



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**HISTÓRIA ORAL E PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Norma  
cultura e Normatização na Escola Normal (RJ) no século XX**

Fernando Lima da Mota

Rio de Janeiro

2021

**FERNANDO LIMA DA MOTA**

HISTÓRIA ORAL E PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Norma culta e  
Normatização na Escola Normal (RJ) no século XX

Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciado em Letras na habilitação  
Português-Literaturas.

Orientador (a): Professor Doutor Afranio Gonçalves Barbosa (UFRJ)

Rio de Janeiro

2021

MOTA, Fernando.

História oral e prática de ensino de Língua Portuguesa: Norma culta e  
Normatização na Escola Normal (RJ) no século XX. Fernando Lima da Mota. - Rio  
de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2021. (50 f.)

Orientador: Afranio Gonçalves Barbosa

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade  
Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras:  
Português – Literaturas, 2021.

1. História oral. 2. Norma. 3. Língua portuguesa. 4. Ensino. I.  
Barbosa, Afranio Gonçalves, orient. II. Título

FERNANDO LIMA DA MOTA

HISTÓRIA ORAL E PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Norma culta e  
Normatização na Escola Normal (RJ) no século XX

Orientador: Prof. Dr. Afranio Gonçalves Barbosa

Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,  
como parte dos requisitos necessários para a obtenção  
do título de Licenciado em Letras na habilitação  
Português-Literaturas.

Data da avaliação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_

NOTA: \_\_\_\_\_

Afranio Gonçalves Barbosa – Presidente da Banca Examinadora

Professor Doutor – UFRJ

\_\_\_\_\_

NOTA: \_\_\_\_\_

Leitor crítico

MÉDIA: \_\_\_\_\_

Assinaturas dos avaliadores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **RESUMO**

Esta pesquisa objetiva estudar a construção de valores de norma culta (FARACO & ZILLES, 2017), ao longo do século XX, no ensino de língua portuguesa. Para tal, nesta investigação, buscamos recuperar não só estratégias de transmissão de conteúdos em sala de aula, como também concepções e elementos do ideário normativo com base em corpus formado de depoimentos orais de informantes da 3ª idade que tenham sido estudantes na Escola Normal entre as décadas de 1950 e 1960. Referenciados na metodologia reconhecida por História Oral (THOMPSON, 2002; MEIHY, 2005), linha de pesquisa que trata o depoimento oral de modo a constituir-se numa fonte primária a Historiografia, construímos um corpus de gravações com ex-alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), aplicando roteiro de entrevistas estabelecido em Garcia (2016). Diante disso, passamos a controlar a sócio - história de instituições que representaram modelos de ensino para a sociedade carioca. Os primeiros resultados demonstram que o Instituto de Educação representou muito não só para toda a cidade do Rio de Janeiro, desde a Zona Rural a Zona Urbana, bem como para as mulheres, que se inseriram no mercado de trabalho através do Ensino Normal. Ademais, verificou-se também que a prática pedagógica exercida pelas alunas estagiárias da Escola Normal objetivava uma formação criativa e produtiva em estratégias de aplicação.

**Palavras-chave:** História Oral. Norma. Língua Portuguesa. Ensino.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>7</b>
<b>1. O conceito de norma(s) e o Ensino de Língua Materna no Brasil</b>	<b>8</b>
<b>2. História Oral: pressupostos teóricos e metodológicos</b>	<b>12</b>
<b>2.1. Percurso histórico</b>	<b>12</b>
<b>2.2. A questão metodológica da História Oral para esta Monografia</b>	<b>15</b>
<b>2.3 O problema da Memória Oral e o ensino de Língua Portuguesa</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Adaptação para a Área da Letras</b>	<b>17</b>
<b>3. Desenvolvimento da pesquisa em um corpus controlado: roteiro e entrevistas com ex-alunas da Escola Normal (IERJ)</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Roteiro de Entrevistas</b>	<b>19</b>
<b>3.2 A Escola Normal</b>	<b>23</b>
<b>3.3 O trabalho de campo</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Fontes documentais</b>	<b>26</b>
<b>4. Resultados da aplicação do roteiro de História Oral na Escola Normal</b>	<b>30</b>
<b>4.1 “Memórias sobre o conteúdo”</b>	<b>30</b>
<b>4.2 “Estratégias pedagógicas”</b>	<b>32</b>
<b>4.2.1 Aproximação com a prática</b>	<b>33</b>
<b>4.2.2 Enfoque na literatura infantil</b>	<b>35</b>
<b>4.2.3 Formação técnica-tecnológica para a educação infantil</b>	<b>35</b>
<b>4.3 “Memórias histórico-sociais”</b>	<b>36</b>
<b>4.3.1 Quando formadas, as ex-normalistas atendiam toda a cidade do Rio de Janeiro</b>	<b>37</b>
<b>4.3.2 Formatura do Instituto de Educação do Rio de Janeiro</b>	<b>38</b>
<b>4.3.3 Distanciamento aluno X professor</b>	<b>39</b>
<b>4.3.4 A instituição</b>	<b>40</b>
<b>4.4 “Inferências sobre norma e normatização”</b>	<b>40</b>
<b>4.4.1 Conceito de norma</b>	<b>41</b>
<b>5. Palavras finais</b>	<b>43</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>44</b>
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista revisto e atualizado	46
1) Estratégia: encaminhamento geral.	46
2) Estratégia: comparação entre épocas.	47
3) Estratégia: abordagem direta.	47
ANEXO A – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL	50

## **Introdução**

Esta monografia tem por objetivo investigar o ensino de Língua Portuguesa ao longo do século passado, mais especificamente entre as décadas de 50 e 60, na tentativa de recuperar informações que possibilitem inferências a respeito dos valores da norma e normatização que foram estabelecidos durante a vida escolar. Elegemos como objeto de estudo o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) na Tijuca por três motivos: 1) excelência de ensino, 2) escola-modelo para a sociedade carioca e para o país e 3) atuação profissional, já que as normalistas, em sua maioria, seguiram a carreira do magistério, seja permanecendo na educação infantil, seja trabalhando em outros níveis de ensino, após adquirir formação superior. Os objetivos específicos que compõem este trabalho são: a) adaptar a metodologia História Oral para a área de Letras; b) recuperar informações sobre estratégias de transmissão de conteúdos em sala de aula; c) recuperar concepções e elementos do ideário normativo a partir de depoimentos orais de informantes da 3ª idade que tenham sido estudantes na Escola Normal; d) procurar e analisar a sócia história de instituições que representaram modelos de ensino para o Rio de Janeiro.

O presente trabalho apresenta-se em cinco partes: o primeiro capítulo, intitulado “O ensino de Língua Portuguesa no Brasil” apresenta ao leitor uma breve discussão a respeito do conceito de normas e a sua relação com o ensino de língua materna. No segundo capítulo, abordamos a metodologia reconhecida por História Oral; o trabalho de adaptação para a área de Letras e os trabalhos já realizados sobre o tema. No terceiro capítulo, apresentamos o roteiro de entrevistas utilizado (Garcia, 2016) e questões relativas ao trabalho de campo. No quarto capítulo, reúnem-se os resultados das entrevistas realizadas e sua catalogação em quatro eixos temáticos. No quinto, apresentamos uma breve conclusão.

## 1. O conceito de norma(s) e o Ensino de Língua Materna no Brasil

Os conceitos de *norma*, *norma culta* e *norma padrão*, apesar de amplamente estudados pela linguística teórica, ainda são atravessados por alguns equívocos e erros terminológicos, principalmente quando essas noções entram em cena no campo do ensino de língua materna no Brasil.

Faraco (2008) chama atenção para a polissemia envolvendo o termo *norma*, uma vez que pode apresentar diferentes sentidos a depender da concepção teórica utilizada. Em primeiro lugar, o termo *norma* pode ser usado para se referir à frequência de uso de determinados fenômenos linguísticos, a ponto de caracterizar um grupo regional, social, etário; assumir, enfim, algum significado sociolinguístico. Em outras palavras, o termo designa fatos usuais, comuns e recorrentes da língua que singularizam a fala de indivíduos que se reúnem numa projeção de fala de uma comunidade. Nesse âmbito é que se inserem a norma culta em contraste com a norma padrão. A *norma culta* diz respeito ao conjunto de usos empregados por falantes letrados em situações reais de fala e escrita. Já o termo *norma padrão* refere-se a uma abstração sobre a língua, tendo em vista que se configura pelo conjunto de preceitos dogmáticos e idealizados a respeito desta, que nada tem a ver com fatos reais da língua.

Em segundo lugar, por outro lado, o termo *norma* pode funcionar como sinônimo de normativo, quando relacionado à pedagogia do erro. Nesta perspectiva, há a escolha de uma forma como correta e categórica entre um conjunto de variantes para uniformizar o uso. Trata-se, portanto, de uma visão que presume uma valoração social a determinados elementos linguísticos artificialmente tomados como modelo convencionado e predicado na escola como língua oficial do Estado. É, antes de mais nada, uma concepção que corrobora com a cultura do erro e impede o estudo e o ensino da verdadeira realidade linguística do Brasil.

Os impasses envolvendo as diferentes concepções de norma e principalmente a norma padrão no Brasil não são recentes, tendo em vista, sobretudo, como se deu o processo de construção do ensino no país. Verifica-se, por exemplo, que a tradição gramatical brasileira teve como modelo de escrita a variedade padrão lusitana — a escrita literária portuguesa ou brasileira nos casos em que esta coincidia com aquela. A respeito disso, Barbosa (2016) afirma:

O conjunto de regras da gramática escolar é uma artificialidade, um conjunto de convenções gráficas, sintáticas, de pronúncia e de variantes morfológicas, conjunto formado por gente de lugares diferentes, de momentos históricos diferentes, de estilos diferentes (Barbosa, 2016).



Dessa forma, configurou-se como modelo de escrita brasileira uma variedade altamente artificial, fundamentada na literatura romântica do final do século XIX e início do século XX, sem qualquer relação com os dados reais de fala ou escrita praticados por falantes brasileiros.

A partir disso gerou-se uma grande confusão entre norma culta e norma padrão no Brasil, que perdura até os dias atuais. Ainda que a variedade padrão não tenha sido, e não seja, praticada pela maioria dos falantes — seja pelo seu caráter altamente artificial, seja por representar mais uma variedade em um conjunto de variedades disponíveis ao falante — fato é que esta foi responsável por impactar diretamente o modo como indivíduos pensam, representam e se apropriam de sua própria língua. A crença segundo a qual o português, por exemplo, só teria se modificado em terras brasileiras, trazendo a ideia de que o idioma pertenceria a Portugal e que teria se deteriorado pelos falantes brasileiros, faz parte do imaginário linguístico dos falantes e do ensino tradicional escolar, que amplamente divulga essa concepção, sem qualquer tipo de reflexão crítica. Em relação a isso, Barbosa, Garcia e Zarro (2015) afirmam:

Acreditar ser a língua portuguesa propriedade portuguesa é um componente do quadro simbólico sobre a própria língua que se foi construindo no Brasil por vários vetores, tendo encontrado, na escola, um grande catalisador. Nesse sentido, podemos identificar mito cooperante na ideia-base de uma primazia das formas lusas como referência para diversas regras da gramática normativa escolar no Brasil. (BARBOSA, GARCIA E ZARRO: 2015:2)

Ainda que tenha passado por um processo de abrandamento ao longo da história, é indiscutível que o ideário normativo do século XIX fez-se e faz-se presente não só na representação de língua no país, como também no ensino de língua no Brasil, visto que a escola foi, e ainda é, uma grande instituição propagadora e divulgadora de concepções reducionistas sobre a língua, juntamente com os principais meios de comunicação e o senso comum.

Uma breve investigação das gramáticas escolares na segunda metade do século XX constatou que o ensino prescritivo estava presente na tradição escolar de maneira sólida. Por outro lado, verificou-se, ao mesmo tempo, a percepção de que “existem fases distintas de posturas muito, pouco ou nada descritivas” (BARBOSA, GARCIA E ZARRO: 2015). Dessa forma, nota-se que boa parte dos autores de gramática da época assumiram, de fato, uma postura expressivamente normativa perante o ensino escolar, porém, nem todos consideraram o ensino normativo como única alternativa de aprendizagem do padrão culto. Fato que pode ser visualizado de forma contundente em Garcia (2016):

Todos foram normativos, mas nem todos combinaram, no dia a dia escolar, a normatização e o ensino da descrição de fatos da língua referenciada para o padrão culto como uma verdadeira capacitação dos alunos para tratarem de outros fatos de língua, fosse para ser um ponto de partida de conhecimento para acompanhar descrições de fatos estruturais de línguas estrangeiras, fosse para ser um ponto de partida para a decodificação de estruturas não vernáculas em textos literários e não literários pretéritos ou em tradições discursivas ainda vigorosas, ainda que arcaizantes, na sociedade. (Garcia, 2016)

A partir disso, acreditamos que a análise do exercício normativo-descritivo nas escolas do país possa trazer informações importantes e pertinentes para o entendimento das singularidades do ensino da época. Desse modo, o exame de obras gramaticais, dos programas escolares, de materiais avulsos e de textos diversos tornam-se fonte de investigação consistente a respeito da sócio-história e da normatização no Brasil. Só assim será possível uma observação mais ampla e consistente no tocante aos delineamentos do ensino de língua portuguesa.

Embora seja verdade que muitos documentos do século passado evidenciem a presença significativa de atividades baseadas na memorização de determinadas regras gramaticais ou conteúdos, que assolam o ensino tradicional até os dias atuais, não é difícil encontrar indivíduos que foram estudantes durante o século XX e apresentam satisfatórias habilidades de fala e escrita. Entende-se, portanto, que não se torna coerente afirmar que o ensino da época se limitava apenas à memorização e à reprodução de conteúdos.

De fato, o resgate da concepção de língua pode ser estabelecido através do estudo e da análise de gramáticas escolares, já que tal investigação pode evidenciar uma parte importante do ensino escolar. Entendemos, entretanto, que esses materiais não lançam luz acerca da totalidade das práticas escolares do século passado. Para além da dificuldade de encontrar gramáticas realmente usadas em sala de aula em sincronias passadas, duas questões importantes emergem:

1) como saber conteúdos e formas de trabalhá-los de maneira complementar às gramáticas encontradas?

2) como encontrar também fontes escritas mais diretas sobre o conteúdo trabalhado, tais como: cadernos de alunos e/ou anotações de professores?

À vista disso, levando-se em consideração a lacuna presente, o que nos interessa particularmente é recuperar testemunhos orais — de indivíduos que viveram outros momentos da história — e transformar esses relatos em fontes primárias para compor um corpus sócio-histórico. Diante da impossibilidade de acessar momentos com expressivo recuo temporal, tentamos resgatar memórias de informantes da 3ª idade que tenham sido estudantes na Escola Normal (IERJ) entre as décadas de 1950 e 1960, de acordo com os pressupostos

teóricos e metodológicos da História Oral. Trata-se, antes de mais nada, de um grande desafio, já que buscamos “não captar apenas simples recordações do passado, mas torná-las memórias sob estudo científico na Área de Letras” (GARCIA, 2016).

## 2. História Oral: pressupostos teóricos e metodológicos

### 2.1. Percurso histórico

A afirmação segundo a qual toda História antes de ser escrita passou por momentos de materialização oral é facilmente comprovada quando recorremos aos mitos de fundação da cultura ocidental, aos célebres poemas épicos de Homero durante a Grécia Antiga, à Bíblia ou até mesmo a outros textos sagrados. Isso evidencia não só a precedência do espectro oral sobre o escrito, como também a importância desses relatos para criação de narrativas da sociedade.

Os primeiros registros de narrativas orais datam o período de uma das primeiras dinastias chinesas: a dinastia Zhou (690 a 750 e.c.). Nota-se que durante esse momento os escribas já recorriam ao levantamento de relatos do povo e de sua transcrição, que acabaram, conseqüentemente, servindo para fins documentais em momento posterior. É o que pode ser visualizado em Meihy e Holanda (2007):

Como se consideravam eleitos pelo céu, seus líderes teriam poderes divinos, mas precisariam conhecer o povo que governavam para fazê-lo bem. Isso habilitava a administração pública a coletar histórias do povo, e tais narrativas foram vertidas do oral para o escrito, servindo de uso tanto para o governo como para historiadores de tempos seguintes que se valeram desses textos como documentos. A dinastia Zhou, segundo a tradição, possuía uma série de sistemas e regimes sobre propriedades de terras, leis religiosas e jurídicas e até cânones musicais regulados, e isso implicou transformações que necessitavam de controle. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 92-93)

Similarmente, tal prática também esteve presente durante a Grécia Antiga. Heródoto, conhecido como “pai da história”, e Tucídides, participante e autor da guerra do Peloponeso, acreditavam no potencial da narrativa oral como fonte documental. Enquanto este julgava a necessidade de articulação do relato oral com outras fontes a fim de investigar a sua veracidade; aquele, através do levantamento de entrevistas e de sua observação, enxergava na narrativa oral isolada meio suficiente de conhecimento.

Por outro lado, é importante também observar como o prestígio desses relatos orais como fonte de conhecimento não permaneceu intacto com as novas configurações da sociedade. Diante disso, cabe visualizar como se deu o processo de apagamento da narrativa oral, principalmente quando estabelecidas relações com o texto escrito.

A conquista e a dominação de novas terras com o sucesso das grandes navegações, no século XVI, fez com que colonizadores europeus estabelecessem a escrita como forma de expressão legítima, oficial e propícia para as relações de poder. Com isso, a

expressão oral passou a ser considerada como linguagem menor, informal, popular e destinada aos usos comuns do povo.

Relação semelhante ocorre com a invenção da imprensa, por volta de 1455, pelo inventor, gravador e gráfico Johannes Gutenberg. Este momento foi crucial para reiterar diferenças entre o oral e o escrito, além de estabelecer a primazia desta sobre aquela. A expressão escrita passa, então, a ser entendida como meio oficial e fidedigno, além de ser utilizada sobretudo em situações de poder. Enquanto a expressão oral é vista como subordinada ao domínio escrito, destinada a situações informais e mais propensas a corrupções e degradações.

Garcia (2016) aponta que a instituição da III República, no século XIX, foi crucial para os novos rumos da historiografia. De acordo com a autora, é durante esse período que procedimentos e regras são estabelecidos com o objetivo de instituir a profissionalização da história. Com isso, o olhar para o passado passou a ser considerado o cerne do estudo em história, tendo como base o trabalho com textos escritos, apoiado em critérios de “objetividade” e “imparcialidade”:

A principal delas foi a visão retrospectiva, que legitimou o tempo passado como fonte oficial de história, devendo ser elaborada por meio de um sistemático estudo de textos, que garantiria a comprovação empírica dos fatos. Estes deviam também ser interpretados com base em uma objetividade, sem construção de interpretações ou análise, de modo que garantisse a neutralidade dos fatos e a imparcialidade do pesquisador (Garcia, 2016).

Apesar de a desvalorização de narrativas pessoais como meio de reconstrução histórica ter sido cada vez mais presente ao longo do tempo, chama atenção a postura de alguns historiadores, em direção oposta, interessados nesses relatos. Estes, buscavam trazer à tona experiências pessoais de momentos marcantes para fins históricos. É o que pode ser visualizado com o trabalho de Michel, que registrou a História da Revolução Francesa em 1789. O autor, diante da impossibilidade de um estudo amplo a partir de fontes escritas, recorreu aos relatos pessoais como forma de acessar informações, o que chamou de “Documentos vivos”.

Ainda que esse episódio tenha lançado um novo olhar para as narrativas pessoais, Ferreira (2002) afirma que é somente a partir do pós-guerra, na segunda metade do século XX, que o tempo presente passa a ganhar espaço na historiografia. Durante esse momento, foi possível perceber que efetivamente nenhuma fonte, seja ela oral ou escrita, é capaz de reconstruir totalmente e fielmente a história.

Revalorizou-se a análise qualitativa e resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. (FERREIRA: 2002:319)

Esse novo olhar direcionado ao objeto de estudo da historiografia não só permitiu uma visão macro dos fatos, visto que se torna possível reunir diversos pontos de vista a respeito de um mesmo episódio, como também possibilitou que a memória pudesse servir de fonte histórica, restabelecendo o valor e o prestígio dos relatos pessoais como meios de reconstrução histórica.

Vale destacar que esse novo olhar para as fontes orais também só foi possível com a invenção do gravador, já que os depoimentos puderam ser registrados, catalogados e colocados à disposição para consulta. Foi, portanto, na Universidade de Columbia, em Nova York, em 1940, que Allan Nevins, historiador e jornalista, utilizando o gravador de voz, produziu uma documentação histórica sobre as elites norte-americanas, o que originou o *Programa Columbia Oral History*.

Ademais, é com a publicação da obra “A voz do passado” de Paul Thompson, professor de sociologia da Universidade de Essex, que a História Oral passa a ser entendida, de fato, como método e técnica de trabalho científico. Tal virada foi responsável por possibilitar a proliferação de trabalhos interessados não só na história das elites, mas, também na história de sujeitos comuns. É com ele que as narrativas pessoais começam a funcionar efetivamente como forma de descoberta e de reconstituição de acontecimentos passados. Nas palavras do autor:

A história oral é uma história construída em torno das 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. Estimula a professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Leva a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ela ajuda os menos favorecidos, especialmente idosos, a conquistarem dignidade e autoconfiança. Propicia o contato — e a compreensão — entre as classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e determinada época. Em suma, contribui para formar seres mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente à sua tradição. E oferece os meios para transformação radical no sentido social da história. (THOMPSON, 1992)

No contexto brasileiro, as primeiras experiências com história oral, influenciadas pelas tendências americana e europeia, surgem nos anos 70. Merece nota o trabalho desenvolvido pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV). Trata-se de um programa de história oral interessado em levantar relatos orais acerca da história contemporânea do Brasil.

Atualmente, o Programa consta com acervo de mais 5 mil horas gravadas, o que corresponde aproximadamente a 1.000 entrevistas.

Com base nas discussões suscitadas nesta seção, nota-se que esse novo olhar para as fontes historiográficas permitiu a realização desse trabalho, visto que buscamos realizar a complementação da pesquisa em fontes escritas de sincronias passadas com fontes orais. Assim, é através dessa complementação, que buscamos recuperar concepções do ideário normativo e modelos ensinados na Escola Normal, entre as décadas de 1950 e 1960, do século XX.

## **2.2. A questão metodológica da História Oral para esta Monografia**

Como demonstrado, a área de pesquisa historiográfica *História Oral* prevê o resgate de memórias do passado daqueles que vivenciaram momentos históricos. Contudo, vale antes pontuar que nem toda lembrança, recordação ou memória do passado deve ser encarada como produto do trabalho científico dessa metodologia.

A utilização de narrativas pessoais como fonte documental prevê uma série de procedimentos, tais como a elaboração de um projeto de pesquisa, postulação de objetivos, levantamento de hipóteses, fundamentação teórica, definição da equipe, escolha dos entrevistados, definição dos encaminhamentos de condução das entrevistas, transcrição e disponibilização dos resultados. A respeito disso, convém a citação de Meihy (2005):

Como método, a história oral se ergue segundo alternativas que privilegiam os depoimentos como atenção central dos estudos. Trata-se de focalizar as entrevistas como o ponto central e de partida das análises. Para valorizá-las metodologicamente, os oralistas miram sua atenção desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de obtenção das entrevistas, em seu processamento, na passagem do oral para o escrito e nos resultados públicos. Como método a história oral reúne em torno das entrevistas o conjunto de procedimentos que devem ser explicitados nos projetos. (Meihy, 2005)

Além disso, é preciso atentar-se ao fato de que as pesquisas em História Oral devem abordar temas recentes, visto que o entrevistado precisa alcançar suas memórias sobre determinado tema, sendo impraticável o levantamento de memórias com expressivo recuo temporal.

Outro ponto importante diz respeito às diferenças entre oralidade e fontes orais. Enquanto o trabalho com fontes orais prevê o uso de testemunhos orais com o intuito de transformá-los em documentos históricos, tendo como base o uso intencional do registro de memórias do passado; a oralidade, por sua vez, é concebida como materialização verbal em sentido amplo, realizada nos diferentes atos e contextos comunicativos.

Como já demonstrado ao longo deste capítulo, a literatura em história oral sinaliza que as entrevistas realizadas a partir do método da História Oral possibilitam a reconstrução do passado, concedem protagonismo aos sujeitos que vivenciaram a história — principalmente daqueles marginalizados e apagados da história oficial — além de viabilizarem novas e outras versões da história.

A entrevista de história permite também aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. Nos dias atuais, em que é mais fácil dar-se um telefonema, passar um email, ou viajar rapidamente de um lugar para outro, muitas informações são trocadas prescindindo-se da forma escrita (ou então, no caso da troca de e-mails, deixando-se de preservá-los) — informações inéditas que podem ser resgatadas durante uma entrevista de história oral e confrontadas com outros documentos escritos e/ou orais. (MEIHY; HOLANDA, 2007)

Neste trabalho, por sua vez, interessamo-nos sobretudo pelas informações ligadas às questões linguísticas e histórico-sociais suscitadas a partir das entrevistas. Em outras palavras, após a realização das entrevistas, transcrição e análise das mesmas, buscávamos nas lembranças dos entrevistados informações relacionadas à Instituição de Ensino, exemplos de correção, conteúdos mais trabalhos nas aulas de Língua Portuguesa, modelos de transmissão de conteúdo, abstrações de norma etc. Vale ressaltar que essas lembranças apareceriam não só no discurso dos depoentes, mas também nas inferências realizadas por nós durante a análise das entrevistas.

### **2.3 O problema da Memória Oral e o ensino de Língua Portuguesa**

Como explicitado no capítulo 1 e anteriormente, o seguinte trabalho pretende investigar quais práticas de ensino faziam-se presente nas salas de aula de Língua Portuguesa entre as décadas de 50 e 60, além de reconstruir concepções do ideário normativo do século XX. Diante disso, uma questão facilmente emerge: a possibilidade de recuperar tais valores e concepções do ensino por meio do trabalho com fontes escritas, como gramáticas, cartas, cadernos e documentos. É inegável que o trabalho com fontes mais diretas possibilita o entendimento das questões levantadas aqui, porém, ele sozinho é insuficiente para reconstrução dos verdadeiros e efetivos valores praticados na escola durante esse período.

Diante disso, o que buscamos com a realização deste trabalho é a reconstrução do passado por meio de narrativas pessoais. Isso porque acreditamos na potencialidade desses relatos como fonte de conhecimento, já que são responsáveis por oferecer diferentes versões da história. Alberti (2005:167) afirma que “a memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela é o resultado de um trabalho de organização e de



seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de experiência, isto é, de identidade.”. É por isso, portanto, que recorreremos aos testemunhos orais como um dos objetivos deste trabalho, com o intuito de concedê-los o *status* de fontes primárias para compor *corpus* sócio histórico.

Este trabalho, cujo objeto de estudo é a Escola Normal (IERJ), está inserido no projeto “História Oral e Construção de Normas Linguísticas no Brasil do século XX: gramáticas escolares, textos-modelos e práticas de ensino de Língua Portuguesa”, que, num primeiro momento, investigou o Colégio Pedro II, e atualmente também realiza estudos acerca do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Todos interessados em reconstruir a norma predicada do século XX dadas às especificidades de cada instituição.

#### **2.4 Adaptação para a Área da Letras**

Cabe agora pontuar como se deu o processo de adaptação da metodologia *História Oral* para o trabalho científico na área de Letras, assinalando eventuais problemas decorrentes de tal junção. Em primeiro lugar, vale lembrar que não são muitos os trabalhos no campo dos estudos da linguagem que se utilizam da metodologia historiográfica História Oral. Entretanto, é importante sinalizar aqui trabalhos anteriores que até agora se debruçaram sobre o tema e a metodologia propostos nesta pesquisa.

A tese de Baumgärtner (2009), tendo como base a metodologia da história oral e fontes documentais escritas, realizou estudo sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa nas quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau, no Paraná, entre os anos de 1960 e 1979. O trabalho da autora não só possibilitou a reconstrução da disciplina através de livros e de documentos oficiais, mas foi responsável por trazer à baila o discurso de sujeitos que participaram ativamente dos processos de construção do ensino da disciplina.

Outro trabalho, na área de letras, que merece destaque é o trabalho de Menegolo, Cardoso e Menegolo (2006). Utilizando também os pressupostos teóricos da História Oral e tendo como objeto de estudo uma escola de Cuiabá no Mato Grosso, os pesquisadores buscaram investigar como decorreu o ensino da produção textual escrita nas 4ª séries do Ensino Fundamental, no período de 1990 a 2000.

É sobretudo no estudo empreendido por Garcia (2016) que encontramos os encaminhamentos que serviram de base para a realização deste trabalho. A autora, tendo como base a construção de roteiro para entrevistas e *decorpus* mínimo de gravações com ex-alunos do Colégio Pedro II, observou na História Oral meio para analisar o ensino de

Língua Portuguesa no Rio de Janeiro em meados do século XX, principalmente no que diz respeito à norma predicada durante esse momento.

Em Fernandes (2018), encontramos os mesmos pressupostos teóricos anteriores sendo utilizados para a área de Letras. No que concerne às especificidades de seu trabalho, a pesquisadora investigou como se deu o ensino das línguas estrangeiras — francês, alemão e principalmente o inglês — entre 1931 e 1961, momentos históricos-educacionais importantes, a partir da análise de testemunhos de quatro ex-alunos do Colégio Pedro II.

A realização de pesquisa linguístico-histórica de acordo com os procedimentos metodológicos da História Oral prevê certos graus de consciência. Isso porque é necessário ter em mente que tal procedimento está centrado em obter memórias e não pode ser confundido como uma simples conversa sobre determinado tema. Dessa forma, é importante “que cada memória recuperada seja um dado representativo dentro de um roteiro temático articulado às questões, problemas e objetivos de cada pesquisa (Garcia, 2016)”.

Outra questão que emerge diz respeito ao processo de transcrição das entrevistas. Meihy e Holanda (2007) postulam que este processo pode ser dividido em três partes: (1) Transcrição, em que se converte fielmente o texto oral em escrito; (2) Textualização, etapa destinada à revisão ortográfica e (3) Transcrição, momento reservado para a reescrita a fim de deixar o texto mais claro.

Nesta pesquisa, por sua vez, elegemos apenas a primeira etapa para o tratamento dos relatos pessoais. Tal escolha se deve ao fato de que buscamos investigar o relato pessoal em sua integralidade, dado que qualquer interferência poderia resultar na perda de informações significativas para o entendimento dos modelos ensinados na escola. Dessa forma, preservamos os depoimentos em sua integralidade, mantendo todas as palavras, expressões, marcas de oralidades e até hesitações. Ademais, buscamos manter as perguntas utilizadas durante as entrevistas.

### 3. Desenvolvimento da pesquisa em um corpus controlado: roteiro e entrevistas com ex-alunas da Escola Normal (IERJ)

#### 3.1 Roteiro de Entrevistas

Para a realização deste trabalho, aplicamos roteiro de entrevista e os encaminhamentos de condução estabelecidos em Garcia (2016), que teve como base o trabalho de Barbosa, Garcia e Zarro (2015).

Barbosa, Garcia e Zarro (2015) buscaram criar roteiro que guiasse entrevistas para o levantamento de dados que articulassem o método da História Oral à área de Letras. O primeiro modelo de roteiro foi concebido por meio de entrevistas-testes, que através do método de tentativa e erro, avaliava a produtividade de cada pergunta que pudesse fazer parte do roteiro básico. Dessa maneira, a ideia central era investigar, através do trabalho concreto, como os entrevistados se comportavam durante as entrevistas, quais impasses emergiam durante a aplicação do roteiro, como e quais dificuldades os informantes encontravam ao lembrarem-se de seu passado e quais levantamentos cada perguntava propiciava. Para isso, construiu-se *corpora* com gravações de áudio e vídeo de cinco informantes da terceira idade — professores e alunos de décadas passadas. Nas palavras dos autores,

Para chegarmos a isso, a estratégia inicial foi a da comparação entre o nível médio/primário de suas épocas e a educação em geral do tempo presente. Nessa fase propedêutica de reflexão metodológica [...] nossa primeira dificuldade foi pensar que perguntas seriam adequadas sem que influenciássemos os informantes a darem determinadas respostas. Uma delas foi tentar evitar ao máximo perguntas com o “como”, em geral respondidas com circunstâncias simplificadas, como “bem”, “mal”, “alegre”, etc. (BARBOSA, GARCIA E ZARRO: 2015:10)

Com isso, os pesquisadores chegaram a um modelo de roteiro dividido em duas partes. A primeira destinada ao preenchimento de informações básicas dos entrevistados; a segunda constituída de quinze perguntas divididas em três caminhos de condução: “Encaminhamento geral”, “Comparação entre época” e “Abordagem direta”, além de uma parte destinada às “Questões encaminhativas para retomada de turno”.

Garcia (2016), em trabalho posterior, realizou novas adaptações e reformulações no roteiro piloto proposto em Barbosa, Garcia e Zarro (2015). A autora construiu *corpora* com ex-alunos do Colégio Pedro II — instituição reconhecida pela sua excelência de ensino — tendo como recorte temporal as décadas de 1930 e 1960, com o objetivo de levantar memórias relativas à instituição e às experiências de ensino dos entrevistados.

Em síntese, o trabalho mostrou indícios promissores. Para além da necessidade de reavaliar as perguntas não produtivas – cerca de 20% dos dados – e realizar algumas reformulações e ajustes no roteiro, como a necessidade de incluir a motivação das perguntas

para que na realização de novas entrevistas o foco da pergunta não fosse perdido, as entrevistas feitas resultaram em memórias interessantes acerca das práticas de ensino.

A partir dos apontamentos e reflexões levantados pelos trabalhos citados, esta monografia utiliza roteiro final de entrevista estabelecido em Garcia (2016) para o levantamento de memórias das ex-alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) que tenham sido estudantes entre as décadas de 1950 e 1960.

Este roteiro reserva, em sua parte inicial, uma ficha para o preenchimento de informações básicas das entrevistadas: nome completo, data de nascimento, local de nascimento, locais onde morou, profissão, nível de escolaridade e perfil (extrovertida, expansiva, falante, calma, quer conduzir a entrevista, introvertida, inibida, silenciosa, permite ser conduzida). Tal levantamento inicial de dados pessoais buscava não só facilitar o manuseio e análise das entrevistas, mas também traçar, de maneira inicial, o perfil das entrevistadas. Já a segunda parte do roteiro era constituída de 25 perguntas divididas em três caminhos de abordagem: “Encaminhamento geral”, “Comparação entre época”, “Abordagem direta”, além de “Questões encaminhativas para retomada de turno”.

Em “Encaminhamento geral” reunimos perguntas mais subjetivas a respeito da história de vida das entrevistadas. A ideia, portanto, era ativar a memória das mesmas por meio de lembranças afetivas, tais como sua vida pessoal e/ou profissional, sua infância, sua família etc. A seguir, reproduzimos as três primeiras perguntas.

1	Gostaria de saber um pouco da sua história, de algo marcante que a senhora se lembre da sua infância ou adolescência.
2	Algum fato curioso com a senhora?
3	Como foi a criação dos seus filhos? Muito diferente do que é hoje?

Quadro 1

Para concluir esse tópico inicial, realizamos perguntas que estimulassem e contextualizassem efetivamente o tema da entrevista — ambiente escolar — e o foco da entrevista — Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) — deixando a entrevistada falar à vontade sobre o que estava em sua memória. São elas:

4	Gostaria de saber um pouco sobre sua escola na época em que a senhora estudou lá.
5	Como era o ambiente escolar?

Quadro 2

Na segunda parte do roteiro, intitulada “Comparação entre época” e composta de uma pergunta, buscávamos levantar questões comparativas a respeito do tempo escolar vivido

pelas entrevistadas e o momento atual de estudo de seus descendentes. Com isso, a pergunta procurava investigar possíveis semelhanças e diferenças de momentos distintos, além de estimular uma reflexão crítica entre épocas. Assim, esperávamos que as depoentes destacassem pontos que elas considerassem relevantes da prática docente de sua época e do trabalho desenvolvido pelos profissionais de educação atualmente.

6	Na sua opinião, existem diferenças muito grandes entre o trabalho feito pelos professores em sala de aula na sua época, na sua infância ou na sua adolescência e o trabalho feito hoje em dia, ou que foi feito na época em que seus filhos estudaram?
---	--

Quadro 3

Em “Abordagem direta”, reunimos questões mais específicas acerca do cotidiano escolar da Escola Normal. As perguntas 7, 8 e 9, desse modo, versavam sobre a afinidade dos depoentes com as aulas, como as estudantes se comportavam em sala de aula, como as relações eram estabelecidas entre alunas e professores. Aqui, nosso objetivo era ativar, de forma mais direta, memórias do passado escolar.

7	Que lembrança a senhora tem das aulas? Eram boas ou ruins? A senhora gostava?
8	Na sua escola, como era o comportamento dos alunos?
9	Como era o contato entre os professores e alunos nessa época?

Quadro 4

Para finalizar essa abordagem, perguntávamos se as ex-alunas da Escola Normal lembravam-se de algum episódio engraçado ocorrido durante as aulas ou na escola. Assim, procurávamos instigar memórias do passado por meio de algum episódio cômico. É o que pode ser visualizado na pergunta de número 10:

10	A senhora se lembra de algum caso engraçado que tenha acontecido em sala? Algum aluno que perturbava? O que o professor fazia, como ele agia?
----	---

Quadro 5

Após esse momento de contextualização sobre o tema da entrevista, partimos para as questões “Encaminhativas para retomada de turno”, que procuravam despertar efetivamente lembranças mais singulares e específicas sobre o objeto de estudo desta monografia. Com isso, num primeiro momento, interessava-nos indagar a respeito da postura do professor em sala de aula. Diante disso, reunimos perguntas que evocassem a relação professor-estudante, se algum tipo de comportamento era exigido das alunas e se havia debates e discussões em grupo. É o que está expresso nas perguntas 11,12 e 12:

11	O que a senhora pensava dos professores? Se alguém fazia algo que o professor desaprovasse, o que acontecia?
12	Os professores salientavam certas coisas como bons modos, asseio, pontualidade, modo

	de falar?
13	Os professores estimulavam o debate?

Quadro 6

Ademais, outra questão importante para nós foi a de investigar se as alunas possuíam seu próprio material didático ou se compartilhavam entre si, assim como se trabalhos em grupo e de pesquisa eram atividades comumente realizadas na época. Com essas perguntas, procurávamos resgatar memórias mais diretas a respeito da dinâmica escolar da Escola Normal.

14	Todo mundo tinha o seu próprio livro ou se utilizava mais o caderno?
15	Era comum vocês estudarem ou fazerem pesquisa em grupo? Para alguma matéria, vocês tinham que se reunir para resolver questões ou trabalho de casa?

Quadro 7

As perguntas 16, 17, 17.1 e 17.2 buscavam abordar questões mais diretas a respeito das aulas da época. Em outras palavras, procurávamos resgatar lembranças mais específicas sobre como as aulas de Língua Portuguesa ocorriam, como o conteúdo gramatical era abordado, se essas aulas eram baseadas em memorização ou se eram mais reflexivas.

16	Como eram as aulas de língua (Língua Portuguesa, português, Linguagem)? A senhora lembra como eram dadas as aulas de língua portuguesa?
17	O ensino era mais focado em gramática, no estudo da literatura, na redação?
17.1	Como eram as aulas de gramática? Você gostava? Por quê? De que forma o professor passava esse conteúdo?
17.2	A questão da decoreba era muito forte ou não?

Quadro 8

Outro interesse nosso foi investigar como se dava a realização de provas, atividades e processos de leitura na Escola Normal. Para acessar essas informações, foram feitas perguntas a respeito dos processos avaliativos, como ocorria o processo de leitura e quais eram os textos mais lidos durante as aulas, se a produção textual era prática recorrente e se as estudantes encontravam problemas durante a realização das mesmas.

18	Vocês tinham leitura em sala ou para casa? Silenciosa ou em voz alta? O que o professor pedia que vocês lessem?
19	E redação, vocês faziam? Como é que eles pediam pra fazer? Quais as dificuldades para escrever textos naquela época?
20	Como eram as provas? Eram escritas ou orais?

Quadro 9

Nesta parte do roteiro, reunimos perguntas mais específicas sobre o que era cobrado pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, realizamos perguntas que recuperassem memórias a respeito dos modelos avaliativos dos professores, se a questão

dicotômica erro/certo estava presente durante as aulas, o que era cobrado do aluno oralmente e o que era considerado falar corretamente naquele momento.

21	Quando vocês falavam, os professores costumavam corrigir vocês? O que era considerado erro grave de pronuncia naquela época? O que era corrigido quando o aluno falava ou escrevia?
21.1	Como os professores tratavam a questão erro/acerto em relação à língua?
21.2	Vocês eram cobrados de falar bem?
22	Na sua época, os colegas que não fossem da Escola Normal, também tinham esse tipo de aula?
23	O que era falar bem naquela época?

Quadro 10

Por fim, as perguntas 24 e 25 buscavam trazer à tona a avaliação do entrevistado sobre o modo de falar hoje em dia, o que pensavam sobre a relação estabelecida entre língua e sociedade. Além disso, interessava saber a opinião dos depoentes a respeito do preconceito linguístico, quais eram suas impressões a respeito do tema.

24	Qual a sua avaliação sobre o modo de falar contemporânea? Qual a relação das pessoas com a língua hoje em dia?
25	Em relação ao preconceito linguístico que á muitas vezes...sobre esse cuidado com a língua, o que a senhora acha?

Quadro 11

Ao final das entrevistas, perguntávamos ainda se as ex-alunas da Escola Normal possuíam livros, cadernos, folhas avulsas de exercícios da época.

### 3.2 A Escola Normal

As bases para a implementação de instituições responsáveis pela formação e preparo de profissionais para o exercício da prática docente surgem na Europa durante o período da Revolução Francesa. É durante esse momento que há uma preocupação do Estado em administrar exclusivamente escolas normais destinadas à formação de professores. Dentre os projetos políticos e educacionais dessa iniciativa, podemos citar a promoção de ideias liberais de secularização e a expansão do ensino primário a diferentes camadas da população.

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.

Artigo 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos

explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimales e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado.

Como se vê, o projeto educacional das Escolas Normais visava à formação de professores primários em consonância com as diretrizes e demandas do Estado. Por outro lado, merece comentário o papel decisivo que essas instituições cumpriram no delineamento nos rumos da sociedade futura<sup>1</sup>. Em meados de 1868, por exemplo, verifica-se que essas escolas ampliaram seus currículos e suas formas de ingresso. Com isso, mulheres puderam fazer parte do corpo discente, já que até aquele momento a instituição era destinada exclusivamente ao público masculino.

Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos (Tanuri, 1979, p. 41; Siqueira, 1999, p. 220-221). De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. (TANURI, 2000)

No que diz respeito especificamente ao objeto de estudo desta monografia, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) ficava localizado na Rua Mariz e Barros no bairro da Tijuca na cidade do Rio de Janeiro<sup>2</sup>. Foi uma instituição reconhecida pela sua excelência de ensino, assim como pelo seu papel fundamental para a formação de profissionais de Educação. A escolha desse colégio se deu porque o Instituto de Educação era, na época, uma instituição-modelo de ensino para a sociedade carioca, juntamente com o Colégio Pedro II e o Colégio Militar. Além disso, chama nossa atenção o fato de as normalistas, em sua maioria, seguirem a carreira do magistério, seja permanecendo na educação infantil, seja trabalhando em outros níveis de ensino, após adquirir formação superior.

Tendo como base esse recorte, buscamos encontrar estudantes da Escola Normal, inseridas dentro do nosso recorte temporal, dispostas a conceder uma entrevista relatando suas experiências de ensino.

### **3.3 O trabalho de campo**

Neste ponto, vamos demonstrar como se deu a busca por ex-alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) interessadas em participar do nosso projeto de pesquisa. Em um primeiro momento, procuramos páginas e grupos de ex-alunas da Escola Normal no





Idade	80 anos		81 anos	81 anos	75 anos	80 anos	80 anos
-------	---------	--	---------	---------	---------	---------	---------

Fonte: elaboração própria

No que concerne ao perfil das entrevistadas, é possível afirmar que estas seguiram a carreira do magistério após formação no Instituto de Educação, já que atuaram até determinado momento de suas vidas como professoras da educação básica. Nota-se que três das sete informantes que compõem este *corpus*, M.L.B, A.N.C e N.C, ingressaram na carreira do magistério superior como professoras da graduação e de programas de pós-graduação em universidades públicas. Além disso, verifica-se que outras entrevistadas seguiram a carreira profissional de psicologia, assistente social, supervisora pedagógica. Merece nota o fato de as entrevistadas falarem de suas atuações atuais sempre trazendo à tona experiências e ensinamentos que vivenciaram e aprenderam enquanto ex-alunas da Escola Normal.

Após análise das entrevistas, transcrevemos minuciosamente trechos importantes de cada entrevista, dado que o trabalho do texto escrito para fins de citação, exemplificação, manipulação dos dados e organização das recorrências entre entrevistas torna-se mais rentável. Os dados levantados das entrevistas, após análise minuciosa, passaram por duas etapas de categorização. Primeiro, foram divididos em dois grupos: testemunhos isolados, ou seja, dados que até o momento do trabalho apareceram apenas uma vez, e testemunhos recorrentes, isto é, dados que já apareceram mais de uma vez na pesquisa. Após essa primeira divisão, os dados foram agrupados em quatro eixos temáticos: “Memórias sobre o conteúdo”, “Estratégias pedagógicas”, “Memórias histórico-sociais” e “Inferências sobre norma e normatização”.

### 3.3 Fontes documentais

Como abordado no capítulo 1 desta monografia, um dos objetivos desta pesquisa é o levantamento de fontes escritas mais diretas sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula em meados do século XX, assim como da reconstrução sócio-histórica de instituições de ensino que serviram de modelo para a sociedade carioca.

Durante a realização do trabalho de campo, a entrevistada A.N.C mostrou-nos o seu álbum de recordações do Instituto de Educação. Com isso, tivemos acesso a jornais da época que abordavam eventos ocorridos na instituição entre as décadas de 50 e 60.

À vista disso, as figuras 1 e 2 abordam a visita do então presidente do país, Juscelino Kubitschek, e do prefeito do distrito federativo, José Joaquim de Sá Freire Alvim, ao evento escolar “III Semana da Normalista”. Verifica-se ainda que outros presidentes já haviam

visitado a Instituição, como o ex-presidente Getúlio Vargas e o ex-presidente Café Filho. Os jornais, portanto, evidenciam o prestígio não só da instituição, mas também o das estudantes, já que o pedido foi realizado pelo grêmio cultural Rui Babosa.

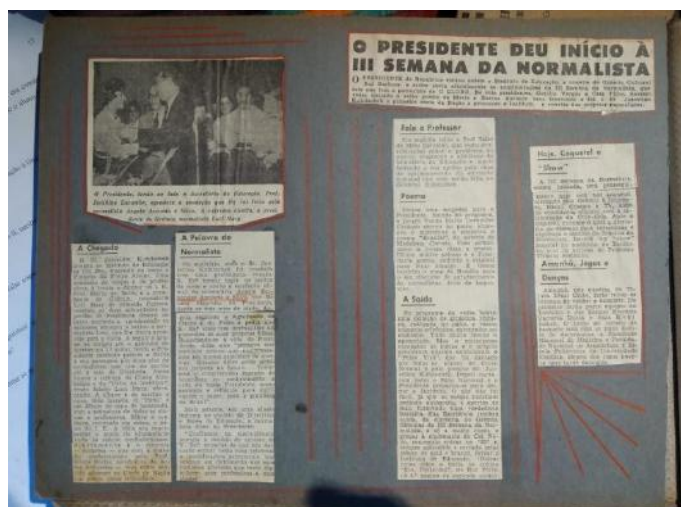


Figura 1: O presidente deu início à III semana da normalista. Material cedido por A.N.C



Figura 2: "Semana da Normalista iniciada com Ginástica Instituto de Educação". Material cedido por A.N.C

Para além da visita de figuras notáveis do cenário político e militar do Brasil, chama atenção o respeito das normalistas pelo presidente, visto que pediam "autógrafos" e "apertos de mão".

Outros jornais da época abordam a "Semana de Asa". De acordo com as fontes, trata-se de uma homenagem da prefeitura à aviação brasileira, mais especificamente a respeito da vida e obra do aeronauta Santos Dumont, realizada no Instituto de Educação. Aqui também verificamos a presença de autoridades militares, como o major-brigadeiro Ignácio de Loiola Daher e o major-brigadeiro Castelo Branco, além do professor Américo Jacobino Lacombe, secretário de Educação e Cultura, e do aviador Odair Fernandes de

Aguiar. Constatase que a celebração contou ainda com apresentações de ginástica rítmica, desfiles e até hinos dos cadetes do ar. São importantes os atos de solenidade presentes nesse evento, tais como o canto do hino, a saudação e a oração.



Figura 3: A “Semana de Asa” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ). Material cedido por A.N.C

As fontes documentais também apontam para a presença das normalistas em eventos importantes, como o ato cívico em homenagem a Joaquim José da Silva Xavier. A cerimônia, realizada aos pés da Câmara dos Deputados, contou com representante da Polícia Militar do Distrito Federal, autoridades civis e militares brasileiras e do deputado Último de Carvalho. Nota-se a presença do instituto de Educação em tal solenidade, através da fala da aluna Ângela Fernandes Azevedo Silva, aluna da 3ª série normal Silva, representando o corpo discente da instituição.



Figura 4: “Sinus replicaram liberdade em homenagem a Tiradentes”. Material cedido por A.N.C

A partir da análise das fontes documentais, é possível afirmar que o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) foi uma instituição importante e respeitável não só para a sociedade carioca, como também para o país, tendo em vista sobretudo a presença de ex-presidentes do Brasil em atividades escolares e a participação do corpo estudantil em atos cívicos, ao lado de autoridades ilustres do cenário político. Tais informações vão ao encontro dos relatos orais das informantes que compõem o corpus deste trabalho.

#### 4. Resultados da aplicação do roteiro de História Oral na Escola Normal

##### 4.1 “Memórias sobre o conteúdo”

Buscamos resgatar, sob o rótulo “**Memórias sobre o conteúdo**”, lembranças diretas a respeito dos conteúdos do programa escolar de Língua Portuguesa. Dessa forma, neste eixo, investigamos não só questões relacionadas diretamente ao currículo escolar, mas também sobre a forma como eles eram ensinados na Escola Normal.

No que diz respeito ao conteúdo de sala de aula, os dados mostraram que a **concordância verbal e a concordância nominal** eram temas relevantes e valorizados nas aulas de português da época. O tópico aparece de maneira expressiva nas respostas das entrevistadas, visto que está presente em 6 relatos dos 8 dados que compõem o eixo 1. O que pode ser visualizado no quadro expresso a seguir:

**Tabela 12 – Fragmentos catalogadas no eixo “Memórias sobre o conteúdo”**

Entrevistadas	Fragmentos das entrevistas
D.A.	“ <b>Regência verbal, conjugação</b> certa, sabe? Isso sempre deixava todos em maus lençóis.”
A.N.C	“Olha...especificamente não. <b>Mas se a gente não falasse com bons modos, uma grande parte deles nos corrigiam.</b> A gente vai fazer isso assim assim assim. A gente quem? A gente de quê? Agente de trem? Agente de rodoviária? Que a gente você tá falando? [...] Havia esse tipo de correção sutil, mas pra nos levar a falar corretamente. E eles falavam corretamente. A maior parte deles”
M.L.B	“ <b>A concordância principalmente.</b> Ahhh é a concordância. <b>Concordância Nominal, concordância verbal.</b> Emprego errado de uma..é vamo dizer de uma..de plural.

	Nossa...A gente ficava decorando aquele negócio...quando é substantivo com adjetivo substantivo com substantivo porque que o primeiro varia e porque o segundo...a gente ficava com aquelas regras na cabeça pra você poder até falar corretamente.”
M.L.B	“ <b>Ninguém falava pra.</b> É para. [...] <b>Nemtrá</b> ”
N.C	“Corrigiam. Quando havia necessidade. Quando sentiam que o aluno estava <b>empregando mal um verbo.</b> Eles ensinavam.”
MLB	“Corrigiam a linguagem sim. <b>Pra mim ficar. Pra mim sair.</b> Nossa...Dizia assim: Mim? <b>Mim não vai a lugar nenhum.</b> Pra mim sair. Pra mim sair. Ou é pra eu sair? Assim mesmo! <b>Infinitivo flexionado.</b> ”
M.L.B	“[entrevistador] <b>Quando vocês falavam, os professores costumavam corrigir...corrigir vocês?</b> ” “A linguagem oral?” [entrevistador] “Isso” “ <b>Com certeza!</b> ” “Professor, posso...eu vou sair um instantinho...dá licença...eu vou dar uma telefonema. Você vai dar o que minha filha? você não dar uma telefonema. Você vai dar um telefonema”

N.C	“Os professores sempre corrigiam o aluno se ele <b>empregasse mal um verbo, errasse a concordância.</b> ”
-----	---

Fonte: elaboração própria

Observa-se que a concordância constitui-se como tópico recorrente e produtivo, dado o seu aparecimento no relato de mais de uma entrevistada. Dessa forma, essa reincidência aponta para um traço de grupo da época e não para uma idiossincrasia. Além disso, o discurso de MLB e ANC revela que possivelmente a oralidade era também uma preocupação do ensino da época. É possível inferir, a partir dos dados, que os professores exigiam que os alunos evitassem o uso de contrações na fala da sala de aula e que aproximassem a língua oral da língua escrita.

“**Ninguém falava pra.** É para. [...] **Nem trá**” (MLB 31:58)

“Olha...especificamente não. Mas **se a gente não falasse com bons modos, uma grande parte deles nos corrigiam.** A gente vai fazer isso assim assim assim. A gente quem? A gente de quê? Agente de trem? Agente de rodoviária? Que a gente você tá falando? [...] **Havia esse tipo de correção sutil, mas pra nos levar a falar corretamente.** E eles falavam corretamente. A maior parte deles” (A.N.C. 47:08)

A fala de MLB chama nossa atenção, uma vez que a entrevistada possui categorias descritivas incorporadas ao seu discurso. MLB, além de nomear as categorias da gramática tradicional escolar do século XX, as aplica ao reconhecer, ainda que de forma indireta, o estigma social que recobre certas formas linguísticas quando menciona que o pronome oblíquo não deve ser usado como pronome pessoal. Em outras palavras, é inferível que a informante revela um conhecimento de língua escrita, ou seja, do padrão normatizado com base nos usos da escrita modelar ao lembrar-se dos itens a serem mantidos no processo de normatização.

“Corrigiam a linguagem sim. Pra mim ficar. Pra mim sair. Nossa... Dizia assim: Mim? Mim não vai a lugar nenhum. Pra mim sair. Pra mim sair. Ou é pra eu sair? Assim mesmo! **Infinitivo flexionado.**” (M.L.B 30:25)

#### 4.2 “Estratégias pedagógicas”

Para uma melhor compreensão das “**Estratégias pedagógicas**” empregadas na Escola Normal, reunimos, neste eixo, dados que ilustrem formas distintas e características de ensino da época. A partir disso, buscamos resgatar informações que ajudem compreender os modelos pedagógicos e a influência destes na construção de norma.



### 4.2.1 Aproximação com a prática

Neste ponto, vamos demonstrar como, ao que parece, havia tentativas de uma aplicação de conceitos e estratégias ensinadas no Curso Normal. De certa forma, empreendia-se uma aproximação a situações do dia a dia, por exemplo, para fazer contas, produzir objetos, criar receitas. É o que pode ser visualizado nos dados a seguir:

Tinha uma cantina. Então, nós ensinávamos a matemática. **Levávamos as crianças para venderem coisas na cantina para aprenderem a lidar com o dinheiro. A fazer o troco.** Eles só não lidavam com a comida.

“— Eu quero uma Coca-Cola.”

Eles ficavam no caixa.

“— Quantas Coca-Cola?”

“— Duas.”

“— Cada uma custa dois. Dois e dois quatro. Quatro. Deu 5. Recebe quanto?”

“— Um.”

Então, **eles faziam todo um trabalho prático da matemática.**

(M.L.B. 25:03)

Eu lembro que **uma colega foi dar uma aula de ciências e foi fazer um bolo.** Ensinou as crianças a fazerem um bolo e levou todos os elementos: o ovo, a farinha, a manteiga. E fez um bolo e **as crianças viram como é que os elementos se interligavam** de tal maneira que quando você olha para a massa de um bolo você não vê o ovo, nem a farinha, nem o açúcar e nem manteiga, mas todos entram em uma tal integração que torna-se uma outra coisa formado pr'aqueles alimentos que são absolutamente indispensáveis, (M.L.B. 24:17)

A gente começava a trabalhar muito o material didático porque a gente aprendia nas metodologias que havia necessidade de mudar um pouco o ensino e que nós **tínhamos que apresentar coisas mais concretas. Trabalhar a criança contagem. Contando pauzinho de picolé. Chapinha de Coca-Cola...aquelas coisas, né.** Aí nós tínhamos mais. Os professores levavam para demonstrar e nos confeccionávamos. (M.L.B. 43:09).

A prática pedagógica das normalistas estava baseada em fornecer aos alunos uma formação mais criativa e mais produtiva. Vemos, por exemplo, que os alunos são expostos a situações fictícias as quais tentam simular contextos reais do cotidiano, com o objetivo de aplicar concretamente o conteúdo aprendido em sala de aula, seja ele de matemática, português ou ciências. Em síntese, a prática pedagógica exercida pelas alunas da Escola Normal em seus estágios era bem diferente do ensino que elas receberam.

Por outro lado, vemos que o Ensino de Português da Escola Normal tinha como ponto central práticas pedagógicas tradicionais, tais como aulas expositivas, foco na gramática tradicional e atividades de cópia. É o que está expresso no seguinte conjunto de dados:

**Era mais aula de cuspe e giz.** Eles iam pro quadro e começavam a dar aula no quadro. Hoje a nossa aula é sobre isso. Botava no quadro e aí ele explicava. Ia mostrando, demonstrando, dando exemplos. E assim a gente ia copiando, fazia o caderno. Tinha o caderno copiado. Ele botava no quadro a gente copiava. E cada

matéria tinha o livro. Livro de português, livro de matemática, livro de ciências, livro de geografia. Pra cada uma das matérias tinha um livro que a gente acompanhava, né. A matéria que ele tava dando acompanhava pelo livro e fazia os exercícios. Tinha nada mais. Cuspe e fiz como eu costume dizer. (M.L.B. 44:26)

**Muita aula de gramática**, mas não era decoreba. (N.C.)

As aulas de português eram sempre muito **calcadas na gramática tradicional.**” (N.C)

Fazíamos resenhas. **Fazíamos muita redação.** Muita muita muita redação. Fazíamos sinopse de livro. Você lia o livro tinha que fazer uma história e contar aquela história no menor número de páginas possíveis. **Você tinha que fazer uma síntese do livro todo que você leu.** Com os personagens. Qual era qual era o fio da história todo. O quê que aquele livro estava te contando. Fiz muito isso. Fazíamos isso em inglês também. Fazíamos isso em francês também. Tinha um livrinho em inglês se tinha que ler em inglês e fazer uma síntese em inglês do que você tinha acabado de ler. (M.L.B. 37:05)

Já um prenúncio de uma escola já mais concreta. De um aluno mais como um centro que ele aprendesse alguma coisa mesmo. **No meu tempo ele não tava preocupado com que eu aprendesse.** (M.L.B. 25:39)

Isso dava um conhecimento a gente que você não tem ideia. Não tem ideia do conhecimento que isso dava a gente. Muito grande. Era uma **decoreba aprendizagem**, vamos assim dizer. (M.L.B. 45:56)

Evidentemente houve diferentes experiências pessoais, tanto numa direção menos aplicativa, produtiva, quanto noutra direção mais produtiva, criativa, buscando aplicações de conceitos e estratégias didáticas. Às vezes, a mesma pessoa relata experiências nos dois sentidos. Vemos, por exemplo, a informante MLB demonstrar o contraste da escola em que estudou e da escola em que realizou seu estágio pedagógico. MLB sugere que, enquanto aluna da Escola Normal, nada era aprendido de maneira concreta como supõe ser o seu estágio, o tempo em que colocava em prática conceitos e métodos centrados no desenvolvimento de habilidades nos alunos.

“Já um prenúncio de uma escola já mais concreta. De um aluno mais como um centro que ele aprendesse alguma coisa mesmo. **No meu tempo ele não tava preocupado com que eu aprendesse.**” (M.L.B. 25:39)

A partir da observação feita por NC e MLB, é interessante destacar também que as entrevistadas não definem apenas o ensino tradicional da Escola Normal como ensino “decoreba”, já que aprendiam, de fato, o conteúdo. Nas palavras de MLB, era uma espécie de “decoreba aprendizagem”.

Muita aula de gramática, mas **não era decoreba.** (N.C.)

Isso dava um conhecimento a gente que você não tem ideia. Não tem ideia do conhecimento que isso dava a gente. Muito grande. Era uma **decoreba aprendizagem**, vamos assim dizer. (M.L.B. 45:56)

#### 4.2.2 Enfoque na literatura infantil

Ainda sobre estratégias pedagógicas aplicadas no Curso Normal, outro ponto interessante levantado pelas entrevistadas diz respeito à ênfase dada à literatura infantil durante a realização do curso. As ex-normalistas comentam sobre o vasto conhecimento adquirido a respeito de obras da literatura infantil, além da importância de tal aprendizagem para atuação na educação básica, visto que estariam envolvidas nos processos de desenvolvimento de leitura de seus futuros alunos. O tema aparece no discurso de três entrevistadas, o que aponta para um possível traço característico da época.

**Nós líamos tudo que havia de literatura infantil.** Tínhamos um professor maravilhoso, que ensinou a nós tudo que se produzia na literatura infantil: Monteiro, fábulas... (A.P.)

**Tudo que havia de literatura infantil na época a gente leu.** (N.C.)

**Era requisitado que dominássemos a literatura infantil,** o que ajudava bastante o processo de letramento dos nossos futuros alunos. (A.S.)

#### 4.2.3 Formação técnica-tecnológica para a educação infantil

Para além de uma formação centrada no desenvolvimento das habilidades de prática de leitura dos alunos e do trabalho com atividades mais concretas e reflexivas, as entrevistadas também se lembraram de questões mais específicas acerca da formação técnica-tecnológica que receberam para atuação na educação infantil. É o que pode ser visualizado nos testemunhos expressos a seguir:

[Na aula de anatomia] tinha uma **associação com o processo de crescimento e desenvolvimento.** Você já estudava ali certas patologias. Por exemplo, o porquê de, às vezes, a criança com dificuldade de aprender, de se locomover... **Procurava sempre associar ao que podia acontecer com a criança.** (A.P.)

Tinha, no Instituto, a cadeira de higiene, essa cadeira era sobre vacinas sarampo e pólio, primeiros socorros, **tudo voltado para o atendimento à criança.** (A.P.)

Nós tínhamos também aula de artesanato, música. Para quê? Para **ajudar o processo de letramento, de percepção da criança no mundo.** (A.S.)

Verifica-se, portanto, que a formação das normalistas estava baseada e centrada no desenvolvimento do aluno, já que as alunas aprendiam a lidar com questões relacionadas à saúde da criança, conhecimento do corpo humano e práticas que ajudassem, de maneira geral, no desenvolvimento da capacidade motora das crianças.

#### 4.3 “Memórias histórico-sociais”

Consideramos, em nosso trabalho, “**Memórias histórico-sociais**” aquelas que não se encaixem nas categorias “memórias sobre o conteúdo” e “estratégias pedagógicas” vistas anteriormente. E o que define esse não encaixe? Exatamente o fato de serem memórias revestidas de significância quando circunstanciadas aos olhos da sociedade contemporânea. É o que verificamos nos relatos sobre o papel social do Instituto de Educação no Rio de Janeiro: um espaço de conquista feminina. Observemos o trecho a seguir:

O Instituto de Educação era almejado por vários motivos. Primeiro: porque, naquela época, em 1952, **não era comum esse número de mulheres trabalhando fora e exercendo as mais diversas profissões.** Havia essa tendência na família e nas meninas de você querer que a filha mulher fosse pro Instituto de Educação, porque tinha um ensino de qualidade e você já saía com uma profissão, fora de casa para o mercado de trabalho.” (A.P.)

Note-se que 70 anos praticamente separam a época relatada pela entrevistada e o tempo presente. Se hoje em dia a luta pela igualdade feminina separa uma categoria *violência patrimonial*<sup>1</sup> para desmembrar as várias formas de violência doméstica contra a mulher, imagine-se o que significava há 20 anos, nos anos 2000; há quarenta anos, nos anos 80; e há 50 anos, nos anos 70 uma mulher trabalhar fora e ter uma autonomia financeira. É possível constatar que o Instituto de Educação promovia, ainda que de forma indireta, para a formação de uma sociedade mais igualitária entre homens e mulheres. Em outras palavras, uma jovem, em 1952, em uma sociedade marcada sobretudo pelo trabalho doméstico destinado às mulheres e pela dependência — econômica, social e emocional — das mesmas perante a figura masculina, encontrava através da formação na Escola Normal a possibilidade de conquista de um emprego estável como professora primária, estabilidade financeira e o prenúncio de uma autonomia feminina. É o que está expresso de forma contundente em:

Nós realizávamos um sonho. **Naquela época, as mulheres tinham poucas oportunidades de inserção no mercado de trabalho.** [...] A aluna já saía inserida no mercado. A aluna já saía empregada, nomeada professora. [...] Não havia outra Oportunidade. (R.C.)

Na verdade, a autonomia financeira não iria apenas por nomeações em empregos públicos. A professora primária formada, fosse no Instituto de Educação, fosse em qualquer outra Escola Normal no Rio de Janeiro, podia, à época, exercer o magistério de forma autônoma. Isso quer dizer que para além de ser empregada de uma escola pública, ou em uma escola privada, ela poderia abrir sua escola doméstica em sua residência. Como podemos ver, o mercado de trabalho era mais amplo do que o atual.

<sup>1</sup> De acordo com a Lei Maria da Penha de 2006, a violência patrimonial constitui-se como “qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.” (artigo 7º – Lei nº 11.340).

### 4.3.1 Quando formadas, as ex-normalistas atendiam toda a cidade do Rio de Janeiro

Outro ponto que chama bastante atenção diz respeito às zonas urbanas de atuação das professoras formadas pelo Instituto de Educação. Vejamos os dados:

Pela média a gente escolhia a escola mais perto. Eu, por exemplo, fui para **Brás de pina**, mas eu tive amigas que foram pra **Santa Cruz**, lá pra **Campo Grande** não sei aonde. Eu fui pra ali. **Pertinho. Perto da Penha**. Fui ali perto daquele...Entrava na Avenida Brasil, na altura da Penha. Na esquerda. Depois vazia assim. Número 49 ficava Jardim América. Entrava na primeira rua Lobo Júnior. Entrava fazia assim. **Dava em Brás de Pina na minha escola. Escola São Paulo**. Depois eu vim sendo transferida pra mais perto, né? Eu vim pra **Bonsucesso**, aí depois de Bonsucesso eu vim. Aí eu comecei a ter essa monturada de filho. Aí eu ficava amparada porque era uma gravidez atrás da outra e o governo dava amparo. A gente trabalhava mais perto de casa [tijuca]. Aí eu trabalhei numa escola. Guardei muito não porque fiquei pouco tempo aqui **Paulo de Frontin**. (M.L.B. 49:10)

Umas de nós iam para a **Zona Rural**, outras ficavam pela **Zona Urbana**, dependia do nosso esforço ao longo da Escola Normal. (A.S.)

Quando me formei, **fui para Realengo**, pela minha posição na lista. (R.C.)

A partir do conjunto de dados expressos anteriormente, é possível verificar a diversidade de zonas e bairros que as ex-normalistas atuavam quando formadas. Infere-se que a sociedade carioca recebia um retorno do Instituto de Educação, visto que profissionais bem capacitados e qualificados atuavam nas mais heterogêneas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Outro aspecto que merece destaque diz respeito à forma como se dava o processo de seleção das candidatas para lecionar na cidade do Rio de Janeiro.

O relato de R.C lança luz sobre como o processo seletivo se dava. De acordo com a informante, a média obtida pelas normalistas ao final do curso Normal era fator fundamental e decisivo para a escolha da escola de atuação. O que aparece de maneira mais elucidativa no relato de N.C e A.P:

Naquela época, o concurso para o Instituto [de Educação] era um concurso extremamente difícil. Talvez até pior que um vestibular de hoje. Eram assim... **No máximo mil vagas e mais de oito mil candidatas**. (N.C.)

**O concurso de admissão ao Instituto era um evento grande. No dia da prova, a [Rua] Mariz e Barros fechava**. No total, éramos 23 turmas de mais ou menos 30 alunas. (A.P.)

Constata-se que o concurso de admissão ao Curso Normal era consideravelmente concorrido, tendo em vista a relação vaga candidato, ou seja, cerca de 8 mil candidatas para aproximadamente mil vagas. Além disso, chama atenção o impacto causado na cidade, no dia da realização da prova, pelo fechamento da Rua Mariz e Barros. Infere-se que o processo de

admissão da Escola Normal apresenta traços análogos aos exames de vestibulares realizados hoje em dia.

### 4.3.2 Formatura do Instituto de Educação do Rio de Janeiro

Esse impacto gerado na cidade mencionado anteriormente não foi percebido apenas no processo de ingresso na Escola Normal, o que percebemos quando nos debruçamos sobre testemunhos que evocam o momento da formatura das ex-normalistas:

Solene [a formatura] Teatro Municipal. **Colação de grau no teatro Municipal.** De beca. De beca, eu tenho meu retrato de beca branca, porque nós não éramos casadas então...**Não era aquela beca preta. Era uma beca branca até aqui. um vestido.** Todo branco. todo mundo igual... Com um capelo na cabeça que a gente trocava aquela coisinha na medida que colava o grau [...] e era no Teatro Municipal(M.L.B. 47:42)

Nosso adeus ao Instituto também era um evento. **Nossa colação de grau era no Teatro Municipal, o baile de formatura era no Hotel Glória.** (R.C.)

A partir dos dados apresentados, observa-se que a cerimônia de formatura era realizada no Teatro Municipal, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Tal informação aponta para o prestígio da instituição ao realizar cerimônias escolares em um dos mais importantes teatros brasileiros. Ademais, é preciso sublinhar também a solenidade envolvida durante a cerimônia, já que as normalistas utilizavam-se de becas brancas ao invés de pretas. A partir disso, inferimos que possivelmente as ex-normalistas não poderiam ser casadas ou mães enquanto alunas da instituição, uma vez que o branco representaria um ideal de pureza em contraste com a beca preta. Tal inferência, por sua vez, foi confirmada pela própria MLB, após recordar-se de um caso ocorrido com sua colega. É o que o testemunho ilustra:

**A gente não podia casar. A gente não podia ter filho.** Nada. Era proibido a normalista se casar. **A gente tinha que se formar solteira.** E uma moça da nossa idade, de um ano na frente. Nós estávamos no segundo ano normal e ela já tava no terceiro. Ela começou a namorar um marido que depois ela se casou e engravidou dele. E aí o quê que ela ia fazer? Ela não tava formada. Então, ela foi expulsa do Instituto de Educação pela gravidez [...] ela entrou na justiça e ganhou o direito de se formar porque provando que estar grávida e já noiva...como de fato ela se casou. Ela Se casou escondido. Ela se casou escondido, né. Mas a barriga começou a aparecer. Aí ela foi provar que tava casada e era um direito que ela tinha. Isso não impedia dela ser uma professora pelo Instituto de Educação. aí ela foi readmitida e se formou em professora (MLB 26:51)

As memórias de MLB a respeito do episódio em que a normalista é expulsa por estar grávida, sendo readmitida somente após ação judicial, evidenciam a rigidez e as regras preconizadas pela Escola Normal ao corpo estudantil naquela época.

### 4.3.3 Distanciamento aluno X professor

Outro ponto levantado durante as entrevistas diz respeito ao distanciamento entre alunas e professores na Escola Normal. O relato das entrevistadas sinaliza que as relações estabelecidas entre estes eram distantes, sem laços de proximidade e diálogos, porém baseadas no respeito ao professor e na disciplina em sala de aula:

Boas ou ruins eu...agente [lembranças] não considerava professor bom ou ruim. Bom quando ele trabalhava o conteúdo de modo que a gente entendesse. Ruim quando **ele ficava tão distante que não deixava você nem se dirigir a ele.** (M.L.B. 19:37)

A formação era muito boa. E **havia uma disciplina grande.** (A.C.N. 29:15)

Havia uma **postura de respeito com o professor.** (N.C.)

Mas de um modo geral, **a disciplina era respeitada.** E de um modo geral **se respeitava muito a presença do professor.** Começava que nós estávamos sentadas. Quando o professor entrava em sala nós nos levantávamos. Nós saudávamos os professores.” (A.N.C. 42:45)

MLB, para além de sinalizar para esse possível distanciamento presente entre professores e alunas na Escola Normal, recorda-se do prestígio, do respeito e do ato solene associados aos professores da instituição.

Com os professores havia um distanciamento... **os professores eram um modelo de professor da época do século XX, que é um professor onde ele era o Deus, a rainha do céu. Então, quando ele entrava não porta da sala, você tinha que ficar de pé.** Pra recebê-lo. Então era assim que nós recebíamos os nossos professores. O respeito acima de tudo e qualquer coisa. Não havia aquela camaradagem, risada.... Não havia diálogo. O professor falava. Você ouvia quando muito levanta o dedo pra fazer uma pergunta: “não entendi”. E não perguntava muito porque logo você passava por burra (ML.B 10:52)

Ainda que o distanciamento aluno-professor tenha sido apontado pelas entrevistadas como um comportamento característico da época, é interessante mencionar que tal distanciamento não interferiu no modo como as normalistas concebiam o trabalho realizado pelos professores em sala de aula. Foi o que inferimos a partir do relato de A.N.C:

**Tive professores assim excelentes. Os professores eram muito bons. E eram dedicados.** É... Eu tive é...fica até difícil falar dos professores. **Era uma gama de professores de tão alta qualidade que era impossível a gente ter uma educação deficiente.** (A.N.C. 28:31)

#### 4.3.4 A instituição

Merece destaque a forma como as ex-estudantes falam da instituição enquanto ambiente fundamental para sua formação profissional e pessoal. Há, sempre, boas recordações da escola e atributos da instituição como a ênfase no conteúdo, o domínio do conteúdo pelos professores e a forma de trabalhá-lo:

**Do Instituto...do Instituto eu tenho grandes recordações.O Instituto é a minhavida. O Instituto é tudo que eu sou. Eu...eu costume dizer que quando eu entrei pra fazer pedagogia eu...eu tava pronta.** O Instituto tinha uma ênfase no conteúdo que é o que eu defendo até os dias de hoje. Pode me chamar de retrógada. Achar que a escola moderna tem que ser cheia de computadores e todas essas coisas tecnológicas. Eu acho que eles servem sim, mas eles servem como apoio. Nunca colocando ele [o conteúdo] a coroa na frente dos bois. Eu acho que a ênfase no conteúdo, domínio do conteúdo pelo professor né...de modo que ele possa explicar, e trabalhar o conteúdo com o aluno de uma forma bem dialógica. Mas ele sentindo que o aluno tá dominando aquele conteúdo junto com ele, que ele ta conseguindo que o aluno entenda e que aquilo ali permaneça como um real aprendizado. É nisso que eu entendo a educação (M.L.B. 09:21)

A entrevistada destaca também os espaços físicos do Instituto de Educação Rio de Janeiro (IERJ), como a biblioteca escolar, um espaço “fantástico”, com diversos títulos de autores da literatura brasileira e da literatura mundial.

**Nós tínhamos uma biblioteca fantástica** onde você ia por conta própria. Não era porque o professor obrigava. **Ler Machado de Assis, Ler Dostoievski. Ler grandes autores internacionais e nacionais.** Eu vivia de livro de baixo do braço. Eu e todo mundo porque era normal. Não era obrigatório. A gente amava ler (M.L.B. 13:10)

#### 4.4 “Inferências sobre norma e normatização”

A categoria “**Inferências sobre norma e normatização**” reúne informações ligadas aos valores de norma linguística e dos processos de normatização; ou seja, ideias, conceitos, construções simbólicas que ficaram internalizados pelo indivíduo durante o seu processo de escolarização. Vale ressaltar, por sua vez, que nos interessamos não só por questões levantadas por nós, pesquisadores, mas também pelos próprios entrevistados a partir de suas respostas e comportamentos ao longo da entrevista.

O conceito de *norma*, no sentido do que é normal, costumeiro na fala a ponto de caracterizar um dialeto regional e/ou social, foi levantado durante a fala de MLB. O que pode ser visto em:

A pronuncia você podia ser... Tinha...nós tínhamos uma nordestina lá[...].  
**Pronuncia eles não se incomodavam.** Você podia ser uma mineira que falasse [...] não importa! Você tinha que ter correção de linguagem oral." (M.L.B 30:49)

A fala de MLB ilustra que o alunado da Escola Normal precisava demonstrar “correção de linguagem oral”, ou seja, necessitava dominar regras para falar e escrever corretamente em diferentes situações comunicativas, mas esse conceito de normatização não se confundiu com o de norma caracterizadora do dialeto regional. Pouco importava, portanto, a região do falante e, conseqüentemente, questões ligadas às diferentes possibilidades de realização de determinados fenômenos fonéticos e fonológicos e morfossintáticos. Infere-se,



a partir do relato da entrevistada, que a concepção de norma linguística dos professores respeitava os diferentes falares brasileiros, visto que estes não tentavam neutralizar, assim como não repudiavam, as diferentes maneiras de realização do sistema linguístico. Em linhas gerais, havia respeito às diferentes marcas regionais, sem qualquer tipo de valoração social sobre a língua. É importante ressaltar que até o momento este dado representa uma idiosincrasia para nós, sendo necessária a realização de novas entrevistas para averiguar sua produtividade ou não.

#### 4.4.1 Conceito de norma

Os dados apontam também para o conceito de norma construído pelas alunas ao longo da Escola Normal. Estas apontam que eram cobradas a falar de acordo com a norma culta, além da necessidade de compreenderem o funcionamento da língua para falar corretamente. Infere-se que elas reconhecem as diferentes normas que coexistem na realidade linguística do Brasil, já que contrapõem o uso da norma culta a uma “língua mais formal”.

**A norma culta.** Não era o emprego da língua. Era a língua enquanto norma. Então, você tinha que entender as regras da língua pra que você entendesse porque ela funcionava daquela maneira. Você não partia do funcionamento pra chegar à norma que foi criada. Mas a norma determinava o uso” (M.L.B 36:18)

Tudo que fugisse a norma culta. **Seguiu a norma culta com rigor.** Não numa formalidade. **Não é que fosse uma linguagem formal.** Mas era uma linguagem que na época a gente dizia sem erros” (N.C)

Tal foi fato também ser visualizado no relato de N.C. A entrevistada, para além de afirmar que as alunas deveriam seguir a norma culta, sinaliza para o uso de uma linguagem mais informal em situações de fala menos monitorada.

Falar bem era você falar com fluência, claro que você tinha que ter uma comunicação, mas você tinha que **seguir rigorosamente a norma culta.** Não se usava gíria. **Na conversa entre nós... aí, nós usávamos... uma linguagem mais coloquial.** Mas, se a gente tivesse que expor um trabalho... Aí, a preocupação era maior, prestava-se mais atenção à norma culta. (N.C)

Por outro lado, as entrevistadas não concordam com o modo de falar contemporâneo. Assim, recorrem à falta de prática de leitura – atividade comum enquanto alunas do Curso Normal como demonstrado nesse capítulo – para justificar tais erros e dificuldades encontrados atualmente.

**Hoje está meio bagunça,** não concordam verbo, falam correndo... (D.A.)

Acho que **hoje o aluno lê pouco e por isso tem um pouco mais de dificuldade de dicção.** (N.C.)

Eu não tinha dificuldade [em escrever redação], talvez porque **eu tivesse lido bastante** (N.C.)

**Se você não entender o que está lendo, você não faz função sintática** e então complica mesmo. (N.C.)

## **5. Palavras finais**

Este trabalho, através da adaptação da metodologia reconhecida por História Oral, busca recuperar concepções sobre norma e normatização na Escola Normal entre as décadas de 50 e 60. Foi, portanto, a partir das memórias das entrevistadas que conseguimos um melhor entendimento do lugar de modelo escolar do Instituto de Educação no cenário nacional.

Os resultados mostraram que as disciplinas técnicas e a prática pedagógica buscavam fornecer às alunas uma formação mais criativa e mais produtiva, tendo o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Com o trabalho, foi possível compreender também o lugar social de autonomia feminina, já que foi através da Escola Normal que muitas mulheres conseguiram entrar no mercado de trabalho. Ademais, destacamos o retorno que a instituição promoveu para a sociedade carioca, já que quando formadas as ex-normalistas atuavam em diferentes escolas pela cidade, desde a Zona Rural a Zona Urbana.

Por fim, acreditamos que o trabalho realizado até aqui cumpriu com os objetivos iniciais projetados. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com a realização de novos trabalhos na área e que possibilitem, cada vez mais, um melhor entendimento do ideário normativo e das práticas de ensino do século passado.

## **Bibliografia**

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2005.

BARBOSA, Afranio G. ; GARCIA, Juliana C. S. ; ZARRO, Maria Izadora M. **História Oral e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: testemunhos pessoais como fontes primárias para uma Sociolinguística Histórica**. Revista Helb, v. 9, 2015.

BRASIL, Decreto nº. 10, 10 de abril de 1835, RJ. Dispõe sobre a criação da Escola Normal.

BRASIL, LEI Nº 11.340, 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do §8º do art. 226 da constituição federal, da convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e da convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, dispõe sobre a criação dos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher; altera o código de processo penal, o código penal e a lei de execução penal; e dá outras providências.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDES, C. F. **História Oral e as páticas de ensino das línguas estrangeiras no século XX: o caso do método direto no Colégio Pedro II – Rio de Janeiro**. Monografia (graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 67. 2018.

FREITAS, S. M. de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

**História Oral e a Construção da Norma Predicada no Séc. XX: O ensino de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II – Rio de Janeiro**. Monografia (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 58. 2016.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo. Edições Loyola, 2005.

MENEGOLO, Elizabeth; CARDOSO, Cancionila & MENEGOLO, Leandro. **O uso da História Oral como instrumento de pesquisa sobre o ensino da Produção Textual**. Revista Ciência e Cognição, Vol. 9, 2006.

TANURI; LEONOR. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Nº 14, 2000.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2002.

VIEIRA, Sílvia R.; BRANDÃO, Sílvia F. (Orgs.). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007; 2011.

## APÊNDICE I – Roteiro de entrevista revisto e atualizado

**Roteiro de Entrevista**

<b>Entrevistado (a):</b>		
<b>Data de nascimento:</b>	<b>Local de Nascimento:</b>	
<b>Locais onde morou:</b>	<b>Profissão:</b>	
<b>Escolaridade:</b>		
<b>Perfil:</b> Extrovertida ( ); Expansiva ( ); falante ( ); calma ( ); quer conduzir a entrevista ( )		
Introvertida ( ); Inibida ( ); silenciosa ( ); permite ser conduzida ( )		

## I) TRÊS CAMINHOS DE ABORDAGEM

1) **Estratégia: encaminhamento geral.**

**1** Gostaria de saber um pouco da sua história, de algo marcante que a senhor (a) se lembre da sua infância ou adolescência.

(Se não for suficiente, perguntar:

Motivação: Ativar a memória antiga do entrevistado por meio de lembranças afetivas.

**2** Algum fato curioso com a senhora ?; Motivação:

ou ainda, perguntar sobre:

**3** Como foi a criação dos seus filhos, muito diferente do que é hoje? Motivação:

**4** Gostaria de saber um pouco sobre sua escola na época em que o senhor (a) estudou lá. (Deixar o entrevistado falar à vontade e posteriormente perguntar):

Qual era o nome da escola? Como era o ambiente escolar?

Motivação: Inserir a esfera escolar para contextualizar o tema da entrevista, de modo agradável para o entrevistado, deixando ele falar à vontade sobre o que está em sua memória.

## 2) **Estratégia: comparação entre épocas.**

**5** Na sua opinião, existem diferenças muito grandes entre o trabalho feito pelos professores sala de aula na sua época, na sua infância ou na sua adolescência e o trabalho feito hoje em dia, ou o que foi feito na época em que os seus filhos estudaram?

E/ou

Motivação: Por meio da comparação, incentivar o entrevistado a destacar pontos que ele considera relevante na prática docente de sua época.

## 3) **Estratégia: abordagem direta.**

**6** Que lembrança o senhor (a) tem das aulas? Eram boas ou ruins? O (a) senhor (a) gostava? Motivadoras ou desmotivadoras?

Motivação:

**7** Na sua escola, como eram o comportamento dos alunos? Motivação:

**8** Como era o contato entre os professores e alunos nessa época? Motivação:

**9** O senhor (a) se lembra de algum caso engraçado que tenha acontecido em sala? (Algum aluno que perturbava? O que o professor fazia, como ele agia?)

Motivação: Pelo traço do humor trazer memórias, instigar lembranças, que mais a frente serão aprofundadas.

**II) Questões encaminhativas para retomada de turno** (Não necessariamente nesta ordem).

**III)**

**10** O que o senhor(a) pensava dos professores? Se alguém fazia algo que o professor desaprovasse, o que acontecia?

**11** Os professores salientavam certas coisas como bons modos, asseio, pontualidade, modo de falar?

**12** Os professores estimulavam o debate?

**13** Todo mundo tinha o seu próprio livro ou se utilizava mais o caderno? Motivação:

**14** Era comum vocês estudarem ou fazerem pesquisa em grupo? Para alguma matéria, vocês tinham que se reunir para resolver questões ou trabalho de casa? Motivação:

**15** Como eram as aulas de língua (Língua Portuguesa, português, Linguagens)? A Senhora lembra como eram dadas as aulas de língua portuguesa?

**16** O ensino era mais focado em gramática, no estudo da literatura, na redação? Motivação:

Com eram as aulas de gramática? Você gostava? Por quê? De que forma o professor passava esse conteúdo?

A questão da decoreba era muito forte ou não?

**17** Vocês tinham leitura em sala ou para casa? Silenciosa ou em voz alta? O que o professor pedia que vocês lessem?

**18** E redação, vocês faziam? Como é que eles pediam pra fazer? Quais as dificuldades para escrever textos naquela época?

**19** Quando vocês falavam, os professores costumavam corrigir você? O que era considerado erro grave de pronúncia naquela época? O que era sempre corrigido quando o aluno falava ou escrevia? Motivação:

Como os professores tratavam a questão erro/acerto em relação à língua?



Vocês eram cobrados de falar bem?

**20** Na sua época, os colegas que não fossem do Pedro II, também tinham esse tipo de aula?

**21** O que era falar bem naquela época?

**22** Qual a sua avaliação sobre o modo de falar contemporâneo? Qual a relação das pessoas com a língua hoje em dia?

**23** Em relação ao preconceito linguístico que há muitas vezes... sobre esse cuidado com a língua, o que o (a) senhor (a) acha?

(Nunca esquecer de perguntar se possui livros, cadernos, folhas avulsas de exercícios  
ou se sabe quem tenha)

## ANEXO A – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS

## CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento, eu

**Entrevistado (a):** \_\_\_\_\_,

RG: \_\_\_\_\_ emitido pelo (a): \_\_\_\_\_,

residente em (Av./Rua/n<sup>o</sup>./complemento/Cidade/Estado/CEP):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**declaro ceder gratuitamente, em caráter universal e definitivo à UFRJ a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia \_\_\_\_\_, na Cidade \_\_\_\_\_, perante o/a pesquisador(a)**

\_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_, emitido pelo(a): \_\_\_\_\_,

domiciliado/residente em (Av./Rua/n<sup>o</sup>./complemento/Cidade/Estado/CEP):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que tem o direito de optar por ter sempre seu nome citado por ocasião de qualquer utilização ou preservar o completo anonimato de sua identidade.**

**3. Fica pois a UFRJ plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.**

**Sendo esta forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 2 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.**

Local e Data:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador (a))