não se referiram aos habitantes da região.

Pressuposição: questões que estabeleceram alguma hierarquia cultural

Nesta categoria destacamos seis alunos que manifestaram em suas questões certa comparação entre a sua realidade conhecida, Araucária, e a cidade de Manaus vista com pressupostos de inferioridade. O comportamento de desvalorização, ou melhor, nas expressões de Kuper, o "desvio da norma", é o local Manaus. A "norma" pareceu ser o mundo ocidental, a cidade grande, o usufruto dos aparatos tecnológicos e do acesso ao comércio. Morar em Manaus, com pressupostos de ser uma floresta, é estar fora da "norma". O curioso é que esta visão se manifestou especificamente em relação ao lugar e não as pessoas e seus possíveis costumes. Mas essa pode ser uma limitação do método utilizado a se identificar essas ideias iniciais. Não afirmamos a existência de outras ideias

de superioridade cultural, ou que estas categorias criadas estancam estes alunos nessas formas específicas de pensar. Acreditamos que essas ideias transitam de acordo com a ocasião e que neste momento estas são as características que puderam ser observadas. Para esta categoria tivemos os seguintes exemplos: *Vocês gostariam de morar em outro lugar?* (Vanessa) *Você sonha em ir embora de Manaus* (Anthony) *O que vocês acham de onde vocês moram?* (Sthefany) *Como vocês conseguem viver aí?* (Guilherme) *Você se sente feliz morando neste lugar, longe de tudo?* (João) *Você gostaria de morar como nós, numa cidade grande?* (Jheine)

Realizadas estas esquematizações das ideias iniciais podemos tentar identificar possíveis características comuns, orientadoras de sentido, que podem vir a compor o núcleo figurativo de conhecimento destes alunos. Neste sentido, a partir de uma visão geral das categorias acima, identificamos quatro conhecimentos que são influentes e equivocados, necessitando de uma intervenção:

- Manaus é uma floresta;
- Existe um problema de transporte em Manaus;
- A cidade de Manaus carece de tecnologias;
- O manauense é um indígena.

Além destes, devemos somar a atitude de pressuposição que também se manifestou e que esta pesquisa busca colaborar. Ou seja, o sentimento etnocêntrico munido com ideias centrais e norteadoras deve ser colocado como o alvo de nossa experiência.

Assim sendo, não serão todos os alunos que serão analisados com esta intervenção, muito embora ela tenha ocorrido com todos os alunos. Selecionaremos como objeto de nossa análise os alunos que manifestaram três ou mais dos eixos constituidores de sentido citados acima, incluindo também os alunos que demonstraram a pressuposição de superioridade do local onde moram com relação a Manaus.

Neste sentido serão foco de nossas análises os seguintes alunos Alessandra, Daniel, Edson, e José por apresentarem questões que

indicavam uma compreensão de Manaus como uma Floresta e seus moradores indígenas, por vez apresentando também questionamento acerca da tecnologia e transporte em Manaus. E também os alunos Anthony, Guilherme, João, Jheine, Sthefany e Vanessa que manifestaram pressuposições hierárquicas, inferiorizando e discriminando a cidade de Manaus. (Ver detalhadamente estas categorias na tabela 3)

Sendo assim, após a intervenção buscaremos questões pontuais nas ideias dos alunos, respeitando suas especificidades.

As Ideias dos Alunos Após da Intervenção da *Entrevista Mediada*

Ainda em setembro de 2010 selecionamos as questões que seriam enviadas a Manaus. Além das questões que atendessem as categorias acima, selecionamos também questões das mais diversas naturezas, como alimentação, religião, problemas sociais e ambientais, educação, vestimentas, música, lazer, entre outras.

Aos alunos que elaboraram as questões selecionadas foi solicitado que gravassem um vídeo realizando as suas indagações. Estas gravações ocorreram na própria escola.

Em Manaus, por três dias entrevistamos na escola selecionada, em alguns horários específicos. No primeiro dia entrei em contato com os alunos e entreguei-lhes a solicitação de uso de imagem para o dia seguinte, assim como expliquei o projeto que estava acontecendo. No dia seguinte, com a utilização de um computador transmitimos os vídeos dos alunos de Araucária, que íamos intercalando com gravações das respostas dos alunos de Manaus que voluntariamente se ofereciam. No terceiro dia, terminamos estas transmissões e gravações. Convém dizer que estas atividades ocorreram no horário da disciplina de História, somando, portanto, um total de aproximadamente duas horas e meia de realizações. Com o tempo que sobrou do terceiro dia, gravamos as curiosidades dos alunos de Manaus em

relação à Araucária. Em novembro do mesmo ano gravamos suas respostas e enviamos por correio à escola de Manaus. Este momento não se insere em nossa pesquisa, mas, acreditamos que poderia resultar numa outra pesquisa de igual importância.

De volta à Araucária, repassamos as respostas dos alunos de Manaus. Contudo, para que esta experiência tivesse maior abrangência tínhamos de resolver uma questão pendente, ou seja, o lugar Manaus precisava ser apresentado aos alunos de Araucária. É por isso que resolvemos, estrategicamente, inserir a mostra de fotografias da região.

Sem nenhuma intervenção do professor, as imagens apenas foram transmitidas, utilizando projeções, com tempo de 10 segundos cada, na parede da biblioteca, e organizadas de forma intercalada. Foram 18 fotografias que representaram Manaus de três perspectivas: natureza (6), riqueza (6), pobreza (6). Poderíamos tecer inúmeros comentários e críticas a respeito desta prática: o caráter ideológico da seleção das imagens, o conceito de 'riqueza' e 'pobreza' para os alunos, o momento de demonstração destas fotografias, etc. Contudo, acreditamos que estaria em par de igualdade com as críticas que poderiam ser realizadas a uma reportagem produzida por uma emissora de televisão, ou documentário produzido. O correto seria a própria experiência do aluno em Manaus, todo o resto passa por uma interpretação mediada por algo. O que esperávamos é que a exibição das imagens complementasse os conhecimentos trazidos com a *entrevista mediada*.

Após o embate das imagens e vídeos dos alunos de Manaus com as ideias que cada aluno carregava em si, houve um período de aproximadamente duas semanas. Escolhemos atrasar nossa atividade diagnóstica para que o tempo cumprisse o seu papel de assentar as coisas, pois não queríamos um diagnóstico movido pelo calor do momento e suas emoções. Foi então solicitado a todos que construíssem uma redação continuando a seguinte frase "Se eu morasse em Manaus eu...". Uma

redação livre, onde ele poderia novamente manifestar suas ideias sem nenhuma condução ou influência.

Partamos então aos resultados dos dez alunos selecionados.

Alexandra

A aluna Alexandra escreveu uma redação de aproximadamente dezessete linhas. Apresentou elementos da natureza em sua redação, “o pôr do sol”; satisfação em morar em Manaus, “aproveitar a vida”; elementos tecnológicos, “assistir tv”, “ir ao shopping”, “cinema”; não se referiu ao transporte, mas insinuou locomoção, “ir à escola”, “ir ao shopping”; e ainda fez uma confissão significativa: “(...) por que lá deve ser muito divertido, não é como nós pensávamos: 'eles peladão no meio do mato'. E ainda se localizou com relação aos indígenas, “lá tem índios, mas moram longe da cidade”.

Anthony

O aluno Anthony em sua curta redação mostrou significativa alteração em suas ideias iniciais. Anteriormente tinha apresentado uma pressuposição de que não seria bom morar em Manaus. Na redação fez as seguintes afirmações: “ia fazer tanta coisa”, “iria nadar”, “iria pescar”, “conhecer os rios, principalmente o rio negro é tão lindo”, “estudaria nas escolas de madeira”, “ia caçar no mato”. De um sentimento de repulsa ao lugar, passou a gostar das aventuras que se poderiam realizar, sendo o lazer a característica que mais lhe chamou a atenção. Contudo, em nenhum momento citou Manaus como uma cidade, o que nos pode sugerir que as entrevistas e imagens levaram a uma representação de Manaus como um intermediário entre a grande cidade e a floresta.

Daniel

O aluno Daniel realizou uma redação em que manifestou prazer em morar em Manaus, “eu seria muito feliz”; uma ideia de liberdade, “eu

comeria tudo o que quisesse”; uma ideia de cidade e transporte, “eu andaria pelas ruas, pelas praças da cidade”, não se referindo à ausência de transporte como anteriormente. Portanto, transitou de uma ideia de floresta para uma ideia de cidade. Além de manifestar afinidades com o povo, “iria arranjar uma namorada”.

Edson

O aluno Edson não transitou completamente de um extremo ao outro como fez o Daniel. Possuía ideias de que Manaus era uma floresta, e nessa redação continuou a exaltar elementos da natureza, “ia admirar os jacarés”, “mergulhar naquelas águas”, “construir casa longe das margens”. Contudo, um elemento novo foi encontrado, “ia ir muito ao museu que tem várias coisas interessantes”.

Guilherme

O aluno Guilherme não apresentou elementos que podem ser considerados como uma mudança. Inicialmente um comportamento de pressuposição, e que na redação novamente se evidenciou nas expressões “eu mudaria a cidade”, “construiria uma escola melhor”, “faria asfalto novo”, “não jogaria lixo nas ruas”. Não apontou nenhuma característica positiva a respeito da cidade, concentrando-se naquilo que evidenciou como negativo.

João

O mesmo ocorreu com o aluno João. Concentrou-se na pressuposição que já trazia consigo, ou seja, “iria melhorar a vida dos moradores”, “não mais poluir os rios”, “seria o prefeito para aumentar as condições de vida das pessoas”. O interessante é que aqui acrescentou um elemento novo, provindo das suas ideias iniciais, provavelmente das aulas de geografia, “se a população preservasse”, “não extraísse a madeira”, “diminuiria os carros”. Não manifestou nenhum elemento positivo acerca da cidade.

Jheine

A aluna Jheine parece ter diminuído a importância da ideia de que morar em Manaus não seria bom, contudo mesclou sua redação com sua antiga ideia. Pois fica evidente sua nova ideia nas expressões “eu amei só de ver as fotos”, “é uma cidade linda”, “não mudaria nada”, “são pessoas batalhadoras”, mas no fim de sua redação escreve “apenas daria riqueza ao povo, eles merecem coisa melhor do que tem lá”. Parece confuso o seu novo estado de consciência, talvez um estado de transição, ou mesmo componentes do real, afinal a realidade comporta estas duas características. Importa-nos que a repulsa inicial transformou-se também em admiração.

José

O aluno José apresentou um desenvolvimento curioso. Não mais apresentou a ideia de que Manaus é uma floresta, e de que seus moradores sejam indígenas, mas manifestou ideias que dialogam com as originais, “mudaria os índios para mais longe da cidade”, “cercaria a cidade por causa dos animais perigosos”, “faria asfalto”. Ou seja, ele viu nas entrevistas que os índios moravam longe, assim como os animais perigosos, mas mesmo assim estas ideias novamente apareceram, contudo dialogando com uma ideia estável de cidade. Manaus é a cidade e os índios e animais devem ficar mais distantes. O morador da cidade passou a ser o manauense no momento em que ele compreendeu que os índios devem ficar mais distantes.

Sthefany

A aluna Sthefany também mesclou o antigo sentimento de repulsa à cidade com as novidades encontradas. Expressões como “eu mudaria muita coisa, porque aqui em Araucária tem muitas coisas diferentes”, “ainda prefiro aqui, como eu moro no Brasil”, coexistiriam com “mas olhando bem, é legal”, destacando inúmeros elementos da natureza como referência positiva. O interessante é que mesmo depois da experiência, vendo e

ouvindo os alunos de Manaus, ainda manteve a ideia de que a mesma localiza-se fora do Brasil.

Vanessa

Por fim, a aluna Vanessa apresentou ideias contrárias às que tinha: de pressuposição negativa da cidade. Além disso, incluiu um elemento de igualdade na relação nós/eles, afirmou que “seria igual aqui, teria escola como tem aqui, cidades, carros (...) tecnologia, pontos turísticos”. Além de, como a aluna Alessandra, contribuir com afirmações conclusivas como “eu pensava que lá era diferente, muita floresta e índios, animais em volta (...) mas lá os índios moram nas tribos, os animais no zoológico”.

Considerações Finais

Com relação ao instrumento específico da entrevista podemos apontar uma experiência positiva em seu aspecto didático. Causou um impacto imediato e a participação espontânea. A curiosidade foi seu motor gerador, uma curiosidade pelo aparato tecnológico como também pelo outro, pelas respostas do outro. Nestas entrevistas, solicitei que seus nomes fossem expostos, todos autorizaram, o que gerou respostas diretas e pessoais. Os alunos de Manaus começavam suas respostas dizendo “vou responder a questão do aluno...”, o que aproximou estes alunos consideravelmente. Muitos deles queriam continuar a manter contatos com os alunos manauenses.

Com relação ao aspecto teórico, tivemos duas situações pouco diversas: no primeiro caso, onde o objetivo foi desconstruir a ideia de que Manaus era terra de índios, uma verdadeira floresta, o sucesso foi altamente significativo. No segundo caso, desconstruir o sentimento etnocêntrico, o sucesso da intervenção foi menor, embora significativo. Com a exceção do Guilherme, em todos os casos foram evidenciados elementos

mesclados entre a repulsa anterior e a novidade conhecida. Contudo, podemos ainda fazer uma nova colocação, parece que quanto mais arraigado for o conhecimento que produz o sentido da interpretação, mais difícil fica de ser alterado em curto prazo. Houve, como afirmou a historiografia, um rearranjo das ideias, garantindo que a ideia central não fosse prejudicada. Pareceu-nos um processo dialético, onde gradativamente altera-se o núcleo central mediante experiências na área periférica. Mas que também é capaz de conduzir a novas interpretações como ponto de fuga ou rearranjo das ideias periféricas. Ou seja, o sujeito pode, como foi evidenciado, simplesmente focar sua visão nos elementos da realidade que confirmem suas ideias centrais, desconsiderando outras ideias. Ou até mesmo produzir uma nova interpretação que desvie sua atenção do observado mantendo ainda as ideias centrais, como foi o caso das preocupações com extração e exploração da madeira, características não visíveis nas fotografias e vídeos.

Podemos também afirmar, ao término, que o tipo de metodologia adotada produziu nos relatos dos alunos certo sentimento de empatia. Característica que consideramos como positiva, colaborando com a ideia de respeito ao outro, que, nesta pequena pesquisa, pareceu ter se tornado menos 'outro' e um pouco mais de 'nós'.

Referências

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F.. Educação e cultura no ensino de História do Paraná. *Atos de pesquisa em educação (FURB)*, v. 6, p. 492-509, 2011.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 2002.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002.

KUSNICK, M. R. *A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história*, 2008, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Ponta Grossa, Paraná.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 30.

Gráfico e Tabelas

Gráfico 1



Tabela 1

Escolas: <i>Que matérias vocês estudam? Qual é a sua preferida? (Luis)</i>
Cidade: <i>Como é a cidade onde vocês moram? (Isabelle)</i>
Vida: <i>Como é a vida em Manaus? (Renata)</i>
Animais: <i>Como é conviver com animais perigosos? (Cleverson)</i>
Transporte: <i>O caminho até a escola é difícil? (Daniel)</i>
Tecnologia: <i>Vocês tem vídeo-game? (Douglas)</i>
Alimentação: <i>Qual a sua comida preferida? Qual a comida típica da região? (Bruno)</i>
Moradia: <i>O lugar onde vocês moram é uma casa ou vocês moram na floresta? (Juliana)</i>
Índios: <i>Vocês andam pelado na mata? (José)</i>
Conhecer outros lugares: <i>Você tem vontade de conhecer outros lugares? (Gislaine)</i>
Família: <i>Como é a relação de vocês com a família? Respeitam os mais velhos? (Larissa)</i>
Vestimentas: <i>Como vocês se vestem aí? (Pedro)</i>
Fora do Brasil: <i>Vocês já vieram para o Brasil? (Sthefany)</i>
Problemas ambientais: <i>O extrativismo mineral existe em Manaus? (Alessandra)</i>
Problemas sociais: <i>Tem muita pobreza em Manaus? (Alencar)</i>
Lazer: <i>O que vocês fazem depois da aula? Como vocês se divertem? (Natasha)</i>
Cultura e costumes: <i>Vocês tem algum costume diferente? (Gustavo)</i>

(Todos os nomes são fictícios)

Tabela 2

Número de alunos que caracterizaram Manaus como uma cidade: 09 Exemplos: <i>O lugar onde você vive tem poluição? tráfico de drogas? As ruas todas tem asfalto? (Natasha), Você gosta da sua cidade? (Douglas), Você acha a sua cidade perigosa?(Gislaine)</i>
Número de aluno que caracterizaram direta ou indiretamente Manaus como uma floresta: 25 Exemplos: <i>A casa de vocês é no meio do mato? (Larissa), O que vocês comem e como sobrevivem?, Vocês caçam para comer na mata?(Alisson), Vocês já foram atacados por onça? (Luís)</i>
Número de alunos que não manifestou nem a ideia de cidade nem a ideia de floresta em suas questões: 23

Tabela 3

Alunos	Floresta	Transporte	Tecnologias	Indígena	Pressuposiç ão
Alessandra	X		X	X	
Anthony					X
Daniel	X	X		X	
Edson	X		X	X	
Guilherme					X
João					X
Jheine					X
José	X	X		X	
Sthefany					X
Vanessa					X