

# boletim do laboratório de ensino de **HISTÓRIA**



Nº. 24

jan/abr 2002

## **EDITORIAL**

*Seis meses em greve, diversos projetos atrasados, outros tantos perdidos, prejuízos diversos. As consequências desta greve irão perdurar por anos e extrapolam em muito o atraso do vestibular, os anos letivos truncados, formaturas adiadas, projetos individuais e coletivos adiados. Podemos mencionar, no âmbito do Laboratório, as edições do Boletim e da revista **História e Ensino** que deveriam ter sido lançadas no segundo semestre de 2001 e foram adiadas para 2002. A interrogação que fica é sobre qual significado possui a Universidade e, portanto, seus professores e funcionários, para a sociedade paranaense. Para que serve uma Universidade se os profissionais que nela atuam passam seis meses em greve e as autoridades competentes comportam-se como se nada estivesse acontecendo? Navegar é preciso, por isso, o número 07 da Revista está saindo da Editora no final deste mês de maio. Aqui está o número 24 do Boletim, uma grande vitória. Neste número, destacamos a colaboração de professores da área de Metodologia e Prática de Ensino do Departamento de História da UEL. Por fim, se nos perguntarem se valeu a pena? Ah valeu, o que valeu foram os três simpósios organizados, as sete edições da revista **História e Ensino**, os 24 números deste Boletim e muitas outras atividades. Tudo isto é muito mais importante que o descaso e o silêncio de qualquer governo, mostra que estamos vivos, atuantes e assim continuaremos.*

## **NESTA EDIÇÃO**



"Memórias caipiras" através de canções  
Cinema e História: uma breve experiência  
A construção de recursos didáticos como intervenção: a transformação de um cotidiano  
Imagem é tudo, sede não é nada: Textos publicitários e ensino de História  
Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Unioeste – Cascavel  
Resenha: Cinema e Segunda guerra



## ARTIGOS

### “Memórias caipiras” através de canções.

**Maria de Fátima da Cunha**  
Depto de História –UEL  
fatima@inbrapenet.com.br

O que significa nos dias de hoje ser caipira, pertencer ao sertão? Aliás o que representam “os sertões” atualmente? Para o historiador Gilmar Arruda, os sertões deixaram de existir em várias regiões, desaparecendo do oeste paulista, do norte do Paraná e de outras áreas, juntamente com a destruição de grandes extensões de matas nativas. Ainda para Arruda, a geração que viveu a transformação dos sertões em pequenas cidades está em vias de desaparecer. Alguns restos dessa memória passarão para nós, cada vez mais desencarnados mas não menos visíveis como, por exemplo, nos nomes de colégios, nas coleções dos museus, no quarteirão do fundador. No entanto, a lembrança das pequenas cidades, dos campos arados, das plantações, dos subúrbios cultivados, da paisagem reinventada pelos homens, pode se extinguir. (ARRUDA, 2000: 239).

O início do século XX, no Brasil, pode ser considerado o momento no

qual diversas cidades do interior de vários estados estavam sendo constituídas, também foi período de construção política de higienização e urbanização racional dos centros urbanos. Tal pensamento visava, acima de tudo, instituir uma política que tinha como meta fundar a idéia de progresso, de modernização, enfim, de “civilização”, acompanhando padrões europeus de prosperidade. No livro *Literatura como Missão*, do historiador Nicolau Sevcenko, podemos acompanhar as estratégias políticas desenvolvidas com o intuito de remodelar os hábitos sociais, instituir padrões de cuidados pessoais, e de transformar o espaço público, na cidade do Rio de Janeiro, então, capital do país. Segundo Sevcenko, na passagem do século XIX para o século XX tornou-se claro para a elite política da capital federal que era preciso findar com a idéia da cidade insalubre e insegura, com uma enorme população de gente rude plantada no seu âmago, vivendo no maior desconforto, imundice e promiscuidade. Somente oferecendo ao mundo uma imagem de plena credibilidade era possível drenar para o Brasil uma parcela proporcional da fartura, conforto e prosperidade da qual já fazia parte o mundo civilizado. Assim, assistiu-se no início do século XX, uma fase de “regeneração” da cidade

carioca e, por extensão, do país.

A esse respeito, caberia algumas interrogações: quais memórias, vivências, experiências, formas de vida e simbolismos foram destruídos, reinventados ou mantidos em nome do progresso? Ainda podemos, atualmente, falar na existência de sertão? O caipira ainda existe? Quais memórias foram mantidas aliadas à idéia de sertão e do caipira?

Acreditamos que um caminho fecundo para alcançarmos possíveis respostas para essas perguntas seja através das letras de canções definidas pelo que se convencionou chamar de “música caipira” ou “sertaneja”.

A respeito dessa distinção, Waldenyr Caldas nos afirma que há uma grande lacuna entre “música caipira” e “música sertaneja”, apesar da primeira utilizar determinados elementos estético-formais da segunda, elas possuem pouca coisa em comum atualmente. Segundo Caldas, a música sertaneja tem uma função muito mais “alienante” para o seu grande público, distanciando-o da sua “realidade concreta”, através do uso que a indústria cultural dela faz. Por outro lado, a “música caipira, bem ou mal, ainda possui ‘a função de evitar a desagregação social do caipira paulista através das manifestações lúdicas, profissionais e religiosas’”. (CALDAS, 1979:145)

Sobre a utilização da música como documento histórico, José Geraldo Vinci de Moraes, nos aponta que, entre as inúmeras formas musicais, a canção popular (verso e música), nas suas diversas variantes, certamente é a que mais embala e acompanha as diferentes experiências humanas.

Principalmente por que “ela está muito mais próxima dos setores menos escolarizados (como criador e receptor), que a maneja de modo informal (pois, como a maioria de nós, também é um analfabeto do código musical) e cria uma sonorização muito própria e especial que acompanha sua trajetória e experiências”. Assim, à primeira vista as canções poderiam constituir-se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras da história do cotidiano daqueles que o autor identifica como “segmentos subalternos”, ou seja, para a mesma, a canção e a música popular poderiam ser encaradas como “uma rica fonte para compreender certas realidades da cultura popular e desvendar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia”. (MORAES, 2000:204-205).

É possível, então, verificarmos através das letras de duas canções consideradas “caipiras” que estas podem se constituir numa memória de um tempo que se foi. Nessas letras são visíveis a nostalgia de vivências destruídas em nome do progresso que só são possíveis de ser revividas na lembrança ou em sonhos. Pimeiramente, *Mágoa de Boiadeiro* (Nonô Basílio e Índio Vaga): Antigamente nem em sonhos existia Tantas ponte sobre o rio

Nem asfalto nas estrada  
A gente usava quatro  
ou cinco sinoeiros  
Pra trazer os pantaneiros  
No rodeio da boiada  
Mas hoje em dia  
Tudo é muito diferente  
O progresso nossa gente  
Nem sequer faz uma idéia  
Que entre outros  
Fui peão de boiadeiro  
Por este chão brasileiro  
Os heróis da epopéia  
Tenho saudade  
De rever nas corrutelas  
As mocinhas na janela  
Acenando uma flor  
Por tudo isso eu lamento  
E confesso que  
A marcha do progresso  
É a minha grande dor  
Cada jamanta que eu  
Vejo carregada  
Transportando uma boiada  
Já me aperta o coração  
E quando olho minha  
Tralha pendurada  
De tristeza dou risada  
Pra não chorar de paixão  
O meu cavalo relinchando  
Pasto afora,  
Certamente também chora  
Meu par de espora  
Meu chapéu de aba larga  
O berrante e o facão  
O velho basto, o meu laço  
De maduro, o polaco  
E o cargueiro  
O meu lenço e o gibão  
Ainda resta a guaica  
Sem dinheiro  
Deste pobre boiadeiro  
Que perdeu a profissão  
Não sou poeta  
Sou apenas um caipira  
E o tema que me inspira  
É a fibra de peão  
Quase chorando  
Meditando nesta mágoa  
Rabisquei estas palavra  
E saiu esta canção

Canção que fala  
Da saudade das pousada  
Que já fiz com a peonada  
Junto do fogo  
Da saudade das pousada  
Que já fiz com a peonada  
Junto ao fogo  
De um galpão  
Saudade louca de ouvir  
Um som manhoso  
De um berrante preguiçoso  
Nos confins do meu sertão  
Em *Saudade de Minha Terra*  
(Goiá/Belmonte) a saudade do  
sertão, mesclada ao  
arrependimento de ter trocado a  
vida no campo pela da cidade, só  
pode ser sanada com o retorno  
para o lugar de origem:

De que me adianta viver na cidade  
Se a felicidade não me  
acompanhar  
Adeus, paulistinha do meu  
coração  
Lá pro meu sertão, eu quero voltar  
Ver a madrugada, quando a  
passarada  
Fazendo alvorada, começa a  
cantar  
Com satisfação, arreio o burrão  
Cortando estradão, saio a galopar  
E vou escutando o gado berrando  
Sabiá cantando no jequitibá

Por Nossa Senhora,  
Meu sertão querido  
Vivo arrependido por ter te  
deixado  
Esta nova vida aqui na cidade  
De tanta saudade, eu tenho  
chorado  
Aqui tem alguém, diz  
Que me quer bem  
Mas não me convém,  
Eu tenho pensado  
Eu digo com pena, mas esta  
morena  
Não sabe o sistema que eu fui  
criado

To aqui cantando, de longe  
escutando  
Alguém está chorando,  
Com o rádio ligado

Que saudade imensa do  
Campo e do mato  
Do manso regato que  
Corta as Campinas  
Aos domingos ia passear de  
canoa  
Nas lindas lagoas de águas  
cristalinas  
Que doce lembrança  
Daquelas festanças  
Onde tinham danças e  
lindas meninas  
Eu vivo hoje em dia sem ter  
alegria  
O mundo judia, mas  
também ensina  
Estou contrariado, mas não  
derrotado  
Eu sou bem guiado pelas  
Mãos divinas.

Pra minha mãezinha já  
telegrafei  
E já me cansei de tanto  
sofrer  
Nesta madrugada estarei  
de partida  
Pra terra querida, que me  
viu nascer  
Já ouço sonhando o galo  
cantando  
O nhambu piando no  
escurecer  
A lua prateada clareando a  
estrada  
A relva molhada desde o  
anoitecer  
Eu preciso ir pra ver tudo  
ali  
Foi lá que nasci, lá quero  
morrer."

Pode-se dizer que é  
comum nessas e em outras  
canções a nostalgia de um  
tempo mais feliz, a tristeza

pela perda de uma memória e  
de uma vivência que não se  
pode ter de volta e, acima de  
tudo, nessas canções o  
progresso é apresentado a  
partir de aspectos muito  
negativos: como destruidor  
de um estilo de vida mais  
humano, da natureza e de  
relações familiares mais  
estáveis.

Finalizando, pode-se  
afirmar que através das  
"memórias caipiras" do  
sertão, presentes nas letras  
dessas canções, podemos  
constatar que as  
reminiscências desse passado,  
que não vai tão longe, ainda  
chega até o nosso presente  
moderno de várias formas:  
através das próprias canções,  
das ruínas das pequenas  
cidades do interior, como as  
decadentes "estações de  
trens", nos prédios vazios das  
antigas máquinas de café ou  
dos coretos nas pracinhas. Ou  
seja, através das memórias  
visuais e sonoras para as  
quais, na maioria das vezes,  
não nos atentamos.

### BIBLIOGRAFIA

- ARRUDA, Gilmar. *Cidades e Sertões*. Bauru: Edusc, 2000.  
CALDAS, Waldenyr. *Acorde na Aurora*. Sociologia da Comunicação. Música Sertaneja e Indústria Cultural. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.  
MORAES, José G. Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Humanitas Publicações. Vol. 20, nº 39, 2000.  
SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: Tensões Sociais e criação cultural na Primeira República*. SP: Brasiliense, 1999.



## Cinema e História: uma breve experiência

Lúcia Helena Oliveira Silva

Depto de História - UEL

[lucia@uel.br](mailto:lucia@uel.br)

As relações entre história e cinema são quase tão antigas quanto o nascimento deste último(1885)<sup>1</sup>. Marc Ferro(1992:) afirma *que desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção, que, desde sua origem, sob a aparência de representação, doutrinam e glorifica*. O uso do cinema como recurso pedagógico possibilita ampliar as oportunidades de acesso a esta reconhecida forma de arte que tem como peculiaridade a sua elaboração como uma adaptação livre, uma versão sobre um determinado fato histórico. Assim é preciso lembrar como salienta Jean Claude Bernardet (1988), que o cinema abre-se para o real mas não é o real em si.

Enquanto uma criação livre, o filme possui subjetividade e expressão próprias que são veiculadas subliminarmente pelos que o fazem deste modo, ele é uma leitura multifacetada de imagens e sons que sensibiliza aquele que vê. O reconhecimento da superação das fontes tradicionais de apoio ao processo de aprendizado como o livro levaram a utilização do filme como recurso, hoje sobretudo quando o acesso deste material e a sua reprodução se vulgarizou e tornou-se acessível em fitas de

vídeo e as escolas públicas em sua grande parte dispõem de vídeos e televisores para o uso<sup>2</sup>. Sobre este aspecto o uso do filme pode ajudar a exemplificar correlações e conceitos históricos.

Um exemplo deste uso é o filme *Corra Lola corra*. Feito em 1999, de origem alemã, este filme de 81 minutos exemplifica como podem ocorrer as possíveis versões de um mesmo fato a partir de mudança de alguns detalhes de uma história. A história da protagonista Lola repete-se três vezes, e em cada uma delas um detalhe é alterado modificando o final. Para diferenciarmos esta proposta de uma simples exibição que preenche as aulas, a sugestão é chamar a atenção para a temática e os aspectos técnicos do material filmico; os dados sobre a obra, direção, atores, quem fez o roteiro e, claro qual a intenção do filme.

As informações técnicas são importantes porque são o roteiro de orientação para o alunos. Na apresentação após este levantamento, uma rápida contextualização do momento histórico também é uma importante ajuda para que os alunos leiam criticamente um filme, já que possíveis incorreções podem estar presentes.

Sem queremos adentrar demais no roteiro para que ele deixe de atrair interesse, o filme possibilitou um debate onde vários aspectos

puderam ser abordados. O primeiro deles é a correlação com a própria noção de fato histórico. Há várias versões para um mesmo fato, o que leva a um questionamento por parte dos alunos e professor sobre qual seria a versão verdadeira, isto é, se de fato ela existe. Um outro aspecto a ser explorado é a estética alemã e as possíveis relações desta com a estética da juventude brasileira, os aspectos de semelhança e aqueles que diferem de nossa realidade, relacionando-os com os modelos mais conhecidos baseados nos filmes norte-americanos.

*Corra Lola corra* traz também um assunto que é tratado sutilmente no filme mas que vale a pena ser discutido em sala de aula, por ser um tema cada vez mais presente no meio escolar; a relação dos jovens-drogas-emprego. Sem fazer qualquer alusão de juízo, condenando ou exaltando, o filme mantém a contemporaneidade por explorar uma face pouco trabalhada nos filmes, o emprego de jovens de classe média no tráfico. Na experiência realizada em classe, o filme foi a pedido dos alunos, revisto para que eles atentar a detalhes que escapam em um primeiro olhar. Relativamente curto, (81 minutos) *Corra Lola* é indicado como um bom exercício para classes de ensino médio, não só pelos temas que sugere como também pela linguagem musical apresentada, podendo ser usado também como exercício.

### Notas

1 - O cinematógrafo foi criado por Louis e Auguste Lumière em Lyon, França no ano de 1885 e chegou ao Brasil em 1899, pelas mãos do português Silvino Santos.

2 - A disponibilização deste tipo de material deu-se na década de noventa através de vários convênios, em especial do Banco Mundial que priorizou a distribuição deste tipo de material nas escolas, não apenas como forma de democratização mas como substituição à presença do educador.

### BIBLIOGRAFIA

FERRO, Marc, *Cinema e História*, RJ, Paz e Terra.

BERNADET, Jean & RAMOS, Alcides *Cinema e História no Brasil*, SP, Contexto, 1988.



### A construção de recursos didáticos como intervenção: a transformação de um cotidiano

Marco Antonio Neves Soares  
Depto de História - UEL  
samusque@uel.br

1.  
**E**m um pequeno texto que ainda hoje suscita grandes discussões, Marilena Chauí (1980) elenca oito falácias presentes nos discursos acerca da educação. Um desses argumentos que aparentemente procede em qualquer discurso das pedagogias/didáticas é em relação à utilização de recursos áudio-visuais.

Para os defensores acríticos desses instrumentos, os recursos áudio-visuais são entendidos como inovação capaz de buscar e sustentar uma totalidade, onde a aprendizagem ultrapassaria os

atos de ler e escrever, buscando significações possíveis no âmbito do ver, ouvir e tocar.

Esta idéia, simplista, coloca os educandos na posição de consumidores passivos e inertes, já que *sua passividade é aumentada pela ilusão de atividade ou de "participação" que tais recursos supostamente lhe pediriam, uma vez que não é criador deles, mas seu receptor e, quando muito, seu imitado.* (Chauí, 1980:32).

A questão que nos colocamos é como utilizar os recursos áudio-visuais, sem fazermos a apologia do consumismo e sem adotarmos os processos de banalização e simplificação das formas culturais? Mais ainda, como ultrapassar aquilo que Marilena Chauí denominou de *dimensão do trabalho cultural sob a ilusão da "criatividade"*?

Uma resposta possível é a re-invenção dos papéis de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A começar da própria sala-de-aula e da figura do professor.

O professor que deseja trabalhar com os recursos áudio-visuais deve, por princípio, negar o seu papel de absoluto crítico, capaz de escolher, através de sua experiência ou genialidade, o título a ser trabalhado com os seus alunos. Nenhuma idéia pré-concebida é o ponto de partida. Mas cabe a ele um papel desafiador, transformar sua sala-de-aula em um imenso

laboratório, onde tudo pode ser discutido: conteúdos, procedimentos, suportes, e a partir de tais discussões, verificar o que pode ser construído, elaborado como material didático.

## 2.

Se a sala-de-aula for concebida como um laboratório, ela tornará a geradora de diversos recursos didáticos, inclusive a de recursos áudio-visuais. Assim, frente a um conteúdo a ser ministrado, estabelece-se um desafio: transformar esse conteúdo em um objeto que transmita a sua mensagem e atinja seu objetivo: educar.

A idéia de sala-de-aula laboratório implica, também, no deslocamento dos papéis: o professor deixa de ser o baú de onde emana o saber, para ser o articulador das ansiedades coletivas, cabendo a ele o papel de gerenciar as diferenças.

Os alunos deixam de ser o receptáculo daquele saber, para transformarem-se em agentes divulgadores de conhecimento e construtores dos instrumentos de divulgação desse saber.

A tecnologia deixa de ser compreendida como algo acabado, que acentua a passividade de seu utilizador, para ser vista como instrumento de libertação e de criatividade, já que a sua utilização implicaria na compreensão da lógica da elaboração da própria tecnologia e não simplesmente em seu uso.

Desta forma, o professor que queira utilizar dos recursos

áudio-visuais, deve partir do pressuposto de que a sua construção pelos educandos é a mais eficaz maneira de retirá-los da passividade e do relacionamento acrítico para com a disciplina, em um nível, e em outro, para com a própria tecnologia.

Assim, necessariamente, deve estabelecer um trabalho em grupo, onde cada papel é definido pela capacidade do próprio aluno: aqueles que escrevem e sistematizam podem ser os roteiristas; o que fala bem podem ser o locutor/narrador, os que gostam de trabalhar com imagens passam a ser os selecionadores delas ou, dependendo de suas capacidades o seus elaboradores; outros passam a ser os entrevistadores, e outros ainda, o corpo técnico da produção.

Tem, portanto, esse trabalho, três momentos. Um primeiro que poderíamos chamar de sistematizador é o momento engendrador, onde a classe seleciona o tema a ser trabalhado. O ideal aqui é fazer uma espécie de *brain storm*, permitindo que cada um coloque a sua idéia de maneira livre, aceitando a alheia e insistindo que uma idéia não descredencia a outra, ao contrário, há grandes possibilidades de serem unificadas.

Ultrapassado esse momento, selecionado o tema, faz-se a concepção do trabalho, ou seja, o roteiro. Para o roteiro seria importante que a classe trouxesse os elementos (textos, idéias, imagens, em resumo, a pauta) para que a equipe de roteiristas os adequasse às decisões tomadas pela sistematização. O roteiro deve ser construído a partir de um plano de produção, plano este que

busca responder o que é necessário para a etapa posterior dos trabalhos.

Estabelecido o roteiro, iniciam-se os momentos da realização, que implicam em outras três fases distintas: a pré-produção, a gravação e a finalização.

A pré-produção deve envolver os trabalhos de pesquisa acerca do tema, o estabelecimento de sua iconografia, a preparação das entrevistas, dos entrevistados e dos entrevistadores, assim como a adequação do set de filmagem. Esta fase deve ser orientada pelos roteiristas, e regulada pelo professor, que assumiria em alguns momentos o papel de diretor, para poder dirimir os impasses.

O momento da gravação deve ser encarado como aquele onde as expectativas estão se colocando, daí a importância do professor em fazer as mediações entre cada grupo, entre cada idéia. Diversos procedimentos técnicos podem ser empregados intuitivamente, como gravar em estúdio (a sala-de-aula passa a ser o estúdio) ou em externas, utilizar a cromaquia para ressaltar as imagens, a exigência do silêncio ou do ruído. É o momento mais lúdico.

Finalmente a etapa de finalização, onde são estabelecidos os cortes, a inclusão da trilha sonora, a legendagem (se necessária) e os créditos finais. Interessante nesse

momento é colocar o trabalho em julgamento, fazendo uma montagem coletiva, onde os alunos decidem o que vai e o que não vai permanecer no trabalho.

Encarados assim, os recursos áudio-visuais, ao invés de acentuar a passividade do educando, abre-lhes os horizontes para formas criativas de produção, além de estabelecer uma nova relação para com o conteúdo e com o próprio conhecimento, já que esta relação passa a ser pautada pela ação e pela intervenção dos educandos.

### BIBLIOGRAFIA

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação in **Educação e Sociedade**. SP: Cortez, 1980.



### **Imagem é tudo, sede não é nada: Textos publicitários e ensino de História**

**Márcia Elisa Teté Ramos**  
Depto. História - UEL  
[mtete@netsinai.com](mailto:mtete@netsinai.com)

**E**xperimentamos em nosso cotidiano, de alguma forma, os efeitos da mídia, da publicidade, das novas tecnologias de comunicação e informação do mundo contemporâneo. Estamos submetidos à saturação de produtos da indústria cultural que nos fornecem o material com que

construímos noções, substituindo modelos de identificação e valores antes fornecidos por meios tradicionais como a família, a escola, a Igreja, partidos políticos, etc. Vivenciamos a superabundância audiovisual veiculada pelo rádio, cinema, televisão, música, revistas, jornais, entre outros, e devido ao fato de que tais meios são responsáveis por intensas trocas simbólicas e envolvem a luta quanto à hegemonia de significados do social, do humano, do político, do econômico e do cultural, é que podemos chamar atenção para sua dimensão pedagógica.

FISCHER (2001:07) nos fala do *dispositivo pedagógico da mídia*, ou seja, a mídia produz subjetividades/identidades com suas imagens e signos, ensina modos de ser, de se ver, de conhecer e interpretar o mundo. Por isso mesmo, KELNNER (1995:107) já havia proposto o desenvolvimento do *alfabetismo crítico em relação à mídia*, ao considerar que a escola pode não ser o espaço pedagógico por excelência, mas pode dar condições para que o educando elabore uma leitura crítica dos textos, imagens, mensagens e espetáculos da mídia. Tal exame crítico implica em obter referências suficientes para aprender como avaliar, decodificar, comparar e interpretar os discursos da mídia, analisando tanto a *forma* como ele é construído e opera em nossas vidas, quanto o *conteúdo* de suas mensagens.

Mais especificamente quanto ao ensino de história, SCHIMIDT(1998) compreende que a linguagem da mídia não deve ser menosprezada pelo professor em seu trabalho em sala de aula, e

assim, tomo o texto publicitário para seguir a proposta da autora. Para realizar o “desmonte” do discurso publicitário, não precisamos ser especialista das ciências da comunicação, assim como para lidar, por exemplo, com a linguagem musical, como historiadores ou como professores de história, não precisamos ser músicos ou musicólogos. É certo que os textos publicitários são pouco problematizados como fontes para a pesquisa histórica, o que dificulta a sua transposição didática. Busco aqui, apenas realizar uma breve explanação sobre os textos publicitários para então indicar alguns artigos e sites que podem auxiliar quanto ao *alfabetismo crítico* em relação a tais textos.

A publicidade é um texto de caráter essencialmente comercial, e por isso, divulga vantagens, qualidades e superioridade de um produto, de um serviço, de uma marca, de uma idéia ou organização. (RECH, 1999) Encontra-se em jornais, revistas, cartazes e *outdoors*, e hoje utiliza, geralmente, mais imagens e cores do que de palavras.<sup>1</sup> No texto publicitário estão presentes recursos estilísticos e argumentativos retirados da linguagem cotidiana, tentando influir no comportamento do outro ou fazer com que se compartilhe a opinião do enunciador. Hoje, os princípios da retórica têm seu principal campo de aplicação na publicidade, que quer persuadir, seduzir e convencer.

Enquanto publicidade, magnifica-se a moral da auto-satisfação, da gratificação imediata, do hedonismo.

No apelo -*Compre este produto!*- são utilizadas estratégias discursivas cada vez mais atraentes, elaboradas, convincentes e interessantes. A publicidade constitui uma das esferas mais avançadas e potentes de produção de imagens, investimento e criatividade. Esta dinâmica de produção de sentidos pela publicidade não pode ser vista como mera imposição ideológica, pois, ao mesmo tempo em que se “faz” o consumidor, ensinando-lhe como deve falar, vestir, comportar-se, sentir, desejar, etc, seria na própria experiência cotidiana do consumidor, em seus projetos, vaidades e percepções, que se busca os elementos essenciais para a construção de mercadorias e da publicidade. A publicidade não inventa, isto é, seu discurso está sempre relacionado com os saberes que circulam na sociedade, e suas imagens e signos nos são familiares.

Por influência da publicidade, principalmente para crianças e jovens, na compra de determinado produto, não é exatamente o objeto em si o que importa, mas a impressão que ele produz, os valores, prazeres e sentimentos que se confere a ele. “Ter” não prevalece sobre o “ser”, mas se misturam. Não compramos: a camiseta *Hering*, mas a sua idéia de pertencimento nacional<sup>2</sup>; o cigarro *Hollywood*, mas a sentimento de ser jovem saudável; o cigarro *Free*, mas a liberdade de escolher; o leite

esterilizado e pasteurizado *Parmalat*, mas o leite natural, porque somos mamíferos; a *lingerie Du Loren*, mas o que você é capaz de fazer quando esta com ela; o refrigerante *Coca-Cola*, mas um estilo de vida feliz. Enfim, o objeto em foco na publicidade nos daria algo de que precisamos, não necessariamente no nível da posse, mas da identidade. Nos tornamos o que compramos. Os objetos nos significam.

A análise de anúncios publicitários de diferentes temporalidades mostra permanências e transformações nos modos de viver e de pensar. A leitura da publicidade veiculada no presente (mais acessível ao aluno) é capaz de revelar conceitos caros ao saber histórico, como o de raça, gênero, nacionalidade, classe, sexualidade, etnia, relacionamento, trabalho, educação, política, modernidade, ciência, progresso, etc. Retomamos a seguir, alguns autores além dos já citados, para exemplificar as possibilidades quanto ao trabalho com os textos publicitários em sala de aula.

KELNNER em “*Lendo imagens criticamente*”, analisa propagandas de cigarro *Malboro* desde 1981, mostrando que, inicialmente, as imagens publicitárias associavam masculinidade e poder (*cawboy* montado á cavalo) e saúde (natureza). Gradativamente a figura do “Homem de *Malboro*” vai diminuindo em tamanho, até desaparecer, o que se deve, segundo o autor, à obsolescência do trabalhador manual numa sociedade industrial ou mesmo pós-industrial. Os cavalos continuam, agora sozinhos, ainda relacionados à noção de poder e de energia. Também a publicidade da década de 80 do cigarro *Virginia Slims* é analisada, onde encontramos imagens que



contrapõem a mulher do passado (encerando o chão ou tirando as botas do marido) com a mulher que agora fuma, e por isso é emancipada, moderna, progressista e elegante.

Ruth SABAT em “Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade” (1999), considera dois anúncios recentes das roupas infantis *Tip Top*: um deles mostra um menino numa mesa de escritório com o computador, onde se lê “Grandes decisões. Por enquanto ele precisa de Tip Top”, e o outro, mostra uma menina puxando um carrinho com uma boneca, onde se lê “Futura mamãe. Por enquanto ela usa Tip Top”. Assim, os papéis sociais estão claramente definidos. A questão de gênero e sexualidade são também analisados nos anúncios dos cigarros *Malboro* (masculinidade), da bebida *Campari* (sugestão de lesbianismo) e dos pneus *Pirelli* (mulher negra como sinônimo de potência e sensualidade).

Em “Natureza e representação na pedagogia da publicidade”, Marise AMARAL (2000) analisa ao uso da imagem da natureza para dar a idéia de que certos produtos são puros, leves e saudáveis, salientando a publicidade do leite *Parmalat* e do cigarro *Galaxy Ultra Lights*. No caso da propaganda do *whisky Chivas Regal*, sugere-se que quem não o bebe permanece lagarta (imóvel e feia), e quem o bebe,

transforma-se em borboleta (leve, livre e bonita)

Importante é a leitura do texto “Uma escola do Brasil: o trabalho educativo das imagens da Nação no ‘Milagre Brasileiro’ (1969-1973) e na comemoração dos 500 anos do descobrimento (1998-2000)” de Luis Fernando CERRI (1999), que trata das imagens de dois momentos históricos distintos, veiculadas na revista *Veja*, cartazes, adesivos plásticos, e das recentes imagens da Rede Globo de Televisão que exploram representações da comunidade política (imaginária) do Brasil.

No site <http://tver.hpg.ig.com.br/> os internautas são convidados a participar num debate sobre a influência da mídia, e também são fornecidas informações sobre pesquisas, teses, bibliografia a respeito de mídia e educação. No site <http://www.andi.org.br/> existem interessantes artigos direcionados a quem trabalha com a relação entre mídia e educação. No site <http://seama.com.br> encontramos artigos do Centro Virtual de Estudos de Comunicação Social preocupados em responder as questões sobre publicidade e ensino, sendo que algumas campanhas publicitárias são analisadas, como por exemplo as propagandas da *Benetton*, polêmicas por, geralmente, tratar a questão de raça de forma “politicamente incorreta”. Também o site <http://uff.br/mestcii/rep.htm> da Ciberlegenda traz muitos artigos sobre

publicidade e ensino, e, para um estudo mais teórico, vejam o site Teoria Crítica e Educação, <http://orbita.starmedia.com/~escola-de-frankfurt/>.

Para finalizar, retomo a campanha publicitária da *Sprit* invertendo o slogan “Imagem não é nada, sede é tudo”, utilizando a própria propaganda televisiva da marca, em que uma atriz “Global” é literalmente sugada pela máquina de refrigerantes. Não é a moça que usa o produto, mas o produto que a consome. Afinal, o que é mais importante, a imagem ou a sede? O produto em si do qual você realmente precisa, ou o encantamento da publicidade que cria uma necessidade de tê-lo senão você não será tão feliz, ousado, bonito, magro, rico...? Por isso a análise crítica da publicidade na escola constitui uma tarefa importante, no sentido de compreendermos mais sobre sua construção histórica, sobre a cultura em que vivemos, sobre os modos de viver e pensar que produzimos e que nos produzem.

## NOTAS

1. Analisando anúncios impressos de remédios, que então tinha o caráter explicativo/informativo, a autora constata o uso crescente da imagem em detrimento do texto escrito: SANT’ANNA, D. B. Propaganda e história: antigos problemas, novas questões. **Projeto História**. São Paulo: EDUC, n.14, p. 89-122, 1997.
2. O artigo já citado de RECH trabalha com anúncios impressos e televisivos da *Hering*, identificada como a marca nacional.

## BIBLIOGRAFIA

AMARAL, M. B. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In. COSTA, M. V. **Estudos Culturais em educação**.

Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre:

Universidade/UGRGS, 2000, p.143-171.

CERRI, L. F. Uma escola do Brasil: o trabalho educativo das imagens da Nação no 'Milagre Brasileiro' (1969-1973) e na comemoração dos 500 anos do descobrimento (1998-2000). SCHMIDT, M. A e CAINELLI, M. R. (orgs.) **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro ventos, 1999, p.453-470.

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KELNNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In. SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RECH, J. A marca básica do Brasil. São Leopoldo: USININOS, Cadernos de Comunicação, v.5, p.95-122, 1999.

SABAT, R. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In. SILVA, L. H. (org.) **Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p.244-261.

SANT'ANNA, D. B. Propaganda e história: antigos problemas, novas questões. **Projeto História**. São Paulo: EDUC, n.14, p. 89-122, 1997.

SCHMIDT, M. A. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de história. **História & Ensino**. Londrina: UEL v. 4, p.09-23, 1998.



## Núcleo de Estudos Interdisciplinares Unioeste – Cascavel

Sandra R. Ferreira de Oliveira  
Depto de Educação - Unioeste

O NEI nasceu em 1982, com a denominação de CECIPINHO, como resultado de encontros quinzenais de professores de Ciências e Matemática da região de Cascavel. Atualmente denominado Núcleo de Estudos Interdisciplinares, o NEI é um órgão de apoio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel, ligado à Pró Reitoria de Extensão.

Tem por finalidade propor, acompanhar, dinamizar e incentivar atividades de integração do ensino médio e fundamental com os diferentes cursos da UNIOESTE nas diferentes áreas de conhecimento. Assim sendo, o NEI cria espaço para o diálogo entre docentes pesquisadores e extensionistas da UNIOESTE e professores da rede pública e particular de ensino objetivando desenvolver cursos de capacitação e educação continuada para os professores da região.

O NEI também atua nas escolas cooperando e incentivando no processo de instalação de laboratórios; apoiando a realização de eventos nas diversas áreas de conhecimento; emprestando

material para alunos do ensino médio e fundamental organizarem feiras das ciências; apoiando os acadêmicos da UNIOESTE em atividades de extensão e atendendo professores e estudantes das escolas da região junto aos laboratórios deste Núcleo.

Atualmente para atender aos professores o NEI dispõe de: sala de administração com biblioteca, retro projetor, computadores, televisão e vídeo; museu vivo, com aquários marinhos e de água-doce; laboratório de Física e Matemática; laboratório de Biologia e dois laboratório de Ensino – LABEN.

No intuito de possibilitar espaço para a formação continuada dos professores das diferentes áreas, tem sido oferecidos projetos de formação continuada, aperfeiçoamento e atualização. São desenvolvidos projetos de extensão, atendendo alunos do ensino fundamental, médio e superior em seus laboratórios. Estão em desenvolvimento diversos cursos, projetos de extensão e pesquisa nas três divisões, sendo:

### Divisão de Ciências Humanas

- Programa institucional de ações relativas às pessoas portadoras de necessidades especiais.
- Alfabetização dos trabalhadores da UNIOESTE: um compromisso político social do curso de Pedagogia.
- Ciclo de palestra "O cotidiano escolar e as práticas pedagógicas".
- **GRECO - Grupo de estudos sobre corporeidade.**
- Reflexões sobre a linguagem escrita.
- Apoio pedagógico às escolas municipais.

- Os (des)caminhos na construção da escola democrática.
- Oficinas pedagógicas: temas alternativos.
- Leitura e escrita no sistema braille.
- Reflexões sobre a influência da escola no saber histórico infantil.

#### **Divisão de Ciências da Vida**

- **A parasitologia vai à escola.**
- Avaliação das curvaturas da coluna vertebral dos alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.
- **Organização e funcionamento do laboratório de Química do NEI.**
- **Organização e estrutura do museu de zoologia da UNIOESTE.**
- Orientação profissional.
- Visitas ao laboratório de histologia e embriologia com ênfase em reprodução humana e desenvolvimento pré – natal.
- Conhecendo melhor o corpo humano.
- Visitas ao laboratório de biologia.

#### **Divisão de Ciências Exatas**

- **Algumas idéias para o ensino de álgebra no ensino médio.**
- Noções básicas de informática.
- **Especialização em educação matemática.**
- A luz e a formação das cores: uma proposta para aproximação entre

cotidiano dos alunos e conteúdo da ciência física.  
e-mail: [nei@unioeste.br](mailto:nei@unioeste.br)



### **RESENHA**

**CASTRO, Nilo André**  
**Piana de (org.). *Cinema e Segunda Guerra*. Porto Alegre: Ed. da UFRS, 1999.**

**Francisco César Alves Ferraz** Depto de História-UEL

De todos os eventos históricos mais recentes, a Segunda Guerra Mundial foi a mais recorrente na produção cinematográfica, especialmente a norte-americana. Centenas de títulos foram exibidos abordando diversos episódios da guerra, desde os tempos de ascensão do nazi-fascismo até as consequências do conflito para as populações civis das nações beligerantes. Com tamanho acervo, é natural a vontade de se utilizar, nas aulas de História, esses filmes sobre a guerra. Por tais razões, é muito oportuna a leitura do livro “Cinema e Segunda Guerra”, organizado por Nilo André Piana de Castro, publicado pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O livro, em linhas gerais, consiste na apresentação de temas históricos relevantes da Segunda Guerra Mundial e na seleção e comentários dos filmes a eles relacionados, realizado por 29 autores,

entre professores universitários e graduandos em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Embora os comentários não sejam dirigidos especificamente para fins didáticos, o formato do livro é de um “guia” de informações e debates proporcionados pelos filmes analisados. A estrutura da obra, portanto, não “esgota” os temas da guerra — existem outros que poderiam ser abordados — tampouco a análise dos próprios filmes: são 33 filmes, divididos por 9 temas. Tanto os comentários dos filmes quanto os temas são desenvolvidos de maneira concisa e direta: três a cinco páginas por filme, um pouco mais para cada introdução temática. Esse procedimento permite uma estrutura bastante eficiente e útil para o professor que quiser escolher um filme sobre o assunto desejado.

As introduções temáticas articulam bem os contextos gerais e particulares da guerra. Percebe-se um direcionamento para tratar os filmes como discursos sobre determinado evento histórico e como objeto documental da época em que foi realizado. É notável também o esforço por fazer uma abordagem menos “ocidentalista”, analisando processos pouco conhecidos e divulgados nos materiais didáticos disponíveis, especialmente os relacionados à guerra no Leste Europeu e no Pacífico. Outro ponto positivo foi a escolha dos filmes, em que películas bastante conhecidas, como “Lista de Schindler”, “O Grande Ditador”, “Resgate do Soldado Ryan” e “A Ponte do Rio Kwai”, são discutidas ao lado de produções quase “esquecidas”, como “Delito Matteotti”, “Os Deuses Malditos”, “Stalingrado”, a

Batalha Final", "A Cruz de Ferro", "Roma, Cidade Aberta", "Além da Linha Vermelha" e "Black Rain" (o filme japonês, não aquela bobagem de Ridley Scott), dentre vários outros "achados" nas locadoras.

Alguns problemas, aparecem, também. A tendência geral das introduções temáticas é a da abordagem de cunho marxista, o que faz com que certos eventos e processos sejam analisados apenas sob esta ótica. A consequência deste procedimento foi o aparecimento de alguns (poucos) exageros interpretativos e mesmo equívocos fatuais, questionáveis por estudos mais sólidos de história militar da Segunda Guerra.... Além disso, a despeito do pouco espaço para discussões historiográficas mais alentadas, ressurte-se a falta de outras perspectivas, até nas sugestões bibliográficas dos temas.

Quanto aos filmes, os comentários são bastantes úteis, porque, na maioria das abordagens, informam e discutem com o leitor/espectador sobre o contexto histórico do enredo e as implicações históricas do próprio processo de confecção do filme. Um detalhe significativo é a presença, no final da obra, de uma Cronologia da Segunda Guerra, bem como Glossário e mapas bem escolhidos e de bom

acabamento, o que facilita bastante a introdução do leitor à história da guerra. Trata-se, enfim, de obra bastante recomendável para uma primeira aproximação ao tema da Segunda Guerra Mundial a partir da produção cinematográfica a ela relacionada.



### **Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional - PEQUENA NOTA SOBRE A PUBLICAÇÃO DE UM LIVRO**

**Prof. Gilmar Arruda**  
Depto de História - UEL  
[garruda@uel.br](mailto:garruda@uel.br)

Em 2001 foi lançado o livro **Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional**, organizado por Reginaldo Benedito Dias e José Henrique Rollo Gonçalves, editado pela Editora da Universidade Estadual de Maringá- Eduem. Entretanto, devido a complicada situação pela qual passaram as Universidades Estaduais no ano de 2001, somente agora temos a possibilidade de divulgá-lo entre os leitores do Boletim.

Composto por 20 artigos de pesquisadores da história paranaense, representa muito bem o quadro da produção historiográfica sobre o espaço paranaense, especialmente no recorte geográfico anunciado no título- Maringá e o chamado norte do Paraná.

Tanto do ponto de vista temático quanto no aspecto teórico-metodológico os

organizadores acertaram na escolha dos autores. Assim, os textos cobrem uma diversidade de temas que vão desde a etno-história - a presença indígena nos territórios denominados de paranaenses, passando por análises sobre as mulheres, operários, camponeses, política até a história ambiental.

É um livro que demonstra perfeitamente as tendências atuais da produção historiográfica no nosso Estado e é imprescindível tê-lo em na estante, sendo de grande valor para os profissionais que atuam na áreas das ciências humanas. O livro encontra-se em diversas livrarias e pode ser conseguido diretamente na Editora através do endereço eletrônico: [eduem@uem.br](mailto:eduem@uem.br)

O **Boletim do Laboratório de Ensino de História** é uma publicação quadrimestral mantida, pelo Laboratório de Ensino de História/Uel

#### **LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA**

Francisco Alves Cesar Ferraz  
Gilmar Arruda (editor)  
Marlene R. Cainelli  
William Reis Meirelles  
(coordenador)

#### **Endereço:**

DHIS/Centro de Letras e Ciências Humanas/Uel  
Campus Universitário  
Cep 86051-970  
Fone - 043-3714186  
fax - 043-371-4408  
e-mail: [labhis@uel.br](mailto:labhis@uel.br)

As opiniões expressas nos artigos assinados são de exclusiva responsabilidade dos autores.  
Tiragem: 3.000 exemplares  
Impressão: Gráfica da Uel

|

|