

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS

HISTÓRIA ORAL E A CONSTRUÇÃO DA NORMA PREDICADA NO SÉC. XX: O  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COLÉGIO PEDRO II – RIO DE JANEIRO.

**JULIANA CRISTINA SANTOS GARCIA**

Rio de janeiro

2016

**JULIANA CRISTINA SANTOS GARCIA**

História Oral e a construção da norma predicada no séc. XX: o ensino de língua portuguesa no  
Colégio Pedro II – Rio de Janeiro

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

2016

216

GARCIA, Juliana Cristina Santos.

História Oral e a construção da norma predicada no séc. XX: o ensino de língua portuguesa no colégio Pedro II – Rio de Janeiro / Juliana Cristina Santos Garcia. -- Rio de Janeiro, 2016.

59f.

Orientador: Afranio Gonçalves Barbosa

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português – Literaturas, 2016.

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

JULIANA CRISTINA SANTOS GARCIA

História Oral e a construção da norma predicada no séc. XX: o ensino de língua portuguesa no  
Colégio Pedro II – Rio de Janeiro

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.

Data de avaliação: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Afranio Gonçalves Barbosa – Presidente da Banca Examinadora  
Professor Doutor – UFRJ

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

\_\_\_\_\_  
Luiz Barros Montez – Leitor Crítico  
Professor Doutor – UFRJ

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

MÉDIA: \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu senhor, guia, conselheiro e amigo, que me sustentou desde o início da graduação e em todo o caminho até aqui. Que me mostrou que nada é impossível ao que crê.

A minha mãe, minha rainha, a quem devo tudo o que sou. Minha melhor amiga, que sempre me apoiou, ajudando, acreditando, torcendo. Amando! Seu amor me faz acreditar na vida. Acreditar em mim. Obrigada pela força!

Ao meu pai, que sempre me incentivou a estudar e a crescer. Que nunca duvidou dos passos que eu poderia dar e que incentivou cada conquista. Obrigada pelo carinho, pelo esforço em me dar o seu melhor, pelo amor de pai.

A minha irmã, que esteve ao meu lado nesses anos de graduação, me ouvindo, perturbando e provocando muitos momentos divertidos, o que tornou mais leve essa árdua etapa.

Ao meu noivo, que ouviu todas as minhas lamúrias e suportou todos os meus estresses provocados pela pressão da faculdade. Que me incentivou a seguir em frente, mesmo diante das minhas fraquezas. Que me deu abraços reconfortantes, quando só isso podia me alegrar.

Às amigas Fernanda Cunha e Priscila Duarte, que tornaram o processo da faculdade mais agradável e divertido. Que me deram forças para enfrentar os dias ruins

Ao professor Doutor Afranio Gonçalves Barbosa, que orientou todo este trabalho, sempre ressaltando a capacidade que eu tinha, quando nem eu acreditava em mim mesma. Que fez desse processo de pesquisa um momento de muito aprendizado e

A todos os professores que participaram de minha formação ao longo da vida escolar e acadêmica.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista.

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem o objetivo de estudar a construção de valores da norma subjetivo-gramatical estabelecidos na vida escolar ao longo do século XX. O caminho inicial para investigarmos esses valores busca recuperar informações sobre conteúdos e forma de transmissão de conteúdos em sala de aula, bem como recuperar concepções e o ideário normativo a partir de depoimentos orais de informantes da 3ª idade, que tenham sido estudantes entre as décadas de 30 e 50 do século XX. Referenciados na metodologia historiográfica História Oral (THOMPSON: 2002; MEIHY: 2005), linha de pesquisa que considera o depoimento oral uma fonte primária para a Historiografia, construímos um *corpus* mínimo de gravações com ex-alunos do Colégio Pedro II, testando roteiro e estratégias de condução específicas. Dessa forma, passamos a controlar sócio - historicamente instituições que representaram modelos de ensino para a sociedade carioca. Os primeiros resultados demonstraram que as melhores memórias sobre valores normativos não apareciam com as perguntas sobre quais erros ou correções eram feitas, mas, apareciam, sobretudo, nas perguntas indiretas, avaliativas, sobre o modo de transmissão das disciplinas ou modo de falar contemporâneo, revelando, de forma simbólica, um ideário linguístico e social.

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

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Tabela 1 -</b>	Eficiência das perguntas.....	30
<b>Quadro 1 -</b>	Ficha de perfis dos entrevistados para controle interno dos depoimentos.....	34
<b>Tabela 2 -</b>	Informações sobre os entrevistados, ex-alunos do Pedro II .....	37
<b>Quadro 2 -</b>	Roteiro individual para ex-aluno do Pedro II.....	38
<b>Quadro 3 -</b>	Roteiro individual para aluno do internato – Pedro II.....	39
<b>Figura 3 -</b>	Perguntas mais produtivas para memórias de conteúdos e práticas de ensino.....	43
<b>Tabela 3-</b>	Recorrência de correção oral e escrita.....	46
<b>Quadro 5 -</b>	Perguntas mais produtivas para reflexões sobre conteúdos e práticas de ensino.....	47
<b>Quadro 6 -</b>	Perguntas mais produtivas para possibilitarem inferências sobre conceitos de norma e normatização.....	48

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	10
<b>1. Entrando na Questão: O conflito de <i>normas</i> no Brasil e o Ensino de Língua Portuguesa.</b> .....	12
<b>2. Quadro teórico-metodológico da pesquisa: História Oral</b> .....	15
2.1. Estado da questão: História Oral e a pesquisa historiográfica .....	15
2.2. A questão metodológica <i>História Oral</i> para esta Monografia .....	18
2.3. O problema da Memória Oral e o ensino de Língua Portuguesa.....	21
2.4. Objeto inicial na monografia: adaptações para área de Letras .....	23
<b>3. Aplicação da metodologia em História Oral para uma história do ensino de Língua Portuguesa.</b> .....	26
3.1. Resultados da primeira fase da pesquisa .....	30
3.2. Implicações: Reformulação do roteiro .....	32
<b>4. Desenvolvimento da pesquisa em um corpus controlado: roteiro e entrevistas com ex-alunos do Colégio Pedro II</b> .....	36
4.1. O trabalho de campo.....	36
4.2. Roteiro individual .....	37
<b>5. Resultados da aplicação do roteiro de História Oral no Colégio Pedro II</b> .....	40
<b>Palavras finais e perspectivas</b> .....	51
<b>Bibliografia</b> .....	53
<b>APÊNDICE I - Roteiro de entrevista revisto e atualizado</b> .....	55
<b>ANEXO A - Cessão de direitos sobre depoimento oral</b> .....	59

## Introdução

O ensino de língua portuguesa – marcado social e historicamente – sempre carregou vestígios da concepção de língua, norma e normatização em cada época, porque a língua não é concebida como um código, um sistema formal dissociado do social, como se postulava antes, mas como produto de interações sociais, discurso.

A linguagem, longe de qualquer indício de neutralidade, representa poder social, econômico, cultural, político, e por isso é fundamental na formação de sujeitos enquanto formadores e reprodutores de discursos e opiniões na sociedade. É como bem expôs Orlandi (1999:9) "não há neutralidade nem no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político.", porque a linguagem sempre carrega interesses e valores, nunca é isenta de intenções.

Para uma construção de quais foram, efetivamente, os modelos ideais que regularam o comportamento linguístico ao longo dos séculos, os livros podem fornecer informações sobre o ideal de língua, mas não são capazes de revelar qual a concepção de linguagem que os professores, de fato, adotavam com os alunos em sala de aula. Os compêndios gramaticais nos revelam apenas um ângulo sobre a concepção de norma prestigiada, mas não a verdadeiramente predicada.

Assim, tendo em vista que não é possível separar o sujeito - discurso - história, e pensando o caráter social da língua, os testemunhos pessoais se revelam ricas fontes de informações, que jamais teríamos a partir dos livros, pois os relatos, enquanto discursos, são repletos de significações que o enunciador projeta em seu texto oral, permitindo o acesso às representações de língua, linguagem e norma que perduraram nas memórias de quem viveu no século passado.

Nesta perspectiva, esta pesquisa teve o objetivo geral de revisitar o ensino de Língua Portuguesa no Rio de Janeiro, durante a década de 30 a 60 do século XX, para recuperar informações que permitam inferências dos valores da norma subjetivo-gramatical estabelecidos na vida escolar. Como campo de estudo foi eleito, pelo reconhecimento histórico de seu caráter modelar, de referência ao ensino na cidade do Rio de Janeiro e do país, o Colégio Pedro II, buscando identificar e compreender o ideário de *norma culta* que era predicado em sala de aula. Para isso, foi construído um *corpus* de depoimentos pessoais em forma de entrevista com ex-alunos da instituição.

Os objetivos específicos que compõem este trabalho são: a) adaptar a metodologia História Oral para nossa questão na área de Letras; b) trazer o repensar do lugar das fontes orais discutido na Historiografia para a questão da *normatização* em Língua Portuguesa; c) formar um *corpus* mínimo de entrevistas com pessoas na 3ª idade; d) recuperar conteúdos e competências trabalhados na primeira metade do século XX, bem como recuperar aspectos da prática de ensino vividos em sala de aula.

Para esta reconstituição sócio histórica, aplicamos metodologia da História Oral para colher registros em depoimentos e dados, necessitando. Nesse sentido, esta pesquisa tem também o propósito de engendrar uma construção metodológica de pesquisa em História Oral que contribua para adequar seus procedimentos técnicos e metodológicos aos estudos linguísticos sobre norma e normatização no século XX, identificando problemas, estratégias e abordagens na área de Letras.

Este trabalho é estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, localizamos o leitor na questão geral sobre *normatização* e usos linguísticos em que enquadramos esta monografia. No segundo capítulo, apresentamos o lugar das fontes orais na Historiografia, desde a Antiguidade até se constituir como Metodologia de História Oral no século XX, e sua aplicação neste trabalho. No terceiro, sistematizamos os procedimentos de aplicação da Metodologia de História Oral a partir de entrevistas que testaram o roteiro e os métodos de condução e abordagem. No quarto, aplicamos a metodologia a um *corpus* controlado com ex-alunos do Colégio Pedro II, com o objetivo de recuperar aspectos de *norma* e *normatização* a partir de depoimentos. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos os resultados da aplicação da metodologia ao Colégio Pedro II, organizando e analisando os dados para compor um quadro do que foi o ensino de Língua Portuguesa nas primeiras décadas do século XX.

## 1. Entrando na Questão: O conflito de *normas* no Brasil e o Ensino de Língua Portuguesa.

A relação entre *norma culta* e *norma padrão* no Brasil gera questões em debate na academia que perduram há séculos. Pois, enquanto a primeira reflete os usos linguísticos reais que ocorrem comumente em situações de maior monitoramento de fala e escrita de pessoas consideradas letradas, a segunda foi, especialmente no século XX, uma construção artificial para combater as variedades do português do Brasil; uma tentativa de manter a língua dentro de um padrão lusitano tido como o de qualidade superior.

Segundo Faraco (2008), o modelo que serviu de base para a criação da norma-padrão brasileira não foi a língua efetivamente praticada em Portugal – heterogênea, com fenômenos variáveis –, mas usou-se como referência um modelo ideal de escrita de alguns escritores portugueses. Além disso, não houve imposição dos colonizadores europeus para que adotássemos esse padrão de língua; foi nossa própria ‘elite letrada conservadora’ que fixou essa norma como legítima e imutável, acusando e marginalizando tudo o que se opusesse a ela.

A norma-padrão do século XIX não conseguiu se consolidar como modelo praticado, nem pelos populares nem pela elite conservadora, pois suas regras inflexíveis e seu caráter prescritivo criaram um abismo entre ela e a norma culta. Por outro lado, o ideário criado em torno da norma-padrão permanece até os dias atuais, mantendo viva a noção de que os falantes brasileiros deturpam a língua portuguesa e promovendo mitos e preconceitos sobre a pluralidade de normas, sobre a variação linguística de todo idioma.

Um dos mitos que legitima o julgamento sobre as peculiaridades do português brasileiro é o de que a língua portuguesa só tenha se modificado ao chegar ao Brasil, de modo que as diferenças de uso Brasil-Portugal se devem ao mau uso da língua pelos falantes brasileiros. Desmistificando essa crença, Barbosa, Garcia e Zarro (2015), por exemplo, afirmam:

Então, se é fato que qualquer falante do português percebe a normalidade brasileira da variante “estou falando” em contraste com a normalidade lusitana em contraste com “estou a falar”, é fato também que, em geral, supõe-se ser esta última a forma mais antiga. A despeito de ser historicamente o contrário, essa suposição no imaginário cultural brasileiro se reflete na construção de personagens lusitanos seiscentistas e setecentistas em produções cinematográficas e televisivas de época sempre com suas caracterizações de linguagem optando por “estou a falar” como marca original portuguesa. (BARBOSA, GARCIA E ZARRO: 2015:2)

Essa noção de pureza da língua lusitana como um empréstimo da civilizada Europa para o multicultural Brasil é um retrato da concepção errônea que se tem de *língua* difundida em muitas escolas de Ensino Fundamental e Médio. É esse mito nelas legitimado, que reforçou a confusão entre *língua* e *gramática normativa*. É como se ainda fossemos colônia linguística de Portugal, devendo a eles cuidado com a língua – esse objeto imutável – e obediência à norma linguística.

Dessa forma, ainda que ao longo dos anos a concepção de norma padrão como uma camisa de força tenha se atenuado, e o ensino de português se ajustado às mudanças históricas e sociais, o ideário normativo do século XIX permaneceu impregnado na representação de língua portuguesa. Houve, portanto, uma tensão pendular, “fases distintas de posturas muito, pouco ou nada descritivas” dos autores de gramáticas normativas. Nesse sentido, conforme demonstrado em Barbosa, Garcia e Zarro (2015):

Se por um lado existe pleno conhecimento de que a própria natureza das gramáticas escolares de todas as fases definia seu objetivo compartilhado de promoção de um padrão culta da língua referenciado em obras literárias, no entanto, por outro, não se tem muito bem sabido que o caráter descritivo de estruturas da escrita tida como padrão, literária ou não literária, foi diferenciado em qualidade técnica e apuro de fase a fase em sessenta ou setenta anos de prática pedagógica nas escolas Brasileiras. (BARBOSA, GARCIA E ZARRO: 2015:3).

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. Se observarmos a geração de gramáticos de obras escolares chamada de “científica”, conforme Cavaliere (2000), e suas gramáticas *expositivas*, esse caráter descritivo conjunto ao normativo fica evidente. Se observarmos exclusivamente gramáticos coevos aos expositivos, mas de caráter unicamente mais normativo, ou seja, para os quais a descrição é só um meio de expor a regra imposta, poderemos supor que a promoção de um padrão de correção lusitanizante era a única realidade desde sempre.

Em outras palavras, somente com a observação mais abrangente e não *pré-conceituosa* do trabalho descritivo-normativo nas escolas brasileiras, dentro dos diferentes contextos históricos, de lugar para lugar, é que será possível observar como e sob que predomínio de tendências o ensino de língua portuguesa nas escolas foi empreendido. Sem um conjunto de obras gramaticais e seus complementos de apoio, como as *seletas*, de textos, materiais avulsos e programas de ensino das escolas, não se pode fazer uma sócio-história mais segura do que foi a normatização no Brasil.

Uma forma de resgatar essas concepções de língua é a partir das gramáticas encontradas em acervos ou em cadernos e anotações que sobreviveram ao tempo. Sabemos, pelos documentos escritos, que havia muita atividade de memorização para fixação de regras que foi perpetuada como técnica até os dias atuais em muitas salas de aula. Entretanto, tendo em vista que a escola, durante o século XX, formou diversos alunos competentes na leitura e escrita de textos, inclusive pessoas de origem familiar não letrada, não seria coerente presumir que o ensino se limitava apenas à aprendizagem mecânica de repetição de regras.

O olhar exclusivo sobre os livros escolares como fontes para a história do ensino de uma língua não recupera aspectos fundamentais da formação empreendida em sala de aula. Não se recupera, apenas lidando com os manuais gramaticais, o suficiente sobre 1) *como* esses conteúdos eram tratados em sala de aula, 2) quais as competências valorizadas e estimuladas pelos professores em seus alunos. Desponta, aqui, nossa questão central: como recuperar essas informações em fontes primárias alternativas?

Diante dessa lacuna de informações, a possibilidade aqui seguida é a recuperação de dados por testemunhos orais de quem vivenciou a história, fazendo-os passar de simples relatos ao *status* de fontes primárias orais de um corpus socio-histórico. Perante a impossibilidade de encontrar depoentes com um grande recuo temporal, este trabalho busca resgatar memórias de informantes que estudaram entre as décadas de 30 a 60 do século XX seguindo metodologia da História Oral. O desafio consiste, portanto, em não captar apenas simples recordações do passado, mas torná-las *memórias* sob estudo científico na Área de Letras.

## **2. Quadro teórico-metodológico da pesquisa: História Oral**

### **2.1. Estado da questão: História Oral e a pesquisa historiográfica**

Durante a Antiguidade Clássica, já se utilizavam os relatos e depoimentos como fonte de construção histórica, e os testemunhos diretos eram privilegiados. A historiografia antiga foi construída por meio de relatos e testemunhos, que foram elaborados, principalmente, por Heródoto – considerado o pai da História – e Tucídides, que foi responsável por detalhar a Guerra do Peloponeso. Na Grécia antiga, eles coletaram depoimentos e os transformaram em narrativas sobre a sociedade em que viviam, os costumes gregos e também sobre os povos ao redor. Nesse momento histórico, o papel desses historiadores foi de suma importância, porque fugiram da narrativa de lendas e mitos, e organizaram em sequência cronológica, apesar da imprecisão das datas, a narrativa histórica:

Heródoto e Tucídides elaboraram suas narrativas em um contexto em que os contos épicos e míticos estavam fortemente presentes no cotidiano, fazendo parte da educação e da formação moral dos cidadãos gregos e costumavam ser tratados como verdadeiros. Essas narrativas se distinguiam do texto histórico na medida em que não procuravam datar os eventos narrados nem mesmo se preocupavam com a comprovação de seu relato. Além disso, tradicionalmente, grande parte das narrativas épica e mítica era passada de geração para geração por meio do relato oral. (CAMPOS, MIRANDA MOURA: 2009:22)

A narrativa épica e mítica sempre colocou os grandes homens históricos e os considerados heróis como centro de suas aventuras, o que não se torna diferente quando a narrativa histórica passa para as mãos da Igreja Católica durante a Idade Média ( séculos V-XV), em que a divindade e os homens santos assumem esse lugar de destaque. Diante dos séculos e das diferentes concepções de história, não houve, até 1880, nenhum método que regulamentasse ou que firmasse a direção da historiografia, e a história continuou sendo contada a partir de um ponto de vista muito limitado:

Até 1880, a história, na França, era uma disciplina sem real autonomia, dominada pela literatura e pela filosofia e subordinada ao jogo político das conjunturas. A pesquisa histórica estava sob o controle dos eruditos tradicionais, hostis à República, e não havia um ensino especializado de história. A ausência de formação para a pesquisa histórica explica a grande heterogeneidade de normas para a prática. (FERREIRA: 2002:315)

No início da III República, porém, na segunda metade do século XIX, a historiografia passa a ser conduzida por orientação republicana, e busca estabelecer regras para *se fazer história*, com o intuito de promover sua profissionalização. 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. Ferreira (2002) mostra que essa prática científica focada no passado ficou restrita aos especialistas do ensino superior, que detinham o conhecimento do método histórico, enquanto a história do tempo presente, oficialmente rejeitada e desqualificada, ficou a cargo dos historiadores amadores, que fizeram dos testemunhos diretos suas fontes de pesquisa.

De certo modo, a historiografia desqualifica as fontes orais à medida que consolida uma tendência de supervalorização do documento escrito nas pesquisas históricas, deixando as orais em segundo plano. Essa desqualificação das fontes orais se deu sob forte influência do Positivismo, que acabava por empreender esforços para uma *cientifização* do olhar sobre o pensamento humano em diversas áreas, inclusive nos estudos históricos, de modo que eles se tornassem objetivos, neutros e imparciais. Nesse contexto, o lugar das fontes orais na Historiografia em parte do século XX foi marcado por uma certa busca de afirmação como fontes legítimas e fidedignas.

Nesse contexto, as fontes orais perdem, no século XIX, o lugar de prestígio que tinham na Antiguidade Clássica, conquistando importância novamente na segunda metade do século XX. Na virada do século, historiadores profissionais começaram a se aproximar da história recente, com o argumento de que “o recuo no tempo não garantia a objetividade da história, pois que todo historiador é tributário de sua época” (Ferreira: 2002:317), o que gerou diversas discussões na área. O fato histórico que parece ter contribuído para essas mudanças foi a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que provocou questionamentos sobre as verdades e teorias científicas firmadas naquela época, abrindo espaço para os métodos qualitativos de pesquisa, que priorizava os vários ângulos de uma mesma história.

Uma reviravolta nos rumos da historiografia do século XX ocorreu em torno do grupo chamado *École des Annales*, em referência a Revista *Annales*, fundada em 1929, que impulsionou uma nova concepção de história: contrários ao método positivista, propunha-se que o econômico e social tivessem primazia sobre o político, exclusão da análise individual e valorização do coletivo, com foco nas estruturas duráveis e processos de longa duração. Essa

*Nova história*, como ficou conhecida, embora tenha engendrado muitas modificações, permaneceu se interessando apenas pelo passado e desqualificando as fontes orais, ainda vistas como subjetivas e incapazes de dimensionar a totalidade da história.

Ferreira (2002) mostra que, grosso modo, só a partir do pós-guerra na segunda metade do século XX é que o contemporâneo ganha lugar de prestígio na historiografia. Nessa fase se verificou uma maior busca por perspectivar a construção da história, afirmando que nenhuma fonte é capaz de atingir a totalidade da história, nem as orais nem as escritas:

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)

O interesse crescente dos historiadores pelo tempo presente permitiu que muito do passado fosse revisto em função dos testemunhos acerca dele, além de elevando, assim, a memória ao *status* de fonte produtora de história. Essa abertura às fontes orais foi importante na questão sobre o objeto geral da historiografia oficial, porque ampliou o olhar sobre os fatos, trazendo à tona novos pontos de vista para a análise historiográfica.

Os relatos orais são consolidados como documento a partir do advento do gravador, que permitiu o registro em fontes materiais, a catalogação e consultas aos depoimentos orais. Ferreira (2002) apresenta o programa *Columbia Oral History* como resultado da primeira pesquisa realizada com o gravador de voz, pelo jornalista Allan Nevins em 1940, que documentou a história de elites norte-americanas. A partir daí, cresce o número de trabalhos até o *boom* da história oral nos anos 60, que deixou de buscar apenas os relatos da elite e passa a servir à população comum, retirando do anonimato versões que a história oficial desconsiderou por tanto tempo.

A história oral como história dos segmentos populares não foi bem recepcionada pelo meio acadêmico, porém continuou se expandindo por diversos países, como Estados Unidos e Inglaterra. Ferreira (2002) ressalta que a obra “A voz do passado” de Paul Thompson<sup>1</sup> – foi fundamental para a democratização da história e para a afirmação da história oral como método, técnica e fonte.

Assim, pode-se dizer que a História Oral, de certa forma, sempre teve um lugar à margem da historiografia oficial, e que na segunda metade XX ela conquistou um novo lugar

---

<sup>1</sup> Thompson (2002)

nas pesquisas historiográficas, ainda que sempre com resistência. Era necessário estudar o século XX, buscar no tempo presente e nos testemunhos vivos, fontes para construção da história, o retorno do político e da importância da expressão individual. Nesse cenário de mudanças, há, a partir de 1980, uma abertura às fontes orais tratadas como fontes primárias na historiografia, pois os historiadores/pesquisadores buscavam uma nova forma de pensar e elaborar os estudos historiográficos, que receberam o nome de História Oral.

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

A mudança na perspectiva historiográfica, referida na seção anterior, é essencial para abordar a questão específica desse trabalho: a complementação da pesquisa em fontes escritas de sincronias passadas com fontes orais. Essa complementação tem o propósito de recuperar os modelos ensinados na escola, dentro de sala de aula, entre as décadas de 30 a 60 do século XX e ideários construídos a partir desses modelos.

O problema metodológico enfrentado neste trabalho é que os dados sobre o ensino não poderiam ser recolhidos de maneira aleatória. Era necessária metodologia específica para a construção e tratamento das informações pretendidas. Assim, após etapa de levantamento bibliográfico, a História Oral pareceu-nos o método de pesquisa adequado aos nossos objetivos.

São diversas as definições de História Oral, mas, antes, interessa-nos mostrar o que, em geral, se confunde com ela. Meihy (2005: 20) dedica um capítulo do seu livro “Manual de História Oral” para expor aquilo que não é história oral, e para isso, faz uma distinção entre fontes orais, oralidade e a própria história oral.

Segundo o autor, é importante que não se confunda toda e qualquer expressão, todos os relatos orais com História Oral. Para ele, a oralidade é a simples manifestação sonora humana, de forma espontânea e em todas as suas expressões, enquanto as fontes orais são a gravação dessas expressões de forma intencional, para simples registro ou para uso em estudos e pesquisas, bancos de entrevista. Então, o que difere as fontes orais da história oral?

Para Meihy (2005:21), embora ambas tenham o propósito de registrar intencionalmente a manifestação oral, a História Oral é “um procedimento mais específico, e sobretudo programado(...)”, que precisa estar “inscrita” em um projeto e que independente do objetivo, tem o compromisso de produzir conhecimento sobre a experiência humana. É necessário um critério bem fundamentado que justifique o projeto e todos os procedimentos a ele relacionado.

Dessa forma, embora atualmente a técnica da entrevista seja amplamente utilizada, tanto no espaço midiático quanto no próprio espaço acadêmico, a história oral não se propõe à produção ou à utilização indistinta de entrevistas, e nem mesmo a manipular técnicas rígidas para coletar ou quase fabricar entrevistas, mas sim a articular diversos procedimentos para o registro de documentos legítimos. Meihy define:

História Oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continuam com a definição de um grupo de pessoas a ser entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações; transcrição; conferência da fita com o texto; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, publicação dos resultados. ” (MEIHY: 2005:17)

Nossa pesquisa nasceu da elaboração de um projeto sobre as experiências vividas em sala de aula nos meados do século XX e está totalmente afeita ao caráter de investigativo da História Oral acima visto, seja na construção da temática, seja na condução e em todas suas etapas metodológico-procedimentais. Também por essa definição de Meihy (2005) torna-se evidente que a história oral não pode ser realizada sem uma preparação antecipada e premeditada. Esse é nosso caso ao tratarmos aos olhos dos entrevistados, sobre a ampla questão do ensino: precisamos, para suscitar memórias sobre norma e normatização, lançar mão de uma das características mais marcantes desse método, a intencionalidade.

Já foi mostrado aqui que não é suficiente encontrar as gramáticas tradicionais entre o fim do século XIX até os anos 60 do século XX, já que é a norma culta escolar, ou seja, a prescrição que se desenvolvia em sala de aula, que interessa à essa pesquisa. Logo, a história oral nesse projeto se manifesta como instrumento de acesso ao acervo pessoal dos colaboradores e para complementar ou preencher lacunas deixadas pela investigação das gramáticas, por meio das entrevistas com pessoas da terceira idade. Para Meihy (2005):

A história Oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. Sua versão do processo, porém, deve ser um legado de domínio público. (MEIHY: 2005:24)

Contudo, mais que isso, a história oral é enriquecedora na medida em que contribui para um redimensionamento da história, pois abre possibilidades de consulta diretamente a quem viveu a história, fontes documentais vivas, que darão suas versões dos fatos, e mais que isso,

revelarão quais lembranças foram significativas ao ponto de resistirem ao tempo e emergirem à superfície da memória.

Nesse sentido, a história oral está ao serviço dessa pesquisa sócio-histórica com a finalidade de contribuir com a reconstrução de um passado que importa conhecer atualmente, na história presente, para dar sentido ao entendimento que temos de norma e normatização no século XX.

Essas memórias, linguísticas ou sociais, podem aparecer direta ou indiretamente no discurso dos entrevistados, em meio à lembranças e emoções. Para essa pesquisa são interessantes exemplos de correção, abstrações da norma que apareçam entre valores e ideologias. Mas nem sempre as entrevistas trazem essas informações, o que ainda assim é importante, já que mesmo essa ausência é um dado para a construção metodológica. São necessárias inferências, análise da entrevista como um todo, da transcrição, perfil do entrevistado, da escola, e que se faça um trabalho minucioso para que se alcance algum resultado. Porém, acima de tudo, interessa que eles narrem, tendo em vista que, como expõe Meihy (2005):

Toda narrativa é sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que, por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, cada vez que reditas carregam diferenças significativas. (MEIHY: 2005:56)

Essa produção de versões, que nas palavras de Meihy (2005:33) são “capazes de abrir ângulos para a compreensão da sociedade”, dá a possibilidade de uma mesma história ser contada por diversos “narradores”, principalmente os marginalizados pela história oficial ao longo dos séculos. Dessa forma, o passado é reinterpretado, os excluídos ganham voz e a história é democratizada. Nessa democratização quem realmente vivenciou a história assume sua condição de autor: “Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva” (MEIHY: 2005:25).

Recuperando as memórias sobre o cotidiano escolar, trançadas em emoções, saudade e nostalgia, busca-se trazer à superfície “aspectos” da transmissão de conteúdos que sinalizem quais concepções e símbolos vigoraram como representação do modelo linguístico. É importante lembrar que antes de cada entrevista, a pesquisadora conversava com o informante, destacando a importância do depoimento oral e explicava o por que essa história marginalizada

precisa ser resgatada. Em comparação com as entrevistas em que o informante não era conscientizado dessa importância, ficou nítido o quanto essa atitude é essencial.

Mais que um mero transmissor de informações antigas, o entrevistado precisa se sentir autor, autônomo, criador de seu discurso, de sua história. Porque não apenas descreve os fatos, mas entranha-se nas memórias, trabalha com as palavras e narra. Poeticamente, quase um trabalho artesanal, como diz Ecléa Bosi: “A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma. ”. (BOSI:1994: 88)

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

Conforme já dito, com o objetivo de resgatar a memória do ensino de Língua Portuguesa, este trabalho se ocupa de uma pesquisa sócio-histórica, que busca reconstituir o que foi a norma subjetiva no século passado e como ela era transmitida, examinando o que realmente se executava em sala de aula, por meio de práticas pedagógicas, da postura dos professores, dos conteúdos e das atividades mais frequentes. Como norma subjetiva ou norma predicada tem-se aquela que é implícita à postura que se assume diante da norma efetivamente praticada. Essa atitude corresponde ao que a comunidade linguística “espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações” (RODRIGUES: 1968:13)

Para essa construção é importante recuperar informações que permitam inferências dos valores da norma subjetivo-gramatical estabelecidos na vida escolar ao longo do século XX, sendo necessária uma investigação além dos manuais escolares, já que muito da prática escolar não foi registrada, só podendo ser recuperada por relatos orais.

O problema que impulsionou a pesquisa foi o *como* recuperar o ideário de Norma não registrados nas gramáticas e a prática do ensino gramatical de sincronias passadas? Como ter conhecimento do que, entre as décadas de 30 a 60 do século XX, era avaliado como erro ou prestigiado como bem falar?

Um caminho possível é a investigação da norma culta em cartas, formais e informais, buscando analisar e interpretar os usos como espontâneos ou artificiais, de modo que esse controle permita a diferenciação entre norma culta e padrão. Outra opção é o levantamento e estudo das gramáticas, instrumentos de propagação de formas padrão. E o terceiro caminho, no qual este trabalho se concentra, é por meio de depoimentos orais, dando voz aos que foram

estudantes no século XX e que possuem em suas memórias marcas do ideário social norma culta.

A inspiração para essa pesquisa surgiu da experiência do Museu da Pessoa<sup>2</sup>, um museu virtual fundado em São Paulo no ano de 1991, que tem o objetivo de registrar histórias de vida de pessoas comuns, dando a elas lugar na história social. Com um acervo de mais de 17 mil depoimentos disponíveis em áudio e vídeo, fotos e documentos digitalizados, é aberto e colaborativo, de modo que qualquer pessoa que deseje pode enviar sua história. Os objetivos da instituição são apresentados por meio de uma citação de Orhan Pamuk:

O objetivo dos museus - presentes e futuros - não deve ser o de representar Estados, mas o de re-criar o mundo de seres humanos únicos - os mesmos seres humanos que trabalharam sob regras de opressão por centenas de anos. [...] O futuro dos museus está dentro de nossas próprias casas. (PAMUK: 2012)

Dessa forma, as narrativas pessoais são valorizadas como fontes de conhecimento extraoficial, pois oferecem uma outra versão da história, contribuindo para expandir o olhar e gerar novas perspectivas sobre a realidade. E é por essa ótica que guiamos a pesquisa “Memória Oral do ensino”, complementando com fontes orais – testemunhos pessoais – a pesquisa com fontes escritas de sincronias passadas, preenchendo o vazio de informações entre elas e ampliando a compreensão sobre norma, normatização e ensino de língua portuguesa. Além disso, a base digital do *Museu da pessoa* nos inspirou a organizar as entrevistas realizadas nesta pesquisa em um banco de dados virtual, que ainda se encontra em construção, para que os dados estejam acessíveis a futuras pesquisas.

A partir da experiência do museu, esta pesquisa buscou aprimorar o uso da memória oral, entendendo como Alberti (2005:167) 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. ”. Assim, as narrativas são concebidas como potentes fontes de conhecimento sobre o aprendizado da língua modelar, com a compreensão de que o que permanece na mente das pessoas após décadas reflete as abstrações desenvolvidas diante de uma experiência significativa e que revelam, neste caso, dados balizadores em relação à norma construída socialmente.

---

<sup>2</sup> [www.museudapessoa.net](http://www.museudapessoa.net)

A percepção de que muitos valores e concepções de norma poderiam aparecer por meio das narrativas pessoais surgiu no Princípio do Projeto de Pesquisa<sup>3</sup> em que esta monografia se insere como produto, da referência a *Chão de ferro*, livro de Pedro Nava que registra suas próprias memórias de vida. Tendo sido aluno do Colégio Pedro II, em um momento que narra sobre as aulas de português, pelas quais o autor era apaixonado, destaca que o professor *Raminhos*, apelido que ganhou dos alunos, tinha feito os estudos em Coimbra e ao falar de alguns assuntos da língua, adotava o sotaque lusitano, porque segundo ele, apenas esse sotaque “[...] fazia valer a música das palavras, das sílabas, de cada letra. E anunciou que a ortografia que íamos aprender era a fonética. Funet’câ – dizia ele”. (NAVA: 2001:9). Esse trecho nos alertou para o quanto de valores e concepções de linguagem estavam intrínsecos nesse simples comentário, estimulando esta pesquisa a construir uma metodologia de abordagem e construção de roteiros que efetivamente provocasse resultados como esse.

#### **2.4. Objeto inicial na monografia: adaptações para área de Letras**

Diante dos cuidados de preparação e de articulação com o projeto, nasceu a necessidade de adaptar a metodologia historiográfica História Oral para as questões e problemas específicos na área de Letras, de modo que todos e quaisquer aspectos estejam bem encadeados ao projeto, sendo o objeto dessa pesquisa a própria construção/adaptação metodológica.

Os trabalhos que articulam História Oral e as pesquisas na área de Letras ainda são poucos, mas apontamos alguns que se relacionam com a temática desta pesquisa. Destaque para a tese de Baumgartner (2009), que apresenta um percurso mais próximo a deste trabalho, pois utiliza a metodologia da História Oral para recuperar “os fios constitutivos da história da disciplina de Língua Portuguesa”, como afirma a própria autora. As diferenças consistem no intervalo temporal selecionado (1960-1979) e no local escolhido, uma região do Paraná. Dentre outras diferenças, a pesquisa de Baumgartner não se debruça sobre norma e normatização, foco deste trabalho, mas enfatiza a articulação das fontes orais com os documentos escritos, apoiando-se nas áreas de Linguística Aplicada e História das Disciplinas Escolares.

---

<sup>3</sup> “A CONSTRUÇÃO DA NORMA CULTA SUBJETIVA DO SÉCULO XX: GRAMÁTICAS ESCOLARES E MEMÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.” Projeto de Pesquisa de Afranio Gonçalves Barbosa (UFRJ). Referência ao trecho citado da obra de Pedro Nava feita por *Personal Communication* ao Professor Afranio Barbosa pelo Professora Emílio Gozze.

O trabalho de Menegolo, Cardoso e Menegolo (2006) também articula História Oral e pesquisa em Letras, reconstituindo o *que* e o *como* foi realizado o ensino de Produção textual escrita em uma escola de Cuiabá - Mato Grosso, no período de 1990-2000, confrontando os depoimentos de professores da época ao recomendado pelos documentos oficiais. Há ainda alguns trabalhos que se inclinam sobre a voz do professor para reconsiderar a história do ensino da Língua portuguesa, a formação de professores e os desafios que enfrentaram na prática em sala de aula, como é o caso do “Quando o professor recorda... Considerações sobre o passado do ensino de língua portuguesa” de Graziela Angelo.

Este trabalho, que pensa a questão de norma e normatização, suscita um novo problema, que é a diferenciação entre os *corpora* de História Oral e os *corpora* linguísticos comumente utilizados na área de Letras. Na construção de *corpora* linguísticos para análise da língua em uso, o que faz das entrevistas fontes primárias da linguagem vernacular espontânea é a menor intervenção possível sobre o entrevistado. Já em História Oral ocorre o oposto, pois o que conceitua as entrevistas como fontes primárias, e não um conjunto de conversas, é a condução sistematizada. Segundo Meihy (2005), é " um procedimento mais específico, sobretudo programado", que não depende apenas de alguém munido de um gravador e de pessoas dispostas a conceder entrevistas, porque “ é preciso um projeto que guie as escolhas, especifique as condutas e qualifique os procedimentos do começo ao fim”. (MEIHY: 2005:173)

Para a pesquisa linguístico-histórica sob metodologia em História Oral é preciso certo grau de consciência desse procedimento programado para que sejam obtidas memórias, para que não se execute um simples bate-papo e, principalmente, para que cada memória recuperada seja um dado representativo dentro de um roteiro temático articulado às questões, problemas e objetivos de cada pesquisa.

Outra adaptação necessária é em relação à etapa de transcrição. Segundo os manuais de história oral, o texto final é uma transposição da língua oral para a língua escrita, que deve priorizar o sentido e não cada palavra como foram pronunciadas, devendo eliminar erros ortográficos, palavras sem peso semântico, repetições. Meihy (2005) sugere três fases: 1) Transcrição absoluta, 2) Textualização, em que se eliminam os elementos repetitivos, ruídos e perguntas afim de fugir do gênero entrevista, e 3) Transcrição, etapa em que o texto é reconstruído da forma mais clara e expressiva possível. Mas em se tratando de pesquisa linguística, e neste trabalho especialmente, cada palavra e uso pode conceder pistas a respeito da concepção de norma, de aspectos linguísticos e simbólicos de uma década. Assim, compreendendo o peso da palavra e valorizando a seleção de palavras, nesta pesquisa é utilizada apenas a transcrição absoluta, mantendo com a máxima fidelidade possível todas as palavras e

expressões. Além disso, as perguntas também são mantidas, já que o funcionamento do roteiro/metodologia é também objeto desta pesquisa.

### 3. Aplicação da metodologia em História Oral para uma história do ensino de Língua Portuguesa.

A fase inicial da pesquisa valeu-nos como uma *fase-piloto*, na qual o enfoque foi sobre a construção de um roteiro que guiasse as entrevistas para recuperar dados de interesse a esse projeto. Este primeiro modelo foi empreendido por meio de entrevistas-testes, que pelo método de tentativa e erro, apurou a necessidade de cada pergunta para compor um roteiro básico.

Nesta etapa, o único critério de seleção dos entrevistados foi o de serem pessoas da terceira idade que tivessem atuado como professores ou como alunos nas décadas passadas. Não foi importante a separação por faixa etária definida ou origem regional, pois o objetivo era apenas investigar, a partir dessa experimentação, quais as dificuldades dos entrevistados em lembrarem de seu passado escolar, como eles se comportavam diante da entrevista, qual o efeito de cada pergunta realizada, e uma série de considerações, visando a aplicabilidade de cada uma. Conforme comentado em Barbosa, Garcia e Zarro (2015), muitas das observações da fase piloto foram essenciais para a construção do roteiro:

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)

O modelo de roteiro criado é constituído por uma primeira parte, com ficha de dados pessoais dos entrevistados, e a segunda por quinze perguntas organizadas em três caminhos de condução. Esses caminhos apresentam estratégias para se obter melhores respostas, no sentido de provocar respostas mais desenvolvidas. São elas:

- (1) **Encaminhamento geral:** tem o objetivo de incitar a memória do entrevistado por intermédio de lembranças afetivas, de modo que a pessoa introduza suas memórias confortavelmente, falando livremente sobre o que desejar. Assim, as perguntas são abertas, gerais, buscando respostas sobre infância, adolescência, fatos marcantes, filhos.

Para que a entrevista não se torne puramente “história de vida” e entre na temática da pesquisa, há uma instrução no roteiro para que em momento oportuno o foco seja

mudado da pessoa para a escola, solicitando que o depoente conte sobre o nome e ambiente escolar em que estudou.

- (2) **Comparação entre época:** tem como finalidade despertar lembranças por meio de comparações entre o tempo escolar dos entrevistados com os tempos atuais ou com o período de estudo de seus descendentes, nas quais o entrevistado pode ressaltar detalhes importantes, como semelhanças ou diferenças. Essa forma de condução é importante porque exige uma reflexão crítica entre passado e presente e concede liberdade ao depoente para selecionar os aspectos mais significativos para eles.
- (3) **Abordagem direta:** perguntas relacionadas diretamente ao tema da entrevista, para que aprofunde as questões sobre a escola/práticas de ensino, e levante outras ainda não abordadas.
- (4) **Questões encaminhativas para retomada de turno:** perguntas complementares usadas para reaver o rumo da entrevista, caso necessário ou que podem ser feitas ao final caso não tenham aparecido durante o decorrer da entrevista.

O primeiro modelo de roteiro estabelecido para as entrevistas:

### Roteiro para entrevista

- Nome Completo:
- Data de nascimento:
- Escolaridade (Instituições onde estudou):
- Profissão:
- Local de nascimento / Lugares onde viveu e por quanto tempo:

#### 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:

2 Algum fato curioso com a senhora ?;

**Ou ainda, perguntar sobre:**

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

→ Depois mudar o foco da *pessoa* para a *escola*:

4 Gostaria de saber um pouco sobre sua escola (nome) na época em que o senhor (a) estudou lá (ambiente escolar)

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?

3) **Estratégia: abordagem direta.**

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

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

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

9 A Senhora se lembra de algum caso engraçado, algum aluno que perturbava? O que o professor fazia, como ele agia?

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

10 Havia livros didáticos naquela época? Todo mundo tinha o seu próprio livro ou se utilizava mais o caderno?

11 Estudava-se muito em grupos?

12 Como eram as aulas de língua? A Senhora lembra como eram dadas as aulas de língua portuguesa? Era muito baseado na gramática, no estudo da literatura, na redação?

13 Os professores costumavam corrigir, recorrentemente, que tipos de erros dos alunos? (O que era considerado erro grave à época? O que era sempre corrigido quando o aluno falava ou escrevia?)

14 Usava-se muito o quadro-negro?

15 Havia ditados com frequência?

Obs.: Nunca se esquecer de perguntar se possui livros, cadernos, folhas avulsas de exercícios ou se sabe quem tenha.

Estabelecido o roteiro, iniciou-se uma segunda fase de teste, agora com o objetivo de testar a eficácia das perguntas. Para isso, organizamos *corpora* com gravações de áudio e vídeo de cinco informantes, a partir dos quais foi possível avaliar se cada pergunta, caminhos de

condução e abordagem “funcionou ou não nas entrevistas, no sentido de provocar uma desenvoltura mínima no fluxo de memórias do entrevistado” (Barbosa, Garcia, Zarro: 2015)

Ainda conforme o que fizemos em Barbosa, Garcia, Zarro (2015), nessa fase de testes, apenas a faixa etária foi critério de seleção de entrevistados: pessoas da terceira idade com o mínimo de 70 anos, desconsiderando-se gênero, classe social ou localidade. Dessa forma, os colaboradores foram selecionados aleatoriamente nas proximidades da residência da pesquisadora, e mediante ao aceite, marcava-se uma provável data ou era feito um novo contato por telefone.

As abordagens aos potenciais colaboradores foram feitas pessoalmente pela entrevistadora, anunciando apenas o tema “ Tempos de escola”. Era informado a eles que deviam recordar sua trajetória estudantil, mas sem esclarecer o objeto primário deste trabalho, de modo que o entrevistado só tivesse acesso a ele ao fim da entrevista. Essa estratégia foi adotada pois o projeto não busca respostas sugestionadas, mas levantar dados sobre o cotidiano escolar e a partir deles fazer inferências sobre a prática de ensino, analisando quais as reminiscências importantes ficaram na memória dessas pessoas em relação à transmissão de conteúdo, principalmente os de língua portuguesa. Além disso, se mencionado que tratava-se de uma pesquisa na área linguística, haveria receio por parte dos entrevistados de serem monitorados linguisticamente.

Também não era revelado no primeiro contato que o depoimento seria gravado e, somente no dia da entrevista era comunicado, para que as pessoas mais envergonhadas não desistissem de conceder a entrevista. Aos que se mostraram inibidos, foi oferecida a opção de gravar apenas o áudio. Houve diversas pessoas hesitantes: uns por vergonha da aparência não queriam ser filmados, outros alegavam que estudaram muito pouco para poderem contribuir e outros simplesmente preferiam não participar.

Essas situações foram muito importantes para o crescimento da pesquisa, porque sinalizou o quanto uma abordagem pode influenciar, positiva ou negativamente, no desenvolvimento do trabalho, e que o pesquisador/ entrevistador é peça chave para se fazer história oral, parte integrante e essencial do projeto.

### **3.1.Resultados da primeira fase da pesquisa**

A primeira fase da pesquisa objetivou uma avaliação do roteiro a partir de uma etapa de testes, que aferiu a eficácia do roteiro para cada uma das 15 perguntas das entrevistas realizadas, que foram classificadas conforme em Barbosa, Garcia, Zarro (2015):

- a) **Funcionou** – para perguntas que geraram boa desenvoltura nas respostas;
- b) **Não funcionou** – para perguntas que geraram respostas curtas, pouco desenvolvidas;
- c) **Não se aplica** – para perguntas que não foram feitas, independente do motivo, que foi analisado posteriormente.

Essa classificação foi reunida em uma tabela, que separa os entrevistados pelas iniciais de seus nomes e oferece uma visão geral do grau de eficiência de cada pergunta e de cada caminho de abordagem:

Perguntas	Loide Rodrigues	Severina Barbosa	Arnaldo Costa	Zilete Vicente	Lourinete Noronha
1	F	F	F	F	F
2	NA	NA	NA	NA	F
3	NA	NA	NA	NA	F
4	NA	NA	NA	F	F
5	F	N	F	F	F
6	F	N	F	F	F
7	F	N	F	F	F
8	F	F	F	F	F
9	F	N	F	F	N
10	F	F	F	F	F
11	N	N	N	F	N
12	F	F	F	F	F
13	N	N	F	F	N
14	NA	NA	NA	NA	N
15	N	F	F	F	N

**Tabela 1 – Eficiência das perguntas: Funcionou (F – Azul)/ Não funcionou (N- Vermelho)/ Não se aplica (NA – Amarelo).**

As quinze perguntas, aplicadas aos cinco entrevistados, geraram um saldo positivo, visto que a aplicabilidade das que funcionaram foi de 60 %, enquanto 20% não funcionaram e, por fim, 20% não foram aplicadas. Por meio desses resultados, foi possível “ repensar os contextos em que as perguntas não produtivas ocorreram” potencializando a eficácia dos resultados.

Como implicações dessa análise, chegamos à reformulação de roteiro, nova estrutura geral de abordagem e controle de perfis.

A contribuição das entrevistas foi para além da reformulação do roteiro, pois já resgataram memórias interessantes sobre a prática de ensino. Destacamos o trabalho de redações com motivação visual (estampas), narrado pela senhora L.N, 84 anos:

A redação era assim, ou em livrinhos ou em estampas. Ela botava aquele quadro assim (...) aqueles carneirinhos, e nós fazíamos a redação por ali. Olhava né, e lia. (L.N, 84 anos)

Lia, de historinhas, tinha a biblioteca, a gente fazia tipo redação. Lia e depois a gente falava da leitura que fez. (L.N, 84 anos)

Conforme em Barbosa, Garcia e Zarro (2015: 17), foi possível a inferência de uma “redação construída a partir da atividade com oralidade”, feita, segundo a entrevistada, por meio de uma sequência de estampas, série de imagens que motivavam a criação e leitura do texto. Essa informação sobre as estampas não era conteúdo de nosso roteiro, mas passou a integrá-lo após esse resultado, para descobrirmos se era uma prática comum ou não naquela época. Uma das entrevistas posteriores trouxe um complemento à informação: “Agora, quando era descrição, que vinha uma estampa pra gente escrever” (A.B, 92 anos), demonstrando que, para uma, o procedimento estava vinculado ao texto descritivo, enquanto para a outra, sua aplicação recaía sobre o texto narrativo. Outro dado importante vem da percepção de que essa era uma “prática escolar comum a realidades sociais diferentes”, visto que as informantes são de regiões que, naquela época, sinalizavam diferentes classes sociais: Baixada Fluminense e Zona Sul carioca (Bairro Botafogo).

Ao passo que a memória sobre “redação por estampas” traz uma informação nova, que não é comumente registrada nas gramáticas e livros didáticos, a informante L.R, 82 anos, destaca a importância da pontuação voltada para os aspectos rítmicos, prática que confirma o que encontramos em gramáticas antigas:

É, não lê mais em voz alta, por quê?! Às vezes não respeita sinais, não respeita a entonação de voz, não respeita assim a pontuação. Tem que ver isso tudo, pontuação, a entonação de voz. Lá na minha época isso aí cobravam, eles faziam questão que a gente obedecesse lá a pontuação.” (L.R, 82 anos)

Foram recuperadas também reflexões sobre o ensino, que apareceram, nesta fase-piloto, revelando um ensino mecânico, pouco produtivo e focado em regras e memorização. A fala de L.R é emblemática, resumindo o que os outros depoentes também sinalizaram:

Olha, naquela época, nós não tínhamos trabalho não, nos ouvíamos mais do que trabalhávamos [...] os professores, assim, eles eram dedicados, mas não eram dinâmicos não, eles falavam mais e a gente trabalhava menos, era mais assim, como se fosse decoreba. Sabe? Ler, tinha que ler livros, decorar e falar. Agora, no ginásio, os professores também, eles eram assim, não tinha muito trabalho pra gente fazer como hoje não, hoje mudou tudo né, eles eram mais falando e escrevendo, falando e escrevendo e livros. E livros, então era preciso ter uma cabeça muito boa pra gente assimilar e decorar aquele negócio todo. Agora hoje em dia não, você faz trabalho, você pesquisa, você lê livros, naquele tempo não, não lia livro nem coisa nenhuma. (L.R)

### **3.2. Implicações: Reformulação do roteiro**

O predomínio de “ Não se aplica”, representado pela cor amarela, aparece em grande quantidade na parte superior da tabela, equivalendo à estratégia “ Encaminhamento geral”, que explora as memórias afetivas dos entrevistados. Isso aconteceu porque as perguntas 2,3 e 4 se tornaram inoperantes, e não foram aplicadas, já que os informantes, ansiosos por responderem ao tema da entrevista, direcionavam, automaticamente, as respostas para os assuntos relativos à escola. No entanto, esta etapa inicial é essencial para que a atmosfera da entrevista se instale, de modo que o ambiente se torne confortável para o entrevistado revelar suas memórias pessoais e, como já dito, ative suas lembranças por meio da memória afetiva. Para solucionar esse problema, não podemos deixar de informar o tema da entrevista, pois sem essa informação as pessoas não se sentiam seguras para participar. Caberá ao entrevistador guiar a entrevista, não interrompendo, mas dando ênfase às perguntas dessa primeira parte, sem torná-las desconfortável, mas sim sensível e produtiva.

Os resultados em vermelho, que não tiveram êxito, foram predominantes na parte inferior da tabela, equivalendo às “questões encaminhativas para retomada de turno”. A objetividade dessas perguntas parece ter sido responsável por gerar respostas igualmente objetivas e curtas, sem muito desenvolvimento. Dessa forma, apostamos no detalhamento das perguntas, tornando mais abrangentes as possibilidades de identificação dos entrevistados e as possibilidades de respostas.

A pergunta de número 11, “Estudava-se muito em grupo? ” foi uma das que geraram respostas muito curtas e evasivas, como “sim” ou “não”, deixando de atender ao objetivo da pergunta. Foi necessário esmiuçá-la, aumentando a potência da questão: "Era comum vocês estudarem ou fazerem pesquisa em grupo? Para alguma matéria, vocês tinham que se reunir para resolver questões ou trabalho de casa? ". Além disso, diversificaram-se as expressões para

uma mesma ideia, já que se notou nas entrevistas que cada pessoa se identificava ou mesmo só entendia o sentido da pergunta quando ouvia uma expressão mais usada em sua experiência escolar. Ouvir "Português", "Língua Portuguesa", "Primeiras letras", "Linguagens", "Gramática", "Comunicação e Expressão" na referência ao trabalho com língua portuguesa fez diferença na compreensão da pergunta e desenvoltura da resposta.

Notou-se também a necessidade de colocar no próprio roteiro a motivação das perguntas, de modo que o entrevistador não perca de vista o objetivo central da pergunta, como aconteceu na fase de testes do roteiro, por exemplo com a pergunta de número 9 - “ O (a) senhor (a) se lembra de algum caso engraçado, algum aluno que perturbava? O que o professor fazia, como ele agia? ”, em que a pesquisadora realizou somente a segunda parte da pergunta e obteve uma curta resposta, totalmente distante do se objetivava evocar. A pergunta, que tinha a motivação: Pelo traço do humor trazer memórias, instigar lembranças, que mais a frente poderão ser aprofundadas. Sem essa informação, o entrevistador não saberia explorar suficientemente bem a questão. Isso será essencial para quando o roteiro for definitivo, já que será disponibilizado para outras pessoas que façam pesquisa na área de Letras e afins, permitindo que qualquer pessoa que use o roteiro tenha domínio sobre ele.

Chama a atenção também a discrepância entre a quantidade de “Não funcionou” que aparece para a entrevistada S.B, pois ouve perguntas, como a 5, 6 e 7, que embora tenham funcionado para todos os entrevistados, não gerou bons resultados para essa senhora. Recorremos às anotações sobre a entrevistada e formulamos a hipótese de que a timidez de S.B ou mesmo sua aparente baixa autoestima quanto à baixa formação escolar tenham influenciado na desenvoltura ao responder. Assim, esse resultado foi importante para pensarmos na possibilidade de os perfis dos entrevistados interferirem no sucesso de algumas perguntas, assim como em determinadas perguntas que funcionam independentemente dos perfis. Para um controle mais eficaz, criamos uma avaliação interna de perfis, que deve ser resgatada durante a análise das entrevistas e também no caso de um novo contato com o informante, servindo para guiar novas estratégias específicas de evocação de memórias.

Entrevistado (a): L. R.	
Data de nascimento: 21/07/1932	Local de Nascimento: - Recife, Pernambuco

<p>Escolaridade: Grupo escolar Laudelino Rocha (primário - PE)  Colégio Batista (Ginásio - PE)  Colégio Filgueiras (Magistério, estudos adicionais - RJ)  Faculdade Osório Campos (Graduação em Pedagogia - RJ)  Pós - graduação em Metodologia científica - RJ)</p>
<p>Perfil: Extrovertida; Expansiva; falante; calma; quer conduzir a entrevista.</p>
<p>Dona L.R. aceitou prontamente conceder a entrevista, mas imaginava que fosse de curta duração, com apenas algumas perguntas. Ao perceber a liberdade que tinha para falar, se empolgou falando sobre sua trajetória de vida, de modo que fugia frequentemente da temática da entrevista, sendo necessário interferir com sutileza para recuperar o fio condutor da entrevista.</p>

**Quadro 1: Ficha de perfis dos entrevistados para controle interno dos depoimentos**

Nessas fichas de perfis foram feitas anotações sobre o comportamento do entrevistado antes, durante e depois da entrevista, além da utilização de alguns rótulos para classifica-los como *extrovertido x introvertido*, *retraída x expansiva* e etc. Esses dados são importantes tanto para a análise das respostas quanto para a etapa de transcrição, em que compreender o estado emocional e a personalidade do entrevistado é essencial para uma transcrição mais fiel e completa.

Foi também a entrevista com a informante S.B que alertou para a necessidade de explicar melhor sobre o encaminhamento das entrevistas, o que concede mais segurança para os entrevistados. Na data marcada, ela foi receptiva, recebendo a pesquisadora em sua casa com sorrisos, mas parecia ansiosa e preocupada com as perguntas que seriam feitas. Pediu que fossem dados exemplos de algumas perguntas, e logo que ouviu algumas, ela pareceu mais tranquila. Mesmo assim, a entrevista foi muito mais curta que o esperado, com duração de apenas 15 minutos, devido ao despreparo da entrevistadora e a baixa autoestima da entrevistada, que por ter estudado somente até a 3ª série, não se sentia capaz de colaborar.

Como resultado dessa experiência, uma nova estrutura geral de abordagem foi adotada: a realização de um momento pré-entrevista, que sirva para:

- a) Recolha de dados do perfil sociocultural para evitar a sobrecarga de perguntas na entrevista;
- b) Deixar o entrevistado mais seguro, confortável, e menos tímido;
- c) Recolher materiais para outras partes do projeto;
- d) Sanar todas as possíveis dúvidas sobre o projeto de pesquisa;
- e) Estimular lembranças sobre o passado sem a pressão de estar sendo gravado.

Mostrou-se totalmente eficaz criar uma relação mínima com o colaborador antes da pressão de estar sendo gravado, seja o pesquisador explicando sobre o projeto, sobre ele mesmo, aceitando um café etc. Não é indicado que a entrevista comece direto, sem esse tempo de tornar o ambiente e a interação agradável, o que é bom para ambos envolvidos nesse processo, que deve ser realizado sem pressa, e com o máximo de naturalidade possível. É um trabalho que não exime o pesquisador de seu papel, mas ao contrário depende totalmente de sua condução e encaminhamento.

Outro fato que merece destaque foi a entrevista com L.R, que julgava tratar-se de um simples questionário, como aqueles que se realiza no Ensino Fundamental, e perguntou quanto tempo a entrevista duraria, dizendo antes mesmo da resposta: “Uns dez minutinhos dá né? ”. Após a pesquisadora explicar a importância do projeto, citar o professor que orienta a pesquisa, esclarecer que seria a gravação de um vídeo, e mostrar a seriedade da pesquisa, a postura da entrevistada mudou, e ela colaborou com mínimos detalhes de sua experiência como aluna e também como professora, numa entrevista que durou uma hora. Esses cuidados de condução e enquadramento no projeto são necessários também para o entrevistado compreender a importância do depoimento que está dando e seu papel enquanto colaborador

Outro cuidado necessário ficou evidente com a entrevistada Dona A.B, uma senhora de 92 anos, que ao ser convidada para conceder a entrevista, aceitou prontamente. Porém, passou-se o tempo e a entrevista nunca foi marcada, ao ponto do neto desta senhora expor a ansiedade e a frustração que sua avó estava sentindo por ninguém a ter procurado. Foi uma situação delicada, que poderia ter gerado a desistência da entrevista e colocado em questionamento a seriedade da pesquisa.

Felizmente, logo o encontro foi marcado, a pesquisadora foi cuidadosa em pedir desculpas, explicar a demora e ressaltar a gratidão pela disponibilidade daquela senhora, ainda mais considerando-se sua idade.

É essencial que em nenhum momento o pesquisador esqueça que a pesquisa em memória oral trabalha com pessoas, e que todos os detalhes de relacionamento com elas merecem atenção. Nesse sentido, Paul Thompson (2002, p.137) põe em destaque que “A evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira. ”. E podemos acrescentar também que é uma história que necessita de mais diligência

Essa análise demonstrou que os procedimentos em projetos de História oral precisam ser constantemente revistos e atualizados, pois os procedimentos de pesquisa precisam estar sempre bem articulados com ela. Diante de qualquer mudança, de contexto, situação ou grupo

de informantes, o projeto e o entrevistador precisam se adequar, de forma que não haja descompasso entre eles. O entrevistado precisa também ter desenvoltura para lidar com as diferenciadas personalidades e situações que aparecem na História Oral, já que a subjetividade é característica básica desse método, não sendo possível uma fórmula de sucesso em se tratando de pessoas e suas memórias.

#### **4. Desenvolvimento da pesquisa em um corpus controlado: roteiro e entrevistas com ex-alunos do Colégio Pedro II**

Após a execução da fase-piloto e das implicações observadas, o roteiro passou por uma nova reformulação e algumas estratégias foram propostas ou adaptadas.<sup>4</sup> Como perspectiva futura, planejou-se um *corpus* controlado, não apenas por faixa etária, como antes, mas direcionando o olhar para um *campus* e região geográfica específicos.

##### **4.1. O trabalho de campo**

O Colégio Pedro II, tradicional instituição federal de ensino, localizado no Rio de Janeiro – em 14 *campi* – é conhecido por seu ensino de excelência e foi referência de modelos de ensino desde sua criação, que foi espelhada nos padrões europeus e seria um modelo para os outros estabelecimentos de ensino da Corte e das Províncias. A escolha desse colégio se deu pela sua idade de 178 anos, o que significa que ele era atuante no período que elegemos para estudo (1930 - 1960), pela qualidade do ensino modelar à época e pela ampla quantidade de *campi* espalhados pelo Rio de Janeiro, região escolhida como controle para essa fase da pesquisa.

Nessa segunda etapa, buscava-se ex-alunos do Colégio Pedro II, que aceitassem conceder uma entrevista sobre suas experiências de ensino. Antes de eleger um colégio ou qualquer outro campo como fonte de pesquisa, é importante avaliar o potencial do lugar em relação a alguns fatores, como a facilidade para encontrar pessoas ou arquivos relacionados ao local, permissão ou não para acessá-lo, entre outros. No caso do Colégio Pedro II, havia um cenário favorável: diversos fóruns, páginas do *Facebook* e sites que reuniam ex-alunos, que faziam homenagens ao colégio, aos professores e às memórias boas que possuíam. Essa imensa

---

<sup>4</sup> Ver roteiro aplicado aos ex-alunos do Colégio Pedro II no Apêndice.

quantidade de referências ao colégio se deve ao amor que os alunos, e majoritariamente os ex-alunos, têm pela escola. São diversas as reuniões que eles fazem, mensal e anualmente para celebrarem os anos dourados que foram os tempos de Pedro II.

O primeiro contato foi realizado pela internet, por um email encontrado no site “Ao Pedro II, tudo ou nada?”<sup>5</sup>, criado e mantido pelo ex-aluno P.R, que foi o primeiro entrevistado dessa etapa e que forneceu diversos contatos de seus amigos para também participarem. Com rápida resposta, Paulo Rubem aceitou prontamente ser entrevistado, passou seu contato telefônico para marcar o encontro e deu à essa pesquisa um novo desafio: mergulhar no cotidiano do Colégio Pedro II.

Vale lembrar que todos os depoimentos e informações aqui registrados foram recolhidos no ano de 2015 e foram devidamente autorizados pelos autores em documento de cessão de direitos<sup>6</sup> sobre o depoimento oral, adaptado do modelo proposto por Alberti (2005). Assim, o *corpus* foi constituído por cinco ex-alunos de diversas unidade da instituição Pedro II:

<b>Nome</b>	<b>P.R</b>	<b>R.B</b>	<b>M.C</b>	<b>J.V</b>	<b>L.B</b>
<b>Campus</b>	Engenho Novo	Internato (São Cristóvão)	Engenho Novo	Internato (São Cristóvão)	Engenho Novo
<b>Período de estudo</b>	1956-1963	1954 - 1961	1957 – 1964	1954 -1960	1955 – 1962
<b>Idade</b>	74 anos	75 anos	75 anos	75 anos	73 anos

**Tabela 2: Informações sobre os entrevistados, ex-alunos do Pedro II.**

#### **4.2.Roteiro individual**

A produção de um roteiro individual, como proposta de Verena Alberti (2005), é muito relevante em casos como o desta pesquisa, já que o roteiro geral sozinho não daria conta das peculiaridades que é ser ex-aluno do Pedro II, principalmente porque a expectativa dos informantes era muito grande em torno do tema “ Pedro II” e não apenas “ Tempos de escola”, como aconteceu com os entrevistados na fase piloto, os quais foram procurados não por terem

<sup>5</sup> <http://www.aopedrosegundo.com.br/>

<sup>6</sup> Modelo no anexo 1.

estudado em determinada escola e sim por terem sido estudantes no período de interesse da pesquisa.

Em casos como esse, Alberti (2005) indica que seja elaborado, além do roteiro geral, um individual, que é criado de acordo com o enfoque da entrevista. No caso de entrevistas de história de vida, por exemplo, é importante que se conheça a biografia do entrevistado para a elaboração de perguntas. Nesta pesquisa, de entrevistas temáticas, o roteiro geral já dá conta da maior parte das perguntas, mas, ainda assim, foi fundamental um roteiro individual, pois seria indelicado e constrangedor se o pesquisador (a) não soubesse nada sobre o colégio Pedro II e aplicasse apenas as perguntas do roteiro geral. Torna-se difícil prosseguir a entrevista em alguns pontos quando não se conhece minimamente a biografia do entrevistado – ainda que um único item –, ou alguns detalhes da época em que ocorreu o acontecimento/experiência do entrevistado e, além disso, demonstra desinteresse pela história do entrevistado, pecado mortal de um pesquisador. Segue o modelo de roteiro individual elaborados para um dos informantes do Colégio Pedro II:

**Roteiro individual I**

- 1- O senhor foi aluno de qual unidade do Pedro II?
  - 2- O senhor é administrador da página “ Ao Pedro II: tudo ou nada”. Esse título é trecho de um hino de vocês?
- É um colégio marcado pela qualidade, excelência, ativismo.
- 3- O senhor acredita que os alunos de hoje ainda sentem essa mesma integração com o colégio?
  - 4- Vi que vocês têm um livro. Como é? Quem são os organizadores?
  - 5- Como era o cotidiano no Pedro II?
  - 6- O senhor estudou lá a partir de qual ano?
  - 7- A partir de 1857 foi que dividiu-se em internato e externato?

Anotações: O Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837, possui 14 *campi* – 12 no município do RJ, 1 em Niterói e 1 em Duque de Caxias. Além de 1 unidade infantil em Realengo.

**Quadro 2: Roteiro individual para ex-aluno do Pedro II**

O mesmo caso se deu com outro ex-aluno do Pedro II, que estudou na unidade de internato em São Cristóvão. Esse diferencial requereu um outro roteiro individual, que considerasse suas especificidades, porque toda a primeira parte da entrevista foi com base nessa informação específica.

**Roteiro individual II**

- 1 - O internato era em São Cristóvão?
- 2 - Quem podia ser interno? Era totalmente gratuito?
- 3 - Como era o regime do internato?
- 4 - Como era estudar em um ambiente só de garotos? Vocês faziam muita bagunça?
- 5 - Vocês voltavam pra casa aos fins de semana?
- 6 - Recebiam visitas?
- 7 - Como eram as refeições? E o banho? Tinha uma estrutura boa pra tudo isso?
- 8 - Em que horário vocês estudavam?
- 9 - O que vocês faziam no tempo vago?
- 10 - Na época, você e seus amigos gostavam de estudarem em um internato?

**Quadro 3: Roteiro individual para aluno do internato – Pedro II**

Entretanto, não se pode perder de vista a importância do roteiro geral, pois ele garante a mínima unidade das diferentes entrevistas, importante fator para que elas possam ser sistematicamente comparadas posteriormente, tanto em relação à temática quanto à metodologia e ao roteiro.

## 5. Resultados da aplicação do roteiro de História Oral no Colégio Pedro II

Passamos a controlar sócio historicamente instituições que representaram modelos de ensino para a sociedade carioca. Os resultados das duas primeiras entrevistas com ex-alunos do Pedro II confirmaram o que já havia sido demonstrado na primeira fase de entrevistas (fase piloto): as informações sobre conteúdos descritivo-normativos não apareceram em resposta a perguntas diretas sobre o certo/errado nas aulas. As melhores memórias sobre valores normativos foram fruto, sobretudo, de perguntas indiretas, que tentavam provocar na memória do entrevistado a recuperação do modo de transmissão das disciplinas.

Ainda assim, na maioria dos casos, os entrevistados não demonstravam claramente sua opinião sobre a língua e seus usos, o que motivou a criação de novas perguntas que estimulassem a opinião e o julgamento dos entrevistados sobre a manifestação da língua, em seus tempos de escola e também contemporaneamente. Por meio da comparação entre o ensino de língua em seu colégio e de outros colégios de seu tempo de aluno, bem como entre o ensino de sua época e tempos posteriores, foi possível estabelecer inferências sobre uma representação linguística e social dos informantes.

### **Perguntas incluídas:**

- 1) Como era o ensino de Língua Portuguesa naquela época?
- 2) Em quais situações você podiam falar em sala de aula? Havia liberdade de fazer perguntas durante a aula?
- 3) Vocês tinham redações por meio de estampas?
- 4) Havia debates? Como era?
- 5) Havia alguma atividade ou modo de passar a matéria que você achava interessante?
- 6) Como era o estudo dos verbos? Em listas? Vocês tinham que decorar?
- 7) Na sua época, os colegas que não fossem do Pedro II, também tinham esse tipo de aula?
- 8) Naquele tempo, tinha algo que você achava feio/esquisito em ouvir alguém falando?
- 9) Qual a sua avaliação sobre o modo de falar contemporâneo?

O Colégio Pedro II, fundado em 1837, surge em um momento em que a Língua portuguesa ainda não era uma língua dominante, pois até as últimas décadas do século XIX, como expôs Magda Soares (2004), prevalecia uma mistura de três línguas: o português do

colonizador, as línguas indígenas e o latim propagado pelo ensino dos jesuítas. Dessa forma, o português não era essencial para as relações sociais cotidianas e, conseqüentemente, não era componente curricular nas escolas. Só nos anos 50 do século XVIII é que Marquês de Pombal torna obrigatório o ensino de língua portuguesa no Brasil, como estratégia de consolidação da dominação cultural e política do país, o que abriu espaço para a introdução do conteúdo como disciplina nas escolas.

Ao lado da retórica e da gramática latina, os alunos aprendiam a gramática da língua portuguesa, que inicialmente vista apenas como língua instrumental para a aprendizagem do latim, adquire autonomia diante do declínio da língua latina. Em 1838, um ano após a inauguração do Pedro II, a gramática portuguesa passa a ser objeto de estudo na instituição e, conseqüentemente, nas demais escolas da época, já que o colégio foi modelo de ensino secundário no Brasil. Seu prestígio era também decorrente dos professores, que além de bem qualificados, eram autores dos próprios livros, manuais e gramática.

O fato é que o ensino de português, até meados do século XX, continuou reproduzindo uma tradição gramatical baseada em um padrão lusitano de língua, com forte influência das antigas disciplinas retórica e poética. Juntamente com as mudanças no cenário social, é somente a partir dos anos 50 que a disciplina língua portuguesa se altera. Isso ocorre porque a escola, antes totalmente elitizada, abre espaço para as camadas populares, o que aumenta o número de alunos, gerando um recrutamento menos exigente de professores para dar conta da demanda. Magda Soares indica que neste momento gramática e texto passam a ser um conteúdo articulado:

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2004:167)

Mas a força da tradição, que vinha desde o ensino jesuítico, não permitiu que houvesse de fato uma fusão desses conteúdos, sendo, portanto, um processo lento, em que a gramática permaneceu com lugar de destaque. Já em 1970, com a Nova lei de diretrizes e bases da educação, houve uma mudança substancial no ensino de língua portuguesa, pois no contexto do regime militar, o foco dos estudos concentrou-se na técnica, a serviço do desenvolvimento da nação. A disciplina língua portuguesa é substituída por uma área chamada “ Comunicação e

expressão”, que priorizou uma comunicação eficiente e retirou a gramática do lugar de destaque.

Porém, o ensino de português nas escolas continuou focado na tradição gramatical, reproduzindo de forma ainda mais precária uma noção limitada do português. É por volta desse período que, no Rio de Janeiro, estudaram os entrevistados do Pedro II, nesse momento de indefinição entre ensino tradicional e condenação da gramática. Dessa forma, fazer um painel do que foi o ensino de português no século XX é uma tarefa complexa, porque há um descompasso entre o que oficialmente as teorias e o Estado propunham, e o que era de fato praticado nas salas de aula.

As cinco entrevistas realizadas com ex-alunos do Pedro II resgataram lembranças sobre as práticas de ensino que eram comumente aplicadas nas salas de aula. É interessante observar como as entrevistas provocaram memórias com percepções muito parecidas, o que se deve tanto à **condução programada**, quanto ao fato de ser, nesta etapa, o **corpus controlado** restrito a uma mesma instituição (CPII) com forte tradição na linha de trabalho. Para uma análise qualitativa, reunimos as memórias sob os seguintes rótulos:

- (1) **Memórias de conteúdos e práticas de ensino:** elementos de conteúdos gramaticais ou prática de ensino expressamente mencionados nas aulas de língua portuguesa;
- (2) **Reflexões sobre conteúdos e prática:** Avaliação dos entrevistados sobre o modo como eram ensinados esses conteúdos e como eram conduzidas as práticas de ensino.
- (3) **Inferências** nossas sobre os conceitos de norma: a partir de avaliações dos entrevistados sobre o peso de determinados desvios da norma escolar na sociedade, ou de admiração sobre determinados usos de determinados segmentos sociais, inferimos os conceitos de norma assumidos ao longo da vida.

### **Memórias de conteúdo e práticas de ensino**

Mapeamos quais perguntas revelaram memórias de conteúdo:

<b>6</b>	Que lembrança o senhor (a) tem das aulas?
<b>15</b>	Como eram as aulas de Língua Portuguesa?
<b>16</b>	O ensino era mais focado em Literatura, gramática ou redação?
<b>17</b>	Vocês praticavam leitura? Como era?
<b>18</b>	E redação, como é que eles pediam para fazer?
<b>20</b>	Quando vocês falavam, os professores costumavam corrigir vocês? Como eles tratavam a questão do erro/acerto em relação a língua?

**Quadro 4: Perguntas mais produtivas para memórias de conteúdos e práticas de ensino**

Diante das perguntas número 15 e 16, todos foram unânimes em responder que os conteúdos gramaticais eram muito praticados em sala de aula, e enfatizavam que esta prática ocupava boa parte das aulas: “ Havia muita gramática e muita redação! ” (R.B)<sup>7</sup>, “ Nossa, muita gramática. Muita! Nossa! Fazíamos muita análise sintática! Nós tínhamos a aula e trabalho pra casa. Português era três vezes na semana: gramática, discussão de literatura e redação. ” (M.C). Se por um lado poderíamos pensar em três práticas isoladas e desassociadas, as falas seguintes, respondendo ao *como*, surgiram como dados interessantes:

Havia um entrosamento da matéria, a gente lia muito texto e associava a gramática. Mas eu lembro muito de texto. Poesias clássicas, brasileiras e portuguesas também. A gente estudava muito[...] A gramática não pode ser dissociada do texto.” (L.B)

Em cima dos textos você estudava gramática, os verbos, pronomes, artigos. (R.B)

Apresentavam o texto e apresentavam como que utilizava a gramática, os pronomes, os verbos. Era tudo muito calcado em texto, não era só gravar. (M.C)

Se nas entrevistas da fase piloto não houve menção a nenhum trabalho com texto além da leitura, o discurso dos ex-alunos do Pedro II apresenta um resultado totalmente contrário, revelando um trabalho contínuo e minucioso com textos. E esses dados ganham ainda mais representatividade se levarmos em conta que essas lembranças pareciam estar muito vivas na memória, de modo que não foi preciso instigá-las por meio de encaminhamentos ou por

<sup>7</sup> Ver informações sobre as pessoas identificadas pelas siglas na seção 4.1 deste trabalho

provocação exercida pelo roteiro para que esse dado aparecesse em todas as entrevistas realizadas.

O texto era utilizado não como pretexto para o ensino de regras gramaticais, mas ao contrário, era usado como unidade de ensino, com o objetivo de estimular a competência linguística dos alunos. Assim, ainda que houvesse um trabalho sistemático de ensino dos conteúdos gramaticais, esses não eram dissociados dos textos. Essa dinâmica é total reflexo do que já mencionamos sobre a indefinição do lugar da língua portuguesa dentro das escolas ao longo das décadas dos séculos XIX e XX.

A dimensão textual-discursiva parecia ser bem compreendida e explorada pelos professores. Longe de oferecer um ensino mecânico do português, promoviam um ensino reflexivo da língua materna. Não apenas em relação ao português, os depoimentos dos ex-alunos revelam o compromisso dos professores do Pedro II com a formação não só de alunos, mas de cidadãos: “Naquele tempo você tinha mestres...hoje você tem professores”.

Os professores pareciam entender que eram responsáveis por instrumentalizarem seus alunos, entendendo que a língua é instrumento de poder. Ainda que, em alguns momentos, fossem pautados em um conservadorismo do século XIX, havia uma compreensão de ensino de língua portuguesa muito sensível ao texto e contexto.

Assim, ainda que alguns entrevistados tenham se referido a aulas bem tradicionais, como as de História, por exemplo, em que o professor apenas lia o livro ou falava por horas, outros deixaram claro que a maioria das aulas estava para além da mera teoria, o que deixa claro que era, como ainda é, responsabilidade do professor o direcionamento e a abordagem diante da disciplina: “Existia aulas práticas. Como é uma aula prática de Geografia por exemplo? Não é só chegar lá e ficar falando nome de rios. Não. Nós fazíamos os mapas, nós elaborávamos, Havia muito trabalho em grupo”. (M.C)

Em se tratando das aulas de língua portuguesa, ao lado de lembranças sobre gramáticas e regras, sempre aparecia algum comentário sobre uma prática reflexiva: “Não, porque decorar português? Não! Você tem que conhecer as regras para aplicar no seu texto, mas não me lembro de decoreba não. ” (L.B). Um ensino preocupado em instrumentalizar os alunos a usar as estruturas gramaticais que a língua oferece e ao mesmo tempo a refletir sobre ela, de modo que os alunos dominassem a norma culta não apenas de forma mecânica.

Perguntado sobre o conteúdo das aulas de português, J.V respondeu “A gente aprendia etimologia, regras”, e mesmo nessa informação mínima, o fato dele ter lembrado de etimologia sem ser direcionado a isso, é um dado importante para compor a imagem do que era o ensino de português: um ensino preocupado em investigar minimamente as estruturas da língua, ou

“destrincha-las”, nas palavras de outro entrevistado: “Como sabíamos um pouco de Latim, análise sintática, por exemplo, a gente destrinchava aquilo tudo.” (R.B). O estudo do Latim, nessa época, já não figurava lugar de destaque, mas servia como apoio para um melhor conhecimento da língua portuguesa, para a análise de suas estruturas: “ Eu e meus amigos tivemos sete anos de Latim – Latim é muito importante pra saber português, sabia? Desde o primeiro ano ginasial, difícil! ”. (M.C)

Ainda que esses depoimentos sejam de estudantes do século XX, que rememoram o período de 1950 a 1960, a herança de uma tradição que perdurou, tecnicamente, até o XIX, fica evidente nas falas dos entrevistados quando eles narram sobre a importância do falar bem, sobre a importância do discurso e da elocução, juntamente à poética:

Tinha colegas que a gente admirava, [...] que sempre falou muito bem. [...]Falar bem era falar o certo. Tem duas maneiras de interpretar: Aquele que tinha a capacidade de se expressar, oratória. E tinha outra que não tinha o dom da oratória, mas Sabiam falar bem, tinham um vocabulário muito bom, variado, correto. As palavras saiam certa, as frases corretas. Tinham a capacidade de convencer. Mas isso era característica da pessoa. (J.V)

Mandavam muito decorar poesia e recitar lá na frente. Liam poemas, crônicas, romances. Aprendiam a interpretar. Ele fazia questão que a gente declamasse com emoção, com técnica! (M.C)

Esse conjunto de conteúdos estavam reunidos sob a disciplina retórica no Colégio Pedro II quando foi inaugurado em 1837, e é somente no ano seguinte, segundo Magda Soares (2004), que a gramática nacional é incluída como componente curricular. Só após o fim do império é que retórica, poética e gramática se fundem na disciplina português, o que não significou mudanças reais na tradição.

Outro dado levantado nas entrevistas e que se cruza com as informações escritas é a atenção voltada para a escrita e não mais para a oralidade. Soares (2004:165) mostra que o processo de declínio da oratória, tanto no meio eclesiástico quanto no social, fez com que a oratória e a poética assumissem o caráter de estudos estilísticos, de modo que o *escrever bem* foi se constituindo cada vez mais como exigência social no lugar do *falar bem*. Nas perguntas sobre correção oral, os depoentes demonstraram não ter uma memória viva sobre o assunto, recordando de pouquíssimos ou nenhum momento em que havia correção à fala. Já ao mencionarmos a correção à escrita, os ex-alunos logo manifestaram diversas memórias:

Erro não admitia não, você tinha que tomar muito cuidado mesmo. (...) Não, normalmente por escrito, porque era nas provas. Na oral ele nem corrigia não, porque já te dava a nota, você falou besteira, ele dava a nota.” (P.R)

Eu tinha um caderno muito bom, que eu perdi, o professor Rocha Lima que fez com a gente: ‘Palavras que se erra com frequência’, como linguíça, disenteria.” (J.V)

Uma amiga do instituto de educação dizia que o Rocha Lima falava assim quando eles escreviam redação: escreve numa linha e pula outra, porque vocês erram tanto, que deixa a linha de baixo pra eu corrigir.” (J.V)

Naquela época era muito a discussão da ortografia. Você tinha que escrever bem, as palavras tinham que ser bem usadas.” (R.B)

A tabela a seguir sistematiza os resultados, desde a fase-piloto de testes até os resultados do Pedro II, demonstrando uma correção voltada para a escrita:

	<b>S.B</b>	<b>L.R</b>	<b>A.C</b>	<b>L.N</b>	<b>Z.V</b>	<b>A.B</b>	<b>P.R</b>	<b>R.B</b>	<b>J.V</b>	<b>L.B</b>	<b>M.C</b>
<b>Correção na modalidade escrita</b>	F	F	F	F	NF	F	F	F	F	N	F
<b>Correção na modalidade oral</b>	NF	NF	NF	NF	NF	F	NF	NF	NF	N	NF

**Tabela 3: Recorrência de correção oral e escrita**

**Legenda:** F – Frequente NF – Não frequente N – Não lembra ou não havia

Esse predomínio da escrita foi reforçado pelos entrevistados quando lembraram sobre o lugar de destaque das redações em sala de aula. As referências às redações apareceram antes mesmo que perguntássemos sobre ela, sendo apresentadas como uma atividade sistemática e muito valorizada, voltada totalmente para a produção escrita:

Havia gramática e muita redação! (J.V)

Era obrigado a ler um livro, fazer uma dissertação sobre ele. Tinha que fazer redação! Havia redação a partir de notícias de jornal, de filmes. (R.B)

Eu hoje ouço falar de jovens que estão estudando, e passam 1,2,3 meses em uma aula de português e não fazem uma redação. Nós fazíamos redação toda semana, interpretação de texto, em português, que eu quero dizer. Nós tínhamos um professor rigorosíssimo: Francisco pimenta de morais. Ele ensinava muito bem, como ele exigia de nós... como nós éramos cobrados, em leitura, em redigir. Todos nós hoje sabemos redigir direitinho porque fomos incentivados a isso. (M.C)

## Reflexão sobre os conteúdos e práticas

Mapeamos quais perguntas revelaram reflexões sobre conteúdos e práticas de ensino:

16.1	Como eram as aulas de gramática?
16.2	A questão da decoreba era muito forte ou não?
20.1	Como os professores tratavam a questão do erro/acerto em relação a língua?
20.2	Vocês eram cobrados de falar bem?

**Quadro 5: Perguntas mais produtivas para reflexões sobre conteúdos e práticas de ensino**

Os entrevistados foram levados a refletir especificamente sobre suas aulas de língua portuguesa, avaliando as práticas de ensino que vivenciaram. Essa categoria de perguntas – Reflexão sobre os conteúdos e práticas – foi essencial porque instigou os entrevistados a mais que memorar o passado, mas a examinar criticamente suas experiências de ensino.

Quando perguntados sobre decoreba, por exemplo, os ex-alunos admitiram que era uma prática frequente, mas logo explicavam, esclarecendo que “Tinha ‘decoração’, mas não era só isso. Tinha que gravar nome de rios, mas como você vai levar ele a aprender isso? Junto com o decorar tinha o fazer você entender. Dar imaginação pra fazer você criar.” (R.B). Foi uma preocupação dos entrevistados enfatizar essa informação, de que embora fosse um ensino tradicional em muitos aspectos, os professores se importavam em fornecer os instrumentos necessários para um processo de ensino-aprendizagem eficiente e significativo para os alunos. Em relação às aulas de língua portuguesa, uma entrevistada chega a se espantar com a pergunta “Em português você via muito isso?” (Referindo-se à decoreba) e respondeu:

Não, porque decorar português? Não! Você tem que conhecer as regras para aplicar no seu texto, mas não me lembro de decoreba não. (...) Às vezes fica só a decoreba. Se você não souber aplicar, pra que serve aquilo? Isso a gente tinha sim. Os verbos tínhamos que conhecer as terminações para saber conjugar. (L.B)

Refletiram também sobre a qualidade das aulas e práticas externas à sala de aula, que contribuía muito para desenvolver suas habilidades linguísticas e discursivas. Relataram “aulas maravilhosas de história... os professores de português convidavam ou o grêmio literário promovia visitas de escritores, Nelson Rodrigues, poetas, pra conversar com a gente” (R.B), o que é evidência de um trabalho comprometido em formar leitores e produtores de texto

eficientes, não apenas em relação à aplicação de regras e normas, mas em torna-los leitores de mundo. Pensaram também sobre o efeito positivo que esse ensino gerou em suas desenvolvimentos com a linguagem, tanto gramaticalmente quanto com o discurso, o falar bem:

Hoje em dia a gente vê na televisão, o verbo haver, que é um verbo difícil das pessoas conjugarem e eu digo “ Meu Deus, a gente fazia isso com uma facilidade! ”, porque lia e tinha a tal prova de verbos. (M.C)

Já tínhamos uma base boa, recebíamos bons conteúdos, ouvíamos falar bem, logo, levávamos isso pra nossa vida. Se éramos bons ouvintes, de pessoas que falam bem, reproduzem bem, você também passa a isso. (L.B)

### **Inferências sobre conceitos de norma e normatização**

Mapeamos quais perguntas suscitaram inferências sobre conceitos de norma e normatização:

<b>5</b>	Na sua opinião, existem diferenças muito grandes entre o trabalho feito pelos professores na sua época e hoje em dia?
<b>21</b>	Na sua época, os colegas que não fossem do Pedro II, também tinham esse tipo de aula?
<b>22</b>	O que era falar bem naquela época?
<b>23</b>	Qual a sua avaliação sobre o modo de falar contemporâneo? Qual a relação das pessoas com a língua hoje em dia?
<b>24</b>	Em relação ao preconceito linguístico que há muitas vezes...sobre esse cuidado com a língua, o que o (a) senhor (a) acha?

**Quadro 6: Perguntas mais produtivas para possibilitarem inferências sobre conceitos de norma e normatização.**

Os entrevistados pareciam entender a diferença entre o conceito de língua e o de língua padrão, por exemplo, não concebendo a língua como um bloco monolítico e muito menos como instrumento de penalização do outro. Assim, por mais que alguns dados não tenham aparecido de forma direta nas respostas dos entrevistados, fica clara em seus discursos a concepção de língua que construíram ao longo dos anos.

Podemos inferir que os entrevistados compreendiam bem o fenômeno da variação linguística, pois mostraram que conseguiam distinguir as diversas normas que coexistem na

sociedade brasileira. Porém, se mostraram inconformados com profissionais que não adequavam seu discurso ao grau de monitoramento exigido:

Se você observar, fala-se muito errado hoje em dia. Naquela época não era muito comum não, não só no Pedro II, como em outros colégios. Hoje em dia vejo profissionais que não deveriam falar errado, não tô falando de povão não – o povo, claro, linguagem popular, não questiono – agora profissionais, na imprensa, principalmente a falada...é muito complicado. (J.V)

Eu vejo na escola da neta, os professores escrevendo errado, erros elementares. Às vezes mandam uns recados, meu genro vai... escreve recado de volta: “ como é possível? ”. Os professores hoje são outros. (M.C)

Além disso, entendiam também que o domínio da *norma culta*, como mostra Faraco (2008:188), “está articulado aos valores socioeconômicos e com os interesses institucionais do Estado e seus aparelhos (escolas, gramáticas, dicionários e agências de comunicação social) ”, deixando claro que compreendiam que a facilidade ou dificuldade de acesso à cultura letrada é determinante para o grau de letramento do indivíduo. Demonstraram, portanto, não um preconceito linguístico, mas ao contrário, uma percepção aguçada de que a norma é construída social, cultural e economicamente:

Nossa presidente, por exemplo, fala coisas que parece que ela bebeu. Se você estudou, você fala correto, mas você não pode exigir que a pessoa que não teve oportunidade, exigir que ela fale e escreva bem, escreva poesia. Mas a quem tem obrigação de melhorar, você pode. É essa crítica: a obrigação. [...]Agora querer que a moça que trabalha pra mim, que estudou alguns anos, exigir que ela fale correto, exigir uma linguagem culta? Não né. (M.C)

Ainda que utilizem as expressões como “correto, errado, erro”, não pareceram enxergar os desvios da norma culta como deturpações da língua. No trecho seguinte, a fala do entrevistado revela a consciência dos ex-alunos do Pedro II quando ele afirma que não há quem não se desvie da norma padrão, mas que apenas as “falhas gritantes”, ou seja, as variantes estigmatizadas, social, cultural ou economicamente, é que são desqualificadas e servem como instrumento de preconceito:

Acho horrível fazer galhofa com a pessoa falando muito mal, porque se a pessoa não fala certo, a culpa é nossa, por não ter permitido a ela acessar um bom conhecimento. Acho deprimente. E a pessoa acha que fala bem, dependendo do nível dela, mas se pegar um outro cara melhor, esse também vai achar que ele fala mal. Então para por aí, porque nós temos nossas falhas. Agora, essas falhas gritantes são as que as pessoas usam. (J.V)

O colégio Pedro II conseguia preparar para os vestibulares e também oferecer aos alunos instrumentos para ampliarem sua competência discursiva, porque articulava uma pedagogia que promovia reflexão sobre o funcionamento estrutural e funcional da língua. Não podemos dizer que a escola estivesse, nessa época, emancipada de um ensino tradicional, pois, como já mencionado, o processo de mudança foi lento e até hoje busca se libertar dos fantasmas da tradição. Mas a maneira com a qual o ensino era orientado revela que a concepção de linguagem desses professores era de uma abordagem mais produtiva, ainda que coexistisse com um ensino tradicional.

A diferença parecia estar, em grande parte, na preparação dos professores, exatamente o que destaca um dos entrevistados:

Tínhamos os professores catedráticos, que estudavam, tinham seus próprios livros publicados. A diferença era esse conteúdo que os professores tinham e passavam pro aluno, o comprometimento com o ensino. (M.C)

Isso nos leva a inferir que parte do sucesso do ensino no Colégio Pedro II se deve ao fato de que os professores, além de bem qualificados, dominavam com maestria os conteúdos ensinados, já que muitos deles eram autores dos próprios livros utilizados.

Assim, foi por esse caminho que a prática pedagógica do Pedro II pareceu se enveredar: uma prática minimamente integrada de leitura, análise linguística e produção textual, em que o aluno refletisse a língua a partir de sua própria interação com ela.

## Palavras finais e perspectivas

O percurso deste trabalho associou questões da área linguística e a metodologia História Oral, da Historiografia, com o objetivo geral de recuperar representações sobre *norma* e *normatização* no Rio de Janeiro do século XX. Tendo em vista que os resultados desta pesquisa foram fecundos, sendo capazes de confirmar e produzir conhecimentos para a área de Letras, destacamos a necessidade de uma maior exploração do filão de pesquisa denominado História Oral, pois a área ainda conta com poucos trabalhos que a utilizam como metodologia.

O produto deste trabalho foi muito positivo, tanto nos resultados da aplicação do roteiro quanto no aprimoramento das técnicas de condução e abordagem, podendo servir de base para novas aplicações dentro dessa mesma temática e também para adaptações dentro de assuntos relacionados ao ensino.

As ideias e juízos arraigados na formação dos entrevistados e em suas concepções de língua e sociedade emergiram como elementos representativos de valores linguísticos e socioculturais da época investigada, e foram constituídos como fontes primárias para a investigação do ensino de língua portuguesa. Dessa forma, os depoimentos orais, neste trabalho, foram tratados, efetivamente, como fontes orais, a serviço de uma sócio-história da Língua Portuguesa, valorizando-a enquanto fonte legítima e oficial, associada aos procedimentos do projeto, conforme todo o trajeto que delineamos sobre o lugar das fontes orais dentro da Historiografia.

Sabemos que a concepção que se tem de língua pode informar muito sobre uma determinada prática escolar. Nesta pesquisa, o caminho inverso também ficou evidente, pois, na impossibilidade de termos acesso aos professores, o que acessamos sobre as práticas de ensino de língua portuguesa por meio das memórias dos alunos, conhecendo como esses saberes eram transmitidos cotidianamente nas escolas, apontou para alguns modos de conceber língua e linguagem adotados naquela época.

A partir do resgate de memórias foi possível percebermos que havia uma oscilação nas tendências de ensino, acompanhando as mudanças nos estudos linguísticos e nas reformas da educação, porém, com predomínio do ensino tradicional de Língua Portuguesa ao longo das décadas do século XX. Assim, contávamos com relatos de muita memorização, sugerindo o predomínio de um ensino mecânico, mas os resultados do Colégio Pedro II mostraram o contrário: um ensino ligado à memória e à reflexão.

São diversos os possíveis desdobramentos desta pesquisa, visto que as informações que recolhemos, além de já suscitarem inúmeras reflexões e viabilizarem um cruzamento de dados

com fontes escritas, impulsionam novas buscas por meio de uma ampliação do *corpus*. Assim, a pesquisa permitirá uma análise não apenas qualitativa, mas também quantitativa dos dados, verificando, por exemplo, o contexto e frequência de ocorrência das respostas.

Os novos horizontes para essa pesquisa serão continuados no curso de Pós-graduação, com o Mestrado no mesmo tema, ampliando e aprofundando as buscas e análises e, entrecruzando fontes para cobrir lacunas de informações que este trabalho alcance.

## Bibliografia

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2005.
- ANGELO, G.L. *Sobre o passado do ensino de língua portuguesa*. Revista MOARA n.36, p.128-143, jul.-dez., 2011, Estudos Linguísticos.
- 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.
- BARBOSA, Afranio G. *Normas Cultas e Normas Vernáculas: a encruzilhada histórico-diacrônica nos estudos sobre português brasileiro*. In: A. Castilho; Maria Aparecida T.
- BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. *Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979)*. 2009. 516f. Tese (Doutorado em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMPOS, H.G. MIRANDA, M.L. MOURA, R. *Estudos de história*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.
- CAVALIERE, Ricardo Stavola. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.
- COSERIU, Eugenio. *Teoria da Linguagem e Linguística Geral (cinco estudos)* - Editora da Universidade de São Paulo. Rio de Janeiro- RJ, 1979.
- CUNHA, Celso Ferreira da. *Uma política do idioma*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Coleção Diagrama nº 3, 1976.
- FARACO, C. A. *O ensino do português no Brasil: alguns paradoxos e desafios*. In: FARACO, C. A. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 185-198.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *História, tempo presente e história*. Revista Topoi, Rio de Janeiro 2002, pp. 314-332.
- FREITAS, S. M. de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- FROCHTENGARTEN, Fernando. *A memória oral no mundo contemporâneo*. Estud. av. Vol. 19 nº.55, São Paulo ,Sept./Dec. 2005
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo. Edições Loyola, 2005.

- LOPEZ, Immaculada. *Memória social: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local*. São Paulo: Senac, 2008.
- 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.
- MORAIS; R. E. V. LOPES & S. M. L. Cyrino. (Org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro. Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. 1ed. Campinas/SP: Pontes/FAPESP, 2007, v. 1, p. 483-498.
- NAVA, Pedro. *Chão de Ferro. Memórias/3*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- NEVES, Maria Helena de M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso. Princípios e Procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 1999.
- PAMUK, Orhan. (Prêmio Nobel de 2006). Ensaio disponível em [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/04/27/actualidad/1335549833\\_020,916.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/04/27/actualidad/1335549833_020,916.html), acessado em 20 abril de 2015. Artigo originalmente publicado no jornal *El País* em 27/04/2012, com o título: *Modesto manifiesto por los museos*.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- SIQUEIRA, Gabriela. *O Uso Da História Oral No Ensino De História: Uma Experiência na Escola Estadual Desembargador Régulo Tinoco*. 2002.
- SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.
- THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: história oral*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.

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 ( )	

D) 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).**

**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:

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

**16.2** 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** Como eram as provas? Eram escritas ou orais?

**20** 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:

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

**20.2** Vocês eram cobrados de falar bem?

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

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

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

**24** 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/nº./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/nº./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))