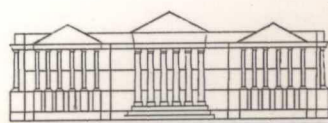


**Ensino &  
Metodologia**

**Nº 2**



# **O Uso Escolar do Documento Histórico**



**UFPR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



# **Caderno de História**

**O uso escolar do documento histórico**

**Ensino & Metodologia**

**Nº 2**

O uso escolar do documento histórico:  
ensino e metodologia / Coordenação: Maria  
Auxiliadora Moreira dos Santos. -- Curitiba:  
UFPR/PROGRAD, 1997.

66 p.

1. História - Ensino. I Santos, Maria  
Auxiliadora Moreira dos.

CDD 900.07

CDU 930(07)

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>O USO ESCOLAR DO DOCUMENTO HISTÓRICO</b>	<b>7</b>
<b>CRONOLOGIA – II GUERRA MUNDIAL</b>	<b>19</b>
<b>PUBLICIDADE COMO DOCUMENTO HISTÓRICO</b>	<b>25</b>
<b>AS CARTAS COMO DOCUMENTO HISTÓRICO</b>	<b>39</b>
<b>CARICATURA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO</b>	<b>49</b>
<b>FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO</b>	<b>55</b>
<b>HISTÓRIA ORAL: O USO DA MEMÓRIA COMO DOCUMENTO</b>	<b>63</b>

---

## Project 1

1. The first part of the project is to design a system that can handle the following requirements:

2. The system must be able to handle a large number of users simultaneously.

3. The system must be able to handle a large number of transactions simultaneously.

4. The system must be able to handle a large number of data records simultaneously.

5. The system must be able to handle a large number of queries simultaneously.

6. The system must be able to handle a large number of updates simultaneously.

7. The system must be able to handle a large number of deletions simultaneously.

8. The system must be able to handle a large number of insertions simultaneously.

9. The system must be able to handle a large number of updates simultaneously.

10. The system must be able to handle a large number of deletions simultaneously.

11. The system must be able to handle a large number of insertions simultaneously.

12. The system must be able to handle a large number of updates simultaneously.

13. The system must be able to handle a large number of deletions simultaneously.

14. The system must be able to handle a large number of insertions simultaneously.

15. The system must be able to handle a large number of updates simultaneously.

16. The system must be able to handle a large number of deletions simultaneously.

17. The system must be able to handle a large number of insertions simultaneously.

18. The system must be able to handle a large number of updates simultaneously.

19. The system must be able to handle a large number of deletions simultaneously.

20. The system must be able to handle a large number of insertions simultaneously.

21. The system must be able to handle a large number of updates simultaneously.

22. The system must be able to handle a large number of deletions simultaneously.

23. The system must be able to handle a large number of insertions simultaneously.

24. The system must be able to handle a large number of updates simultaneously.

25. The system must be able to handle a large number of deletions simultaneously.

---

## INTRODUÇÃO

---

Atualmente, o processo de renovação do ensino de História não pode prescindir do enfrentamento decisivo e efetivo acerca da transposição e recriação, em sala de aula, do procedimento histórico – ou seja, do processo de produção do conhecimento histórico.

Este enfrentamento tem como objetivo a necessidade de superação da prática tradicional do ensino de História, pautada na transmissão de verdades prontas e definitivas acerca do passado, a alunos passivos e desinteressados. Neste sentido, é válido todo esforço, para que alunos de professores sintam-se partícipes do processo histórico e do processo de produção do saber histórico; entenderem o vivido como histórico, bem como a história como parte de sua vida e do lugar onde vivem. Nessa perspectiva foi pensado e estruturado o Projeto Prolicen-1995, cujo título é “O uso escolar do documento histórico – o tema da Segunda Guerra Mundial”.

O projeto foi resultado da parceria entre o Departamento de Métodos e Técnicas da Educação e do Departamento de História e tem os seguintes participantes:

Professores Orientadores:

Alunos de licenciatura e bolsistas do Projeto:

Professores do ensino de 1º Grau de escolas da rede pública e privada: 6 professores e alunos de 8ª série do primeiro grau; em torno de 120 alunos das seguintes escolas: Colégio Nossa Senhora do Rosário – rede particular; Colégio Julia Wanderley, Colégio Olavo Del Claro, Colégio Pedro Macedo – rede pública. As escolas foram selecionadas a partir do interesse que demonstraram em participar do projeto.

O objetivo do projeto foi propor discussões e experiências em torno do uso escolar do documento histórico, considerado o elemento essencial do “metier” do historiador, na medida em que “sem documento, sem história” e, portanto, “sem uso de documento, sem ensino de história”.

O conteúdo que motivou o trabalho foi o tema da Segunda Guerra Mundial porque em 1995 foram realizados vários eventos em torno das comemorações dos 50 anos do término da guerra. Tendo em vista a especificidade do tema, as experiências foram realizadas com alunos de 8ª série do 1º grau, em cujo programa está previsto este conteúdo

O projeto contou com o apoio da Casa Romário Martins . e do Mu-

---

espaços para visitas dos alunos de 1º grau das escolas participantes e para pesquisa e fornecimento de documentação para o trabalho.

O desenvolvimento do projeto deu-se em cinco fases. A primeira foi o momento de reflexão conjunta entre professores orientadores, professores de 1º grau e bolsistas acerca da importância do uso escolar do documento histórico e uma revisão historiográfica acerca da Segunda Guerra Mundial. A partir destas reflexões, os professores orientadores e bolsistas produziram os textos: “O uso escolar do documento histórico” e “Cronologia da Segunda Guerra Mundial”.

A segunda fase foi o momento para fazer levantamento do acervo documental. Nesta fase, os bolsistas relacionaram os documentos existentes na Casa Romário Martins e no Museu do Expedicionário, que poderiam ser usados em sala de aula. Durante este período, foram organizadas visitas dos alunos ao Museu e à Casa Romário Martins, onde estava sendo realizada uma exposição sobre “Curitiba durante a Segunda Guerra Mundial”. As visitas foram monitoradas pelos bolsistas e teve como objetivo fazer com que os alunos, através da observação de cartazes e fotos sobre Curitiba durante a guerra, levantassem questões e problematizações sobre o tema. Essas problemáticas foram utilizadas para o recorte realizado no tema “A participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial” e para a introdução ao trabalho com documentos.

Com base nesse recorte, e já numa quarta fase do trabalho, foram selecionados os documentos que foram trabalhados em sala de aula. Para este trabalho houve a discussão técnico-metodológica de cada documento, no sentido de subsidiar a sua utilização em classe. Dessas discussões resultaram os seguintes textos: “Publicidade como documento histórico”, “Cartas como documento histórico”; “Caricatura do documento histórico”; “História oral: o uso da memória como documento”.

Todos os textos produzidos como resultado das reflexões realizadas no decorrer do Projeto Prolicen-1995 – “O uso escolar do documento histórico” estão sendo apresentadas neste caderno HISTÓRIA: ENSINO E METODOLOGIA – Nº 2, com o objetivo de colaborar para a melhoria da formação do professor de História e, por conseguinte, da relação entre o conhecimento histórico e do saber escolar.

Maria Auxiliadora Schmidt

Marcos Napolitano

Serley Ranzi

(Professores orientadores)



---

# O USO ESCOLAR DO DOCUMENTO HISTÓRICO

---

MARIA AUXILIADORA MOREIRA S. SCHMIDT - PROFESSORA DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE  
ENSINO DE HISTÓRIA. DMTE – SETOR DE EDUCAÇÃO – UFPR

*“Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”.”*

A citação de Walter Benjamin destaca o que pode ser considerado um traço instigante no trabalho do historiador – a constatação de que o passado jamais apresentar-se-á tal qual ele foi, mas através de restos, fragmentos e até ruínas<sup>2</sup>.

Desta forma, cabe ao historiador a difícil tarefa de reconstituir o passado. Ora, toda reconstrução do passado pode ser considerada um ato de cultura porque, ao fazê-lo, o historiador tem que selecionar períodos e acontecimentos. Ele tem que eleger certos fragmentos ou ruínas do passado e organizá-los segundo seus valores, ideais e procedimentos históricos, com o objetivo de reconstituir fatos e vidas.

Assim como o trabalho do historiador, o do professor tem peculiaridades próprias. No ensino de História do 1º e 2º graus, isto significa uma constatação definitiva de que não se pode ensinar História como a de um passado real, pronto e acabado. Significa também que não existe só uma história verdadeira e definitiva mas que, ao contrário, o fato histórico é, também, uma construção do historiador.

No sentido de se repensar o ensino de História propôs-se este trabalho, contendo algumas reflexões sobre a importância do uso do documento histórico no ensino de História, porque “os documentos dão existência física a História, pois somente neles se encontra superada a contradição entre um passado acabado e um presente onde este passado sobrevive”.<sup>3</sup>

Os documentos, materiais da memória coletiva e da História, não são apenas aqueles que sobreviveram do conjunto de coisas que existi-

---

<sup>1</sup>BENJAMIN, Walter, Obras escolhidas. SP: Brasiliense, 1987. p. 224. (tese 6)

<sup>2</sup>Reporta-se aqui à frase de Hegel: “Quando dirigimos um olhar ao passado, o primeiro que vemos é só ruínas”. Apud LOZANO, Jorge. El discurso historico. Madrid (Espanha): Alianza, 1987. p. 59.

<sup>3</sup>LÉVI-STRAUSS, C. La pensée sauvage. Paris: Plan, 1962. p. 321.

ram no passado, mas “uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”.<sup>4</sup>

A valorização do documento como recurso imprescindível para o historiador foi um fenômeno do século XIX. Para os historiadores deste século, o documento escrito se converteu no fundamento do fato histórico. O trabalho do historiador seria apenas extrair o que ele continha, sem acrescentar nada seu. O objetivo era, então, mostrar os acontecimentos tal como se sucederam.

Ora, é claro que esta situação pressupunha uma atitude meramente receptiva e passiva por parte do historiador, frente ao documento. Neste caso, não havia nenhuma possibilidade de intervenção frente ao passado contido no documento. Conhecer história significava reproduzir fielmente uma só e verdadeira versão do que se passou.

Foi também no século XIX que a História se constituiu enquanto matéria ou disciplina possível de ser ensinada. Neste sentido, “constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não única) do progresso da humanidade e uma “matéria” que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado. É na confluência dessas duas idéias que se instala a “revolução” positivista: dá-lhes, as duas, a bênção da ciência. A História dali em diante já tem o seu campo e o seu método. Torna-se sob os dois aspectos pedagogia central do cidadão”.<sup>5</sup>

Caudatário da produção historiográfica do século XIX, o ensino de História comumente denominado “tradicional” ou “positivista” tinha uma perspectiva explícita em seus objetivos. A preocupação fundamental era ensinar a História para explicar a genealogia da nação, transmitindo os fatos do passado como “realmente” aconteceram.

Nesta perspectiva, o documento histórico servia, tanto para o historiador, como para o professor de História, após um processo de crítica interna e externa, como prova irrefutável da realidade passada.

Enfatizando sobretudo os documentos escritos, os compêndios didáticos lhe conferiam este significado e possibilitavam sua utilização pelo professor para:

– comprovação de uma narrativa, por exemplo:

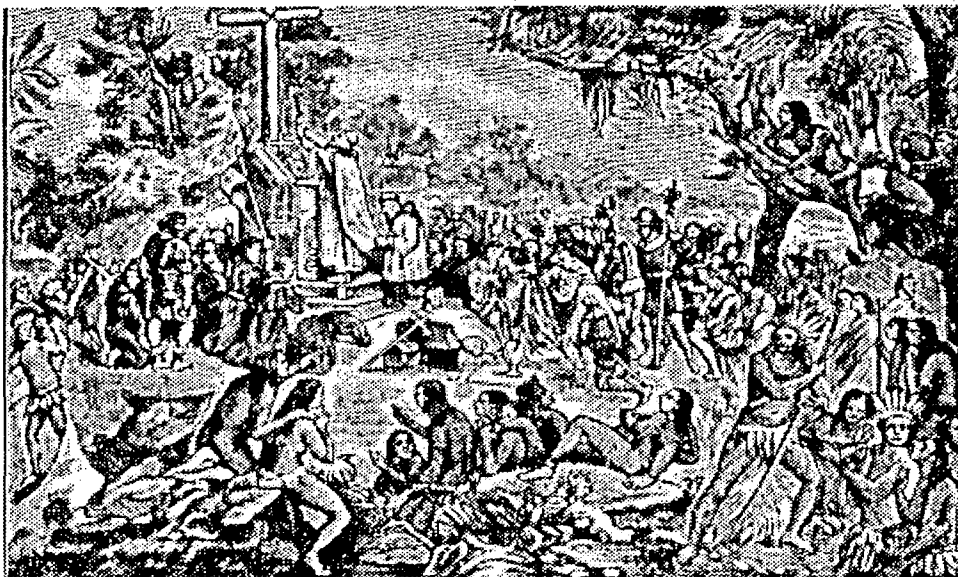
Narrativa:

(...) “No dia 1º de maio, sexta, Cabral tomou posse da nova ter-

<sup>4</sup>LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas SP: UNICAMP, 1992. p. 535.

<sup>5</sup>FURET, François. *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d. p. 135.

ra em nome do rei Portugal; para isso, os descobridores costumavam erguer um padrão de pedra, trazido nos navios; era a prova real do descobrimento feito e o sinal da posse e domínio; como a frota não possuía nenhum, Cabral o substituiu pela cruz alta, feita com madeiras do país, no dia 27, e ergueu-se no continente; ao pé arrumou um altar, e frei Henrique celebrou a 2ª missa (...)



A segunda missa no Brasil, a 1º de maio de 1500, sexta-feira, ao pé de uma grande cruz, num quadro de Vitor Meirelles<sup>6</sup>.

### Comprovação:

– Para descrever um fato:

No mesmo livro são usados trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha para descrever de forma real, o que aconteceu. Este trecho descreve o primeiro contato entre os portugueses e os gentios:

“Então a um nosso piloto, Afonso Lopes, homem vivo e dextro, mandou o capitão se metesse no esquife a sondar o porto dentro. Tomou Afonso em uma almadia dois moços, homens desta terra; trouxe-os logo ao capitão, onde foram recebidos com muito prazer e festa: a feição deles é serem pardos – maneira de avermelhados – de bons rostos e bem feitos; andavam sem nenhuma cobertura; trazem o beijo de baixo furado (...) os cabelos seus são corredios (...) Deram-lhes aí de comer pão e pescado cozido, confeitos, fartes (bolos), mel e figos passados; não quiseram comer quase nada. Trouxeram-lhes vinha numa taça: (de repente), e não gostaram dele nada, nem o quiseram mais”<sup>7</sup>.

Em ambos os casos estão presentes certos aspectos metodológicos comuns. Os documentos serviram para comprovar o que o texto estava narrando, ilustrar e enriquecer o enunciado. Serviram também para esclarecer os fatos e facilitar a representação do passado pelo leitor.

<sup>6</sup>F.T.D. *Elementos de História do Brasil. Programa de admissão às escolas superiores*. RJ: Francisco Alves, 1925. p. 14-15

<sup>7</sup>IBID., p. 19

---

Além disso, este uso didático do documento centrava-se totalmente na figura do professor. Era ele quem propunha encaminhar e explicar como o aluno deveria se relacionar com o documento.

A refutação a esse uso didático do documento histórico deu-se gradativamente.

Num primeiro momento a crítica teve um cunho eminentemente pedagógico. Isto ocorreu quando foram introduzidas de forma sistemática, na escola, os princípios e métodos da chamada Escola Nova. Essa pedagogia deslocou para o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem. Assim, foi recomendado ao professor que se tornasse apenas um orientador ou um introdutor do aluno no conhecimento.

Para o uso dos documentos históricos na escola, isto significou uma mudança de tratamento didático. Foi sugerido ao professor que introduzisse o aluno no uso do documento para estimular as suas lembranças e observações e, portanto, tornar o ensino de História menos livresco, mais concreto e dinâmico.

Esta utilização dos documentos no ensino de História poderia fazer com que os alunos tivessem um contato mais pessoal e mais próximo com as realidades passadas. O professor poderia utilizá-lo para tornar seu discurso mais real, a aula mais atraente e o aluno mais participante. O documento tornou-se um importante auxiliar pedagógico do professor porque tirava o aluno de sua passividade e reduzia a distância entre a experiência do aluno, do seu mundo e dos períodos passados ou alheios. Passou-se a recorrer a mapas, fotografias, textos, ferramentas usadas como substitutos do real, porque eles permitiriam refazer a imagem do passado ou fazer com que o aluno pudesse imaginar, ele mesmo, como era o passado.

Essa renovação pedagógica propunha que cada vez mais se usasse os documentos no ensino de História, para que o aluno tivesse um contato mais próximo com os materiais do historiador. Acreditava-se também que, desta forma, o educando teria uma assimilação melhor, mais durável e significativa do conhecimento histórico. O objetivo maior era alcançar uma identidade entre o trabalho do aluno e o do historiador, na produção do conhecimento histórico.

Apesar de mudar o tratamento pedagógico, isto é, o significado do documento na relação ensino-aprendizagem, estes permaneceram com a mesma concepção – considerados como prova irrefutável do real e portadores de sentido neles próprios.

Um segundo momento no tratamento do documento histórico foi a

---

<sup>a</sup>Pode-se reportar às contribuições da chamada Escola dos Annales (França); ao movimento da Nova Esquerda Inglesa e ao trabalho do historiador francês Michel Foucault, como exemplos dessa renovação.

introdução das transformações e a própria concepção de documento e da relação de historiador com estes materiais.

Se o século XIX consagrou a objetividade e a neutralidade do fato histórico, bem como constituiu o fetichismo do documento, o século XX procurou abandonar tal concepção.

As escolas historiográficas contemporâneas contestaram a idéia do documento como matéria inerte, através da qual se reconstrói o que os homens fizeram, tal como o fizeram. Criticaram também a valorização e o primado absoluto do documento escrito. O documento, considerado enquanto todo o vestígio deixado pelos homens, voluntária ou involuntariamente, passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações sociais de poder.<sup>8</sup>

Rechaçado enquanto prova do real, o documento passou a ser visto como indício, como testemunha do passado que só fala quando perguntado, assim “ *No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. “Quem construiu a Tebas de sete portas?” – perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conservava todos seu peso*”.<sup>9</sup>

Entender o documento como vestígio é hoje, para o historiador, uma forma de enfrentar a escassez de testemunhas sobre o passado das classes subalternas. Da mesma maneira, enfrenta-se, hoje, o desafio de considerar o documento enquanto um texto de cultura, de acordo com que afirmou Walter Benjamin:

“*O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado*”.<sup>10</sup>

Ora, uma nova concepção de documentos deverá implicar, necessariamente, no repensar do seu uso escolar, tanto na perspectiva didática quanto metodológica.

A utilização de documentos é indispensável no ensino de 1º e 2º graus, porque ele permite o diálogo do aluno com realidades passadas e

<sup>8</sup>GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. SP: Cia. das Letras, 1987. p. 15.

<sup>10</sup>BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de História*: In: *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. SP: Brasiliense, 1987. p. 223.

---

desenvolve o sentido da análise histórica.

O contato direto com as fontes facilita e familiariza o aluno com o real passado ou presente, habituando-o a associar o conceito à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar a partir de uma situação dada.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem refuta-se qualquer tipo de relação autoritária, centrado no professor; o inverso também não se adequa a este processo de renovação, isto é, o aluno não poder ser relegado a sua própria sorte, como se o ato de conhecer fosse algo já dado e espontâneo. Pressupõe-se, ao contrário uma relação interativa, onde a disciplina e o prazer poderão fazer com que professores e alunos pensem historicamente, se apoderem da própria história, numa dimensão totalmente humana.

Com relação ao ensino de História, a perspectiva interativa delega ainda, ao professor a tarefa de reconstruir, na sala de aula, os processos de produção do conhecimento histórico, para que os alunos possam percorrer os caminhos que, historicamente, constituíram a produção e o fazer dos saberes da História.

Neste caminho, um novo uso escolar do documento histórico é significativo e relevante. Em primeiro lugar é preciso diferenciar o documento histórico propriamente dito daquele produzido com fins didáticos, isto é, com a finalidade do ensino de História. Neste sentido, *“Propõe-se de chamar ‘suportes informativos’ todo o conjunto de signos, principalmente de textos (...) O texto de um manual, um extrato de livro, de jornal, um dossiê documental sobre um determinado objeto (...) produzidos com objetivo de comunicar informações da disciplina, serão considerados como suportes informativos”*.

Ao trabalhar com o documento na sala de aula é necessário que o professor, além de identificá-lo enquanto tal, amplie o seu uso. Assim, não se pode mais restringir ao uso do documento escrito, mas introduzir o aluno à compreensão dos documentos iconográficos, da história oral, e dos testemunhos do próprio meio, além das linguagens literárias e da informática.

Mas não basta ampliar o uso do documento, deve-se também rever o seu tratamento. Este deve deixar de ser somente a ilustração e a comprovação da narrativa histórica, e da exposição do professor. Não pode, também, ser só uma maneira encontrada para tornar a aula mais interessante.

Em sua nova concepção, os documentos históricos devem se tornar o ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Gradativamente, os alunos podem ser introduzidos ao estudo da História, a partir do docu-

---

mento. Começando por aprender a observá-lo, descrevê-lo, identificá-lo. Simultaneamente, pode-se levá-los a distinguir os vários tipos de documentos.

Nesta perspectiva, o documento não deve ser tratado como um fim em si mesmo, mas deverá responder às indagações e às problematizações dos alunos. Estas deverão ser respondidas a partir do conteúdo da produção historiográfica e da intervenção do professor.

A iniciação às regras da construção do conhecimento históricos exige que os alunos sejam colocados em uma situação de abstração e em nenhum momento exclui a participação do professor. Esta intervenção justifica-se na medida em que, a superação do tratamento tradicional do documento, pressupõe, por parte do aluno, a mobilização de conhecimentos ou informações do conteúdo que está sendo abordado, para que ele elabore apreensões mais globais e complexas. Além disso, o aluno deve ser orientado na elaboração de procedimentos lógicos, tais como relacionar indícios e levantar hipóteses.

O trabalho com documentos históricos em sala de aula é, hoje uma necessidade, se o objetivo é superar um ensino de história tradicional. O documento é a própria ferramenta do professor se ele quer estimular a reflexão e fazer com que seus alunos percorram os caminhos da produção do conhecimento histórico. No entanto, é preciso deixar claro que, o uso do documentos em sala de aula, em nenhum momento, deverá ter a função de transformar os alunos em historiadores.

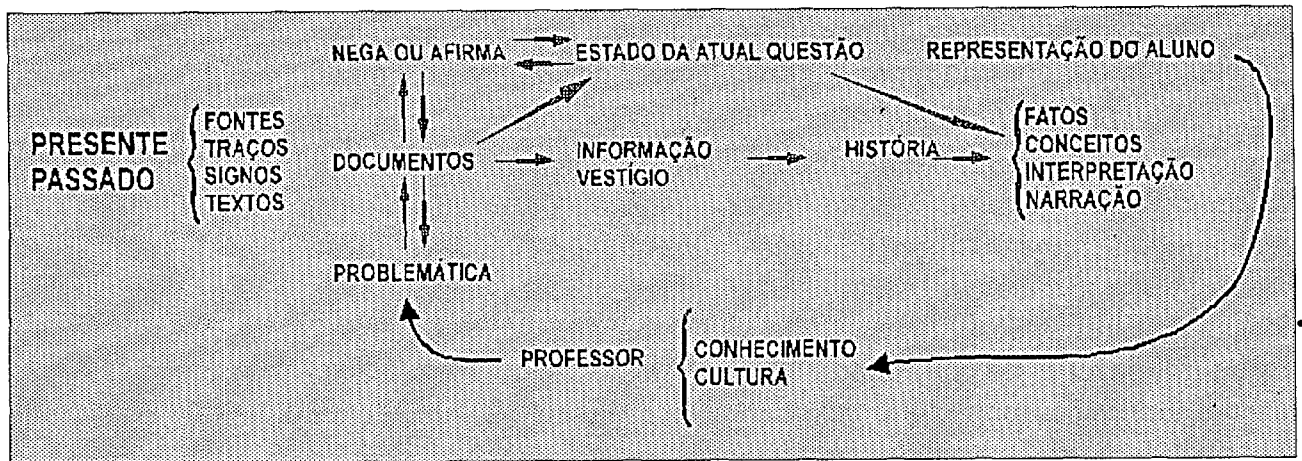
Na perspectiva renovada da concepção de documentos, eles não existem por si mesmos, pela sua própria natureza. Eles só têm significado a partir dos olhares, questões e das problemáticas que são colocadas, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente.

Assim, o uso didático do documento, depende muito do professor, de sua iniciativa e habilidade, de seus conhecimentos e cultura. O enfrentamento do documento histórico em sala de aula pode ser uma opção entre a sua utilização como comprovação de fatos já conhecidos ou como construção de problemáticas, e acesso a formas de produção do conhecimento histórico.

A iniciação dos alunos nos processos de produção do conhecimento histórico pede uma organização do trabalho com os documentos. Nesta, devem ser privilegiados a formação crítica, a diversificação das situações de aprendizagem e de uso dos documentos. Deve também privilegiar situações de aprendizagem que levem em consideração as representações e a produção autônoma dos alunos.

Uma perspectiva do uso didático do documento histórico, pode ser enunciada a partir deste esquema e de um modelo teórico que leve em

consideração o documento, seu estatuto ou natureza, as operações cognitivas no processo de aprendizagem, os procedimentos metodológicos e a forma de operacionalização pelo professor.



As fontes, informações, traços, signos e textos do presente e do passado constituem os documentos que podem ser considerados a base da informação ou os vestígios a partir dos quais se constrói o contexto histórico, a construção de fatos, de conceitos, das representações e da narrativa histórica. O professor, a partir das representações dos alunos, do seu conhecimento e cultura constrói a problemática, a questão para o documento. Esta problemática vai poder negar ou afirmar o estado atual da questão que subsidia a construção do próprio conhecimento histórico.



MODELOS TEÓRICOS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DO DOCUMENTO

MODELO - ILUSTRAÇÃO					
Mo- delo	Natureza do documento	Operações cognitivas	Procedimento	Objetivos da aprendizagem	Operaciona- lização
Ilus- tração	Pode reforçar o discurso do professor. Fornece exemplos. O discurso do professor é o centro.	Observação Percepção Descrição Memorização	Vai do enunciado geral ao exemplo, tendo como ponto de partida o discurso do professor	Construção de enunciados positivos pelo professor. memorização pelo aluno	Elaborar regras que chamem atenção dos alunos sobre as particularidades do documento. Elas devem orientar o olhar, fazer constatar e confirmar a coerência do documento com os elementos do saber enunciado pelo professor

MODELO INDUTIVO					
Modelo	Natureza do Documento	Operações cognitivas	Procedimentos	Objetos da aprendizagem	Operacionalização
Induti- vo	Serve para descrever a situação. Tem valor de exemplo. Significativo, primeiro só para o professor, depois para os alunos. É submetido ao enunciado do final. Fonte de saber e saber fazer	Explicação Caracterização Síntese Conceituação Generalização	Caracterização de situação particular e sua tradução em síntese, enunciado, conceito. Estabelecer generalização enquadrando o documento do ponto de vista espacial e temporal.	Aprender a fazer comentários. Reforçar conhecimentos e aprender a fazer explicações	As regras devem buscar a identificação dos sujeitos, da cronologia, estimular agrupamentos, classificações, relações entre elementos. A iniciativa é do professor. Os alunos devem interagir para validar suas respostas ante as questões postas pelo professor

## MODELO FONTE DE INFORMAÇÃO

Modelo	Natureza do Documento	Operações cognitivas	Procedimentos	Objetivos da aprendizagem	Operacionalização
Fonte de informação ou indutivo generalizante	São supostamente uma parte do real. Têm valor de exemplo significativo em confrontação com outros documentos. Confronta-se semelhanças e diferenças	Comparação Construção de informações Localização Classificação Abstração	Generalização a partir de vários documentos; legitimidade pela pluralidade de exemplos. Construir a abstração a partir de confrontos, comparações e combinação de informações	Construção de enunciados	O professor faz as regras que podem ser abertas; estimulando a relevância das semelhanças e diferenças pedidas; estimulando identificações e as relações entre elas. O professor deve fomentar as relações entre os alunos.

## MODELO SITUAÇÃO PROBLEMA

Modelo	Natureza do documento	Operações Cognitivas	Procedimentos	Objetivos da aprendizagem	Operacionalização
Situação problema ou produto de hipóteses	Devem provocar admiração, interesse, evocar imagens comparáveis, mobilizar referências históricas. É objeto de construção de um novo saber	Relacionar Generalizar	Ajudar localizações temporária(ant mudanças/pe e de conteúdo: (semelhanças/ Deve ser usado a partir de questões colocadas, para levar o aluno a produzir questionament	Construção de enunciados generalizados; enunciação de conceitos e hipóteses	Regras abertas para incitar o aluno a prestar atenção ao documento ou a um aspecto dele. Devem inscrever o documento no conhecido, mas também estimular a imaginação e criatividade Maior iniciativa do aluno. O professor intervem para fazer correções. As atividades visam mobilizar conhecimentos para interrogar os documentos.

MODELO PROVOCADOR					
Modelo	Natureza do documento	Operações cognitivas	Procedimentos	Objetivos da aprendizagem	Operacionalização
Provocador ou hipotético dedutivo	É um instrumento, um veículo que não revela nada nele mesmo, mas em função das questões que nele são colocadas e do fato ao qual é submetido	Inferir, construir novas representações	Inscrever o documento numa problemática e formular questionamento que deve produzir respostas que conduzam a novos questionamentos	Reforçar atitudes intelectuais	Regras devem manter os alunos no campo da problemática. Devem registrar o que é pertinente ou não

## BIBLIOGRAFIA

- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 1987
- LUZANO, Jorge. El discurso histórico. Madrid (Espanha), Alianza, 1987.
- LEVI-STRAUSS, Claude. La pensée sauvage. Paris, Plan, 1962.
- LE GOFF, Jaques. História e memória. Campinas, Unicamp, 1992.
- FURET, François. A oficina da história. Lisboa, Gradiva, S/D.
- ELEMENTOS DE HISTÓRIA DO BRASIL. Rio de Janeiro, FTD/ Francisco Alves, 1925.
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- SUPPORTS INFORMATIES ET DOCUMENTS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE. Paris (França), Institut National de RecherchePédagogique, (INRP), 1989.
- AUDIGIER, François. Documents en classe: traditions, mythes et réalités. In: Documents: des moyens pour quelles fins? Paris (França), Institut Nacional de Recherche Pédagogique, INRP, 1993.

[REDACTED]

[REDACTED]

---

## CRONOLOGIA – II GUERRA MUNDIAL

---

MARCOS NAPOLITANO – DEHIS/UFPR  
BERENICE S. PRADO – BOLSISTA PROLICEN

**1861/1871** – Processo final de constituição de Estados unificados na Itália e na Alemanha. Estes novos estados se consolidam politicamente enfrentando a oposição da Áustria e da França.

**1876** – A conferência Internacional de Bruxelas consolida a partilha colonial da Ásia e da África pela potências européias. França e Inglaterra, que haviam saído na frente na “corrida imperialista” (inícios do século XIX), levam vantagens neste processo. A Alemanha, já a segunda potência industrial do mundo, não consegue uma expansão colonial significativa.

– Último quartel do século XIX: é o período da consolidação do chamado “Imperialismo”, ligado a dois fatores básicos:

a) necessidade de novos mercados consumidores e fornecedores de matéria primas por parte das novas potências industriais;

b) fatores étnico/culturais, ocasionando tensões entre nacionalidades e etnias locais e os impérios expansionistas (caso dos Bálcãs). Em diversas regiões, sobretudo nos Bálcãs e na Ásia/Oceano Pacífico, as potências imperialistas entraram em conflito pela posse das regiões. Como havia muitos interesses entrecruzados, era comum a chamada “política de alianças”, pela qual duas ou mais potências se aliavam contra um outro grupo de países expansionistas. Este será um dos fatores da primeira guerra mundial.

**1898** – Os Estados Unidos entram em guerra contra a Espanha (antiga potência imperialista) e ao vencê-la passam a ter grande influência nas suas antigas colônias (Cuba, Filipinas), consolidando sua trajetória de grande potência imperialista.

**1905** – O Império Japonês entra em guerra contra o Império Russo (que tinha pretensões expansionistas na Ásia) e o derrota em pouco tempo. Este fato acentua uma grande crise política na Rússia, favorecendo uma revolta contra o Czar (imperador), exigindo mais liberdades políticas.

**1914/1918** – Primeira Guerra Mundial: o Império Austro-Húngaro

---

declara guerra a Sérvia/Bósnia, como retaliação pelo assassinato do herdeiro do trono em Sarajevo. O Império Russo, que tinha interesses expansionistas na região, declara guerra à Áustria. Pela política de alianças, França e Inglaterra entram na guerra ao lado da Rússia. O império alemão e o império Otomano (atual Turquia) ao lado do Império Austro-Húngaro formam um bloco para lutar contra russos, ingleses e franceses. Em 1917 os Estados Unidos e Brasil entram na guerra ao lado da Inglaterra/França.

**1917** – Revolução Russa: após a derrubada do czarismo e a tomada do poder pelos bolcheviques, a Rússia se retira da guerra. Em 1918 é proclamado o Estado Soviético, o primeiro estado de inspiração socialista da história.

**1918** – Após sofrer uma ameaça de revolução socialista, a Alemanha se retira da guerra, assinando a paz incondicionalmente, mesmo sem ter sido invadida.

**1919** – Tratado de Versalhes: Inglaterra e, sobretudo, França, impõem um tratado de paz aos vencidos (Áustria e Alemanha) que visava destruir as pretensões políticas e militares destes países, reduzindo-os à condição de potências secundárias na Europa. Perdas e desmembramentos territoriais, indenizações de guerra, desarmamento forçado são algumas das imposições feitas à Alemanha. A Itália, apesar de ter lutado ao lado da França e Inglaterra, teve suas pretensões territoriais e políticas desconsideradas no Tratado. O império Otomano e Austro-Húngaro são dissolvidos. Novos países são criados na Europa (Polônia, por exemplo).

**1917/1920** – Guerra civil na Rússia. O governo soviético sai vitorioso e se consolida. É criado o Exército Vermelho (bolchevique) para lutar contra os “russos brancos” (contra-revolucionários).

**1919-1923** – Várias ondas revolucionárias, inspiradas na Revolução Russa sacodem a Europa (Áustria, Hungria, Itália, Alemanha).

**1919** – Para combater os revolucionários são organizados grupos paramilitares, apoiados pela elites político/econômicas. Na Itália Benito Mussolini organiza os “fasci de combattenti” (grupos de combate); na Alemanha os “corpos francos” realizam a repressão contra os comunistas. Estes grupos foram os embriões dos futuros Partidos fascista (Itália) e Nazista (Alemanha), que logo chegarão ao poder de Estado, pregando um nacionalismo agressivo e anticomunista.

**1922** – Benito Mussolini realiza a “marcha sobre Roma” e consolida sua ascensão ao poder, tornando a Itália num estado totalitário de tipo Fascista.

**1923** – Morre Lenin, líder da Revolução Russa. Inicia-se uma disputa pelo poder na União Soviética do qual sairá vitorioso Joseph Stalin.

---

---

A partir de 1928, Stalin consolidará um Estado soviético de tipo totalitário. Mesmo baseado em outros valores políticos, o Estado Soviético se assemelhará, em sua organização política básica, aos Estados fascistas (culto ao líder, controle policial sobre a sociedade, partido político único, militarismo expansionista).

**1929** – Crise na Bolsa de Valores de Nova York, espalha a recessão econômica pelo mundo todo, visto que os negócios mundiais estavam bastante ligados ao dinheiro norte-americano (um dos poucos países que saiu fortalecido com a I Guerra). Falências de empresas e bancos, desemprego em massa e miséria são os produtos da crise, que durará até o final dos anos 30.

**1933** – O Partido Nazista é eleito com maioria relativa, passando a governar a Alemanha. Adolf Hitler é nomeado chefe de governo, e promete “vingar” a derrota na Primeira Guerra Mundial, “purificar” a Europa do ponto de vista racial e “destruir” o comunismo internacional. Além é claro, de prometer acabar com o desemprego na Alemanha. A indústria bélica (de armas) reativada em 1935 absorverá a mão-de-obra desempregada.

**1933** – Franklin Roosevelt é eleito presidente dos Estados Unidos e defende a intervenção do Estado para amenizar os efeitos da crise econômica. Aplica-se o princípio do Estado-do-Bem Estar Social (que se tornará um modelo para toda a Europa no pós-guerra).

**1936/1939** – Guerra civil espanhola. Fascistas e monarquistas de um lado (apoiados pela Alemanha e Itália) e republicanos, anarquistas e comunistas de outro (apoiados pela União Soviética e por voluntários internacionais) lutam pelo poder. A Espanha será o “laboratório” de novas armas de guerra dos nazi-fascistas. Ao final do conflito os fascistas saíram vitoriosos.

**1936** – Alemanha, Itália e Japão assinam um pacto para “destruir” o comunismo “internacional” (leia-se União Soviética).

**1937** – Japão expande sua conquista no continente asiático (China).

**1938** – Hitler anexa a Áustria e parte da Tchecoslováquia. A França e a Inglaterra evitam o conflito armado com a Alemanha.

**1939** – Em 1º/9 a Alemanha invade a Polônia. Inglaterra e França declaram guerra à Alemanha. Em 28/9 Hitler assina um “pacto de não agressão” com Stalin, que surpreende o mundo. A União Soviética anexa parte da Polônia.

**1940** – Guerra na Europa Ocidental: Holanda, Bélgica e França são vencidas rapidamente. Entre setembro e outubro de 1940 ocorre a “bata-

---

lha da Inglaterra”: pela tática da “guerra relâmpago” dos alemães, o domínio do espaço aéreo do país a ser invadido era fundamental. Foi neste tipo de luta que a Inglaterra saiu vitoriosa, apesar de grandes bombardeios em suas principais cidades. Hitler desiste de invadir a Inglaterra naquele ano.

1940 – Alemanha e Itália iniciam a “Guerra do Deserto” (África do Norte), nas colônias da França e da Inglaterra. O domínio da África do Norte era vital, pelas reservas de petróleo, elemento essencial para produzir combustível.

1941 – Com a Europa ocidental conquistada, a Alemanha e a Itália iniciam a “Guerra dos Bálcãs” (Albânia, Iugoslávia e Grécia) conquistada entre abril e junho de 1941. Com isso, Hitler pretendia consolidar suas posições no Mar Mediterrâneo (para apoiar a guerra na África, bem como fechar o cerco às fronteiras européias da União Soviética que seria logo invadida, apesar do “Pacto de Não-Agressão” de 1939. Na Iugoslávia e na Grécia organizaram-se grandes movimentos de resistência guerrilheira liderados pelos comunistas e socialistas.

1941 – Em junho, a Alemanha invade a União Soviética, realizando rápido avanço no território russo, chegando praticamente nos subúrbios de Moscou. A chegada do inverno russo (dezembro) paralisou o avanço alemão. Conforme os planos dos nazistas, os povos eslavos da Europa oriental (entre os quais os russos eram o de maior número) deveriam ser “escravizados” para trabalhar para a “raça ariana”. Os nazistas enfrentam também na Rússia uma grande resistência popular, que preparou a contra-ofensiva do Exército Vermelho, a partir de 1943.

1941 – Em dezembro a Guerra chega ao Oceano Pacífico e à Ásia. O Japão bombardeia a base naval norte-americana de Pearl Harbour (Havaí). Os Estados Unidos entram na II Guerra Mundial, contra o Japão e contra a Alemanha. Ao lado dos Estados Unidos, a Inglaterra, e posteriormente, outros países (como o Brasil) formam os “Aliados”.

1942 – Contra ofensiva aliada na África do Norte derrota os ítalo-alemães.

1942 – Após a pressão norte-americana, ao lado de pressões de setores da sociedade brasileira (estudantes), Getúlio Vargas declara guerra ao “Eixo”. Além disso, diversos navios brasileiros que levavam suprimentos aos “aliados” são afundados por submarinos alemães.

1942 – Batalha de Midway: derrota do Japão, anuncia seu retrocesso no Pacífico.

1943 – Invasão da Sicília (Itália). Pela primeira vez os aliados entram na Europa. Mussolini é deposto por uma revolta popular e preso.



---

Posteriormente é liberado por uma tropa de elite de pára-quedistas alemães e transferido para o Norte da Itália, onde instaura uma “república” fantoche dos nazistas, que passam a controlar diretamente a Itália.

Entre 1943 e 1944 ocorre uma longa guerra pela libertação da Itália, da qual participam os soldados brasileiros da FEB e da Força Aérea.

1943 – Em Stalingrado o exército alemão sofre sua primeira grande derrota. Após um longo cerco pelo Exército Vermelho, os alemães se rendem, naquela que foi considerada uma das piores batalhas da guerra. O Exército Vermelho soviético inicia a contra-ofensiva que chegará em Berlim (Alemanha) em maio de 1945.

1943 – Em Teerã (Irã), Stalin, Churchill e Roosevelt se encontram para consolidar e coordenar os esforços de guerra contra os nazistas. É escolhido o local de desembarque na Europa Ocidental: A França.

1944 – Os brasileiros da FEB chegam a Itália e participam de importantes batalhas contra os nazistas.

1944 – Em 6/6, numa grande operação militar, mantida em segredo até o fim, os “aliados” desembarcam nas praias da Normandia (França). É o chamado “dia D”. Inicia-se a libertação da Europa ocidental. Em abril os exércitos “aliados” e o Exército Vermelho se encontram em território alemão.

1945 – Em fevereiro a Guerra do Pacífico tem um momento decisivo: os norte-americanos desembarcam em Iwojima, já no território japonês. Todas as Ilhas do Oceano Pacífico estão reconquistadas pelos aliados. No continente asiático (China e Vietnã), grandes movimentos de resistência popular vão derrotando os japoneses pouco a pouco. Os movimentos liderados por Mao-Tsé-Tung (China) e Ho-Chi-Mihn (na Indochina, uma colônia francesa), serão os embriões de futuras revoluções populares de tipo socialista.

1944 – Levante do Gueto judeu de Varsóvia (Polônia). Os judeus se rebelam contra a “solução final” imposta pelos nazistas (extermínio das “raças inferiores” da Europa). Todos são mortos.

1945 – Em 30/4, assumindo a derrota inevitável, Hitler se suicida, seguido de muitos colaboradores próximos, como o ministro da propaganda Goebbels. Em 8/5 acaba a guerra na Europa, com a capitulação incondicional dos exércitos alemães.

1945 – Em agosto os Estados Unidos realizam o bombardeio atômico em Hiroxima e Nagazaki, apressando a capitulação do Japão e visando evitar a expansão político/militar soviética na Ásia (que declarava guerra no Japão em 8 de agosto). Em 2/9 o Japão se rende.

---

**1945** – Termina a II Guerra Mundial, deixando o mundo praticamente destruído e mais de 40 milhões de mortos (20 milhões deles cidadãos soviéticos). A população civil foi a mais afetada, não só pelo extermínio praticado pelos nazistas nas regiões ocupadas e nos “campos de concentração”, mas também pelos bombardeios praticados pelos nazistas e pelos aliados nas diversas cidades que estavam no palco do conflito. Os Estados Unidos e a União Soviética (apesar de ter sua parte européia arrasada na guerra), saíram como as grandes potências políticas após o conflito. Logo, as divergências entre os dois países surgiram na forma da “guerra fria”, opondo dois grandes blocos político/econômico/ideológico do pós-guerra: o “capitalista” e o “comunista”. Por outro lado, aproveitando a crise nas suas antigas metrópoles em guerra (principalmente França e Inglaterra), as colônias da Ásia e da África passaram a exigir sua independência.

– No Brasil, o governo de tipo fascista de Getúlio Vargas não resiste às pressões por democratização e cai em fins de 1945.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DA SEGUNDA GUERRA:** considerações sobre a querela dos historiadores, de Tullo Vigesani;
- LINGUAGEM E VERDADE SEMIÓTICA DO DISCURSO DOS SOBREVIVENTES,** de Izidoro Blikstein;
- MINHA GUERRA:** lembranças de um soldado, de Boris Schnaidermann;
- A FORÇA EXPEDICIONÁRIA BRASILEIRA: 1944-1945,** de Luiz Felipe da Silva Neves. In: COGGIOLA, Oswaldo (org). *Segunda Guerra Mundial: um balanço histórico*. São Paulo: Xamã /USP, 1995
- HEVIG, Ruth.** As origens da Segunda Guerra Mundial. São Paulo, Ática, 1991 (Série Princípios).
- ARNAUT, Luiz/MOTTA, Rodrigo P. Sá.** A segunda grande guerra: do nazi-fascismo à guerra fria. São Paulo; Atual, 1994 (História geral em documentos).

---

## PUBLICIDADE COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

---

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT – DMTE – UFPR  
LUCIANA CASSANHO PEDROSO – BOLSISTA PROLICEN

Atualmente podemos dizer que a publicidade é o indício do imaginário da sociedade. As mensagens publicitárias tornam-se, ao mesmo tempo, causa, efeito e reflexo dos valores sociais existentes. Na sociedade de consumo em que vivemos, a publicidade se impõe como a base para o desenvolvimento econômico e do mercado de valores, garantindo o equilíbrio do sistema.

*“A publicidade moderna é compreensível somente dentro do modelo da sociedade neocapitalista. Como consequência do processo de industrialização, chegou-se a uma encruzilhada histórica na qual as possibilidades de produção superam as necessidades reais dos cidadãos”. (FERRÉS, J. 1996, p. 112)*

Para ativar o consumo, a publicidade propõe-se a criar necessidades, incentivando o desejo do consumidor, tentando fazer com que o supérfluo se torne imprescindível, criando assim novas camadas consumidoras, promovendo um sistema de princípios e valores.

A publicidade deve ser vista não somente como uma atividade informativa, mas também sedutora, pretendendo atrair os consumidores emocionalmente. Os valores mais promovidos pela publicidade estão relacionados à felicidade, sucesso (social e/ou sexual), conforto, luxo, elegância, segurança, juventude, beleza, aparência, culto ao corpo, fama e a marca, que tornou-se um fetiche próprio do século XX. Considera-se mais a marca do que a qualidade do produto, ela é um sinônimo de prestígio. Ter é mais importante do que ser.

Para analisar criticamente a publicidade, requer-se uma metodologia que ofereça ao professor critérios de reflexão e ação: um instrumento de trabalho. Normalmente, as propostas metodológicas são destinadas aos filmes publicitários, mas podem ser adaptadas também à publicidade estática, aos anúncios de jornais, revistas e outros meios.

### PONTO DE PARTIDA

Em relação à publicidade em geral:

- Técnica do brainstorming (tempestade de idéias), partindo da vi-

---

são que os alunos têm da publicidade.

- Generalização. Reflexão crítica sobre os termos que surgiram Em relação ao anúncio em si:
- Gostaram? Por quê?
- Do que mais gostaram? Por quê? E do que menos gostaram? Por quê?
- O que chamou mais atenção? A idéia ou o tratamento formal? Por quê?

### **1 – Produto e destinatários:**

- Observar qual o produto promovido pelo anúncio e qual a marca.
- Analisar as qualidades objetivas do produto anunciado
- Detectar as vantagens que apresenta em relação a outros produtos similares ou em relação a outras marcas.
- Descobrir elipses significativas: características do produto que não estão indicadas.
- Analisar o tipo do destinatário ao qual o anúncio é dirigido:
- Indiscriminado;
- Discriminado pela idade, sexo, nível social ou cultural, poder aquisitivo, ideologia...

### **2 – Tipo de publicidade:**

Do ponto de vista do tratamento do produto

- De apresentação: dar a conhecer o produto promovido
- De qualificação: dotar de valores acrescidos o produto promovido.

Do ponto de vista do modelo comunicativo

- Gênero de discurso: o apresentador deixa explícita a sua mensagem de apresentação.
- Gênero de relato: a mensagem fica mascarada pela narrativa.
- Gênero misto: junta-se a apresentação e a situação.

### **3 – Análise narrativa:**

*A ação:*

- Valorizar a criatividade da idéia que sustenta o anúncio e a adequação da idéia ao objetivo do anúncio.
- Analisar a estrutura narrativa. Ver como foram colocadas no anún-

---

cio as diversas fase do relato: ponto de partida, apresentação do conflito, trajetória (problemas, dificuldades, esforços) e resolução do conflito.

- Avaliar qual a contribuição do produto para a solução do conflito.

#### *Os personagens:*

■ Detectar as características que definem os personagens no que se refere a idade, sexo, profissão, padrão estético, classe social, nível cultural, etc.

■ Observar se as características do personagem são transferidas para o produto através do anúncio.

- Observar o que conseguem os personagens graças ao produto.

■ Analisar a tipologia dos personagens. Observar se estão enquadrados em estereótipos ou clichês.

#### *O ambiente:*

■ Detectar as características que definem o ambiente no qual o produto aparece situado: rural/urbano, diurno/noturno, rico/pobre, etc.

■ Analisar se é um ambiente comum onde o produto seria realmente utilizado ou um ambiente criado para uma dramatização.

■ Observar quais valores do ambiente são transferidos para o produto.

- Analisar qual a contribuição do produto para o ambiente

■ Observar se são usados ambientes diferentes em função do sexo dos destinatários do produto, de sua idade, nível social ou cultural.

#### *4 – Sistemas de persuasão:*

Analisar o que o anúncio pretende:

- Convencer por intermédio da lógica e da razão

- Comover ou seduzir pela emoção.

Delimitar os recursos usados para conseguir

- O efeito surpresa: captar ou atrair a atenção.

■ O efeito raciocínio ou sedução: reter a informação por um longo tempo na memória.

Analisar os mecanismos utilizados em cada caso:

- Persuasão direta pelo raciocínio

- Persuasão indireta pela criação de um clima de confiança.

- A mecanização (através da repetição)

- O critério da autoridade

- 
- O uso do recurso da fama, da personalidade ou de realidade míticas.
  - A sublimação (símbolos que substituem realidades).
  - O fetichismo do produto e da marca.

Avaliar a veracidade do anúncio do ponto de vista do produto e dos valores.

### ***5 – Figuras de retórica utilizadas:***

Detectar no conjunto do anúncio ou do texto falado, a presença de figuras de retórica:

- A essência: a exaltação dos aspectos fundamentais do objeto anunciado, eliminando totalmente outros invólucros.

- A metáfora: comparação implícita na qual é eliminado o termo real; substituição do objeto pela qualidade que lhe é atribuída.

- A metonímia: designação de um elemento por outro que mantém com ele uma relação de causa-efeito, efeito-causa, concreto-abstrato, significante-significado, etc.

- A sinédoque: designação do todo pela parte ou da parte pelo todo, forma específica de metonímia.

- A redundância: repetição destinada a reforçar a fixação da mensagem.

- O paradoxo: contradição aparente com a intenção de provocar um impacto.

- O pleonasma: acúmulo desnecessário de termos redundantes para facilitar a compreensão.

- A hipérbole: deformação da realidade pelo exagero.

- A antítese: apresentação de um objeto relacionado com outro que se opõe a ele, com uma intenção comparativa.

- A personificação: atribuição de qualidades humanas a ser inanimado.

### ***6 – Valores promovidos:***

Delimitar os valores que são utilizados como atrativo e que, ao mesmo tempo, são enfatizados:

- A felicidade

- A liberdade

- A identidade

- A concorrência, a competitividade, a agressividade

- 
- O poder, o sucesso social, a vitória, o prestígio
  - A necessidade de agradar
  - A sexualidade: instinto ou sucesso sexual
  - A riqueza, a necessidade de posse
  - A segurança, a instabilidade
  - O risco, a aventura
  - O sentimento de pertencer à coletividade
  - O prazer, o hedonismo
  - O conforto, a negação do esforço
  - O luxo, a elegância
  - A novidade, a moda, a modernidade
  - A tradição, a antiguidade
  - A marca
  - A rapidez, a pressa, a velocidade
  - A eterna juventude
  - A beleza, a aparência
  - O culto ao corpo
  - O futuro (garantir o seu controle)
  - O culto à fama
  - O natural, o puro

Utilizando essa proposta metodológica concebida por Joan Ferrés, analisaremos diversos anúncios da revista *Noite Ilustrada*, que circulava nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná durante da década de 40. Essas revistas são encontradas no Museu do Expedicionário em Curitiba e podem ser utilizadas para entendermos como eram transmitidas as notícias da guerra para a população brasileira e também para analisarmos aspectos da vida cotidiana do Brasil, na época.

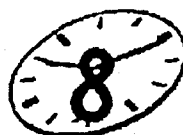
Tratava-se de uma revista de variedades que trazia notícias do Brasil, do mundo, da Segunda Guerra Mundial, dos astros de Hollywood, conhecimentos gerais, moda, entre outros artigos destinados sobretudo ao público feminino. Por meio da análise dos anúncios dessas revistas podemos pensar, por exemplo, a representação das mulheres brasileiras durante a Segunda Guerra Mundial. O que era ser mulher moderna nos anos 40 no Brasil?

Passemos então à análise dos anúncios:

## **P**ERTURBAÇÕES NO ESTÔMAGO ÀS



## **S**ORRIDENTE E FELIZ ÀS



Se Você se levantou cansada e nervosa, sentindo mal-estar e a cabeça pesada e, contra os seus hábitos, não sente vontade de ir passear na praia com o seu noivo, é porque provavelmente o seu estômago anda perturbado e o seu fígado e intestinos não funcionam bem.

Combata as toxinas que envenenam o seu organismo com **SAL HEPÁTICA**, que agindo em uma hora, limpa os intestinos e regulariza as funções do fígado. Depois de uma dose de **SAL HEPÁTICA**, a sensação de peso na cabeça desaparece, o físico fica novamente bem disposto e Você voltará a ser amável e bem humorada, como todos estão habituados a vê-la.



# **Sal Hepática**

MARCA REGISTRADA

INDICADO NO TRATAMENTO DA PRISÃO DE VENTRE E DA URICEMIA (ÁCIDO ÚRICO)



## SAL HEPÁTICA

### 1 – Produto e destinatário.

Produto: tratamento de intestino, ácido úrico e fígado

Marca: Sal Hepática

Qualidade objetivas: limpa os intestinos, regulariza as funções do fígado, combate as toxinas que envenenam o organismo.

Destinatário: a mulher que trabalha em escritórios

■ Um dos anúncios mostra a mulher chegando mal humorada ao escritório às 9 horas e feliz com suas colegas às 10 horas (após tomar sal hepática).

#### *A mulher noiva*

■ Outra imagem mostra a noiva acordando desanimada às 7 horas, sem vontade de passear com o noivo na praia e depois, feliz com o noivo às 8 horas.

#### *A mulher casada*

■ Levanta irritada com seu marido às 8 horas e volta a ser amável às 9.

#### *A mulher professora*

■ De mau humor com as crianças às 7 e meiga com elas às 8.

### 2 – Tipo de publicidade:

Dá a conhecer o produto dotando-o de super-poderes.

O gênero comunicativo é misto, pois mescla o discurso com a apresentação de uso do produto em diferentes situações.

Os personagens são sempre femininos e em situações profissionais e da vida cotidiana: secretária, noiva, esposa, professora.

## DE MÁU HUMOR ÀS



Standard

## meiga com as crianças às



Embora ao levantar-se V. sinta mau humor, irritabilidade, sensação de peso na cabeça, falta de disposição para qualquer coisa, nem por isso deixe de ir dar as suas aulas... isso é porque, provavelmente o seu organismo está saturado de toxinas que o estão envenenando e provocam todas essas perturbações.

Combata imediatamente esse mal-estar com uma dose de SAL HEPÁTICA, que age em uma hora, limpando os intestinos e regularizando as funções do fígado.

Depois de uma dose de SAL HEPÁTICA, V. ficará novamente bem disposta e voltará a ser meiga, alegre e solícita como sempre.

# Sal Hepática

Marca Registrada

INDICADO NO TRATAMENTO DA PRESSÃO DE VENTRE  
E DA URICEMIA (ÁCIDO ÚRICO)



**Inimiga de todo mundo às**



**Radiante e solícita às**

Se V. chegou ao escritório irritada, de mau-humor, com uma sensação de peso na cabeça, sentindo-se incapaz de trabalhar e, contra os seus hábitos, tratou com aspereza as suas colegas... é porque, provavelmente, seu estômago anda perturbado e seu fígado e intestinos não funcionam bem.



Combata as toxinas que envenenam seu organismo com Sal Hepática que age de modo rápido e suave, limpando os intestinos e regularizando as funções do fígado.

Depois de uma dose de Sal Hepática, a dor de cabeça desaparece, o físico fica novamente bem disposto e V. sentirá novamente prazer em trabalhar e voltará a ser amável e solícita como sempre...

**Sal Hepática**

MARCA REGISTRADA

INDICADO NO TRATAMENTO DA PRESSÃO DE VENTRE E DA URKEMIA (ÁCIDO ÚRICO)

As imagens contrapõem gestos que indicam irritabilidade antes e seu oposto, após tomar o produto.

### 3 – Análise narrativa:

O anúncio traz conflito cotidiano que tem no produto sua solução. As mulheres são definidas por vários estereótipos como, professora, secretária, esposa e noiva, e que, através do produto, recuperam sua personalidade meiga, bem disposta e amável. O ambiente varia de acordo com as características das personagens.

### 4 – Sistemas de persuasão:

O produto procura seduzir pela emoção criando situações onde o uso do produto produz mudanças confiáveis. Usa o critério da sedução emocional, tipo antes/depois, procurando argumentos emocionais do tipo:

■ Para a professora: “Você ficará novamente bem disposta e voltará a ser meiga, alegre e solícita como sempre”.

■ Para a esposa: “Você ficará novamente bem disposta e voltará a sentir, na sua plenitude, sua alegria

e bom humor habituais”.

■ Para a noiva: “Você voltará a ser amável e bem humorada, como todos estão habituados a vê-la”.

■ Para a secretária: “Você sentirá novamente prazer em trabalhar e voltará a ser amável e solícita como sempre”.

A personagem participa emotivamente do texto.

Os ambientes são bem explicitados e as imagens e os horários são definidos através do uso de relógios e cortes nas imagens, como por exemplo:

**DE MÁU HUMOR ÀS**



**MEIGA**

**COM AS CRIANÇAS ÀS**



Embora ao levantar-se V. sinta mau humor, irritabilidade, sensação de peso na cabeça, falta de disposição para qualquer coisa, nem por isso deixe de ir dar as suas aulas... Isso é porque, provavelmente o seu organismo está saturado de toxinas que o estão envenenando e que provocam todas essas perturbações.



Combata imediatamente esse mal-estar com uma dose de SAL HEPÁTICA, que age em uma hora, limpando os intestinos e regularizando as funções do fígado.

Depois de uma dose de SAL HEPÁTICA, V. ficará novamente bem disposta e voltará a ser meiga, alegre e solícita como sempre.

# Sal Hepática

MARCA REGISTRADA

INDICADO NO TRATAMENTO DA PRISÃO DE VENTRE E DA URICEMIA (ÁCIDO ÚRICO)

# Casada ou Solteira

Quando levar uma queda, um suslo ou tiver raivas, quando receber uma notícia má, que cause tristeza e aborrecimento, sempre que se sentir nervosa, triste, zangada e mal disposta, lembre-se que certos órgãos internos das mulheres se congestionam e se inflamam com muita facilidade, bastando para isto um abalo forte, uma comoção violenta, um resfriamento ou alguma imprudência.

Aos primeiros sintomas de congestão e inflamação destes importantes órgãos útero-ovarianos use *Regulador Gesteira*. Faça sempre assim que evitará muitas doenças perigosas.

## Use *Regulador Gesteira*

*Regulador Gesteira* trata os padecimentos nervosos produzidos pelas moléstias do útero, peso no ventre, dores, cólicas e perturbações da menstruação, debilidade, palidez e tendência a hemorragia, provocadas pelos sofrimentos do útero, tristezas súbitas, palpitações, sensação de sufocação, tonturas, peso, calor e dores de cabeça, enjôos, dores nas cadeiras, peso e dormência nas pernas, falta de ânimo para fazer qualquer trabalho e todas as perigosas alterações da saúde causadas pelas congestões e inflamações do útero.

*Regulador Gesteira* evita e trata estas congestões e inflamações internas e as complicações provenientes destas inflamações.

Comece hoje mesmo

a usar *Regulador Gesteira*

A secretária: "Inimiga de todo mundo às 9:00 h", aparece o relógio marcando as horas, há um corte e na imagem subsequente ela surge "radiante e solicita às 10:00 h (mostra o relógio novamente).

## 5 – Figuras de retórica:

Esse tipo de anúncio trabalha sobretudo os paradoxos, apresentando situações contraditórias, resolvidas pelo uso do produto.

## 6 – Valores promovidos:

Procura resgatar a felicidade, o conforto e o prazer das personagens que voltam a ser o que realmente são, promove a liberação da angústia ou de culpa e a necessidade de agradar à todos.

# REGULADOR GESTEIRA

## 1- Produto e destinatário

Produto: Regulador contra inflamações útero-ovarianas

Marca: Gesteira

Qualidades objetivas: Para tratar as congestões e inflamações útero-ovarianas, trata os padecimentos nervosos produzidos pelas moléstias do ventre, dores, cólicas e perturbações da menstruação, debilidade, palidez e tendência a hemorragia provocadas pelos sofrimentos do útero, etc.

Destinado à mocinhas, mulheres casadas e solteiras.

## 2 – Tipo de publicidade

Dá a conhecer o produto e o dota de super poderes de cura, parece tratar-se de uma campanha de lançamento.

Trata-se de um gênero de discurso onde é explicitada uma mensagem, o texto é que dá ênfase às imagens.

## 3 – Análise narrativa:

O texto apresenta o produto como solucionador dos problemas que

dizem respeito somente às mulheres e as duas imagens usadas representam o rosto de uma mulher com aspecto de nervosa, cansada, doente.

#### 4 – Sistemas de persuasão:

O anúncio pretende convencer pelo apelo à razão, parte da afirmativa “científica” de que “certos órgãos internos das mulheres congestionam-se e inflamam-se com muita facilidade”. Procura persuadir pela argumentação científica, usando o argumento da autoridade.

#### 5 – Figuras de retórica:

Usa, principalmente, a redundância para valorizar as qualidades do produto.

#### 6 – Valores promovidos:

O texto demonstra confiança e procura exaltar o bem estar, a segurança, a felicidade e o conforto que o produto proporciona às mulheres.



**DUPLA  
PROTEÇÃO...**

— graças à espessura e à face impermeável!  
Esta é apenas uma das vantagens de Modess!  
A certeza de estar ao abrigo de situações embaraçosas é preciosa para a delicada sensibilidade feminina.  
Esta segurança lhe oferecem os absorventes Modess — feitos de material mais absorvente que o algodão, com face externa impermeável. Higienicos na confecção e no uso, extremamente macios e confortáveis, os absorventes Modess ficam invisíveis, mesmo sob os vestidos mais justos. Não se sacrifique aos velhos métodos. Use Modess — o absorvente científico, feito para a mulher moderna. Nas farmácias e lojas de artigos femininos, ao pedir, diga apenas: **MODESS**.

Para maior conforto, use também CINTOS MODESS



PRODUTO DA JOHNSON & JOHNSON

---

**AMOSTRA GRÁTIS:** Envie-nos Cr.\$1,00 para receber sem custo 1 amostra e o livrinho “O Que A Mulher Moderna Deve Saber” — Caixa Postal 2135 — S. Paulo. LITTT-187

Nome: \_\_\_\_\_  
 Rua: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

## MODESS

### 1 – Produto e destinatário

Produto: Absorvente feminino

Marca: Modess da Johnson & Johnson

Qualidades: – Objetivas: espessura e face impermeável, material mais absorvente que o algodão, higiênico, macio, confortável, seguro, discreto.

Destinatário: Mulher moderna que não se sacrifica aos velhos métodos.

### 2 – Tipo de publicidade:

Campanha de lançamento dá conhecer o novo produto

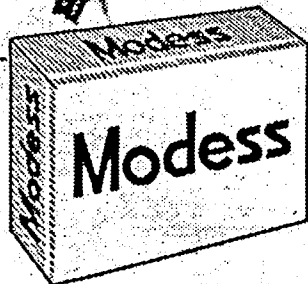
**DUPLAMENTE HIGIÊNICO:** na confecção e no uso! Esta é apenas uma das vantagens de **MODESS**. Não se exponha a riscos, justamente nos dias em que o seu organismo está em situação melindrosa. Confie aos absorventes Modess sua saúde, conforto e segurança. Cada absorvente é utilizado apenas uma vez, proporcionando-lhe, assim, a cada uso, a esmerada pureza com que sai dos laboratórios da Johnson & Johnson do Brasil. Modess é feito de material mais absorvente que o algodão e, para completa segurança, tem a face externa impermeável. É macio, não irrita. Discreto, mesmo sob os vestidos mais justos. Nas farmácias e lojas de artigos femininos, ao pedir, diga apenas: **MODESS**.

## DUPLAMENTE HIGIÊNICO...



Para maior conforto, use também **CINTOS MODESS**

PRODUTO DA JOHNSON & JOHNSON



**AMOSTRA GRÁTIS:** Envie-nos Cr\$1,00 para receber uma caixa contendo 2 amostras e o livrinho "O Que A Mulher Moderna Deve Saber" — Caixa Postal. 2838 — S. Paulo. 4-8338-177

NOME \_\_\_\_\_

RUA \_\_\_\_\_

CIDADE \_\_\_\_\_

ESTADO \_\_\_\_\_

J. F. T.

O discurso de apresentação deixa explícita sua mensagem.

### 3—Análise da narrativa:

Valoriza a idéia da proteção e da higiene feminina. Parte do conflito em dois momentos:

O primeiro é a necessidade de proteção no dia-a-dia da mulher moderna, o segundo é a delicadeza e sensibilidade da pele feminina que exige um produto que a proteja sem irritar.

Caracterização da personagem:

— Mulher sensível, moderna que usa roupas justas e não quer se expor a riscos.

Caracterização do ambiente:

— O primeiro

anúncio se passa na rua, chovendo e o segundo numa mesa de uma lanchonete.

Uma das imagens é de uma mulher elegantemente vestida, com ar de secretária executiva moderna, sendo protegida da chuva por dois homens: um segura o guarda-chuva e o outro, a capa.

A outra imagem é de uma mulher jovem vestida esportivamente com roupas de verão, sentada numa lanchonete com um companheiro,

---

tomando algo num copo com canudinho.

Em ambas imagens o que se projeta é o tipo de uma mulher moderna, que trabalha, que sai sozinha em companhia masculina.

#### *4 – Sistemas de persuasão:*

O anúncio pretende esclarecer pela lógica – “não se sacrifique aos velhos métodos, use Modess – o absorvente científico feito para a mulher moderna”.

Usa o critério da autoridade e induz a participação emotiva da leitora através da projeção do seu sentimento de segurança frente a uma situação cotidiana.

O texto utiliza o artifício da amostra grátis onde, com Cr\$ 1,00, pode-se obter duas amostras e o livrinho com o título: “O que a mulher moderna deve saber”.

#### *5 – Figuras de retórica:*

A essência: exaltada a qualidade da impermeabilidade do produto e também do conforto.

A retórica utilizada é a linguagem padrão, coloquial, destinada a mulher classe média.

#### *6 – Valores promovidos:*

Tanto o texto como as imagens projetam a idéia de liberdade, sucesso, prestígio frente ao sexo masculino, sucesso sexual, segurança, conforto, elegância sem luxo, modernidade, beleza e aparência.

Em nenhum momento o produto é associado à menstruação. Esta idéia fica totalmente ausente dos anúncios.

A análise da publicidade, do ponto de vista pedagógico, é uma necessidade da sociedade atual. A escola não pode se furtar de ensinar aos alunos a lerem, de forma mais crítica possível, todos os tipos de textos discursivos. Nesse caso específico, é fundamental que se compreenda e se analise este tipo de texto – o texto publicitário – na medida em que ele representa um tipo de imagem própria da sociedade contemporânea, saturada de imagens.

Do ponto de vista histórico, o texto publicitário pode permitir a apreensão das representações sociais de uma sociedade, consideradas enquanto mediadoras, isto é, como formas de compreensão do real e, ao mesmo tempo, como instauradoras de determinada realidade.

---

No caso específico da publicidade destinada à mulher, podemos observar como a sociedade brasileira, na “década de 40” tem uma determinada representação do ideal feminino, como: a mulher equilibrada, meiga, sempre feliz, risonha; a noiva e esposa perfeita. Ao mesmo tempo, a publicidade instituiu a imagem da nova mulher moderna: que trabalha fora (mas ainda em profissões destinadas à mulher: professora, secretária), uma mulher que precisa sempre ser segura, impecável – a mulher moderna. Afinal, a guerra estava no fim e o “tempo de otimismo” estava começando.

#### BIBLIOGRAFIA

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: Tomaz Tadeu da Silva (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp 104-131.

FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



# AS CARTAS COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT - DMTE-UFPR  
LUCIANA CASSANHO PEDROSO - BOLSISTA PROLICEN

Segundo o historiador Edward Thompson<sup>1</sup>, o trabalho com cartas pessoais permite o resgate do cotidiano e da “experiência individual” dos sujeitos da história. Esse trabalho é particularmente importante no estudo da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, porque

*“Comumente falar em Segunda Guerra Mundial é o mesmo que falar apenas na história do exército brasileiro, com sua formação, tomadas de posição na Itália, aprisionamento de outros soldados e táticas de guerra. A própria historiografia quando trata do tema, se ocupa dessa única visão. (...) Os principais personagens desse contexto, os “pracinhas”, enquanto sujeitos da História, são praticamente anulados”.*<sup>2</sup>

Para resgatar a experiência individual e coletiva dentro desse contexto, podem ser utilizadas fontes diretamente relacionadas à vida dos soldados brasileiros. Assim propõem-se um trabalho com cartas pessoais na tentativa de se resgatar, através desses relatos, as vivências dos pracinhas dentro e fora do campo de batalha.

Em seu trabalho “Delito do Anonimato”, Thompson encaminha importantes sugestões sobre questões metodológicas para o tratamento das cartas como fontes documentais:

**1. Natureza das cartas:** Como as cartas podem ser inseridas no contexto social onde foram produzidas como, cartas que expressam sentimentos, cartas com objetivo de informação, cartas anônimas com fins específicos, cartas de contestação, cartas amorosas.

**2. Determinação temporal:** Período em quer foram produzidas, enviadas, recebidas, seja do ponto de vista cronológico ou conjuntural.

**3. Como podem ser classificadas:** Por assuntos ou temas; por auto-

<sup>1</sup> THOMPSON, E.P. El delito del anonimato. In. Tradición, revuelta y consciencia de clase. Barcelona, Editorial Critica, 1984, pp 173-238.

<sup>2</sup> DE QUADROS, Adriane. O cotidiano da Segunda Guerra Mundial através da FEB. Curitiba, UFPR, 1994, monografia, mimeo.

---

res, por destinatários, segundo o contexto onde surgiram; pela determinação temporal.

**4. Análise do conteúdo:** Trata-se da reflexão acerca da contextualização histórica e análise dos temas abordados; dos autores e destinatários; da conjuntura onde foram produzidas.

**5. Estilo das cartas:** Pode-se fazer uma leitura interpretativa da própria linguagem utilizada, como o uso de linguagem regional, de um estilo formal ou não, de critérios para a orientação da escrita (por exemplo mais ou menos intelectualizada), emprego de expressões originais ou gírias, linguagem implícita ou explícita.

**6. O significado das cartas:** isto é, qual a relevância das cartas para a compreensão das histórias individuais ou coletivas, que experiências elas possibilitam resgatar e qual a sua importância para o estudo de uma determinada época.

**7. Limites da fonte:** Referem-se principalmente aos limites da periodicidade; dificuldades em recuperar a identificação dos autores e/ou destinatários, além daqueles referentes à própria natureza subjetiva do documento.

O uso didático de cartas como documento histórico pode ser feito a partir do trabalho com cartas pessoais, cartas de leitores de jornais, anônimas, entre outras. Pode ser o ponto de partida para o resgate de experiências individuais e coletivas do cotidiano histórico.

Ao trabalharmos com a Segunda Guerra Mundial, recuperamos seis cartas escritas na Itália pelos pracinhas analisando-as conforme os critérios acima. Essas cartas pertencem ao acervo do Museu do Expedicionário.

### *Análise dos Documentos*

#### **1 – Natureza das cartas:**

■ A primeira carta a ser analisada pertence a uma série de 6 cartas enviadas para a família, onde o autor revela saudades e espera por notícias, nota-se um sentimento de tristeza e desolação frente à situação de guerra e um grande amor à pátria, exalta-se a defesa da liberdade e da justiça. Trata-se de uma carta informativa e sentimental. Analisaremos mais três cartas dessa série.

■ Seguindo a natureza da primeira carta, a segunda, terceira e quarta cartas do mesmo autor apresentam algumas variações nos conteúdos, mas é evidente que tratam-se de cartas familiares, sentimentais.

■ A quinta é uma carta amorosa, enviada para a noiva de um pra-

cinha. Refere-se sobretudo a saudade e aos preparativos para o casamento.

■ A sexta carta informa e lamenta a morte do Sargento Max Wolff Filho. Trata-se de uma carta de Condolências.

## **2 – Determinação temporal:**

■ A primeira carta está datada de 24 de novembro de 1944, escrita na Itália, sem referências exata do local. Conjunturalmente, trata-se do final da Segunda Guerra Mundial.

■ A segunda é do dia 3 de janeiro de 1945, a terceira e quarta cartas são do dia 13 de fevereiro de 1945. Continuam sem referência exata do local, mas demonstram o fim próximo da guerra, a capitulação do exército alemão e dos fascistas na Itália.

■ A quinta carta foi escrita no dia 12 de março de 1945, sem referência de lugar, por tratar-se de uma carta amorosa, não se refere aos acontecimentos de guerra.

■ A sexta carta é datada de 26 de maio de 1945, em Alessandria, Itália. Nesse período a guerra já havia terminado, os pracinhas estavam retornando ao Brasil.

## **3 – Como podem ser classificadas:**

Segundo o tema, podem ser classificadas dessa maneira:

*1ª carta:* As condições do pracinha na Itália durante a Segunda Guerra Mundial;

*2ª carta:* Natal e Ano Novo no front;

*3ª carta:* Ressalta a descrição do cotidiano na Itália

*4ª carta:* Referências às notícias da guerra pela imprensa brasileira. Demonstra também um sentimento de rancor aos alemães e como os soldados brasileiros eram vistos por eles.

*5ª carta:* Refere-se a relação entre os noivos

*6ª carta:* Comunicado da morte e exaltação do heroísmo.

Segundo o autor:

■ As primeiras quatro cartas são do mesmo autor *o* Tide *o* só aparece o apelido, era um pracinha, sem maiores indicações.

■ A quinta carta foi assinada por Waldyr, outro pracinha.

■ A sexta carta foi escrita pelo General Euclides Zenóbio da Costa.

Segundo destinatário:


---

As quatro cartas do Tide foram enviadas aos seus familiares mais próximos (os “de casa”), com exceção da terceira que foi mandada exclusivamente para o irmão, Jorge.

■ Sabe-se que foi enviada à noiva de Waldyr, em nenhum momento aparece o seu nome.

■ A última carta foi destinada a mãe do Sgt. Max Wolff Filho, Sra. Etelvina Wolff.

#### Segundo o contexto onde surgiram:

■ As cinco cartas escritas pelos pracinhas aparecem no mesmo contexto  o front italiano, durante o final da Segunda Guerra Mundial, relatando seus sentimentos, seu estado de saúde, suas preocupações com a vida no Brasil e suas impressões sobre a Guerra. A saudade é o sentimento que estimula a escrita das cartas.

■ A carta enviada à Etelvina Wolff surge no pós-guerra, ou seja no período em que os pracinhas já retornavam ao Brasil, com a intenção de informar sobre a morte do filho. (Cabe ressaltar que o Sgt. Max Wolff Filho faleceu em combate no dia 12 de abril de 1945).

#### Segundo a determinação temporal:

■ As primeiras cartas, escritas por Tide, de 24 de novembro de 1944, 3 de janeiro e duas do dia 13 de fevereiro de 1945, dão idéia da assiduidade das correspondências. Na primeira carta o autor afirma que aquela tratava-se da sexta carta que enviava, mas essas cartas anteriores não foram encontradas.

■ A duas outras são únicas, porém mais recentes, a de Waldyr foi escrita em 12 de março de 1945 e a do Gen. Eyclides Zenóbio da Costa no dia 26 de maio de 1945, essa última é mais interessante por ser sido escrita quando a guerra já havia terminado.

Por ser um grupo pequeno de cartas, e com datas muito próximas torna-se difícil de classificá-las por períodos, preferimos colocá-las numa seqüência cronológica.

### 4 – Análise dos conteúdos:

#### 1ª carta:

Trata das condições de vida do pracinha na Itália onde ele tem tudo o que precisa e não passa por necessidades. Revela ansiedade em obter notícias dos familiares. Indica a presença de censura, porque já havia recebido cartas cortadas. “(...) *As últimas cartas que recebi não foram censuradas. Aquela que veio com a do Ciro veio um bocado “cortada”. Evitem falar sobre a situação militar, etc.*”.

---

Expressa um grande sentimento de amor a pátria e de cumprimento do dever. *“Temos um dever a cumprir, e estamos cumprindo, e um nome a defender: Brasil! E será defendido!”*.

Descreve a situação calamitosa na Itália, analisando a situação do povo italiano, primeiro submetido aos alemães e depois aos Aliados.

*“Você, nem ninguém que ahí esteja, poderá nunca imaginar o que seja o espetáculo chocante e triste de uma Nação vencida. O solo esburacado e revolto pelas granadas. Casas e igrejas transformadas em escombros! Campos e hortas outrora fecundos e vicejantes, agora sucedas pelos tanques e canhões pesados! Homens, velhos e moços, catando na lama os restos de cigarros atirados pelos soldados. Mulheres e crianças magras e famintas, disputando entre si, sob o desespero da fome, as sobras de comida que atiramos fora (...) Ironia do destino: Aqueles à quem tiveram um dia a desgraça de se unir, levaram consigo tudo: o pão, a roupa e... a honra. Estes de quem inda pouco eram inimigos, veio, não como dominador, mas como amigo, vertiga-lhe a fome, cobrir-lhe o corpo e curar suas feridas”*.

(Carta de “Tide” – 24 de novembro de 1945)

Acalma os familiares com relação aos perigos da guerra e retifica a notícia da boa situação em que vive.

## 2ª carta:

Descreve as festas de final de ano no fronte, a vida cotidiana na Itália e a comunicação com os moradores de lá. Agradece as cartas enviadas pelos parentes.

*“Tivemos aqui um Natal bem sugestivo, como todos os pinheiros (quenão se parecem nada com os nossos) cobertos completamente de neve, como se vê nos postais de Natal. Recebemos muitos presentes da L.B.A. A meia noite nosso capelão resou a tradicional Missa do Galo num celeiro (...) É verdade que aqui estamos adiantado de 4 horas, isto é, enquanto aqui é meia-noite, lá no Brasil são apenas 8 horas, de modo que sempre imaginamos o que se estaria passando ahí, com 4 horas de atraso ... Capice?*

*O Ano-Novo (...) que o pessoal aqui diz que é o ano da Vitória, foi festejado com um ensurdecedor bombardeio, tanto da nossa parte como da parte deles (os alemães)”*.

## 3ª carta:

Ressalta a descrição do cotidiano, a saudade da família, o sentimen-

---

to de surpresa ao ver a neve, uma viagem para Roma e a situação da guerra em vias de terminar.

*“O inverno já está agonizando. Restam apenas uns vestígios da temida neve, que diziam os alemães, iria nos derrotar, mas que, na verdade, só serviu para nos divertir e para servir de assunto as nossas cartas. (...) Tirei algumas fotografias em Roma, não ficaram muito boas, mas a culpa não é do fotógrafo. (...) Aqui na casa onde tenho instalado meu p.o. (posto de observação) tem uma menina muito bonitinha, que é o retrato vivo da Verinha. Chama-se Mirella”.*

#### 4ª carta:

Traz referências às notícias da guerra pela imprensa brasileira e aos jornais feitos pelos próprios soldados na Itália. *“As novidades daqui que posso mandar não são muito diferentes das que vocês, certamente lêem nos jornais dahi e do Rio (...). Eu mandei para vocês alguns jornalzinhos que editamos aqui. Respondam-me si receberam, para eu continuar mandando”.*

Além de demonstrar o sentimento de rancor aos alemães, mostra como os soldados brasileiros eram vistos por eles e como isso repercutiu no próprio exército.

*“Os superiores alemães tem levado muita ‘fubecada’ dos mestiços que de vez quando largam a cuíca e o pandeiro por um momento e vão dar ao Tedesco assassino uma lição de coragem... Eles estão bem fortificados no terreno, mas o brasileiro vai até lá, de peito descoberto e arranca o bicho do buraco e traz o prisioneiro amarrado pela goela... A rádio de Berlim já confessou que os brasileiros depois dos russos, são os únicos que eles reconhecem como valentes e ousados. Isso aumentou ainda mais a ferocidade dos nossos homens que, agora fazem até bolo para vêr quem traz mais prisioneiros.*

#### 5ª carta:

Esta carta trata exclusivamente da relação entre os noivos. *“Está adiantando o teu enxoval? Ve se o terminas logo para depois não atrasar nosso casamento”.* O autor demonstra mais preocupação com a vida no Brasil do que com suas condições na guerra, quase não fala sobre si ou sobre o que acontece na Itália.

O sentimento de saudade é verificado em toda a carta. *“A não ser a*

*saudade que sinto de ti, tudo vai bem comigo".*  
Ou: *"Ainda não recebi o teu retrato que mandei pedir. Si eu trazia a minha carteira quando embarquei, conforme dizes na última carta, perdi-a na afobação. Não tenho um retrato teu aqui..."*

#### 6ª carta:

Comunica o falecimento de um soldado e exalta o heroísmo. *"Eu vos afirmo que o vosso pranteado filho, à semelhança dos pinheiros de vossa Terra Natal, viveu, pelas suas qualidades morais, sempre na vertical e caiu deixando um vazio cheio de saudades entre os componentes da Força Expedicionária Brasileira".*

Pode ser considerada uma construção do mito do pracinha herói.

*"Podeis dele vos orgulhar. Ninguém o ultrapassou em lealdade, desprendimento, destemêr e espírito de sacrifício (...) Nada o demovia do cumprimento do dever: num o frio inclemente, nem o inimigo rancoroso e destemido. Dentre as Citações de Combate, conferidas a vários Oficiais e Praças, a sua se projetará na história da nossa Pátria".*

A morte de um jovem em combate, representando toda uma nação, torna-o um herói no imaginário das pessoas e é uma maneira de confortar essa perda para a família.

#### 5 – Estilo da carta:

■ As cartas de Tide são bem escritas com riqueza de detalhes, estilo coloquial, íntimo, próprio de quem escreve a familiares. Introduz

Alessandria, Italia, 26 de Maio de 1945

Ilma. Snra. MELVINA WOLFF

Respeitosos cumprimentos

Acabo de receber o vossa telegrama em que me solicitais informações sobre o vosso filho, saúdo sargento Max Wolff.

É, verdadeiramente conquistado, que vos participo que o vosso filho, quasi ao terminar a guerra, tombou como um verdadeiro bravo em defesa do nosso querido Brasil.

Podeis, dele, vos orgulhar. Ninguém o ultrapassou em lealdade, desprendimento, destemêr e espírito de sacrifício. Pedia, a mim, para ser incluído nas patrulhas que, altas horas da noite, iam em busca do contáto com o inimigo. Portou-se, sempre, como um verdadeiro soldado. Nada o demovia do cumprimento do dever: nem o frio inclemente, nem o inimigo rancoroso e destemido. Dentre as Citações de Combate, conferidas a varios Oficiais e Praças, a sua se projetará na historia de nossa Pátria.

Apresentando-vos, pois em meu nome a da Infantaria Expedicionária, as nossas sinceras condolências, eu vos afirmo que o vosso pranteado filho, à semelhança dos Pinheiros de vossa Terra Natal, viveu, pelas suas qualidades morais, sempre na vertical e caiu deixando um vazio cheio de saudades entre os componentes da Força Expedicionária Brasileira.

*Gen. Manoel Gonçalves da Costa*  
Gen. Manoel Gonçalves da Costa

algumas palavras em italiano como que para mostrar a família o que ele sabia:

*“Eu já estou ‘parlando’ mais ou menos o italiano. Pelo menos já converso com as belas e rosadas filhas dessa frígida e sacrificada Itália. Pena é que elas sejam tão interesseiras: um sorriso em troca de uma ‘escatoleta’ (lata) de comida e um beijo por uma ‘scarpa’ (botina) usada... Barato não?”*

*“Hoje por exemplo, como dizem os ‘paesanos’ está uma ‘bellissima giornata’. ‘Bueno sole molto caldo!’”*

*“O que temos feito até agora é ‘poco lavorate e molto mangiare ... nhiente de periculo!’”*

Usa gírias freqüentemente e algumas metáforas. É interessante ressaltar as diferenças entre as gírias e expressões utilizadas antigamente com as atuais, pois são códigos lingüísticos que só podem ser entendidos dentro do seu contexto. *“Os superiores alemães tem levado muita ‘fubecada’ dos ‘mestiços’ que de vez em quando largam a cuíca e o pandeiro e vão dar ao ‘Tedesco’ assassino uma lição de valentia e coragem...”*

■ A carta escrita por Waldyr é bastante carinhosa, mas demonstra respeito, é escrita sempre na segunda pessoa do singular: *“Recebi ontem a tua encomenda onde mandavas o capus e os cigarros. Muito te agradeço minha querida”*. Utiliza o estilo coloquial, mas não usa gírias.

■ A última carta, porém, por tratar-se de uma carta que informa o falecimento de um soldado, segue um estilo formal, muito bem escrita e sem gírias. Utiliza muitos adjetivos e metáforas. *“(...) Eu vos afirmo que o vosso pranteado filho, à semelhança dos Pinheiros de vossa Terra Natal, viveu, pelas suas qualidades morais, sempre na vertical e caiu deixando um vasio cheio de saudades entre os componentes da Fôrça Expedicionária Brasileira”*.

## 6 – Importância da carta:

■ Para a compreensão da história individual do pracinha, as cartas de Tide informam sua relação com os familiares, seu imaginário, suas condições de vida no Brasil e na Itália.

Para a compreensão do coletivo, podemos perceber como vivia e funcionava o Exército brasileiro, qual seu comportamento frente à guerra e dos pracinhas, o rancor que sentiam dos alemães e o cotidiano da Itália destruída pela guerra. É importante para a compreensão da participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

■ Já a carta de Waldyr expressa sua história individual, sua relação



com a noiva e seus parentes, a preocupação com o casamento e a vontade de voltar para o Brasil.

■ A carta do Gen. Euclydes Zenóbio da Costa permite apreender o significado da guerra, contruído pelo exército, enquanto missão necessária e heróica.

## 7 - Limites:

■ Das primeiras cartas não sabemos ao certo o nome do autor, nem exatamente a quem são endereçadas. Da série de 6 cartas que Tide afirma ter escrito só temos a de número 6 (do dia 24/11/45) e as cartas que a sucederam.

■ Tide alerta sobre a censura em uma de suas cartas. Isso impede de sabermos se o conteúdo era alterado em função disso, ou se alguns aspectos deixaram de ser comentados.

■ A carta de Waldyr limita-se por não descrever os acontecimentos de guerra (que é o nosso objetivo de estudo) e por ser uma única carta do tipo.

■ O limite da última carta é tratar-se de uma única carta de um oficial do exército brasileiro.

A importância do trabalho com cartas é que ele permite apreender o sentimento das pessoas, a maneira como perceberam os acontecimentos de modo subjetivo e espontâneo.

Pode ser um ponto de partida para se trabalhar a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, a diferença entre o nazismo e o fascismo etc. Além de retratar o cotidiano, pode ser usada como problematizadora de vários conteúdos, bem como ser utilizada em trabalhos interdisci-



Atalaia, 13 - Fevereiro - 1946

Querido pessoal:

Um grande abraço e muita saúde para todos.  
Bom dia meu querido que não recebe cartas de vocês. Todos que, nestas horas, ninguém aqui tem recebido notícias do Brasil, a não ser as que vêm pelo rádio. Mas isso é assim mesmo; quando as cartas chegarem, receberemos 5 ou 6 de uma só vez. Isso já aconteceu uma vez, devido à falta de transporte. O meu capitão recebeu 27 cartas de uma "facada" só. A senhora dele escreve diariamente. É verdade que eu também não tenho escrito a vocês. A última carta que mandei, e que já devem ter recebido, foi a que escrevi quando voltei de Roma, há uns 15 dias mais ou menos. Quando também uma carta e alguns jornais daqui, por intermédio de um camarada que regressou ao Brasil. Receberam?  
A "coisa" por aqui, está agora relativamente calma, como vocês devem saber pelas notícias dos jornais daqui. Agora, com a finis da "arrancada" dos russos, aumentam muito os boatos e as esperanças de um fim de guerra muito próximo. "E, p. lámas!"  
O inverno já está melhorando. Restam apenas uns pequenos vestígios da tenida neve, que diziam os alemães, iria nos derrotar, mas que, na verdade, só serviu para nos derrotar. Para servir de assunto às nossas cartas. Hoje, por exemplo, como dizem os "palestrinos" está uma "bellissima giornata". Bom dia, muito calor! É bem um dia de primavera. Já recebi algumas fotografias de Roma, e é muito interessante substa. Pa. Logo para vocês. Não ficaram muito boas, mas a culpa não é de fotografar...  
Vocês têm lido as notícias da Aviz? Continuam mandando cartas de vocês, me mandaram dele. E as crianças, como não? Mandei um cartão onde tinha instalado o meu "barracão" de "diversão" com uma máquina, muito bonita, tipo "p. o retrato" como se chama. Chama-se "Módulo". É semelhante das crianças, e de todos, amamos. Já cada dia está melhorando, todos os que agora estão, estão com saúde. Já mandei todos os alemães que se quiserem na nossa frente, abafando - bato canhões para o Brasil, que é o mais curto, para o Brasil. Também mandei um abraço ao Eduardo e Chiquinho. E mandei de bom dia para os pais, avós, parentes e todos os que um abraço bem grande para todos vocês. Do Tide.

---

plinares, como em Geografia ou Língua Portuguesa.

A dificuldade em se trabalhar com as cartas ocorre, primeiramente, pela dificuldade de acesso a elas, a falta de costume e de metodologia adequada para usar os documentos e ao manuseio das cartas pelos alunos, pois geralmente tratam-se de documentos pessoais. No entanto, oferece a possibilidade de um trabalho diferente com os alunos, mostrando um outro olhar sobre a História.

#### BIBLIOGRAFIA

- DE QUADROS, Adriane. O cotidiano da Segunda Guerra Mundial através da FEB. Curitiba, UFPR, 1994, monografia, mimeo.
- THOMPSON, Edward. El delito del anonimato. In: Tradición, revuelta y consciencia de clase. Barcelona, Editorial Crítica. 1984.

---

# CARICATURA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

---

MARCOS NAPOLITANO - DEHIS/UFPR

## Caricatura: Deformação cômica, informação crítica

A caricatura, muitas vezes, é considerada uma forma menor de expressão artística. Um gênero ligado à diversão, sob o patrocínio da indústria cultural, com um valor limitado ao contexto histórico de sua produção.

Na história da arte, a caricatura desempenhou um papel importante. Ela representou um dos primeiros momentos da busca de uma expressão icônica puramente convencional, um tipo de imagem sem referência direta a aspectos “naturalistas” (Gombrich, 1981). A caricatura foi e é um verdadeiro laboratório no desenvolvimento dos efeitos de composição da imagem. “O ponto importante é que ela deve ser capaz de definir a personalidade de seus heróis e a expressão dos personagens com os quais esta entra em relação: é preciso que se exprima suas reações e que todo o desenvolvimento da estória possa ser lida em seus rostos” (Gombrich, 1981:420).

O surgimento da caricatura, já no século XVI, representou a busca de uma imagem que não fosse regrada pela categoria “semelhança”, e sim pela categoria “equivalência” (Gombrich, 1981). A busca de traços convencionais, expressivos, geralmente para fins de crítica, estava colocada desde o seu início. “Ela (caricatura) apresenta a interpretação visual de uma fisionomia que nos será impossível esquecer e que a vítima carregará sempre com ela como um malefício diabólico” (Gombrich, 1981:427). Este é o segredo da força da caricatura como expressão crítica.

A utilização da categoria “equivalência” pode sugerir relações imagéticas que, apropriadas por um dado público, é incorporada numa atitude crítica em relação ao contexto. Nas guerras as caricaturas são incorporadas como luta ideológica contra o inimigo. Em contextos políticos repressivos, a caricatura pode ser um instrumento de rebelião simbólica. Este uso político, se apóia sobre o caráter de “equivalência” que a caricatura possui, e por ser uma expressão convencional, mas com ampla liberdade para estabelecer as “equivalências” mais

---

amplas possíveis, a caricatura tem uma força crítica enorme e de difícil dissuasão.

A caricatura expõe, como nenhuma outra imagem, fraquezas, incoerências e contradições dos personagens. Pela sua capacidade de síntese a caricatura faz circular de maneira muito eficaz estes elementos, permitindo uma assimilação social rápida e intensa de uma crítica que, verbalmente, passaria por um processo mais lento de elaboração e circulação.

Para que esta crítica se realize, socialmente falando, é fundamental que o seu público consumidor saiba decodificar as linhas expressivas que formam a imagem, e que apontam para uma referência na realidade. Logo, numa análise da caricatura em sua inserção numa dada historicidade, é fundamental sabermos qual o tipo de público ela atingia, qual o veículo que a divulgava. No aspecto de sua recepção social, a caricatura pode tanto reforçar estereótipos sociais, quanto problematizar estes estereótipos e deslocar sua referência. Esta é uma questão que o professor deve tentar mapear, numa análise desse tipo de documento.

Os traços básicos de uma caricatura se dividem em dois tipos: traços permanentes e traços transitórios. O primeiro caracteriza o personagem; o segundo caracteriza a emoção. Para o uso da caricatura como documento histórico, este aspecto estético é fundamental. O cruzamento destes dois tipos de traços, permitem mapear como o autor das caricaturas acompanha as vicissitudes históricas dos seus personagens, como ele inscreve sua leitura do momento histórico no rosto e no corpo dos seus personagens, bem como no espaço que eles se inserem.

O elemento humorístico da imagem caricatural, não deve iludir o analista quanto a profundidade no tratamento dos temas. Os grandes caricaturistas, resgataram a dimensão política e existencial do humor, de uma maneira muito singular e profunda. A capacidade de suscitar reflexões, com uma economia absoluta de meios de expressão, tem na caricatura (e no cartum como um todo) seu momento máximo.

A caricatura moderna, mesmo dentro da indústria cultural (jornais e revistas de grande circulação), atualizou os aspectos dessacralizadores do humor, que é um dos maiores patrimônios da cultura popular, em diversas épocas (Bakhtin, 1991). Por esta razão, a caricatura tem sido uma grande inimiga dos poderes e valores institucionalizados. Através das caricaturas é possível ler não só os acontecimentos de uma época, mas as tensões suscitadas pelos valores e idéias dominantes.

O humor tem uma função de código, para que a mensagem seja assimilada pelo leitor. Na caricatura, o humor, em seus diversos mati-

zes, é constituinte da expressão, e não simplesmente um recurso a mais que o autor tem para expressar. A deformação humorística, base da “equivalência” suscitada pela caricatura, se apropria de signos, descontextualiza-os e recontextualiza-os, provocando uma reação cômica desestruturante da “realidade”. Na deformação cômica, os signos (= forma que possuir um campo de sentido pré-determinado), são utilizados em sentimento inverso ao que originalmente possuíam. Assim a deformação expressiva/cômica e a descontextualização dos signos (do poder, por exemplo) são elementos chave para leitura histórica de uma caricatura).

Ao estabelecer “equivalências”, sob a forma de imagens sintéticas, a imagem caricatural aponta para outras possibilidades de leituras de personagens e acontecimentos históricos. O seu “descompromisso” com a necessidade de mimese do real, e a sua liberdade de composição cênica, apontam aspectos de uma historicidade que muitas vezes, a narrativa historiográfica tradicional tem dificuldade de expressar. A fabulosa charge de Belmonte, mostrando o “pacto de não agressão” entre Hitler e Stalin, com ambos escondendo uma faca atrás de si, é um exemplo de raciocínio histórico profundamente crítico e perspicaz, que seria comprovado pelos acontecimentos.

Um aspecto de composição da caricatura/cartum que deve ser explorado, são as legendas/diálogos (verbais) que, interna ou externamente, complementam o desenho. Muitos desenhos dispensam o uso de legendas/diálogos para comunicar a sua idéia. No caso de haver um tipo de legenda/diálogo, é necessário um trabalho redobrado de contextualização e decodificação por parte do professor, sobretudo quando se trata de um desenho, é necessário cruzar as duas informações (verbal e icônica) de maneira sistemática. É preciso ressaltar que, normalmente, o uso de legendas/diálogos acoplados a uma imagem, tem a função de limitar o campo de significação, direcionando o leitor para um foco interpretativo mais restrito (Barthes, 1964). Por outro lado, a linguagem verbal, muitas vezes é a chave para compreensão da imagem e sua assimilação crítica.

## **BELMONTE: CRONISTA DA II GUERRA MUNDIAL**

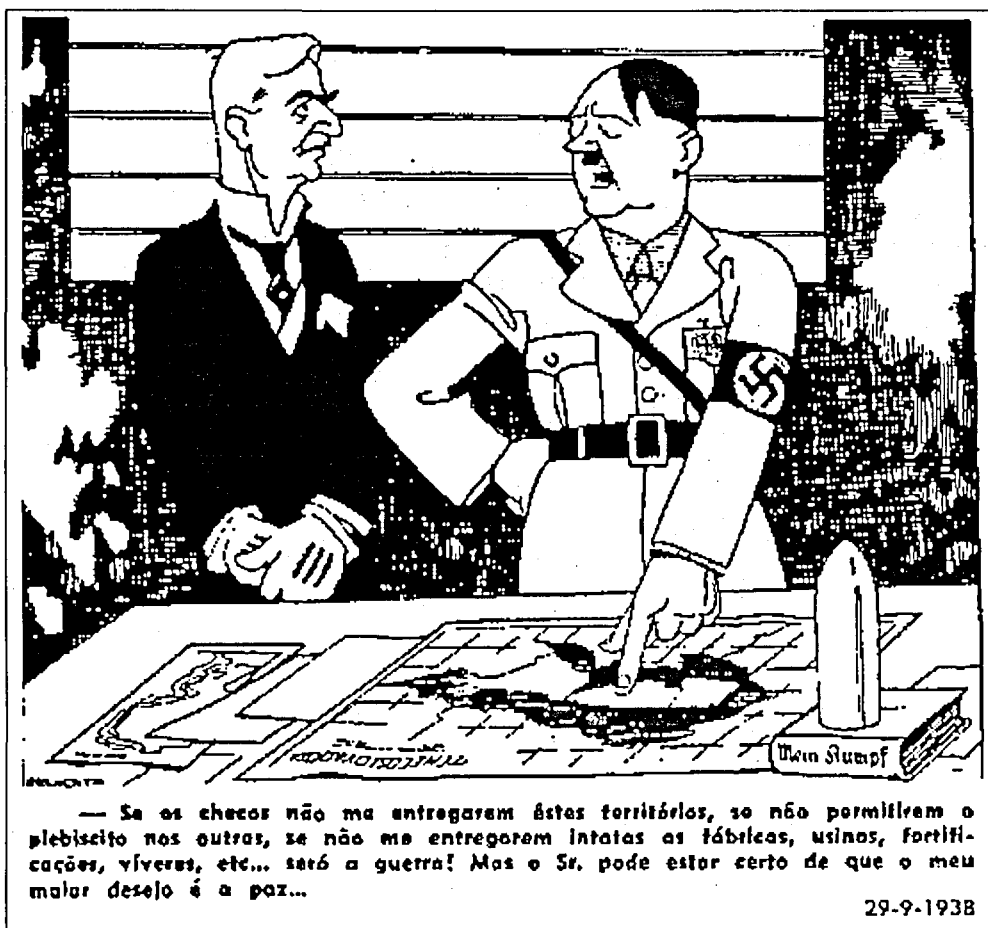
Não sabemos se a declaração de guerra de uma país distante, como o Brasil, teria alterado a cúpula Nazista. Mas os desenhos de um brasileiro, comprovadamente, irritaram o todo poderoso ministro da propaganda nazista, Josef Goebbels. Ele como ninguém sabia o valor das imagens num conflito militar e ideológico. Mais que isso, sabia que no



campo da propaganda, o contrário do cinismo não é a seriedade, mas o humor.

O humor de caricaturistas como Belmonte, foi uma arma contra o cinismo anti-humanista, base do "culto à blague" que marcou os fascismos. O humor de dimensões políticas e dessacralizadoras expunha os pontos fracos de um discurso e de uma prática que era marcada pela estetização artificial da guerra e da política. O que é mais interessante, no caso de Belmonte, é que suas caricaturas não reforçam o lado "monstruoso" e "patológico" de Hitler, mas ao contrário, reforçam seu lado "patético". Ao longo dos cartuns da guerra, o personagem de Hitler é explorado em todas as suas emoções mais primárias (raiva, medo, ambição, inveja), exacerbadas em sua fraqueza e inconsistência. Este personagem contrasta com os outros aliados, cujas expressões se mantêm muito mais constantes. Exemplo disso é a figura de Stalin, que é retratado em todas as caricaturas de uma maneira uniforme, superior, administrando impassivelmente os acontecimentos históricos.

A capacidade histriônica de Hitler, muito bem explorada pela propaganda nazista, era reelaborada e invertida por Belmonte: neste caso, o



caricaturista brasileiro explorava o leque de expressões do ditador para desconstruir o “culto à personalidade” e não, obviamente, para reforçá-lo. Talvez, como nenhum outro cronista da guerra, Belmonte não exacerbou o lado “monstruoso” dos ditadores (como tem sido o mais óbvio). Antes, realizou sua crítica, exacerbando seu lado pateticamente humano. Um caminho mais difícil, sem dúvida. Mas que se abre uma análise histórica de uma maneira muito instigante, lembrando que o delírio e a barbárie que conduziram a Guerra, tiveram uma gênese histórica concreta e não foram produtos de mentes doentias isoladas. Os personagens históricos de Belmonte sempre estão colocados em seu contexto histórico concreto, presos a interesses coletivos e numa situação relacional. Este aspecto sutil das caricaturas de Belmonte permite uma leitura crítica do papel do personagem histórico, sem cair no culto às personalidades tão cara à história tradicional. Na composição dos personagens e das cenas, convergem de maneira expressiva questões políticas, econômicas, culturais, geográficas.

A capacidade de síntese das caricaturas de Belmonte abre a possibilidade de explorar seus diversos elementos, resgatando, ao mesmo tempo, a perspicácia de um cronista da guerra que, talvez pelo seu distanciamen-

---

mento geográfico e cultural dos acontecimentos (ainda que Belmonte opte claramente pela causa aliada), conseguiu como nenhum outro explorar as diversas facetas e contradições do conflito. Neste sentido, Belmonte é um grande exemplo de expressão da natureza “indeterminada” do processo histórico e do esforço da consciência histórica em sintetizar e dar sentido aos momentos dessa “indeterminação”. Os historiadores precisam gastar centenas de páginas para escrever isso. Belmonte só precisava de alguns traços bem colocados sobre um papel em branco.

#### BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, Rolando. “La rethorique de l’image”. *Communications* 4, Paris, Ed. ????????, 1964.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; (Brasília): Editora UnB, 1991.
- Gombrich, E. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.



# FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

MARCOS NAPOLITANO - DEHIS/UFPR

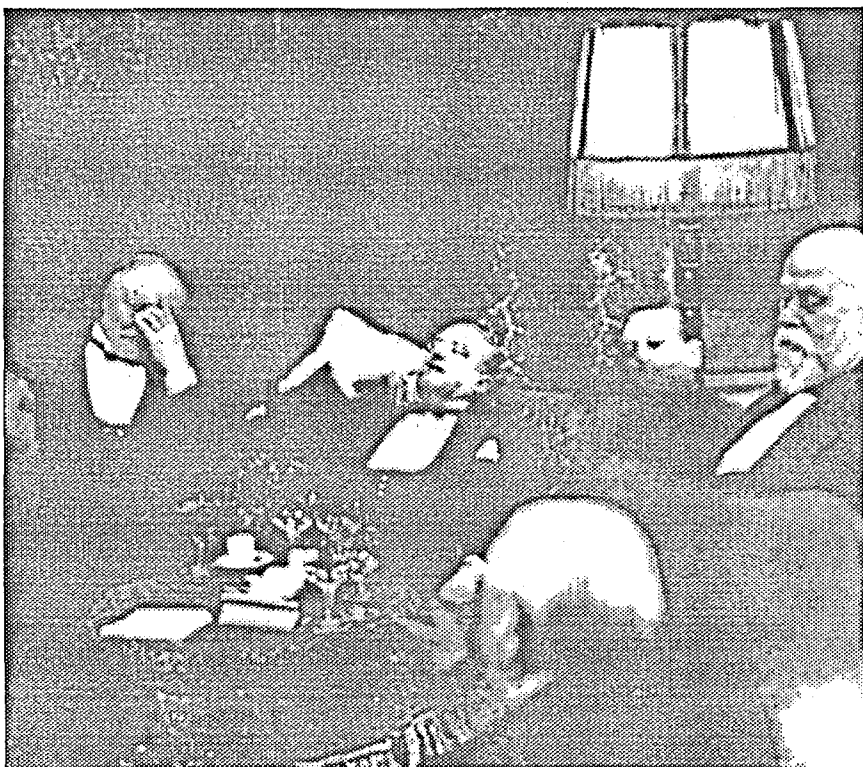
## *Algumas considerações Históricas*

A invenção e o desenvolvimento da fotografia foi um acontecimento cultural marcante. Surgida em 1830, ainda limitada por aspectos técnicos, a fotografia abriu uma nova era na assimilação social das imagens. Inicialmente limitada ao registro de objetos inertes, o desenvolvimento técnico da fotografia, exigindo menos tempo de exposição luminosa das chapas, permitiu a difusão das fotografias de pessoas, de indivíduos ou pequenos grupos, sob a forma de retrato.

Em 1885 surge a primeira fotografia estampada num jornal periódico. Porém, só na virada do século a difusão de fotografias sobre os eventos cotidianos em jornais, se tornará comum. Em 1904 o jornal inglês *Daily Mirror* publicou uma página só com fotos. Consolidava-se a era do fotojornalismo, o registro visual de eventos sócio-históricos. Do retrato individual ou privado, a fotografia passa a registrar os fatos coletivos e públicos.

Do ponto de vista da experiência histórica, a fotografia mudou completamente a assimilação e o registro dos eventos. “A introdução da foto na imprensa é um fenômeno de capital importância: muda a visão das massas. Até então o homem comum só podia visualizar os acontecimentos que ocorriam na sua rua ou no seu povoado (Freund, 1976:96).

Nos anos 20, com o desenvolvimento das pequenas câmeras que permitiam captar uma imagem quase instantaneamente, o fotojornalismo ganhou novas possibilidades. Surgem os magazines fotográficos: a revis-



Conferência de Haia, 1930 (FREUND, G. La Fotografia como documento social, p. 100

---

ganhou novas possibilidades. Surgem os magazines fotográficos: a revista VU, em 1928 na França e a revista Life, em 1936, nos EUA. Na mesma época em que a fotografia se converte em elemento do mass media, ela passa a ser utilizada na propaganda política. Na verdade, desde a invenção do cinema, a imagem tecnicamente reproduzível, já era familiar as massas urbanas, e passou a fomentar uma nova “pedagogia do olhar” (Freund, 1976: 123).

Os nazistas, no poder desde 1933 na Alemanha, exploraram de forma sistemática, as potencialidades da fotografia (e também do cinema) como instrumento de propaganda. Um antigo companheiro de Adolf Hitler, membro do Reichstag, tornou-se um dos diretores da imprensa ilustrada nazista. Seu nome era Henrich Hoffman. Ele foi o autor de um ensaio fotográfico sobre Adolf Hitler, desenvolvendo uma estética que mais tarde seria disseminada na linguagem da propaganda política.

Durante a II Guerra Mundial, a fotografia é usada como uma nova arma de guerra. As fotos desta guerra, mesmo as fotos de cunho jornalístico, teriam que obedecer certos padrões, para serem divulgadas. Como declarou um dos responsáveis pela cobertura da guerra na Inglaterra: “O procedimento padrão durante a guerra mundial consistia em mostrar que a nossa maneira de lutar era limpa” (John Morris, editor da Life em Londres, apud Freund, 1976:148). O mesmo testemunho enfatiza que esse procedimento era utilizado por todos os lados do conflito. Havia limite, inclusive, para mostrar o sofrimento e o horror da guerra causado pelo inimigo. Um exagero na dose de “verdade” poderia causar um abalo moral perigoso.

Portanto, é importante frisar que muitos registros fotográficos da guerra, obedeceram esta lógica, ainda que dentro da categoria de “foto-jornalismo”. O uso da fotografia como documento histórico deve pois, tomar o cuidado de levar em consideração a “intencionalidade” que estava por trás do registro. Este aspecto não é exclusivo das fotos de propaganda.

## ASPECTOS COMUNICATIVOS DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

Uma foto está mais para o adjetivo e o substantivo do que para o verbo, ou seja, a foto é um tipo de comunicação que, a princípio, não se efetiva sob a forma narrativa (Kubrusly, 1984). Roland Barthes destaca que, com o surgimento da fotografia, a humanidade pela primeira vez conhece uma mensagem sem código (Barthes, 1964). A fotografia, sendo



“Hitler posa para Hoffmann a fim de estudar suas poses mais vantajosas”. (Freund, G. La fotografia como documento social, pág. 115)

uma imagem analógica do real, num primeiro momento, “(...) para ler este nível de mensagem, nós não temos necessidade de outro saber a não ser aquele que se liga a nossa percepção” (Barthes, 1964: 42). A fotografia apela para um tipo de consciência “espectatorial” e não ficcional (como as imagens do cinema, por exemplo, que mantém um fluxo narrativo de imagens) (Barthes, 1964: 47). Para Barthes, a fotografia é uma experiência peculiar da imagem, diferente do cinema e do desenho. Estas diferenças não são de natureza técnica (por exemplo, imagem parada x imagem em movimento). Este aspecto é importante na medida em que estamos diante de um novo tipo de linguagem icônica, que pode se articular com a linguagem verbal (por exemplo, quando uma foto é divulgada com uma legenda que lhe acompanha).

Neste sentido, o poder de persuasão da mensagem fotográfica, é proporcionalmente ligado ao aperfeiçoamento técnico. Quanto mais a técnica é desenvolvida, mais a imagem se naturaliza, sugerindo uma cópia tão perfeita do real, que praticamente se torna uma “presença” do objeto reproduzido. Num primeiro momento da leitura, esta perfeição analógica ao real que constitui a mensagem fotográfica prescinde de um código de leitura. Mas, existem outros níveis de comunicação de uma foto que supõem a existência de signos que articulam a mensagem. Em outras palavras, uma foto não tem apenas uma função denotativa, mas também uma

---

Este aspecto aparentemente paradoxal da mensagem fotográfica, não se realiza de forma consciente ou linear. Várias camadas de leitura são possíveis, de acordo com o contexto, com o modo de leitura, com a situação e características do receptor. Na medida do possível o uso da fotografia como documento deve levar em conta estas questões, que devem ser re-colocadas no momento da análise.

Barthes ainda enfatiza que toda a imagem é polissêmica (um significante pode ter vários significados). Assim, a articulação dos signos que compõem a foto entre si e, sobretudo, o uso da mensagem verbal acoplada à mensagem icônica da foto, visa dirigir a leitura do receptor, enfatizando um ou outro signo em detrimento de outros, que mesmo constituintes da imagem, podem levar sua interpretação para outro lado. Assim, o texto, tem um valor “repressivo” diante das possibilidades de uma imagem (Barthes, 1964).

## A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA ERA DAS IMAGENS

Por outro lado, uma fotografia tem um apelo psicossocial que não pode ser relegado na análise, e que remete a constituição da consciência histórica na era da civilização das imagens. Uma imagem, ao contrário de um texto escrito, tende para ser emocional, sintética, onírica, ilógica, que consegue passar uma emoção, mas não estimula a análise (Kubrusly, 1984). “A fotografia transforma em cena o que vivemos: a eficácia social da foto é tanta que passamos a conduzir nossas vidas na lembrança da representação, como se fôssemos legitimados pelo registro do acontecimento (...) Para quem vê uma fotografia não há tradição, só o instante. A história é irrelevante porque a fotografia se propõe como uma experiência radical do momento” (Neiva, ....; P.61/64). A foto passa a ser a garantia final de que um fato realmente aconteceu.

Neste aspecto é que reside a armadilha para quem a usa como documento histórico. Ela sugere uma “presença” do fato, que não pode ser superestimada. Para Roland Barthes, trata-se de uma nova experiência de espaço/tempo: “A fotografia instala, com efeito, não uma consciência de estar lá da coisa (que qualquer cópia poderia sugerir) mas uma consciência de ter estado lá. Se trata portanto de uma categoria nova de espaço tempo, que articula um local imediato e uma temporalidade-anterior” (Barthes, 1964:47). O autor destaca que há uma conjunção ilógica entre as categorias de “aqui e outrora”, uma presença do passado.

Percebe-se pois, os riscos e cuidados no uso da foto como “documento” histórico, cuja mensagem em si, desloca todos os padrões de experiência de espaço/tempo da humanidade, ao mesmo tempo que realiza

uma comunicação não-narrativa e totalizante. Numa foto as formas do objeto se trasmutam em suas “funções”. A multidão em ordem nas paradas nazistas se transforma, na mensagem fotográfica, na nação em marcha disciplinada. A fotografia não só registra a parada militar, mas comunica a presença de uma ordem. A foto oficial do líder político na repartição pública é a “presença” do líder. Como cantou Francisco Alves, na campanha presidencial de 1950, que levou Getúlio Vargas novamente ao poder: “Bota o retrato do velho outro vez/ bota no mesmo lugar/ o retrato do velhinho faz a gente trabalhar”...

Mas esta presença é paradoxal. Barthes, através do conceito de punctum tenta re-instaurar os aspectos que estão “além” da mensagem icônica da foto, o fluxo espaço/temporal que estaria por trás de uma foto: “A foto é uma espécie de extracampo sutil, como se imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver” (Barthes, apud Neiva, 1986, p. 66). Esta pode ser uma possibilidade de análise e decodificação de fotografias, na sua relação com um evento histórico qualquer.



“Flagrante feito quando o chefe do Governo condecorava um dos bravos, ferido na Itália”. (A Noite Ilustrada, 27-3-1945, pág. 9)

## UMA TIPOLOGIA DO DOCUMENTO FOTOGRÁFICO

Um procedimento inicial para a utilização de fotografias como documento histórico é estabelecer uma tipologia das mensagens fotográficas, recolocando suas condições de produção técnica, seu objeto de referência, seu veículo original, a intencionalidade que está por trás do documento, e (se possível) seu impacto sócio-histórico. Só a partir desta tipologia, o professor deve partir para uma análise interna do documento, articulando a análise comunicacional com a crítica histórica.

■ **Condições de produção técnica:** neste item, deve-se estar atento para o maquinário e o processo que criaram a foto, bem como para os recursos utilizados pelo autor da foto, para expressar e/ou registrar o seu objeto. Muito importante, sobretudo, averiguar se a foto sofreu algum tipo de manipulação técnica (“trucagem”) que tenha alterado os objetos-referência ou colocado na mesma imagem objetos registrados em momentos diferentes (ver foto de Hitler de pé, num campo de batalha cheio de soldados russos mortos – uma “trucagem” famosa na segunda guerra).

■ **Objeto de referência/contexto:** partindo do princípio, conforme Roland Barthes, de que a fotografia, como imagem analógica do real, não intervém no “interior” do objeto retratado, manipulando-os porém enquanto elementos de composição da cena registrada (mesmo nas fotos jornalísticas), devemos recolocar, o máximo possível, o objeto de referência em seu contexto. Ou seja: a composição da cena foi “espontânea” (como no fotojornalismo e nos instantâneos) ou “arranjada” (como nas fotografias de propaganda); o objeto/cena se insere em que contexto histórico ou em que evento de maior amplitude; em caso de retratos, quais as características biográficas que permitem identificar o personagem; o local e a data da referência (não confundir com a data da veiculação) também são importantes. Uma importante distinção é estabelecer se o contexto da fotografia é ligado ao mundo público ou privado.

■ **Veículo original:** este aspecto é muito importante na medida em que estabelece como a mensagem fotográfica se realizou socialmente, como ela circulou pela primeira vez. Estabelecer o tipo de suporte para a fotografia é fundamental para esclarecer a intencionalidade que norteou sua produção e sua historicidade. Os tipos de veículos podem definir a natureza da mensagem: magazines fotográficos, jornais, periódicos, livros técnico/pedagógicos, panfletos de informação ou propaganda, cartazes, retratos oficiais, documentos processuais/fotos de investigação, registros institucionais, etc.

■ **Intencionalidade:** este aspecto se articula de maneira especial, com o anterior. Uma foto pode ter alguns objetivos básicos (o que não anula outras possibilidade de uso de sua mensagem): registro de memória privada, propaganda ou contra-propaganda, registro jornalístico, instantâneos sem objetivos iniciais (uma cena ou retrato que não esteja vinculado a nenhuma reportagem), registro técnico/institucional (por exemplo, as fotos das cobaias humanas nos campos de concentração), interesse estético, etc...

■ **Impacto sócio-histórico:** em linhas gerais, este item diz respeito ao modo de recepção das fotos. Este é uma informação difícil de obter. Mas existem algumas fotos famosas pelo seu impacto social e pela ma-

neira como sua mensagem foi lida. Uma das fotos da II Guerra que teve um impacto enorme, foi a cena em que um grupo de soldados norte americanos fincou sua bandeira nacional no alto de um morrete, num campo de batalha devastado no Pacífico. Esta imagem, uma verdadeira “presença” da vitória, tornou-se uma referência iconográfica fundamental para os norte americanos, inspirando ilustrações e monumentos. No caso da guerra do Vietnã, o modo pelo qual as cenas da guerra foram absorvidas na sociedade americana explica, em parte, a profunda crise de consciência que se abateu sobre aquele país (ver foto da menina camponesa nua, queimada por uma bomba de napalm, que desconstruía todas as representações ideológicas do inimigo “vietcong” a ser dizimado...).

#### BIBLIOGRAFIA

- AUMONT, Jacques. A Imagem. Campinas, Papirus, 1993
- BARTHES, Roland. “La rhetorique de l’image”. Communications 4, Paris, Ed. Seuil, 1964.
- BARTHES, R. A câmara clara: nota sobre fotografia. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, R, Mitologias. São Paulo, Difel, 1985.
- FLUSSER, Vilem. Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo, Hucitec, 1985
- FREUND, Gisele. La fotografia como documento social. Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 1976.
- KOSSOY, Boriz. Fotografia e história. Col. Princípios, São Paulo, Ática, .....
- KUBRUSLY, Claudio. O que é fotografia. Col. Primeiros Passos, 1984
- MACHADO, Arlindo. A ilusão especular: introdução à fotografia. São Paulo, Brasiliense/Funarte, 1984
- NEIVA Jr., Eduardo. A imagem. Col. Princípios, São Paulo, Ática, 1986.





---

# HISTÓRIA ORAL: O USO DA MEMÓRIA COMO DOCUMENTO

---

SERLEI F. RANZI – DMTE – UFPR

*“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens.” (Le Goff, 1990 p. 477)*

Uma das formas de recuperar e de trabalhar com a memória coletiva ou individual é através da história oral. Ela surgiu nos Estados Unidos na década de 1950 e privilegiou inicialmente o estudo das elites. A partir da década de 1960 expandiu-se naquele país com a criação de inúmeros centros de pesquisa. A história oral consegue se firmar a partir da década de 1970 como uma história militante, dando voz ao excluídos – negros, mulheres, imigrantes dentre outros – contribuindo assim para a construção da identidade coletiva dos grupos dominados. Essa história engajada passou a se expandir para outros países como Canadá, Inglaterra, França e mais recentemente para o Brasil.

A história oral, no entanto, irá obter a aceitação da universidade e da comunidade dos historiadores só muito recentemente e ainda assim com muitas resistências. No caso da história, a resistência à utilização da história oral se deve principalmente ao valor excessivo destinado ao documento escrito, a crença na objetividade das fontes e a concentração do interesse dos historiadores nos períodos mais remotos do tempo (Ferreira, 1994, p.6). Em contrapartida, a sua entrada no contexto do debate teórico-metodológico entre os pesquisadores, se deve a um redirecionamento das discussões entre os historiadores sobre as relações passado/presente, uma revalorização do papel do sujeito na história bem como a utilização de uma noção renovada de memória coletiva, operacionalizada através da história das representações e do imaginário.

## HISTÓRIA ORAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO

O relato oral foi reavivado pelo uso do gravador como sendo um meio de captar o real e de conservar na narrativa a voz do entrevistado, sua entonação e as pausas constituíam dados preciosos para esse tipo de

---

estudo. Quando surgiu o gravador, ele seria, inclusive um instrumento técnico que poderia anular ou resguardar a entrevista de possíveis desvios da ação do pesquisador. Essa euforia logo se dissipou. O poder atribuído à máquina foi relativizado quando se percebeu a necessidade de transcrição das fitas gravadas, única forma de se conservar o relato por longo tempo. Outra idéia acabou se desfazendo: a de que se deveria conservar a narrativa mais próxima do registro, evitando a intervenção do pesquisador. Sabe-se que, desde o início, o trabalho com a história oral sofre a intervenção do pesquisador, pois é ele quem vai definir o que irá utilizar da narrativa em seus trabalhos.

Na verdade, a transcrição de um depoimento oral se transforma num documento semelhante a qualquer outro texto escrito e, os problemas que o pesquisador enfrenta neste tipo de pesquisa não difere dos outros documentos que o historiador utiliza (Queiroz, 1987, p. 274). De qualquer forma, “o crédito a respeito do que é narrado será testado, não pela credibilidade do narrador, mais sim pelo cotejo de seu relato com dados oriundos de outras variadas fontes, que mostrará sua convergência ou não”. (Queiroz, 1987, p. 275)

Com a história oral é possível recolher dos entrevistados, relatos sobre suas experiências de vida em determinado momento histórico. Permite também buscar uma convergência de várias experiências sobre um mesmo acontecimento ou uma mesma época. A história oral comporta no seu quadro vários tipos de relatos que podem ser caracterizados como histórias de vida, depoimentos pessoais, autobiografias e biografias.

Segundo Paul Thompson,

*“A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Traz a história dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar a dignidade e autoconfiança. Propicia contato – e, pois a compreensão entre as classe sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que compartilhem das mesmas intenções ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece meios para uma transformação radical do sentido social da história. (Thompson, 1972, p. 44).*

lhos baseados em estudos de caso, histórias de vida, entrevistas e biografias que nos mostram como é importante o seu uso no cotidiano da escola. São trabalhos realizados por historiadores, antropólogos e sociólogos que procuram resgatar através dos relatos orais, experiências vividas por mulheres negras (CIÊNCIA HOJE, 1988); experiências vivida pela esquerda brasileira (Schaidermann, 1994) ou sobre os participantes do regime de 1964 (Cardoso, 1994; Ferreira, 1994) para citar alguns exemplos.

Além da utilização da produção historiográfica feita a partir da história oral, existe ainda a possibilidade do uso do método e das técnicas da história oral no âmbito escolar.

## O USO DA HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS

“Para o depoente, o relato devida é um esforço de construção de sua identidade. Ao contar sua trajetória e expor suas opiniões, ao conferir sentido aos gestos, o ator se torna sujeito de seus próprios atos e percebe seu papel singular na totalidade social em que está inserido. (Janotti, 1988, p. 32)

Quais são as vantagens do uso da história oral e quais são suas aplicações pedagógicas?

Para o professor significa um modo de romper com os limites impostos profissionalmente e coloca para o professor a possibilidade de participar ativamente na produção do saber. Para os alunos, também possibilita romper com a passividade em relação ao conhecimento, pois eles terão a oportunidade de participar da elaboração do mesmo. Proporciona ainda, para professores e alunos, um estímulo intelectual, um contato importante com experiência, histórias de vida e de relações sociais que estão à espera de elaboração.

Em experiências realizadas na França, observou-se que uma das soluções favoritas das crianças para conhecer o passado são as entrevistas com os adultos. J. Luc sugere recorrer-se a elas com frequência, pois contribuem para abrir a escola ao exterior, facilitam a atividade dos alunos e, é uma forma, embora limitada, de entrar em contato com um passado próximo (Luc, 1983, 78).

O trabalho na escola com o método da história oral pode ser viabilizado num projeto interdisciplinar, envolvendo duas ou mais disciplinas afins, ou mesmo em parceria com instituições comunitárias que manifestem interesse em recuperar determinada abordagem oral sobre o passado. A história local pode ser trabalhada levando em consideração aspectos da história

sindical, profissional, étnica, organização das atividades econômicas, histórias de vida, história das mentalidades para citar algumas possibilidades.

O projeto para ser executado deverá levar em consideração:

- os diferentes níveis de exigência segundo a idade e compreensão dos alunos;

- a correspondência dos conteúdos curriculares na seleção e desenvolvimento dos temas;

- os objetivos que pretende atingir com o trabalho – que pode variar de uma simples motivação a um trabalho que permita aos alunos adquirir autonomia assumindo-se como sujeitos da sua aprendizagem.

Tem-se claro que o uso da história oral nas escolas não é um processo fácil pois conta-se com inúmeros problemas envolvendo – estrutura administrativa da educação escolar, horários rígidos, tempo, espaço e recursos materiais – que dificultam não só esta tentativa, bem como, qualquer outra que exija um projeto mais elaborado do que o ato de preparar uma aula para o dia seguinte. Sabe-se no entanto, da necessidade de se modificar essa situação efetivando práticas renovadoras, sem abandonar reflexões críticas sobre a utilização, instituindo novas relações dos professores como o saber pedagógico e científico, renovações essas que só podem ser efetuadas segundo interesses e motivações docentes.

## BIBLIOGRAFIA

- CARDOSO, Lucileide Costa. Construindo a memória do regime. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1994, p. 179-196.
- CAMARGO, Aspásia. Os usos da história oral e da história da vida: trabalho com elites políticas. DADOS- Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 27, vol 1, 1984, p. 5-28.
- CIÊNCIA HOJE, Negros brasileiros, Rio de Janeiro, CIPq/MTC, 1988.
- FERREIRA, Marientea de M. (Coord). Entrevistas abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Editora de Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- LUC, Jean N. La enseñanza de la historia a través del medio. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1983.
- MEDEIROS, Maria Alice de Al. Mulheres Negras: histórias de vida. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 30 vol. 2, 1987, p. 207-222.
- MEIHY, José C. S. B. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 1996.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. Rio de Janeiro, CIÊNCIA E CULTURA, N. 39, v. 3, Mar/1987, p. 272-286.
- SCHNAIDERMAN, Boris. Os escombros e o mito: um depoimento incomum. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, ANPUH, Marco Zero, vol. 14, n. 27, 1994. p. 197-204.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- VIDIGAL, Luis. História oral e projectos pedagógicos. Lisboa: Livraria Arco Iris, 1995.



