

## PRÁTICAS DE LEITURA E HISTÓRIA ORAL: CONDICIONANTES PARA SE PENSAR O COLÉGIO TIRADENTES

**Anelise Martinelli Borges de OLIVEIRA<sup>1</sup>**

UNESP – Campus Marília-SP

Agência Financiadora: Capes

### Resumo

Nas últimas décadas, boa parte dos estudos acadêmico-científicos no âmbito da Educação tem enfatizado a instituição escolar enquanto espaço de difusão de representações e práticas. O processo histórico-educacional pelo qual a instituição escolar se organizou – e ainda se organiza – permite constatar que a própria concepção de escola está associada às diversas práticas, presentes não só no âmbito escolar, como também nos âmbitos histórico, político, econômico e social de determinada sociedade. Ancorado nesses preceitos, o presente trabalho vincula-se à pesquisa de doutoramento iniciada no ano de 2013, que tem como objeto de investigação o Colégio Tiradentes, escola situada na cidade de Uberaba, no estado de Minas Gerais. Fundado no ano de 1964, para atender aos filhos de policiais militares, o Colégio Tiradentes representa uma importante instituição de ensino mineira, alicerçada em uma metodologia pautada no desenvolvimento de práticas que exaltam o militarismo na constituição da sociedade. Este trabalho tem por objetivo elencar considerações sobre parte do aparato teórico-metodológico que vem sendo desenvolvido na pesquisa, sobretudo em relação à concepção de práticas de leitura e história oral – conceitos fundamentais para se compreender o Colégio Tiradentes a partir do conhecimento sobre os sujeitos que dele fazem (ou fizeram) parte, com ênfase para os professores. O resultado deste trabalho incide sobre a compreensão das práticas de leitura enquanto apropriações/interpretações feitas por leitores e, da história oral, cuja teoria se utiliza, em grande parte, do testemunho de fontes orais.

**Palavras-chave:** Escola. Práticas de leitura. História oral.

### Introdução

Este trabalho vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLENP)<sup>2</sup>, liderado pelos professores doutores Raquel Lazzari Leite Barbosa e Sergio Fabiano Annibal.

---

<sup>1</sup> Graduação em História pela UNESP, Campus Franca-SP, e Mestrado em História pela mesma universidade. Atualmente, é doutoranda em Educação pela UNESP, Campus Marília-SP. Email: [anelisemartinelli@gmail.com](mailto:anelisemartinelli@gmail.com)

O presente trabalho está, ainda, relacionado a uma pesquisa de doutoramento iniciada em 2013, que possui como *corpus* o Colégio Tiradentes, escola de cunho militar localizada na cidade de Uberaba, no estado de Minas Gerais<sup>3</sup>.

O Colégio Tiradentes foi inaugurado em 1964, por meio da iniciativa do tenente-coronel José Vicente Bracarense. Essa iniciativa ocorreu porque não existia, na cidade de Uberaba, um espaço onde os filhos de militares pudessem estudar. Assim, em decorrência dessa necessidade, José Vicente Bracarense, juntamente com outros militares, construíram o prédio onde iriam estudar seus filhos. Por cerca de dois anos, todos os militares ajudaram na construção, com contribuição de 2% do total de seus salários.

É interessante observar que a criação do Colégio ocorreu no mesmo ano do início da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) – período no qual os militares governaram o país, e que teve, dentre outras características, falta de democracia, repressão e anulação de direitos constitucionais.

O Colégio Tiradentes é mantido pelas polícias militares do estado de Minas Gerais, uma vez que o órgão da Polícia Militar é essencialmente estatal. Este Colégio faz parte de uma rede que possui unidades em todo estado mineiro<sup>4</sup>.

Atualmente, o Colégio Tiradentes atende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino, totalizando cerca de 750 alunos. Possui um hino próprio e um currículo escolar baseado na valorização do profissional militar.

Com relação à política desses Colégios, consta no site do Exército Brasileiro que

[...] todos os estabelecimentos de ensino do País devem possuir uma proposta pedagógica própria, verdadeira síntese dos objetivos e da orientação que imprimem à ação educacional. Entre outras características, a proposta dos Colégios Militares prioriza princípios e práticas de um ensino moderno e atual. Os Colégios tem como meta levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadãos, educados conforme os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (<http://www.exercito.gov.br/web/ingresso/colegios-militares>.)

De acordo com a citação anterior, percebe-se que o ensino dos Colégios Militares é pautado na regulamentação imposta pela ordem militar. Essa ordem deve ser seguida por todos os sujeitos que compõem o espaço escolar, como, alunos, professores, demais funcionários e comunidade.

<sup>2</sup> O GEPLENP é certificado pelo CNPq e sediado na Universidade Estadual Paulista, Campus Assis-SP

<sup>3</sup> A pesquisa é orientada pela Professora Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa e conta com apoio Capes.

<sup>4</sup> O Colégio Tiradentes está, ainda, presente em várias cidades mineiras, como Belo Horizonte, Governador Valadares, Montes Claros, Barbacena, Passos, Munhuaçu, Patos de Minas, Bom Despacho, Lavras, dentre outras.

Nesse contexto o nosso trabalho se insere, uma vez que tentaremos elencar considerações sobre as concepções de práticas de leitura e história oral a partir do espaço escolar.

Os dois conceitos – práticas de leitura e história oral – são essenciais na pesquisa de doutoramento que se encontra em andamento: com relação às práticas de leitura, tentaremos entender como os docentes do Colégio Tiradentes, sobretudo os que tiveram suas formações acadêmicas entre as décadas de 1980 e 1990, se apropriam (e se apropriaram) dessas práticas, presentes em suas vidas cotidianas, e, como as mesmas influenciam (e influenciaram) o ensino em sala de aula; com relação à história oral, tentaremos, por meio do relato de vida desses personagens, compreender o próprio processo das práticas de leitura. Para além da coleta de informações sobre as práticas de leitura dos docentes, a metodologia contida na história oral também se fará necessária em relação a outros personagens que participam (ou participaram) do Colégio Tiradentes, como o próprio fundador da escola<sup>5</sup>, alunos, funcionários e pessoas da comunidade.

A seguir, apresentamos aspectos sobre a concepção de práticas de leitura e de história oral.

## **1 Práticas de leitura e apropriações**

Grande parte da historiografia da educação tem destacado o espaço escolar como um conjunto das próprias simbologias e representações transmitidas pela escola. Nessa linha de pesquisa pode-se destacar Vinão (2001), que valoriza o aspecto antropológico no processo de configuração da escola, Julia (2001), para quem a vertente histórica explica as rupturas e continuidades do espaço escolar, e, Benito (2006), que evidencia o contexto didático no desenvolvimento das práticas escolares.

Dado que a escola representa uma instituição não-neutra, na medida em que possui objetivos e prioridades estabelecidos pela sociedade envolvida, os elementos que a compõe perpassam disciplinas, códigos, habilidades, valores, mitos, tradições, memórias e competências diversas. Ao se constituir de diferentes cenários e possibilidades de organização, esses elementos também ultrapassam as decisões internas da escola, as práticas e as mentalidades das pessoas que integram a instituição escolar.

De acordo com Julia (2001, p. 11) a escola deve ser pensada como um objeto histórico que se estrutura a partir das relações sociais inseridas no tempo, no qual

---

<sup>5</sup> Atualmente, o fundador do Colégio Tiradentes, o coronel reformado José Vicente Bracarense, possui 90 anos.

[...] pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

Desse modo, percebe-se que as relações existentes no espaço extra-escolar também são relevantes para se compreender o universo da escola.

De acordo com parte da historiografia das últimas décadas, o estudo das práticas de leitura é essencial para que se entenda a dinâmica que perpassa a escola em determinada temporalidade e espacialidade.

Segundo Barbosa (1998), o ensino e a leitura são condicionantes que, em termos sociais, possuem característica cerceadora. Para a autora, “Não é somente o acesso à leitura que concorre para transformar a inter-relação leitor-texto, mas as próprias condições de leitura” (BARBOSA, 1998, p. 28).

No entendimento de Chartier (2009), a era moderna possibilitou aos indivíduos um maior acesso à escrita e à leitura. Os gestos culturais da vida íntima e da vida coletiva foram determinantes no processo de apropriação da leitura. Nesse contexto, na Europa, a dicotomia entre a sociabilidade da leitura – representada pela leitura oral dos saraus, salões da corte e tabernas – e a privatização do ler – representada pela leitura silenciosa da intimidade doméstica, isolada – proporcionou uma maior variedade nas relações que os atores sociais estabeleceram com a escrita. As práticas de leitura proporcionaram, de certa forma, novos modelos comportamentais e novas prescrições de conduta. Essas prescrições, no entanto, não se difundiram por toda a Europa no mesmo ritmo.

Ao estudar o processo de privatização da leitura entre os séculos XVI e XVIII, Chartier (2009) se utilizou de documentos como testamentos, contratos de casamento, documentos paroquiais, notariais, fiscais e judiciários. Ao investigar esses documentos, o autor observou que, apesar de muitos indivíduos saberem fazer a assinatura do seu nome, eles nem sempre possuíam o domínio da leitura e da escrita:

[...] entre os que sabem assinar nem todos escrevem, ou porque a assinatura constitui o último estágio de sua aprendizagem cultural, ou porque a falta de prática os fez perder o domínio da escrita que aprenderam outrora e cujo resquício é a assinatura. Paradoxalmente, podemos considerar que nas sociedades antigas a assinatura identifica uma população que com certeza sabe ler, mas da qual só uma parte (impossível de numerar) sabe escrever, e que não é a totalidade dos que sabem ler, pois uma parte destes (também impossível de calcular) nunca soube assinar (CHARTIER, 2009, p. 131).

Para Chartier (2009), é difícil avaliar as dimensões do progressivo ingresso das sociedades ocidentais na leitura e na escrita. Entretanto, por meio de dados quantitativos e

comparativos, o autor mostra que “nos países reformados e nas nações católicas, nas cidades e nos campos, no Velho e no Novo Mundo, a familiaridade com a escrita progride, dotando as populações de competências culturais que antes constituíam apanágio de uma minoria” (CHARTIER, 2009, p. 145).

Ao longo do Antigo Regime, o desenvolvimento desigual da alfabetização propõe novas formas de leitura:

Saber ler é [...] condição obrigatória para o surgimento de novas práticas constitutivas da intimidade individual. A relação pessoal com o texto lido ou escrito libera das antigas mediações, subtrai os controles do grupo, autoriza o recolhimento. Com isso, a conquista da leitura solitária possibilitou as novas devoções que modificam radicalmente as relações do homem com a divindade (CHARTIER, 2009, p. 149).

Essas relações permitem, também, uma difusão de sociabilidades inéditas, na qual a escrita é vista como forma de dirigir a sociedade e proferir o que se considera por “justiça”. Assim, a maior ou menor familiaridade com a escrita estabelece a ligação do indivíduo com sua comunidade.

Com o desenvolvimento da prática da leitura, a aquisição de livros, sobretudo os de religião, e o surgimento de bibliotecas particulares, passaram a ser mais frequentes. Segundo Chartier (2009), o livro e suas leituras possuem três esferas no mundo ocidental: a sociabilidade de convívio, a intimidade familiar e doméstica, e, o isolamento individual. Essas três esferas, presentes não somente nas camadas elitistas, como também nas populares, proporcionam uma maior variação dos objetos de leitura.

Ao fazer estudo sobre os diferentes modos de leitura e as relações que os indivíduos estabelecem com o livro, Chartier (2009) propõe um novo olhar para essa modalidade, em que as práticas são instrumentos primordiais no processo de apropriação da escrita e da leitura.

De acordo com Chartier (1990, p. 136), essa apropriação precisa ser pensada a partir das diferenças de recepção que os leitores fazem do livro, ou seja, da “maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros”. Com o decorrer dos anos, nas sociedades ocidentais europeias, os objetos (livros) e as ideias (leitura) passaram, progressivamente, a não ser apenas disponíveis à camada dirigente, como também a outros segmentos da população.

As práticas apropriadas pelos leitores podem ser consideradas como “criadoras de usos ou de representações” (CHARTIER, 1990, p. 136), as quais integram mecanismos de distinção ou de imitação, sendo, portanto, concorrentes entre si. As relações entre os diversos níveis sociais e culturais permitem verificar que a diferença do uso partilhado dessas práticas

contribui para a criação de estilos de vida e de preferências distintivas, o que Bourdieu denomina de *habitus* (BOURDIEU, 1979 apud CHARTIER, 1990).

Para Barbosa (2001), as práticas de leitura estão ligadas a práticas anteriores, decorrentes das transmissões culturais que permeiam as relações sociais. O exercício da leitura é também um exercício histórico:

O sentido constituído em práticas de leitura é impregnado de historicidade. Pode-se dizer que é historicamente datado. As faces dessa historicidade são diversas. Uma delas pode ser remetida ao contemporâneo, outra à feição particular ainda que esta restabeleça, em grande parte, uma história cultural, entendida como história social (BARBOSA, 2001, p. 55).

Foucambert (1994) afirma que a apropriação da leitura pelo indivíduo está diretamente relacionada com o acesso aos bens simbólicos. Segundo ele, o poder – adquirido mediante aquisição de signos distintivos – e a desigualdade social são responsáveis pelo distanciamento entre indivíduos leitores e não-leitores. A escola, nesse contexto, é um espaço determinante no processo de apropriação da leitura, mas não o único.

A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p.17).

Enquanto prática social que se insere no cotidiano coletivo, a leitura precisa ser entendida como um mecanismo indispensável no processo de democratização e transformação da sociedade, processo que transcende o universo escolar.

No que concerne ao papel da escola na sociedade, o autor francês Bourdieu (1998) afirma que esta é um dos fatores mais eficazes de conservação social. Para o autor, a família transmite a seus filhos um certo capital cultural de valores implícitos que influencia na escola, sendo que o nível cultural daquela situa o nível de instrução de seus membros. O ensino contribui para a reprodução da estrutura social devido à transmissão hereditária do capital cultural, de modo que o rendimento escolar depende do capital previamente investido pela família. Portanto, o *capital cultural* está diretamente ligado à instância escolar:

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 1998, p.73).

O capital social, assim como o capital cultural, prescreve o grau de instrução (e de aquisição de conhecimento) de determinada classe social. O capital social pode ser representado pelo

[...] conjunto de recursos que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Segundo o estudioso francês, essas ligações resultam de estratégias de investimento social, que pode ser consciente ou inconsciente, como as relações de parentesco, de trabalho, de vizinhança, dentre outros. As relações proporcionam trocas de impressões entre os indivíduos, produzindo o conhecimento e o reconhecimento mútuos. Assim, o capital social reúne, de forma supostamente casual, indivíduos homogêneos, ao produzir ocasiões, lugares e práticas restritos.

A reprodução do capital social ainda reproduz a distinção entre as classes, uma vez que a classe mais alta produz ocasiões e práticas que protegem as formas consideradas legítimas, e exclui as ilegítimas. As práticas de leitura, por exemplo, se tornam importantes instrumentos de legitimação da camada dirigente enquanto camada detentora do capital social e cultural.

Para se entender as dinâmicas que perpassam as práticas de leitura vivenciadas pelos docentes do Colégio Tiradentes, tema esse que está presente na já citada pesquisa de doutoramento, é necessário que se compreenda, igualmente, o próprio processo de coleta de informações sobre as experiências de vida dos personagens históricos que compõem (ou compuseram) o espaço escolar. Para tanto, faz-se necessária a aplicação da metodologia contida na história oral.

## **2 História oral: metodologia a serviço das fontes orais**

Grande parte das pesquisas científicas – para não dizer todas – baseadas em relatos de indivíduos que participaram (ou ainda participam), direta ou indiretamente de determinado acontecimento histórico, se utilizam de uma específica metodologia investigativa: a história oral. Esse método, desenvolvido a partir da década de 1950 nos Estados Unidos, e, da década de 1970 no Brasil, é responsável por produzir novas fontes documentais para o campo historiográfico.

Para Freitas (2006, p. 18), a história oral é “um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas de experiências humanas”.

Por meio do depoimento coletado, o pesquisador consegue compreender fatos históricos e empregar um outro tipo de fonte em suas pesquisas, que não se restringe aos documentos escritos que são comumente localizados em arquivos, museus, bibliotecas, escolas e outras instituições. Nesse sentido, a vivência individual é um significativo aspecto para se compreender as vivências coletivas da sociedade, inseridas em um tempo e um espaço próprios:

Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações (ALBERTI, 2005 p. 19).

Um dos maiores pesquisadores sobre o assunto, o inglês Thompson (2002), acredita que a história oral consegue abarcar tanto o testemunho de um único indivíduo quanto a análise de sociedades mais abrangentes. Em decorrência disso, ela, concomitantemente, trabalha e unifica dois pólos: o qualitativo, representado pelo individual, e o quantitativo, representado pelo coletivo.

Thompson (2002, p. 9) afirma que a história oral, compreendida como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” é um método interdisciplinar. Disciplinas como história, antropologia, sociologia, literatura e psicologia são tributárias da história oral na medida em que recorrem a ela ao utilizar a metodologia baseada na coleta de informações a partir do testemunho humano. Assim, para o inglês, ela não deve ser considerada uma “sub-disciplina” separada, como alguns pesquisadores a classificam.

No entendimento de François (1998), a história oral é conceituada, por alguns estudiosos, como uma “outra história”, uma história alternativa e emancipadora, completamente separada da história acadêmica. Como forma de se justificar esse conceito, os mesmos estudiosos asseguram que a história oral seria inovadora na medida em que privilegia novos objetos e abordagens, como por exemplo os excluídos da história, os acontecimentos locais, e a história do cotidiano. Para o autor, os novos temas que esses estudiosos julgam pertencerem exclusivamente à história oral nada mais são que temas pesquisados muito além de suas fronteiras, ultrapassando o próprio tempo e espaço da história oral – como a história

das representações, a história social, a história urbana, etc. Assim, a história oral representa “apenas um aspecto entre outros das redefinições metodológicas e das mutações internas da pesquisa histórica atualmente em curso” (FRANÇOIS, 1998, p. 5).

Em relação ao método utilizado na história oral, Portelli (1997, p. 26) atenta para o fato de que tanto a fonte oral quanto a escrita possuem a mesma relevância: “as fontes orais e escritas não são mutuamente excludentes. Elas tem em comum características autônomas e funções específicas que somente uma ou outra pode preencher”. Apesar disso, o autor afirma que a fonte oral se compõe de dois extremos: é depreciada, por se acreditar que serve de simples apoio para fontes escritas tradicionais, e é supervalorizada, por se acreditar que é a solução para todas as pesquisas de cunho histórico.

Segundo Portelli (1997), outra problemática referente à história oral seria as concepções de gravação e transcrição, ambas necessárias para a ocorrência do processo metodológico. A gravação, feita pelo aparelho gravador, é um objeto auditivo que passa por uma transformação visual ao se tornar uma transcrição. Essa transformação pode ocasionar diversas interpretações do que foi originariamente gravado. A questão da pontuação gramatical – introduzida pelo indivíduo que transcreve o relato – é um fator a ser considerado: “A fim de tornar a transcrição legível, é usualmente necessário inserir sinais de pontuação, sempre, mais ou menos, adição arbitrária do transcritor. A pontuação indica pausas distribuídas de acordo com regras gramaticais [...]” (PORTELLI, 1997, p. 26). Assim, uma mesma sentença pode ter distintos significados tanto para o relator, que utiliza determinada entonação em seu discurso, como para o transcritor, que pode limitar esse relato dentro de normas gramaticais não necessariamente preconizadas pelo relator.

É tarefa do pesquisador de história oral realizar a seleção dos indivíduos que darão seus testemunhos conforme suas relações e participações para com o tema pesquisado. A qualidade, bem como o aprofundamento da entrevista, dependem tanto do envolvimento do relator quanto do pesquisador. Alberti (2005) destaca que, durante o estudo realizado, é comum o entrevistador se deparar com pessoas que não estão dispostas a prestar o depoimento devido a vários motivos, de ordem pessoal e/ou profissional. É, pois, imprescindível que, para o bom andamento da pesquisa, os entrevistados estejam “dispostos a revelar sua experiência em diálogo franco e aberto e que, de sua posição no grupo ou em relação ao tema pesquisado, fossem capazes de fornecer, além de [...] versões particularizadas, uma visão de conjunto a respeito do universo estudado” (ALBERTI, 2005, p. 34).

Ao realizar uma pesquisa sobre as práticas de leitura de professores na cidade de Assis-SP, durante as décadas de 1920 e 1950, Barbosa (2001) relata que a técnica de entrevistas para com os professores foi bastante eficaz, pois, além de gerar confiança aos entrevistados, possibilitou ampliar os horizontes do tema pesquisado. Ela assim descreve sua experiência:

As falas dos professores foram muito francas. Numa atmosfera agradável, cheia de calor humano, confiaram recordações que os envolviam emocionalmente, evocaram suas lembranças de leitura e de atuação na vida profissional, enriqueceram muito as perguntas apresentadas (BARBOSA, 2001, p. 120).

Conforme exposto na citação anterior, percebe-se que a escolha dos sujeitos a serem entrevistados influi diretamente no desenvolvimento da pesquisa realizada. Assim, de acordo com Thompson (2002, p. 16), a abordagem aleatória da escolha desses sujeitos pode prejudicar a pesquisa histórica, uma vez que “enfraquece seriamente as conclusões que podemos [os historiadores orais] tirar de nossas entrevistas. Em todo projeto precisamos dar atenção especial à formulação de estratégias apropriadas de amostragem”.

Normalmente, o depoimento do entrevistado se faz mediante o recurso literário narrativo. Por meio da narração de sua própria vivência, o indivíduo tenta resgatar os acontecimentos passados e transmiti-los.

Ao discorrer sobre o narrador, Benjamin (1994, p. 221) observa que:

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poder deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida.

Pode-se verificar que a questão da experiência é um fator determinante no processo narrativo, seja ela privada ou coletiva. Segundo Benjamin (1994, p. 198) a experiência do narrador provém em grande parte da tradição oral: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Na história oral, a narrativa dos sujeitos ocorre a partir das recordações de algum fato ocorrido, isto é, a partir da memória. Para o pesquisador austríaco Pollak (1992), a memória relatada nos testemunhos precisa ser corretamente interpretada pelo pesquisador, de modo a ser apreendida como algo constantemente construído. Enquanto fenômeno mutável, a

memória (individual ou coletiva) pode tornar real determinados fatos, à medida que pode modificar outros.

Segundo o autor austríaco, há três elementos principais que constituem a memória. São eles: *os acontecimentos*, que podem ser vividos individualmente, ou, ‘por tabela’, no qual a memória coletiva herdada faz com que o indivíduo sinta parte do acontecimento, mesmo sem ter participado dele. Nesse sentido, o acontecimento toma tantas proporções que é praticamente impossível afirmar se o indivíduo participou ou não dele. À esse fenômeno, Pollak (1992) chama de projeção; *as pessoas*, as quais podem ter vivido realmente determinado fato, ou, ‘por tabela’ (se apropriado, por identificação de determinado passado, de um espaço-tempo que não viveu); *os lugares*, em que as pessoas se ligam a eles por uma lembrança (infantil, comemorativa, etc.), mesmo que ‘por tabela’.

Thompson (2002) acredita que a questão da memória é um dos grandes desafios pelos quais a história oral enfrenta e irá enfrentar futuramente. Os testemunhos selecionados pelo pesquisador possuem duas vertentes: podem fornecer informações verídicas, confiáveis (por exemplo: a genealogia de uma pessoa, os tipos de trabalho) e também podem sofrer transformações conforme a mutabilidade da memória (consciente ou inconsciente).

A questão da narrativa contida nos depoimentos constitui igualmente de um desafio para a história oral. Na concepção de Thompson (2002), o pesquisador precisa estar atento quanto à interpretação da narração, e, saber utilizar os métodos originais da história oral a partir dos âmbitos objetivo e subjetivo. Além disso, é necessário que o pesquisador compartilhe suas fontes orais, disponibilizando-as em espaços arquivísticos para futuras pesquisas.

O último desafio que compete à história oral, segundo o autor inglês, seriam as novas tecnologias. É necessário que o pesquisador entenda qual o verdadeiro papel da história oral na formação da identidade social na era da globalização, pois esta pode favorecer sua disseminação por meio da mídia contemporânea. Thompson (2002, p. 20) esclarece que a história oral pode nos auxiliar a “compreender melhor nossos passados e criar memórias nacionais muito mais ricas, mas também para nos ajudar a construir um futuro melhor, mais amável, mais democrático”.

Mais do que um método essencialmente simplista, entendemos que a história oral possui, entre suas principais funções, a de ampliar o quadro de fontes do pesquisador. Em relação aos pesquisadores de educação, esse tipo de metodologia contribui para um maior entendimento sobre tudo que compõe a escola, como o espaço e o tempo escolares, além dos indivíduos que dela fazem parte.

## Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo evidenciar a importância de dois conceitos no processo de construção de uma perspectiva de estudo alicerçada no testemunho humano: as práticas de leitura – apropriações que o indivíduo faz do objeto lido e a história oral – metodologia necessária para se compreender a história de vida das pessoas.

O presente trabalho procurou, ainda, evidenciar como as duas concepções (práticas de leitura e história oral) são necessárias para se pensar sobre os sujeitos que constituem (ou já constituíram) o Colégio Tiradentes, e, mais especificamente, os professores.

## Agradecimentos

Este trabalho contou com o apoio financeiro da Capes.

## Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *A construção do “herói”*. Leitura na escola: Assis-SP – 1920/1950. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BENITO, Agustín Escolano. La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal. In: *História ilustrada de la escuela en España*. Dos siglos de perspectiva histórica. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 23-46.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Exército Brasileiro. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/ingresso/colegios-militares>>. Acesso em: 02 ago. 2013.
- CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada – da Renascença ao século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 121-178.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990, p. 121-138.
- FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, Sônia Maria de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, jan./jun., p. 9-43, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Trad. Monique Augras. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-215.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 14, fev. 1997, p. 25-39.

THOMPSON, Paul. História Oral e Contemporaneidade. Trad. Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira. *Revista História Oral*. São Paulo, n. 5, jul. 2002, p. 8-29.

VIÑAO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil*. História e historiografia. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001, p. 21-52.