

Quando o professor recorda... Considerações sobre o passado do ensino de língua portuguesa

*Teacher's recall... Considerations about the past education
of the Portuguese language*

Graziela Lucci de ANGELO*
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO: Este trabalho propõe-se a discutir a viabilidade de se levar em conta a palavra do professor de língua portuguesa, com um percurso profissional já trilhado, no processo de formação (inicial ou continuada) de professores como instrumento a possibilitar um diálogo entre o passado e o presente desse ensino. Para isso são analisados dois depoimentos orais de duas professoras de língua portuguesa já aposentadas, narrando suas experiências profissionais. A leitura desses depoimentos permite dizer que o uso desse gênero pode tanto trazer subsídios para uma compreensão não unívoca do passado do ensino de língua portuguesa quanto estabelecer uma articulação entre o passado e o presente desse ensino, lacuna ainda não preenchida nos nossos cursos de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Ensino. Formação de professores.

ABSTRACT: This paper proposes to discuss the feasibility of taking into account the voice of the Portuguese teacher, whose professional career has already been concluded, in teacher education processes (initial and continued) as an instrument to establish a dialogue between the past and the present of this teaching. In order to do that, we analyzed two oral testimonials from two retired Portuguese teachers about their professional experiences. The reading of these testimonials leads to a better understanding of how Portuguese was taught in the past as much as enables a connection between the past and the present of this teaching, a gap still unfilled in our teaching education courses.

KEYWORDS: Portuguese language. Teaching. Teacher education.

Introdução

Uma leitura dos currículos de licenciatura em Letras/Português no Brasil permite verificar, sem dificuldades, que a formação do licenciando tem-se desenvolvido a despeito do conhecimento e reflexão sobre o passado do ensino de língua. Na tentativa de repensar esse quadro lacunar, este trabalho propõe-se a discutir a viabilidade de se levar em conta a palavra do professor de língua portuguesa, com um percurso profissional já trilhado, no processo de formação (inicial ou continuada) de professores como instrumento a possibilitar um diálogo entre o passado e o presente desse ensino.

Informações relativas ao passado desse ensino vivido décadas atrás podem ser obtidas através da leitura de vários textos voltados ao ensino de língua portuguesa, como

* Doutorado em Linguística Aplicada; docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Letras Clássicas e Linguística, Centro de Artes e Letras / Programa de Pós-Graduação, Santa Maria – RS – Brasil. Email: graziela.deangelo@gmail.com.

língua materna, escritos por linguistas brasileiros e publicados principalmente nas décadas de 1970 e 80 no Brasil, em que seus autores frequentemente o avaliam de forma bem negativa, apontando uma série de críticas que se colocam em direção às suas bases, práticas e resultados¹ (ANGELO, 2005, p. 238).

Além da palavra de prestígio do linguista², há também outras fontes escritas que podem trazer subsídios para que se conheça o passado desse ensino³, mas são raríssimos, para não dizer inexistentes, os registros da palavra oral do professor de língua portuguesa, narrando suas experiências profissionais.

Interessada em registrar a palavra desse profissional como uma forma de adentrar a história desse ensino, e obter, a partir dela, um conjunto de conhecimentos a ser levado e discutido junto a meus alunos de graduação em Letras, como forma de subsidiar seu processo de formação, iniciei a tarefa de construção de um corpus de depoimentos orais, colhidos em situação de entrevistas semiestruturadas, com professoras aposentadas de Língua Portuguesa.

Durante esse processo, dois depoimentos me chamaram a atenção, pelo fato de as suas produtoras guardarem vários pontos em comum: são professoras de Língua Portuguesa, de uma mesma faixa etária (por volta dos sessenta anos na época da gravação), que se formaram na mesma instituição de ensino superior; iniciaram o magistério no antigo curso ginásial, nos anos 1960, e desempenharam, sempre no ensino público, suas atividades docentes, em grande parte numa mesma cidade do interior do estado de São Paulo, até se aposentar; são tituladas em cursos de pós-graduação, o que lhes possibilitou trabalhar também no magistério superior no curso de Letras.

Em função dessa situação peculiar, considerei relevante, até instigante, tomar esses depoimentos⁴ como corpus de análise para o presente trabalho.

Informadas da necessidade de o depoimento ser gravado em áudio, cada professora estava ciente de que as informações prestadas sobre sua vida profissional, sobre suas práticas como professora de Língua Portuguesa, seriam utilizadas na elaboração de um trabalho acadêmico. Os depoimentos foram transcritos na íntegra, e posteriormente puderam ser revisados⁵ e complementados livremente pelas docentes, que, por fim, cederam seus textos através de carta de cessão de direitos.

Como o corpus construído é formado exclusivamente de fonte oral, busquei, em Kenski (1996), Vidal (1990) e Bosi (2003), esclarecimentos sobre a natureza dessa fonte, entendendo que tais conhecimentos pudessem subsidiar a interpretação dos dados. Segundo as autoras, a fonte oral é mais uma fonte disponível ao trabalho de abordagem histórica, sem com isso considerá-la melhor, ou mais autêntica, ou mais verdadeira que qualquer outra. A fonte oral é, assim, um documento histórico como outro qualquer, e é historicamente que deve ser analisada, sem procurar considerá-la como a fonte da verdade, mas como mais um olhar de compreensão do passado e do que ele se transformou no momento presente nas palavras do narrador.

¹ Tal conjunto se constitui numa construção acadêmica que aglutina e reitera críticas variadas e espalhadas em vários trabalhos de diferentes linguistas daquele período, como, por exemplo, os de Rodrigues (1975), Faraco (1984), Geraldi (1984), Castilho (1983).

² Palavra amparada num saber científico que lhe dá crédito.

³ É o caso, por exemplo, de livros didáticos, imprensa pedagógica, jornais escritos por alunos e/ou professores produzidos no interior das escolas, diários de classe, cadernos de anotações escolares, livros de leitura escolar, textos literários.

⁴ Farei menção às depoentes como professoras A e B.

⁵ Enquanto o texto final da professora A passou por uma primeira e segunda versões, o texto da professora B, a seu pedido, corresponde ao original, sem qualquer revisão, embora tenha sido garantido a cada uma o direito de tomar conhecimento do que falou, conferir a transcrição feita e até mesmo alterar o texto transcrito se achasse necessário, num procedimento inspirado na metodologia da história oral (MEIHY, 1996).

Com os depoimentos em mãos, propus-me a responder às seguintes questões: ao recordar, como o passado se constituiu, discursivamente, no depoimento de cada professora? como relacionar esses processos de rememoração/discursivização nos depoimentos colhidos? em que medida o gênero *depoimento oral* pode ser considerado um instrumento útil a possibilitar um diálogo entre o passado e o presente do ensino de língua portuguesa no processo de formação de professores?

As questões formuladas se colocaram na direção de o trabalho vir a alcançar os seguintes objetivos: interpretar o movimento particular que cada uma das depoentes percorreu, ao recordar seu percurso de vida profissional; comparar como o passado das depoentes se constituiu no momento da rememoração; e discutir a viabilidade do uso do gênero *depoimento oral* no processo de formação de professores de língua a possibilitar um diálogo entre o passado e o presente do ensino de língua portuguesa.

1 Fundamentação teórica

O presente trabalho adota como base teórica a linha sócio-histórica bakhtiniana, o que implica em conceber a linguagem não como uma entidade abstrata, neutra, pasteurizada, mas como o lugar em que o ideológico se manifesta na palavra de forma objetiva e material. Pensar a linguagem na direção interlocutiva, na articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos, é entendê-la como *discurso*.

Segundo essa visão teórica, há um vínculo estreito entre o uso da linguagem e a atividade humana, de forma que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da linguagem, uso que se materializa em forma de enunciados orais ou escritos de uma esfera do agir humano. É no interior de cada esfera de utilização da língua que se elaboram tipos de enunciados relativamente estáveis — dado seu caráter histórico e sua remodelagem contínua —, os chamados *gêneros do discurso*. Assim, todo dizer nunca se dá no vazio: é sempre configurado em gêneros no interior de uma determinada esfera da atividade humana.

Nessa perspectiva, o enunciado é entendido não como uma unidade da língua, mas da comunicação verbal, e, por isso, é constituído por índices sociais de valor, o que implica em que ele possua um sentido (não uma significação). É justamente pela existência dessas condições, que se instala, no enunciado, a possibilidade de responder à palavra de outrem, de estabelecer com ela relações de sentido, a partir do encontro de posições avaliativas. As relações entre índices sociais de valor, ou seja, entre enunciados, são as chamadas *relações dialógicas*, que podem ser assim compreendidas nas palavras do autor:

Sobre a relação dialógica. É uma relação marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, linguística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural. Estamos perante uma relação específica de *sentido* cujos elementos constitutivos só podem ser *enunciados completos* (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais *se expressa*) um sujeito real ou potencial, o autor de um determinado enunciado. [...] a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa (BAKHTIN, 2000[1959-1961], p. 354) (Grifos no original).

Se, do ponto de vista teórico, as noções de gênero e de relações dialógicas nos parecem úteis para a leitura dos depoimentos orais, tal leitura se dá sempre em termos de uma *compreensão*, entendida como uma resposta ativa, uma tomada de posição frente aos textos, sempre considerados em sua historicidade:

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimenter). Etapas da progressão dialógica da *compreensão*; o ponto de partida — o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção (e o início) do contexto futuro (BAKHTIN, 2000 [1974], p. 404) (grifos no original).

Se a perspectiva bakhtiniana traz suporte teórico para a realização do trabalho, as colocações de Queiroz (1988) trazem subsídios para melhor compreender o gênero *depoimento*, diferenciando-o de uma história de vida. Entendendo ambos como técnicas de pesquisa disponíveis,

A diferença entre história de vida e depoimento está na forma específica de agir do pesquisador ao utilizar cada uma destas técnicas, durante o diálogo com o informante. Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da ‘vida’ de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham se inserir diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada com este critério (QUEIROZ, 1988, p. 21).

As palavras de Bosi (2003), em *Sugestões a um jovem pesquisador*, também trazem subsídios à tarefa de análise de textos de um memorialista, considerando o *depoimento* não como um todo em que os assuntos são rememorados com a mesma importância pelo depoente, mas como uma “tapeçaria” heterogeneamente constituída:

Um *vol d’oiseau* sobre a evocação biográfica nos fará ver, como numa tapeçaria, um mosaico de áreas mais ou menos densas, mais ou menos ligadas, algumas abandonadas, outras cultivadas amorosamente. E pontos privilegiados, como torres ou marcos, focos de atração na paisagem (BOSI, 2003, p. 62) (Grifos no original).

Com essa perspectiva teórica em mente, passo, a seguir, a tecer a minha compreensão, dar a minha resposta frente aos dois depoimentos. Nesse processo mobilizo o conceito de *gênero discursivo*, presente principalmente em *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000 [1952-1953]), e o conceito de *relações dialógicas*, bastante retomado em *O problema do texto* (BAKHTIN, 2000 [1959-1961]).

2 Descrevendo os depoimentos de A e B

Em ambos os depoimentos das professoras, é possível visualizar o mosaico a que Bosi (2003) se refere. Algumas questões propostas levam a depoente a pouco investir na sua resposta: são como áreas “abandonadas”; outras, “cultivadas amorosamente”... Mas há alguns pontos privilegiados, como verdadeiros marcos e é, a partir deles, dessas “torres”, que passo a analisar cada depoimento, à procura das regularidades presentes nesses textos, sem me preocupar em recuperar neles a verdade do que é recordado: “A fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa” (BOSI, 2003, p. 20).

Iniciei a entrevista com a professora A com questões que a faziam buscar, num passado já distante, informações de que eu precisava. As respostas vieram irremediavelmente carregadas de emoção, que assim se mostrou tão logo a depoente passou a falar de sua *formação escolar*, do ginásio até a especialização – o primeiro marco encontrado, dentre outros, que, iluminados pela memória, vêm e vão sem uma linearidade.

A primeira referência escolar foi feita ao curso ginásial, que lhe propiciou falar do currículo dos anos 50:

É, quando eu estudei, isto é importante dizer, no início dos anos 50, quando eu fiz o meu antigo ginásio [...] nós tínhamos [...] um currículo com muita ênfase em língua. Porque nós tínhamos quatro anos de Latim, quatro anos de Francês, que entrava na primeira série. O Inglês entrava na segunda, três anos de Inglês; Português, obviamente, os quatro anos. E a ênfase nas exatas e nas biológicas era muito pequena. A gente tinha dois anos do que se chamava, terceira e quarta série, de Ciências, não é? Esse é o currículo que depois foi modificado no início dos anos 60. Mas é o que havia naquela época.

A professora A destaca a existência, tanto no curso ginásial quanto no clássico, de um grupo de excelentes professores de línguas e de um ensino de alta qualidade que acabaram atraindo-a para a área:

E, por acaso, ali havia um time excelente de professores de língua. [] Quando a professora J., no primeiro ano, foi ensinar o grau dos adjetivos, ensinou pelo Latim. [] Ela ensinou assim na quinta série. Aquilo ficou gravado. Então eu tive assim um time de professores de primeira linha. O que se ensinava no primeiro clássico, [] não se ensina na faculdade há muito tempo. Era Filologia. Filologia. Metaplasmos e vai por aí fora. No primeiro ano.

Pondera que, apesar de ter sido uma amante do estudo de línguas, é na literatura, no curso superior, que vai mais se encontrar, através de uma experiência num curso de especialização⁶ na USP, que estreitou fortemente sua vida profissional a essa área e a uma forma de trabalhar o texto literário, fato que interferiu na sua vida como professora de Português, cujo trabalho, segundo a entrevistada, era visto por seus alunos de forma muito positiva.

A narrativa vai se construindo de forma a reforçar o desenho de um quadro favorável relativo à sua formação escolar e profissional: um passado “bom de lembrar”, uma reconstrução marcada pelo prazer (percebida pelo uso reiterado de palavras como “deslumbre”, “glória”, “paixão”). E concomitantemente a esse relembrar, caminha um analisar a si mesma, um querer explicar o próprio passado:

Essa foi a minha formação. O motivo por que eu me tornei professora de Português. É uma coisa que vem um pouco da paixão, mas também das circunstâncias.

Os momentos iniciais da rememoração acionaram vários focos de um tempo distante: o currículo dos anos 50 do antigo ginásial, a excelência dos professores, práticas escolares, a estudante do ginásial e do curso clássico, a universitária e seu encontro com a literatura, a professora novata, o nível de qualidade dos alunos nos primeiros anos de carreira...

A presença desses focos certamente não é gratuita nem sua organização é aleatória. Certamente revelam um trabalho, uma criação daquele que rememora, aos poucos e sempre, resignificando, para si mesma, o material vivido há muitos anos e,

⁶Iniciado em 1964 e retomado em 1970: “E em 64 vou fazer especialização com o Antônio Cândido. É a glória da minha vida!”.

necessariamente, provocando determinados efeitos de sentido com o seu dizer e mesmo com o não dito.

O que ficou saliente, inicialmente, é o sentimento de orgulho, transbordamento, até mesmo de vaidade de a docente poder revelar que participou da escola pública num período em que era reconhecida como escola de qualidade. Esse sentimento inicial pode ser melhor compreendido se forem consideradas as condições de produção do depoimento.

Em primeiro lugar, a professora A foi indicada para ser entrevistada pela qualidade de seu trabalho rememorado ainda hoje por uma ex-aluna, fato esse que parece suficiente para levar a depoente a se sentir comprometida em preservar a imagem positiva que lhe fora atribuída e que, naquele mesmo instante, era também do conhecimento da entrevistadora. Uma forma de fazer crer que sua boa imagem não se construiu no vazio, mas que, de fato, tinha lastro, foi apresentar “provas” de uma *formação escolar* construída em bases sólidas, forjada num passado de brilho e qualidade. Os recursos utilizados se colocam na direção de salvaguardar uma imagem pessoal e profissional e, mais ainda, de salvaguardar a imagem de um ensino tradicional da qual a depoente orgulhosamente participou.

Em segundo lugar, a depoente se achava diante de uma interlocutora que também era professora, e se vinculava a uma instituição de ensino superior cujas ideias sempre se colocaram na direção de crítica ao ensino tradicional de Língua Portuguesa e da formulação de ações modificadoras nesse ensino a partir dos anos 1970. Portanto, dar-lhe um depoimento significava não só responder às questões formuladas, mas, acima de tudo, dar respostas à instituição que ela representava. Nesse sentido, ao apresentar um passado tão positivo do ensino tradicional de Língua Portuguesa, que vivenciou como aluna, a depoente se coloca na contramão daqueles que o veem de forma tão negativa.

Levando em consideração essas condições talvez se possa compreender melhor o porquê de um passado ter sido evocado com tanto ardor.

Um outro marco no depoimento de A diz respeito à sua *trajetória profissional* na escola pública paulista⁷.

Ao falar de sua primeira experiência sinaliza que já estava diante de uma nova realidade a se colocar nos anos 60: uma nova ordem curricular, bem diferente da dos anos 50:

Então, nesse meio tempo, [] já foi feita a primeira grande reforma. Quando eu comecei [], em 63, o Latim havia caído, tinha ficado só no curso clássico, enfim, aquela guinada que houve na primeira grande reforma, que foi uma guinada em direção às exatas e biológicas e caiu aquela ênfase em língua.

Nesse recordar, A relembra que, nos anos 60, havia um clima muito propício para o desempenho profissional, favorecido pela excelente qualidade dos professores (“E também aconteceu uma geração de professores naquela época, fim dos anos 60, que tinha uma cabeça diferenciada. Isso é muito [com ênfase] importante”), pelo bom convívio profissional e qualidade dos alunos, embora esses já não tivessem, segundo ela, a mesma formação que recebera: “Mas eles tinham ainda uma formação muito melhor do que a que se teve posteriormente”.

O depoimento de A é construído de forma a montar um quadro de agravamento crescente da situação de ensino, que vai, pouco a pouco, se instalando no país devido ao

⁷ Iniciada a partir de 1963, ainda como quartanista de Letras, em 1965, assume sua vaga de professora efetiva na rede estadual de ensino, onde trabalhou até a sua aposentadoria em 1989.

processo de democratização do ensino público, desencadeado pela extinção dos exames de admissão em 1967 (“a grande virada”):

Com a chamada democratização, que foi uma nivelação por baixo, foi o momento em que acabou a escola pública como eu conheci, quando eu fui aluna e professora.

O depoimento ganha outra cor, um tom tenso à medida que relembra as modificações que progressivamente foi vendo acontecer na história do ensino público e na sua própria história como professora de Língua Portuguesa.

Nesse marco, referendando suas colocações contrárias às transformações ocorridas, expõe problemas de ordens diferentes: os que vieram a afetar a escola pública a partir dos anos 1970⁸ e os que se voltaram especificamente ao ensino de Língua Portuguesa⁹. Sobre esse período ela assim diz:

Então foi o ano dessas novidades que vieram massacrantes nesses cursos e depois você tinha que fazer uma avaliação do curso. Mas circulava, a boca pequena, que não era pra fazer uma avaliação negativa senão “era chamado lá dentro”. [...] Então engolia aqueles modernismos todos, aqueles planejamentos. Veio, veio assim, de uma maneira autoritária, enganosa... E os livros didáticos passaram a ter aquilo que eu chamava de perfumaria: o que é linguística? o que são funções da linguagem? Todo livro continha isso, nas primeiras páginas e depois era esquecido e aí voltava: o que é substantivo? o que é adjetivo? O tradicional. Nós tivemos isso, também nos anos 70. [...] Mas esses anos em que eu justamente dei aula, da quinta à oitava série, foram anos de chumbo, mesmo. Foram anos muito difíceis.

O repúdio da docente perante essas situações se materializa numa seleção lexical precisa, com o uso de palavras com valor negativo (“massacrantes”, “engolia aqueles modernismos”), que formam uma matriz de sentido que perpassa e identifica seu discurso agora embasado num profundo sentimento de perda: do referencial de escola e de ensino de Língua Portuguesa como conheceu e viveu nos anos 50 e início dos anos 60.

Se o ensino tradicional de Língua Portuguesa continha falhas, ele também tinha-lhe dado muitas provas de sua qualidade, colhidas na sua própria vida, no seu percurso escolar. Estar ao lado do novo, no ensino de língua portuguesa, via propostas oficiais da Secretaria de Educação de São Paulo, a partir dos anos 70, representava apoiar as ideias de linguistas, que se opunham a um ensino de língua que tanto prezava. Certamente rejeitou esse novo caminho proposto nos anos 70 e 80.

Essa rejeição pode ser confirmada a partir da avaliação bastante negativa que faz dos rumos tomados pelo ensino de língua portuguesa nas últimas décadas, sob a inspiração do novo. Segundo A as mudanças implantadas em nada beneficiaram o ensino de língua materna: levaram, sim, no seu entender, a um retrocesso, pois sequer conseguiram manter o estado em que se encontrava o ensino de Língua Portuguesa antes da sua reformulação.

⁸ Como o aumento do número de escolas, o aumento do número de vagas para professores efetivos em cada escola; os treinamentos aos professores, impostos pela Secretaria de Educação; os planejamentos, que passaram a ser realizados em conjunto, reunindo professores de 1ª a 4ª com os de 5ª a 8ª séries; os concursos de ingresso ao magistério bem menos exigentes.

⁹ Como a inclusão do que chamou de “modernismos”, veiculados nos treinamentos dados pela Secretaria de Educação e nos livros didáticos da época, interpretadas como mais uma imposição do período de ditadura militar, fortemente marcado pelas restrições à liberdade de expressão individual e coletiva.

Se havia problemas antes da reformulação, depois dela eles não só não foram solucionados, como também outros passaram a existir:

Mas o que eu ouço dizer por aqui é que... o que aconteceu nos últimos anos, na escola pública ou não, porque nós no fim recebemos muito aluno da escola pública, foi uma substituição do ensino da gramática por alguma coisa que talvez seja o texto. Só que o aluno agora chega ao curso de Letras sem saber gramática ou o texto.

São as mudanças que a gente foi vendo que tiram [com ênfase], mas não põem nada no lugar. Tirou a gramática, tudo bem, tirou, mas o que é que você põe no lugar? Nada.

Tudo bem, que era pessimamente dada a gramática. Era [com ênfase]. Não é? Mas era alguma coisa, porque agora não chega a nem isso.

Essa avaliação não soa inesperada, pois parte de quem não depositou, desde o início da implantação das mudanças, sua confiança nas bases da reformulação do ensino de língua. O seu olhar, antes de ressaltar em direção às mudanças, se acentua no presente, rechaçando os rumos tomados por esse ensino. A necessidade iminente de responder às novas exigências do ensino de língua decorrentes do processo de democratização do ensino público fez A buscar o novo, não nas propostas oficiais, mas em outro lugar, muito provavelmente no trabalho com o texto literário.

Assim como o anterior, o depoimento de B foi denso de informações, que também apontam para pontos privilegiados.

Inicialmente percebi que B foi bastante sucinta ao falar de sua formação escolar, não chegando esse foco a se constituir num marco ao longo do depoimento. Em breves palavras, conta que o seu desempenho escolar desde os primeiros anos foi muito bom; rememora que as palavras de seu professor de Português foram decisivas para a sua escolha profissional, sobre a qual emite sua opinião:

Então todo mundo foi nas pedagogias e eu vim fazer Letras []. Eu segui, eu segui. E na hora eu... acho que eu fiz o negócio certo. Eu não ... acho que não serviria pra... outra coisa. Eu ... eu caí na sala de aula pelo destino e foi maravilhoso.

Se o seu percurso escolar é pouco explorado, o mesmo não acontece com sua trajetória profissional, que, de fato, chega a se constituir no centro de seu depoimento, pacientemente explorado.

Sua primeira experiência como professora de língua portuguesa ocorreu na rede particular de ensino, ainda como aluna do curso de graduação:

Então eu dei aula dois anos lá e estudava. Então, mas aí... aí, eu acho que eu era professora tradicional. Não tinha outro jeito! E eu nem tinha tido Prática de Ensino de Português, porque essa matéria era do quarto ano. Então me deram um livro lá, livro bem gramática, bem gramaticóide, mas eu acho que diante... dentro daquilo eu cumpri.

Nessa passagem a professora anuncia o lugar de onde fala à sua interlocutora, aquele de quem se distancia do ensino tradicional de Língua Portuguesa, calcado na orientação gramatical. Se não estivesse submetida às condições em que se encontrava

naquela primeira experiência docente, certamente o seu trabalho seria outro, o não tradicional.

É logo depois de se graduar que inicia sua carreira¹⁰, iniciando sua experiência num projeto institucional, o Ginásio Vocacional, uma forte lembrança na sua vida profissional: “Bom. Vocacional... falar do Vocacional é uma emoção!”

A partir desse momento percebo que estou, de fato, diante do primeiro marco do depoimento: *o Ginásio Vocacional*, vivência de quatro anos, em duas cidades do interior paulista.

Essa rememoração é um trabalho minucioso, de quem sente prazer em falar sobre o que gosta, sem pressa, com detalhes... O tom é de satisfação, de alegria por ter vivido uma realidade educacional inovadora nos anos 60 e, também, por ter se identificado tanto com ela.

Sobre essa etapa B traz muitas informações, no sentido de dar a conhecer o funcionamento daquela realidade. Embora muitos temas tenham sido tratados e avaliados, restrinjo-me aqui somente a listá-los: a proposta do Vocacional (o que foi, quem a propunha), o número dessas escolas no Estado de São Paulo e sua localização, a jornada de trabalho dos professores, a carga horária semanal docente, a sua remuneração, o atendimento dado aos alunos na escola, os temas geradores dos programas de ensino de 1^a a 4^a séries do curso ginasial, o trabalho didático desenvolvido (a integração das disciplinas, a importância dos objetivos no trabalho didático, os Estudos do Meio, as sínteses bimestrais de conteúdos), o trabalho em equipe de alunos e de professores, as atividades didáticas complementares (horta, acampamento, culinária, datilografia), o sistema de avaliação (as fichas de observação do aluno, a autoavaliação de alunos e de professores), o ensino de Língua Portuguesa (a orientação não oficial, a leitura e a gramática), a linha teórica de apoio (a orientação piagetiana), as formas de controle do trabalho docente (visitas inesperadas de coordenadores na escola, conversas particulares entre professor e a coordenação geral em São Paulo), o desmantelamento do Vocacional (as ações dentro da escola no período da ditadura militar, as intimidações sofridas por professores, o cerco aos Vocacionais, a repressão aos dirigentes do Vocacional), a queima de livros realizada pelos professores e a volta dos professores às suas escolas sede.

Ao lado dessas muitas informações, é possível observar como essa experiência interferiu de forma decisiva no seu trabalho posterior:

*Se eu não tivesse ido pro Vocacional, eu não sei o que teria sido de mim, porque foi lá que eu aprendi a ser professora. Entende? Foi quando eu aprendi essas estratégias novas, essa postura nova em relação à língua, esse construir e desconstruir o texto... Entende? Eu não sabia, eu não sei, não sei até hoje pegar **Vamo lá, abre na página tal.. Vamo vê o texto... o que quer dizer... [sons vários]. Agora, gramática. Eu não não sei fazer isso. Então pra mim marcou e me mudou... Assim... completamente a minha vida.***

Recorda também o período em que voltou a estudar para fazer especialização, depois o mestrado, sem perder o vínculo com o primeiro grau. Sempre à procura do novo, conheceu um projeto que muito apreciou, no fim dos anos 70: o da reformulação do ensino de língua portuguesa, da rede pública:

¹⁰ Como professora efetiva da rede pública, em 1967, após aprovação em concurso.

E procurando coisas novas, alternativas... coisas diferentes... foi quando... entrei no projeto do Wanderley Geraldi. Entende? [] E eu segui aquilo ao pé da letra.

Nesse lembrar, a professora se entusiasma a relatar como passou a desenvolver seu trabalho no que denominou “Projeto do Wanderley”, mais um marco em seu depoimento.

Sobre essa experiência no ensino de 5^a a 8^a séries, até sua aposentadoria, B detalha as práticas vividas com seus alunos: a não utilização do livro didático, o trabalho centralizado no texto, o incentivo às atividades de leitura, a não aplicação de prova para avaliar o livro lido, o uso do jornal na sala de aula, o trabalho com a oralidade combinado com a produção escrita e com a gramática, o estudo da variação linguística, o trabalho com a gíria, dentre outras práticas mencionadas.

A docente comenta que já conhecia muitas das práticas, por terem sido utilizadas, também, no Vocacional. Solicitada a falar sobre uma possível relação entre o trabalho no Vocacional e o “Projeto do Wanderley”, assim ela responde: “Eu já tava pronta. Entrei. Me enquadrei. E adorava. Fazia... Nossa! Tudo isso aí. Seguiu à risca.”

É interessante o “Eu já tava pronta”, referindo-se às condições em que se encontrava para ingressar no novo projeto. Pelo Vocacional vivenciou um novo referencial, que a preparou para o novo a partir de fim dos anos 70: “Entre. Me enquadrei”.

Eu dava assim: nota de leitura, nota de redação, nota de... avaliação de... texto. Entende? e do texto eu tirava a gramática. Então era... eu acho que... isso era... eu não me... não sentia que isso era trabalhoso, era mais gostoso, porque eu não ficava olhando a hora de terminar nem xingando o salário baixo.

Essa sua experiência no projeto de reformulação não parou nos anos 80, pois, conforme informou B, com a implantação do Projeto Escola Padrão, nos anos 90, ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as ideias do “Projeto do Wanderley” continuaram a ser aí defendidas.

E sobre esse novo projeto também acolhido por B, ela conta que atuou como coordenadora da área de Português, em sua escola sede, até sua aposentadoria: “E depois, pintou a Escola Padrão, que foi a maior felicidade da minha vida!”

Recordar essa sua participação constitui-se em mais um marco da entrevista, pois B se debruça, sem pressa, a narrar, comentar e avaliar a importância dessa atividade em sua vida profissional:

Nós conseguimos realizar a proposta. Proposta boa. Houve integração, tinha coordenadora de Matemática, de Estudos Sociais... Eu era a coordenadora de Português. [...] E a gente trabalhou com os professores sem livro didático, fazendo Estudo do Meio... Uma vez fomos por aqui... fomos a Lindoia, Maria Fumaça, fomos estudar cana, por exemplo. É o projeto do Wanderley. É coisa da... da Unicamp isso daqui.

A leitura desses fragmentos faz ver que não é sem motivo que o projeto da Escola Padrão tanto encantou a professora B: Estudo do Meio, integração de disciplinas, não uso do livro didático, autonomia para realizar atividades didáticas na escola, a possibilidade de continuar trabalhando em Língua Portuguesa numa direção já conhecida e muito valorizada, como foi o “Projeto do Wanderley”... Essa alegria parece vir do fato de ter

conseguido trazer para a escola pública dos anos 90 — tão desacreditada, decadente — situações extremamente valorizadas pela professora e vividas por ela, também na escola pública de décadas atrás, no Ginásio Vocacional. E mais, conseguir dar continuidade a um trabalho que a professora já havia experimentado e colhido seus frutos, o “Projeto do Wanderley”. Unir essas experiências talvez estivesse apenas na ordem do desejo... Entretanto, essa situação, de fato, um dia se colocou, encontrando-a numa fase já bem amadurecida da sua carreira. Quando B se aposenta, encontra-se num momento de intensa realização profissional, revivendo e refazendo o “novo”.

Durante a leitura do texto, um fato chama a atenção e merece um comentário. Há várias passagens em que se nota uma preocupação de B em rotular as suas práticas de ensino de Língua Portuguesa, ou de seus colegas, como tradicionais. No caso pessoal, suas palavras deixam transparecer um certo constrangimento em ter que admitir tal situação (relembrando a primeira experiência como docente, ainda aluna de graduação); em outros momentos, revelam prazer em não se alinhar ao tradicional:

Eu dou graças a Deus porque não caí no... no tradicionalismo, como era, porque a gente saía da faculdade e ninguém falava nada! Mas eu nunca fui tradicional, porque eu não conseguia... me... manipular o livro didático.

Essas passagens indiciam que a oposição *ser ou não tradicional* se achava bastante presente para ela, certamente como fruto dos conhecimentos linguísticos adquiridos e do contato estreito com os processos de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, em que a Linguística teve forte presença, utilizando a contraposição tradicional/renovado como um recurso avaliador das práticas de ensino.

Em momento algum no depoimento procurou marcar o seu dizer de outro lugar que não fosse aquele em defesa da renovação do ensino de língua, com base nos conhecimentos linguísticos. Enfatizou que se engajar nos vários projetos de renovação não significava deixar de trabalhar as especificidades da língua:

Mas uma coisa eu quero que fique claro: eu nunca deixei de dar Português por causa disso. Isso parece assim um momento cultural, tal, mas foi desencadeado por alguma coisa de Português: um texto, ou uma coisa que eles falaram, ou um livro... ou alguma coisa que aconteceu no jornal...

A insistência nessa colocação indicia uma resposta àqueles que veem na renovação desse ensino um trabalho superficial, uma tarefa que ensine tudo, menos o estudo da língua; B procura mostrar que esse ensino reformulado não se constituiu numa perda de conteúdos consagrados pela escola; o que o distingue é que ele se apoia numa outra concepção de linguagem, que traz, para primeiro plano, o uso efetivo da língua, não desconsiderando, entretanto, a importância da análise linguística.

3 Contrapondo os depoimentos

Após a leitura dos depoimentos de A e B, passo a contrapor os seus percursos de rememoração. Entendidos como fruto das suas condições de produção e das características do gênero *depoimento oral*, como documentos orais portadores da sua verdade, eles permitem verificar que cada docente, num movimento de “passar a limpo” o vivido, reatualizou seu passado, operando uma seleção própria de fatos, destacando acontecimentos de forma muito particular.

É o caso, por exemplo, dos diferentes *marcos* construídos. A professora A constrói dois deles: *formação escolar* e *trajetória profissional*, visivelmente delineados a partir do processo de democratização do acesso à escola pública. A existência de um se dá pelo outro, ou seja, quanto mais o ensino de Língua Portuguesa é interpretado como padrão de excelência, antes desse processo, mais negativa é a visão a respeito dele, posterior a esse processo. Já a Professora B constrói três, correspondentes a propostas renovadoras de ensino de língua, em períodos diferentes: anos 60, o *Ginásio Vocacional*; fim dos anos 70 e anos 80, o *Projeto do Wanderley*, e anos 90, a *Escola Padrão*. De certa forma, é com esses marcos que o depoimento ganha corpo, e que se colocam, cada um deles e a cada época, como uma busca pelo novo.

Um outro ponto de contraposição nos depoimentos diz respeito às *posições discursivas* assumidas pelas docentes. Enquanto a professora B reconstrói sua trajetória sempre não alinhada ao paradigma tradicional de ensino de Língua Portuguesa, jogando-se no discurso da reformulação, amparado nos conhecimentos da Linguística, a professora A valoriza o que o ensino tradicional de Língua Portuguesa trouxe à sua formação profissional; fala numa direção contrária ao discurso da reformulação e propostas oficiais e a favor de um trabalho voltado particularmente à literatura, ao trabalho com o texto (“Mas agora o que sempre gostei mesmo foi texto e literatura”).

Um outro ponto de cotejo diz respeito ao *processo de democratização do ensino*. Enquanto para A ele tem um papel marcante na reconstrução do seu passado, para a professora B, em momento algum ele é mencionado. Se, para A, ele é responsável pela não continuidade de uma escola pública de qualidade, pelo agravamento das condições de ensino no país, incluindo o ensino de Língua Portuguesa, para B, tal entendimento, se é que seja esse, não é externado. Ela não se concentra a discutir a democratização, a lamentar um processo sem volta, mas a narrar como abraçou formas de enfrentar seus efeitos, apostando em projetos voltados a uma escola “nova” e “democratizada”.

Mais um outro aspecto a contrapor diz respeito à *seleção lexical* efetuada, que, certamente marcada pelas condições de produção dos depoimentos, deu espaço para usos distintos. A professora A faz uma escolha diferenciada de palavras e expressões em cada marco: no primeiro, qualifica positivamente professores, alunos, situações vividas no ambiente escolar, numa forma de valorizar e defender a escola e o ensino existentes nos anos 50 e 60; já no segundo, usa palavras que conotam negativamente tanto os novos rumos da educação nacional, quanto as mudanças implantadas no ensino de Língua Portuguesa a partir dos anos 70. Diferentemente, a Professora B não faz corresponder a avaliação de um determinado momento histórico a uma determinada seleção lexical; faz uso, sim, durante todo o depoimento, de um mesmo registro: informal, distenso. Certamente as condições de produção das entrevistas e as diferentes posições discursivas em que ambas se colocaram deram espaço para que A e B usassem a palavra como a usaram.

Um outro aspecto a comentar diz respeito ao *quadro histórico educacional e disciplinar construído* subjacente aos seus depoimentos. Embora ambas tenham enfatizado o fenômeno da *mudança*, a opção sobre o que focalizar foi muito particular, o que levou cada uma a construir uma determinada trajetória histórica do ensino de língua portuguesa.

A professora A constrói um espaço de tempo entrecortado por diferentes *currículos* escolares e suas alterações ao longo dos anos 50 aos 70. Já a professora B, nada comenta sobre currículos nem modificações que neles ocorreram; constrói um panorama em progressiva transformação a partir de *projetos de reformulação*, que se constituíram em alternativas de trabalho, ao lado das formas tradicionais hegemônicas de ensino de língua materna.

Depois de um breve cotejo dos depoimentos, gostaria ainda de acrescentar algumas observações.

Em primeiro lugar, fica evidente a forma particular como cada professora reconstruiu seu passado, optando por caminhos muito próprios que se fizeram naquela interação. Se as condições fossem outras, certamente cada depoimento se apresentaria numa outra e nova versão.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que as trajetórias construídas têm focos e movimentos distintos. No depoimento de A, é possível notar um foco intenso, iluminando as décadas de 50 e 60, fazendo brilhar a prática de ensino de língua materna vivida como aluna e professora. No ato de ressignificar, o seu olhar insiste em marcar o movimento de confronto presente/passado, fazendo praticamente apagar as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa.

Já o depoimento de B, iluminando sempre o novo que estava por vir, desenha sua narrativa na direção presente/futuro, valorizando cada nova experiência da qual participou. Seu olhar, entretanto, não escapa, também, de um apagamento, que coincide com a etapa vivida no ensino tradicional.

Esses movimentos em direções diferentes, não são apenas formas distintas de os seus depoimentos se organizarem, evidenciam tomadas de posição axiológicas das depoentes em relação ao ensino vivido como alunas e professoras e é dentro dos limites dessas *valorações* que cada depoente construiu sua narrativa.

4 Discussão

Com o apoio na visão sócio-histórica bakhtiniana, pode-se dizer que os textos orais de A e B, resultantes de uma situação de entrevista, constituem-se em *enunciados* configurados no gênero discursivo *depoimento*, proferidos cada um deles por um sujeito situado sócio-historicamente, agindo num quadro complexo de relações socioculturais.

Cada professora, ao produzir seu enunciado nesse gênero, aceitou responder, numa interação face a face, a perguntas sobre sua vida profissional a uma pessoa desconhecida, mas interessada em obter informações que a depoente, escolhida por esse entrevistador, poderia lhe dar.

Como esses depoimentos envolveram um processo de rememoração, cada docente, na tarefa de rever seu passado, foi ao mesmo tempo selecionando e silenciando situações, num movimento constante de entendimento de si mesma e de avaliação do que esse passado se transformou no momento da interação.

Cada enunciado (ou depoimento), seja de A ou de B, vem carregado de índices sociais de valor, que podem ser percebidos na própria configuração do texto produzido através de seus marcos. Escolher falar, por exemplo, dos vários currículos que perpassaram a escola pública (Profa. A), assim como das diferentes propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa (Profa. B), é posicionar-se, avaliar pessoalmente cada foco, é situar-se em relação a eles no processo de rememoração. Por isso, é possível entender que o depoimento oral de cada memorialista é um espaço prenhe não só de informações, muitas delas desconhecidas pela entrevistadora, mas principalmente de tomadas de posição axiológicas, de valorações.

Embora as professoras guardem vários aspectos em comum do ponto de vista pessoal e profissional, como foi anteriormente colocado, seus depoimentos mostram que se posicionam diferentemente em termos de como conceber e encaminhar o ensino de língua portuguesa. Ou seja, tendo cada uma fixado a posição de um sujeito social, estabelecem, através de seus enunciados, relações de sentido, as chamadas *relações dialógicas* tanto

entre si quanto com outros enunciados de outras esferas, que tomam o ensino de língua portuguesa como tema.

Dentre as possíveis relações que se estabelecem, pude perceber que há quase uma permanente relação de confronto entre os enunciados de A e B. Essa divergência, segundo meu entendimento, se dá pela forma como cada uma delas se relaciona com o enunciado dos linguistas, que passou a circular na esfera acadêmica, mas também na esfera escolar, a partir dos anos 70.

Enquanto o enunciado de B é um exemplo claro de relação de acolhimento ao enunciado desses profissionais, cujas propostas abraça por décadas, o enunciado de A mantém uma relação de afastamento decisivo em relação a ele, avaliando negativamente os frutos decorrentes dos processos de reformulação do ensino de língua nas mãos dos linguistas:

o que aconteceu nos últimos anos, [] foi uma substituição do ensino da gramática por alguma coisa que talvez seja o texto. Só que o aluno agora chega ao curso de Letras sem saber gramática ou o texto.

Ainda pela relação estabelecida com o dizer dos linguistas, é possível entender a avaliação positiva de A relativa ao ensino tradicional, e a valorização bastante negativa de B relativa à tradição do ensino de língua.

Se o enunciado de A se contrapõe ao discurso dos linguistas e se alinha a um discurso que vê qualidades no ensino tradicional, essa conjunção de posturas avaliativas poderia levar a pensar que seu depoimento/enunciado mantinha uma relação favorável ao enunciado que, na esfera escolar, defende o ensino de língua em bases estritamente tradicionais. Entretanto, o que se percebe é que a depoente também se guiou pelo novo, por um novo que estabelecia uma relação de acolhimento não ao dizer dos linguistas, mas a estudiosos da literatura na esfera acadêmica, que valorizavam e defendiam uma determinada forma de trabalhar o texto literário:

eu posso dizer que eu era uma professora diferenciada, por causa dessa minha formação com o Cândido, da maneira como o Cândido via o texto na época. E talvez por isso que os alunos do clássico gostassem da maneira como eu analisava o texto literário. É a paixão que eu tinha.

Essa relação de discordância em relação aos linguistas fica melhor compreendida se, por exemplo, examinarmos as propostas institucionais de reformulação do ensino, mediadoras do discurso acadêmico, e virmos o quanto elas se alinham à proposta dos linguistas, com um pouquíssimo espaço destinado ao trabalho com o texto literário, principalmente a dos anos 70.

Além de uma relação de confronto fortemente marcada entre esses depoimentos, também há uma relação de convergência que se estabelece no que se refere à disposição para se lançar ao novo, embora esse novo se amparasse em áreas diferentes: estudos linguísticos e literários.

A mesma relação de não convergência estabelecida entre esses enunciados, apoiando-se, de um lado, nos estudos literários e, de outro, nos estudos linguísticos, parece apontar na direção de igual cisão também presente na esfera acadêmica — que há décadas tem feito caminhar os conhecimentos literários e linguísticos afastados um do outro — e na esfera escolar — que por décadas, desde final do século XIX aos anos 50 do século XX, fez uso de dois compêndios separados, gramática e antologia, bases de apoio para momentos diferenciados de ensino nas aulas de língua portuguesa.

Conclusão

Quando as vozes das *testemunhas* se dispersam, se apagam, nós ficamos sem guia para percorrer os caminhos da nossa história mais recente: quem nos conduzirá em suas bifurcações e atalhos? Fica-nos a história oficial: em vez da envolvente trama tecida a nossa frente, só nos resta virar a página de um livro, unívoco *testemunho* do passado. [...] As testemunhas do fato histórico são de uma riqueza insubstituível (BOSI, 2003, p.71). (Grifos no original)

Gostaria de dizer no final deste trabalho que, além de cada depoimento oral/enunciado ter sido único e trilhado o seu caminho, pelas condições de sua produção, cada um trouxe um número significativo de informações e, principalmente, avaliações referentes tanto ao contexto escolar brasileiro de décadas atrás quanto, particularmente, ao ensino de língua portuguesa, com formas diferenciadas de concebê-lo e de conduzi-lo ao longo do tempo, com seus valores, normas, restrições de um determinado momento histórico. Nessas avaliações é possível verificar o estabelecimento de uma relação quase permanente de tensão, de confronto entre os enunciados de A e B, que, a meu ver, se dá pela forma como cada uma das docentes se relaciona com o enunciado dos linguistas, que passou a circular tanto na esfera acadêmica quanto na escolar, a partir dos anos 70.

Para avançar na direção das conclusões da pesquisa ora realizada, seria certamente interessante que uma outra investigação se realizasse, tomando, desta vez, como corpus de análise, depoimentos de professores de língua portuguesa que atualmente trabalham nesse ensino, para que se pudesse verificar em que medida as relações de tensão estabelecidas no dizer das professoras de um momento passado do ensino de língua portuguesa se mantêm ou não nos enunciados das professoras do atual ensino de língua materna.

Compartilhando com Bosi (2003) a ideia de que “As testemunhas do fato histórico são de uma riqueza insubstituível” (p. 71), entendo que a palavra oral do professor de língua portuguesa, raramente registrada, a narrar e avaliar suas experiências profissionais, é um instrumento a mais, e de importância, a estender os limites e sentidos da história “oficial” recente contada sobre o ensino de língua portuguesa, via publicação acadêmica. Nessa direção o uso do gênero *depoimento oral* se coloca como um recurso viável, pois os textos resultantes desses depoimentos podem tanto trazer subsídios para uma (re)visão não unívoca do passado do ensino de língua portuguesa quanto permitir estabelecer uma articulação entre o passado e o presente desse ensino, lacuna ainda não preenchida nos nossos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BAKHTIN, M. O problema do texto. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1959-1961], p. 327-358.

BAKHTIN, M. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1974], p. 399-414.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952-1953], p. 277-326.

- BOSI, E. *O tempo vivo da memória*. Ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CASTILHO, A. T. O papel da linguística na identificação do padrão linguístico. In: *Boletim da ABRALIN*, 1983. p. 60-66.
- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- KENSKI, V. M. Memória e prática docente. *Faces da memória*. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 1996. (Coleção Seminários, 2).
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível ao dizível” In: VON SIMSON, O. M. (org.). *Experimentos com história de vida* (Brasil-Itália). São Paulo: Edições Vértice, 1988, p.14-43.
- RODRIGUES, A. D. O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas. In: *XIII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*. Campinas, 1975. p. 24-29.
- VIDAL, D. G. De Heródoto ao gravador: histórias da história oral. *Resgate*, Campinas, v. 1, p. 77-82, 1990.

Recebido em outubro de 2011.
Aprovado em dezembro de 2012.