

## NARRATIVAS DE “CHOQUE” E “FASCINAÇÃO” NO COLÉGIO PEDRO II (Narratives of "shock" and "fascination" at the Colegio Pedro II)

Tatyana Marques de Macedo Cardoso<sup>1</sup>  
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO)

### ABSTRACT

*Pedro II School is a federal educational institution that along its history, has become a national benchmark for Brazilian education. It is therefore a place of memory within the meaning of Pierre Nora (1993). Various symbols are part of the school routine, such as: the emblem, flag, anthem, multiplication tables, among others. They are assigned values such as pride, tradition and respect. These values are assigned to the symbols that constitute the collective memory of the group and are updated by the various communication practices in and outside the institution. The aim of this study is twofold: to investigate which configurations of values that constitute the social memory of Pedro II School teachers and students researched evoke to narrate their experiences about the institution and examine how these values are put into discourse and to what extent they integrate the discursive construction of their identities. The corpus of this work is constructed by group interviews or focus groups consisting of members of the institution (teachers and students) who are exposed to a screenplay consisting of open questions aimed to elicit narratives that question the relation between the personal experiences of participants and the educational institution Pedro II. The findings of this study confirm that there are identity lines running through the discourse of members of the Pedro II School. Such traits are incorporated by them from the sense of belonging, pride and tradition which integrate the system of fundamental values of social memory (HALBWACHS, 2006) relating to this education institution.*

**Keywords:** *Pedro II School. Narrative. Collective Memory. Social Identities.*

### RESUMO

*O Colégio Pedro II é uma instituição federal de ensino que se transformou, ao longo de sua história, em referência nacional para a educação brasileira. É, portanto, um lugar de memória na acepção de Pierre Nora (1993). Diversos símbolos integram a rotina escolar, tais como: o emblema, a bandeira, o hino, a tabuada, dentre outros. A eles são atribuídos valores, tais como orgulho, tradição e respeito. Esses valores atribuídos aos símbolos são constitutivos da memória coletiva do grupo e atualizados nas diferentes práticas comunicativas na instituição e fora dela. O objetivo deste trabalho é investigar a quais configurações de valores constitutivos da memória social do Colégio Pedro II o grupo de docentes e discentes pesquisado recorre ao narrar suas experiências relativas à instituição e examinar como são atualizados no discurso dos participantes esses valores e em que medida eles são evocados na construção discursiva de suas identidades. O corpus deste trabalho é construído por entrevistas em grupo ou grupo focal com membros da instituição (docentes e discentes) realizada a partir de um roteiro constituído por perguntas abertas que visam a evocar narrativas que tematizam a relação entre as experiências pessoais dos participantes e a instituição de ensino Pedro II. As conclusões do presente trabalho reiteram que há traços identitários que atravessam o discurso dos membros do Colégio Pedro II. Tais traços são apropriados pelos mesmos a partir do sentimento de pertencimento, de orgulho e de tradição que integram o sistema de valores constitutivos da memória social (HALBWACHS, 2006) dessa instituição de ensino.*

**Palavras-chave:** *Colégio Pedro II. Narrativa. Memória coletiva. Identidades sociais.*

---

<sup>1</sup>Tatyana Marques de Macedo Cardoso é bibliotecária do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, *campus* Centro. Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

## Introdução

Início este texto contando uma história pessoal que constitui um dos fatores determinantes para a investigação que desenvolvo neste trabalho. Ao ingressar no Colégio Pedro II, em 2008, fui lotada na biblioteca central do *campi* São Cristóvão II. Como eu precisava estar lá às sete horas da manhã, muitas vezes chegava junto com os alunos e foi assim que passei a constatar algumas situações que me chamaram a atenção: a primeira delas foi observar os diversos alunos das séries iniciais (1º segmento) arrumados em fileiras, cantando o Hino Nacional, seguido do hino da escola e da “tabuada”, uma espécie de grito de guerra cantado pelos alunos ao final de toda e qualquer solenidade. Outro episódio que me intrigou ocorreu durante a inauguração de uma biblioteca digital no *campi* Realengo. Professores, diretores e funcionários estavam ali reunidos e muitos deles foram chamados para fazer seus discursos. Ao término da cerimônia de inauguração, todos cantaram a “famosa tabuada”. Quando a ouvi pela primeira vez, não entendi o que estava acontecendo ali. Achei estranho, mas, como eu havia acabado de entrar para o Colégio, ainda era cedo para me familiarizar com tantas cerimônias, solenidades e tantos rituais, que eu julgava repletos de tradições.

Percebi, no cotidiano escolar, que determinados símbolos institucionais, como o Hino e a “tabuada”, constituíam práticas sociais do Colégio Pedro II. Essas práticas são constitutivas da memória coletiva de seus membros e são construídas através do discurso, como podemos observar nas análises dos dados desta pesquisa. Em vista disso, nossas análises partem do pressuposto de que a memória, as narrativas e as identidades são construções sociais realizadas na interação, sendo, portanto, conceitos dinâmicos. Apoiamo-nos no conceito de interação/discurso, preconizado pela análise do discurso da vertente da Sociolinguística Interacional.

Partindo do pressuposto de que a memória é orientada por valores e experiências dos grupos, o objetivo desta pesquisa é investigar quais as configurações de valores constitutivos da memória social do Colégio Pedro II que o grupo de docentes e discentes pesquisado recorre ao narrar suas experiências relativas à instituição. Buscar-se-á também examinar como são atualizados, no discurso dos participantes, tais valores e em que medida eles são evocados na construção discursiva de suas identidades.

A pesquisa aqui proposta ancora-se, sobretudo, nos seguintes conceitos: memória social e *habitus*. Halbwachs (2006), apontado como criador do termo “memória coletiva”, considera a memória como fenômeno social e sugere que a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, uma memória de grupo, já que toda experiência é vivida a partir de um grupo social. Isso nos permite ponderar que um indivíduo, ainda que vivencie um episódio sozinho, está permanentemente em contato com a memória do local, onde se situa, e com a memória dos grupos que ali antes estiveram. Por outro lado, o termo “enquadramentos da memória coletiva”, constitui uma proposta elaborada por Pollack (1992), para quem, dentre outros aspectos, a memória configura um fenômeno construído, um elemento da construção das identidades.

Já o conceito de *habitus* foi proposto por Bourdieu (2008), que sugere a associação do termo a um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes, adquirido nas e pelas experiências práticas, além de

ser constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Esses dois conceitos são relevantes para o estudo em questão, uma vez que a memória coletiva dos membros do Colégio Pedro II passa a ser vista como sinônimo de representações ou identidades coletivas com dimensão histórica. Essa memória é orientada por um conjunto de valores e atributos que sublinham a distinção, traço constitutivo do *habitus* do Colégio.

Este estudo, de caráter qualitativo e de natureza interdisciplinar, apoia-se no conceito de interação/discurso, preconizado pela análise do discurso da vertente da Sociolinguística Interacional – SI – (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 2002; SCHIFFRIN, 1996; TANNEN, 1989), vertente teórica que tem como escopo principal investigar a língua em uso, na interação social. A abordagem adotada para a análise dos dados auxilia na compreensão de como os participantes, na interação com os outros, coconstroem tanto suas identidades quanto a ordem social que os cerca (BASTOS, 2005). Da mesma forma, o presente estudo examina como os narradores constroem discursivamente suas identidades naquela particular interação com a entrevistadora, em suas narrativas.

No que tange à estrutura da narrativa, a pesquisa ora apresentada utiliza os estudos realizados por Labov (1972). Além desse teórico, tornam-se imprescindíveis as contribuições de Tannen (1989), que considera a narrativa uma estratégia de envolvimento, atuando em dois níveis: de um lado, som e ritmo; e, de outro, o significado através da mútua participação na construção do sentido. As narrativas, portanto, são elementos cruciais para o desenvolvimento do processo de construção e reconstrução de identidades sociais.

Se compreendermos identidade como uma construção social, que envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos, o relato de narrativas revela-se um lócus especialmente propício a essa exposição. [...] Ao contar histórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores; ou seja, ao contar histórias, estamos construindo identidade (BASTOS, 2005, p.81).

Com este estudo, de natureza interdisciplinar, enfoca também o discurso como uma construção conjunta, busca-se indagar o papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais dos membros do Colégio Pedro II e como essas narrativas podem oferecer uma janela para a compreensão dos valores que estão associados ao sentimento de pertencimento na relação que esses membros têm com o Colégio.

## **1. Do Imperial Collegio de Pedro Segundo ao Colégio Pedro II (CPII): as memórias da instituição**

Localizado no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II constitui-se, hoje, em uma autarquia federal do Ministério da Educação (MEC), cuja missão é ministrar ensino público e gratuito nos níveis fundamental e médio. De acordo com Raja Gabaglia (1914), no primeiro anuário do Colégio Pedro II, a verdadeira origem do atual Colégio esteve ligada ao velho Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado pela Provisão de 08 de junho de 1739 do virtuoso e ilustrado Bispo D. Frei Antonio de Guadalupe. A Igreja de S. Pedro foi construída pelo mesmo Bispo para a irmandade dos Clérigos e, portanto, é fácil de compreender o motivo que levou o Bispo a anexar-lhe um colégio onde se ensinassem os rudimentos da religião e do culto. Este

Colégio ficou conhecido pela denominação de Seminário de S. Pedro e os alunos pela de Órfãos de S. Pedro.

A denominação de Seminário de São Joaquim veio a partir de 1766, quando o Colégio dos Órfãos de S. Pedro mudou-se para a região da Rua do Valongo<sup>2</sup>, através da doação de Manoel de Campos Dias. Este local abrigava a capela consagrada a São Joaquim. O colégio foi transformado no Seminário de São Joaquim, que funcionava no mesmo local onde fica atualmente o *campus* Centro do CPII. O Seminário de São Joaquim “prosperou até a chegada do Príncipe Regente D. João ao Brasil, quando teve início a fase de declínio da instituição. Sob a administração do então reitor, o abade José dos Santos Salgueiro, D. João VI, através do Decreto de 05 de janeiro de 1818, resolveu fechar o seminário” (ALVES, 2006, p. 182).

A proposta de reorganização desse Seminário ocorreu na Regência de Pedro de Araújo Lima, o Marquês de Olinda, sendo Ministro da Justiça e Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos. Este converteu o Seminário em Colégio de Instrução Secundária. Através de um Decreto de 02 de dezembro de 1837 o Seminário foi batizado de “Imperial Collegio de Pedro Segundo”. A data foi escolhida de propósito, por conta da data natalícia do Imperador Pedro II, que completava, na época, doze anos de idade.

O Decreto que converteu o Seminário de São Joaquim em Imperial Collegio de Pedro Segundo trouxe as primeiras disposições administrativas e pedagógicas da nova instituição. Ele apresentava as cadeiras que fariam parte do seu plano de estudos e mandava admitir os empregados necessários para o início das atividades do Colégio. Esse documento oficializou a fundação da instituição de ensino e permitiu as primeiras contratações dos profissionais que trabalhariam na Instituição.

Inaugurado com a presença do imperador, das princesas, suas irmãs, de todo o Ministério, do Regente e de outros dignitários do Império, o Colégio foi organizado segundo os padrões educacionais europeus, espelhando-se na estrutura do Collège Henri IV, de Paris. O Imperial Collegio de Pedro Segundo foi instituído, portanto, para ser o “colégio-padrão” do ensino secundário oficial no Município da Corte, servindo de modelo para as aulas avulsas, para os liceus e estabelecimentos particulares das províncias. Através de seus programas de ensino clássico com tradição humanística e de seus livros didáticos, procurou projetar os métodos pedagógicos de seu currículo para todas as partes do país. Além disso, sua rígida organização disciplinar lhe conferiu o título de “instituição educacional modelar”. “A partir da sua fundação até a Proclamação da República, esse estabelecimento de ensino teve como mecenas e protetor o Imperador D. Pedro II” (ALVES, 2006, p. 184).

Em 1857, o Colégio foi dividido em duas seções através da reforma educacional promovida pelo Marquês de Olinda: Externato e Internato. A criação do Internato teve como objetivo ampliar o número de vagas do Colégio, contribuindo para a necessária formação cultural dos representantes das elites regionais. Em 15 de Novembro 1889, um grupo de militares proclamava a República no único país da América governado por uma testa coroadada. A implantação desse novo regime não contava com a simpatia popular. A

---

<sup>2</sup> De acordo com Brasil Gerson, a rua do Valongo foi denominada Rua da Imperatriz, depois que nela saltou, de uma galeota, a princesa Teresa Cristina de Bourbon, para casar-se com o jovem D. Pedro II. Mais tarde, passou a designar-se Rua Camerino, nome que mantém até hoje. GERSON, Brasil. História das ruas do Rio e da sua liderança na história política do Brasil. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 2000, p. 152.

construção de um imaginário que lhe proporcionasse uma base de poder impôs-se como uma árdua tarefa aos proclamadores da República de 1889. A busca por uma nova identidade para esta Nação, agora republicana, ‘esbarrou’ em quase um século de monarquia que impregnava este imaginário.

De acordo com Alves (2006, p. 180), “o regime republicano recém-instaurado no Brasil tomou como tarefa precípua a reconfiguração da Nação. Os novos tempos exigiam a modernização das ultrapassadas estruturas imperiais”. Resulta que, naquela época, tudo quanto lembrasse a antiga monarquia foi rapidamente modificado, desde nomes de ruas até a criação de novos símbolos, em detrimento dos antigos.

Nesse sentido, o Colégio teve seu nome mudado numa clara tentativa de apagamento da imagem monárquica. Passou a denominar-se Instituto Nacional de Instrução Secundária, e, posteriormente, Gymnasio Nacional (1890). Segundo Alves (2006, p.181), “após uma trajetória de cinquenta e dois anos, o Collegio de Pedro Segundo perdia o seu maior referencial, o nome do imperador”. O objetivo dessa mudança era apagar os símbolos ligados ao Império. “Era preciso, no entanto, apagar o elemento simbólico que ligava o colégio ao regime político extinto e ao imperador deposto” (ALVES, 2006, p. 180).

Durante a República Velha, o Colégio viveu um período de crise institucional, uma vez que sua identidade de "colégio padrão" de ensino foi "apagada" pelas sucessivas "equiparações" de colégios oficiais dos Estados ao Gymnasio Nacional (COLÉGIO PEDRO II, 2002). Em 1909, ocorre mais uma mudança, com relação ao nome da instituição: as seções do Internato e do Externato passaram a denominar-se, respectivamente, Instituto Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Em 1911, as duas unidades são unificadas sob o nome de Colégio Pedro II, denominação que é mantida até hoje.

## **2. A memória coletiva na instituição de ensino Pedro II**

Para Gondar (2005, p.17), “o conceito de memória, produzido no presente, é uma maneira de pensar o passado em função do futuro que se almeja”. Além da questão de recordar o passado, a perspectiva conceitual ligada ao conceito de memória social está também ligada ao futuro à medida que, ao escolher o que se quer interrogar e conservar, há uma intencionalidade, uma aposta, quanto ao porvir. Nesse sentido, segundo Gondar (2005), admite-se atualmente a memória como uma construção. Ao elaborarmos questões em relação ao passado, tais questões estão muito ligadas com as nossas perspectivas presentes; sendo assim, a memória passa a ser vista como uma construção social, considerando que o homem a produz a partir de suas relações sociais e valores em oposição à ideia da verdade do que é ou do que se passou.

Entre os estudiosos sobre memória, existe um relativo consenso em identificar o trabalho de Maurice Halbwachs como marco inaugural de um novo campo discursivo. Aluno de Bergson durante alguns anos, Halbwachs distancia-se do antigo mestre ao desenvolver estudos nos quais considera a memória como fenômeno social, cabendo a ele a criação do termo *memória coletiva*. Apesar de reconhecer a existência de uma memória dita individual, Halbwachs (2006), sustenta que a memória deve ser entendida, sobretudo, como um fenômeno coletivo ou social uma vez que a memória individual contém também aspectos da

memória do grupo social ao qual o indivíduo pertence e está em constante interação com a sociedade.

Pertencente à segunda geração da chamada Escola Sociológica Francesa, Halbwachs inaugura uma corrente de pensamento que identifica na memória a função de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela “adesão afetiva”, ao proporcionar ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo que compartilha memórias, a “comunidade afetiva” (HALBWACHS, 2004, p.38). Essa coesão é obtida através do que ele denomina de “quadros sociais da memória”, mecanismo estruturante através do qual os valores são compartilhados pelos diversos grupos sociais. Recordar, para o indivíduo, é, portanto, reconstruir o passado a partir dos quadros sociais presentes em seu grupo. Família, religião e classe social são elementos analisados por Halbwachs nas construções e no compartilhamento dos quadros sociais.

A escolha do referido autor e, portanto, do conceito de *memória coletiva* deve-se ao fato de que memória é vista como uma construção social, ou seja, é desenvolvida no âmbito das relações do indivíduo com a família, a escola, com a classe social a que pertence, enfim, nas instituições e círculos sociais em que ele se insere. No Colégio Pedro II, a comunidade escolar compartilha diversas práticas sociais, como o canto do hino que frequentemente é seguido pelo canto da tabuada. Ambos reforçam os laços de pertencimento daquele grupo. Mesmo aqueles que já são ex-alunos, ainda guardam em suas memórias a “tão famosa” tabuada e o hino da escola.

O hino dos alunos do CPII se constitui numa das práticas e representações mais importantes da memória coletiva da instituição e reproduz o projeto civilizatório de construção da Nação, o poder do cientificismo e a retomada da educação como um instrumento do Estado para a formação do cidadão, como podemos visualizar a seguir em sua letra:

*Nós levamos, nas mãos, o futuro  
De uma grande e brilhante  
nação.  
Nosso passo constante e seguro  
Rasga estradas de luz na  
amplidão.  
Nós sentimos, no peito, o desejo  
De crescer, de lutar, de subir.  
Nós trazemos no olhar, o lampejo  
De um risonho e fulgente porvir.  
(Estrilho)*

*Vivemos para o estudo,  
Soldados da ciência,  
O livro é nosso escudo  
E arma a inteligência.  
Por isso, sem temer,  
Foi sempre o nosso lema  
Buscarmos no saber  
A perfeição suprema.  
Estudaram, aqui, brasileiros  
De um enorme e subido valor.*

*Seu exemplo segui,  
companheiros,  
Não deixemos o antigo esplendor.  
Alentemos, ardentes, a  
esperança  
De buscar, de alcançar, de  
manter  
No Brasil a maior confiança  
Que só pode a ciência trazer  
(Estrilho)*

*Letra: Hamilton Elia  
Música: Francisco Braga*

Antônio Francisco Braga (compositor, regente e professor), ao ser classificado entre os quatro primeiros colocados, no concurso para a escolha do novo Hino Nacional, obteve bolsa para estudar na Europa. É autor de grande quantidade de hinos patrióticos, dos quais o mais popular é o *Hino à Bandeira*. Como destaca Cardoso (1998, p.107), o hino foi “composto na mesma tonalidade do Hino Nacional Brasileiro – fá maior – em andamento allegro, com passo quaternário (como de resto todos os nossos hinos cívicos) e de caráter marcial [...]. A relação entre a melodia e a harmonia, a dinâmica e os versos, sugere o engrandecimento do colégio”. Para complementar esse paralelismo patriótico do hino em questão, vale a pena registrar as palavras de Andrade (1999):

seus versos, inspirados na retumbância das peças marciais e na letra de exaltação do passado e certeza do futuro, são marcados por símbolos do positivismo, expressando, como forma de reconhecimento da comunidade escolar, o compromisso das novas gerações com as gerações anteriores, de homens que colocaram o nome do Colégio nas altas esferas políticas e culturais do país. (ANDRADE, 1999, p.107).

A força de coesão, exibida na superfície textual de um hino patriótico, que enlaça passado e futuro na cultura de um povo, pode ser apreciada também na identidade de um grupo social. Destacamos, aqui, a tabuada, outra prática simbólica compartilhada pelos membros da instituição. Como bem observa Halbwachs (2006), a memória coletiva é um fator de acentuação da força de coesão de um grupo, uma vez que estabelece laços entre os indivíduos e parte do universo simbólico do grupo ao qual pertence. Apreciemos a letra do hino da “tabuada”:

“- Ao Pedro II tudo ou nada?  
- Tudo!  
- Então como é que é?  
- TABUADA:  
Três vezes nove, vinte e sete,  
Três vezes sete, vinte e um  
Menos doze ficam nove  
Menos oito fica um  
Zum, Zum, Zum,  
Para – Tim – bum  
Pedro II!”

Como se pode observar, trata-se de uma composição que, mais além de evocar hábitos cotidianos de confraternização, marca a memória coletiva dos membros do Colégio Pedro II, uma vez que passa a ser vista como sinônimo de representações ou identidades coletivas com dimensão histórica. “O passado deixou de ser resgatado a partir de uma estrutura pré-determinada e passou a ser compreendido a partir dos grupos sociais envolvidos em sua construção”, conforme sugere Santos (2003, p. 78). Isso porque a tabuada e o hino da escola evocam a memória da força do hábito e, ao mesmo tempo, representam o grupo social – o Colégio Pedro II –, além de carregarem a carga semântica de uma dimensão simbólica, o que evidencia, sobretudo, o sentimento de referência e identificação daquele grupo funcionando como uma espécie de “*habitus*”, conforme apontado por Bourdieu (2008).

### 3. A Sociolinguística Interacional – SI

A Sociolinguística Interacional considera cada um dos “pequenos momentos da interação face a face como cenários de construção do significado social e da experiência, passíveis de análise e de interesse sociológico e linguístico” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 7). A preocupação central é analisar uma comunicação situada na interação face a face. Assim, o discurso, para a Sociolinguística Interacional, é concebido como uma co-produção conjunta dos participantes durante essa interação, sendo, portanto, o resultado de um esforço conjunto entre os participantes.

Marcuschi (1986), ao discutir o conceito de interação conversacional, demonstra que a conversa “não se funda exclusivamente na produção individual de cada falante, mas na produção conjunta” (MARCUSCHI, 1986, p. 84), levando-nos a considerar a conversação como uma atividade de coprodução discursiva. Este trabalho tem como objetivo investigar como o grupo de atores sociais envolvidos nesse estudo narram suas experiências relativas ao CPII e a quais configurações de valores são referidas essas narrativas. As mesmas foram geradas através da realização de um grupo focal com docentes e discentes da instituição de ensino e trechos dessas narrativas serão analisados sob a vertente sócio-interacional do discurso.

Assim, a Sociolinguística Interacional, nossa perspectiva teórico-metodológica nesse trabalho, trata as identidades e os significados como coconstruídos discursivamente na interação. Utilizamos, nesta pesquisa, o conceito de identidades no plural, pois, como estamos trabalhando com projeções discursivas, acreditamos que as identidades são constantemente atualizadas na interação, sendo, portanto, um conceito dinâmico. Evoca Pollak (1992) o anti essencialismo desse conceito, à medida que afirma que “memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo” (POLLAK, 1992, p.205). Nosso pressuposto, nesta pesquisa, é que as identidades são construídas e negociadas nas narrativas, ou seja, o narrador constrói e atualiza as suas identidades no discurso.

Para compreender e analisar as identidades e os sentidos que vão sendo construídos pelos membros do Colégio Pedro II através de narrativas pessoais utilizaremos três categorias que serão fundamentais para ancorar a análise dos dados: enquadres, alinhamentos e pistas de contextualização.

#### 3.1. Categorias da SI: enquadre, alinhamento e pista de contextualização

Na abordagem da SI, as categorias de enquadre, alinhamento e pistas de contextualização são de fundamental importância. Destacamos, em primeiro lugar, a categoria *enquadre*. O antropólogo inglês Gregory Bateson, propôs, em 1972, a noção de enquadre em sua teoria sobre a brincadeira e a fantasia, essencial para a análise de enquadres desenvolvida posteriormente, em 1974, por Goffman. Bateson, voltando a sua atenção para a natureza da interação e da comunicação humana, definiu a noção de “*enquadre*” como “o conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem” (BATESON, 2002, p.



85). Em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam e orientam o discurso em relação à situação interacional.

Posteriormente, em 1979, como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso, Goffman introduziu o conceito de “*footing ou alinhamentos*”, passando a caracterizar o aspecto dinâmico do enquadre. “Quando dois indivíduos se encontram, estão conjuntamente envolvidos em uma atividade na qual um dos dois estará, a qualquer momento, expondo seus pensamentos e sentimentos sobre um assunto, havendo o intercâmbio dos papéis de falante e ouvinte” (GOFFMAN, 2002, p.102). Na produção do *footing*, que é introduzido, negociado, ratificado, cosustentado e modificado na interação, as estruturas de participação estão sujeitas a transformações relacionadas às relações interpessoais. Para Goffman (2002), uma mudança de voz também é uma maneira de mudarmos nosso alinhamento em relação ao que acabou de ser dito. Assim, o autor explica que qualquer mudança de estrutura de participação e formato de produção numa conversa traz uma mudança de *footing*. Esta segunda categoria – *alinhamento* – pode ser definida como a “postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 2002, p. 107).

Para interpretar o que está acontecendo numa dada interação é preciso interpretar um conjunto de sinais, verbais e não-verbais, que nos permitem inferir o enquadre ou enquadres dessa interação. São esses sinais que nos sugerem que uma determinada interação está se desenrolando como uma ofensa ou uma brincadeira, ou, se devemos interpretar um determinado enunciado como uma piada ou sarcasmo, se significa um conselho bem-intencionado, crítica ou ironia, e assim por diante. “As mudanças com relação à orientação de falantes e ouvintes quanto à interpretação da interação são sinalizadas por convenções ou *pistas de contextualização*” (GUMPERZ, 2002, p.149). Estas pistas são fundamentais para observarmos os sinais ou traços, culturalmente convencionados e utilizados pelos participantes na interação. Podem ser de natureza linguística, como a seleção das palavras e das estruturas sintáticas, paralinguísticas, como pausas, ritmos de fala, entonações, hesitações e podem ser de natureza não verbal, como gestos, expressões faciais e posturas corporais.

Gumperz (2002) estuda como a variedade de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens em uma sequência conversacional é sinalizada pelo falante para que o ouvinte interprete a atividade que está ocorrendo. “A interpretação da situação e do que está se passando no momento depende das inferências que estão ligadas ao conhecimento prévio dos participantes da interação, do conteúdo semântico de cada elocução e como elas se relacionam ao que as precedem ou as sucedem” (GUMPERZ, 2002, p. 151). Com base nas *pistas linguísticas*, os significados são coconstruídos pelos participantes na interação. As categorias *enquadre*, *alinhamento* e *pistas de contextualização*, juntamente com a perspectiva interacional para o exame das narrativas, ancoram a análise dos dados deste trabalho.

### **3.2. A coconstrução do discurso no contexto interacional: a narrativa em foco**

Durante uma narrativa, fazemos uma série de escolhas ao introduzirmos determinados cenários, personagens ou ações. Assim, conforme Schiffrin (2000 *apud* BASTOS, 2005, p. 81), ao criarmos esse “universo narrativo”, estamos mostrando quem somos, mesmo que em

algumas dimensões. A visão da narrativa como uma prática social, sendo influenciada pela situação local e por uma ordem social mais ampla (BASTOS, 2005) tem se mostrado uma opção teórico-metodológica produtiva nos campos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BASTOS, 2005; PINTO, 2001; SCHIFFRIN, 1996; LINDE, 1993, entre outros).

Para o exame das narrativas deste trabalho, optamos pelos estudos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) e pelos estudos de Tannen (1989). A narrativa, de acordo com Labov (1972), é “um método de recapitular experiências passadas combinando uma sequência de orações com uma sequência de eventos que (infere-se) realmente aconteceram” (LABOV, 1972, p. 359). Uma série de orações independentes – chamadas por Labov de orações narrativas – ordenadas em sequência temporal (na mesma sequência cronológica das ações da experiência narrada) formam o “esqueleto” de uma narrativa.

Os elementos constitutivos da estrutura narrativa laboviana (1972, p. 360) são:

- *Resumo* - muitas vezes presente, informando sobre o que é a narrativa, mas também sinalizando seu ponto, a razão pela qual é contada;
- *Orientação* - que contextualiza o que será narrado, ou está sendo narrado, identificando o tempo, o local, os personagens, ou seja, fornecendo o cenário, as condições, a localidade e os envolvidos na ação que virá a seguir;
- *Ação complicadora* - sequência de orações que remetem a eventos no passado, que é essencial à narrativa e que contém o evento narrado em si;
- *Resolução* - que fecha essa série de, no mínimo, duas ações narrativas (resultado das ações complicadoras);
- *Coda* - mais ao fim da narrativa, que pode conter observações gerais ou apresentar os efeitos do que foi narrado sobre o narrador, re-situando o narrador e seu interlocutor no tempo presente da conversa. Pode ser também avaliativa, sobre o mundo, o narrador ou o que este fez ou não e poderia ou não ter feito;
- *Avaliação* - que reforça o ponto da narrativa e lhe confere carga dramática. A avaliação pode ser *encaixada*, ou seja, o narrador pode avaliar o evento, animando a própria voz ou a de outra pessoa, sendo um recurso que enfatiza a função dramática da cena narrada. Nesse caso os elementos avaliativos podem surgir através de intensificadores (por exemplo, uso de gestos ou fonologia expressiva), de comparadores (perguntas, frases negativas ou imperativos), de correlativos (uso de gerúndios, participípios) e de explicativos (qualificadores ligados por conjunções). Ou a avaliação pode ser *externa*, quando o narrador interrompe o curso de sua narrativa e emite uma observação avaliativa, ou seja, uma opinião, emoção, atitude, acerca do que conta, constituindo-se em uma seção específica. O narrador, assim, pode estabelecer uma conexão entre a interrupção da ação e o ponto da narrativa, chamando maior atenção sobre este para o ouvinte.

A abordagem do modelo laboviano nos foi fecunda porque através dos elementos estruturais de uma narrativa compreendemos por que a história está sendo contada, que sentidos estão sendo criados e que identidades estão sendo construídas através da sequência de eventos. A avaliação é a parte da narrativa que revela o que o falante espera do outro participante da interação e também mostra como o falante está se posicionando com relação ao evento narrado.

Observe-se que, quando falamos, podemos utilizar vários recursos “poéticos” ou “estratégias de envolvimento”. Sendo assim, para analisarmos os dados deste trabalho, constatamos que tais recursos, abordados por Tannen (1989) seriam de grande valia. “As histórias mais comuns estão relacionadas a experiências pessoais e incluem a expressão de sentimentos como reação aos eventos narrados” (TANNEN, 1989, p. 28). Para ela, o termo “envolvimento” é essencial para enfatizar a natureza interativa da conversação. Todo uso da linguagem acontece de uma forma dialógica, já que ouvir requer interpretação assim como o ato de falar, que simultaneamente projeta o ato de ouvir. A autora concebe as estratégias de envolvimento atuando em dois níveis: “de um lado, o som e o ritmo; e, de outro, o significado através da participação mútua na construção do sentido. Dessa forma, o som e o sentido operam ao mesmo tempo na linguagem, pois ela conecta esses dois tipos de universo” (TANNEN, 1989, p. 29).

Para Tannen (1989), as estratégias de envolvimento são as forças básicas no discurso conversacional. Além de abarcar falante e ouvinte, abrange também os demais participantes da interação. Em nossa análise, adotamos as estratégias de envolvimento analisadas por Tannen, a saber: as repetições e o diálogo construído. As repetições, a partir do ponto de vista da interação, são responsáveis por atingir objetivos sociais ou, simplesmente, funcionam como elementos que gerenciam a conversa. O diálogo construído dá voz a personagens não necessariamente presentes na interação, ocasionando a imaginação de uma cena e, conseqüentemente, funciona como fonte de emoção e envolvimento no discurso. Para a autora,

a construção de diálogo cria envolvimento por conta dos seus efeitos rítmicos, sonoros e internamente avaliativos. O diálogo permite que falantes e ouvintes criem os seus entendimentos a partir de suas próprias associações [...]. Esta participação ativa na construção do significado contribui para a criação do envolvimento, portanto, o entendimento no discurso é, em parte, emocional (TANNEN, 1989, p. 133).

No presente trabalho, entendemos que, a partir das narrativas, é possível compreender quem somos bem como a dinâmica de nossa vida social. Temos, no discurso narrativo, material potencialmente repleto de pistas sobre como queremos que outros nos vejam, mas também sobre quem somos. “Qualquer que seja a função na interação, as narrativas nos dizem quem somos e quem não somos, sendo centrais para nossas identidades sociais e culturais, pois, através delas, construímos nossos *selves*, os *selves* do outro, além de construirmos relações com o mundo que nos cerca” (cf. BASTOS, 2005, p. 16).

Nos segmentos discursivos que serão analisados a seguir, as narrativas funcionam como instrumentos de organização do discurso, que possibilitam as construções de conhecimentos sobre quem somos na vida social. Portanto, interessa-nos o papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais dos membros do Colégio Pedro II e como essas narrativas podem oferecer uma janela para a compreensão dos valores que estão associados ao sentimento de pertencimento na relação que estes membros têm com o Colégio. É por meio da investigação da narrativa que podemos compreender como as pessoas relatam a sua vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros. Na abordagem interacional, as experiências são coconstruídas durante a narrativa, sendo consideradas recontagens seletivas e contextualizadas das nossas lembranças.

#### 4. Ingressando no CPII: narrativas de “choque” e “fascinação”

No presente trabalho, analisaremos segmentos discursivos que tematizam o ingresso no Colégio Pedro II. O grupo focal dos docentes e discentes foi realizado no *campus* Centro, na sala multimídia. Para a apresentação dos segmentos ao longo deste trabalho, foi escolhido o código (GF) para grupo focal, seguido da data da realização da entrevista (dia, mês, ano). Os nomes das instituições e das pessoas que aparecem como personagens das histórias narradas são fictícios para preservarmos a identidade de ambos.

Observamos que os participantes trazem histórias relativas ao processo de pertencimento à referida instituição. Juntamente com esse processo, identificamos, nas elocuições dos entrevistados, elementos constitutivos das práticas sociais que orientam as ações no âmbito escolar. Tais práticas (cantar a “tabuada”, o Hino da escola) funcionam como marcas de distinção (BOURDIEU, 2008) daquela comunidade escolar.

Tendo em vista o tema do ingresso no CPII, muitas histórias contadas pelos participantes estão vinculadas a alguns símbolos da instituição, tais como a tabuada e o Hino. Através dos segmentos discursivos analisados, as histórias narradas por docentes e discentes ora são enquadradas na forma do “choque”, ora são enquadradas na forma do “fascínio”, pois o ingresso no CPII está diretamente relacionado a um *habitus*, nas palavras de Bourdieu (2008). O termo enquadre “[...] situa a metagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou o que fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito” (GOFFMAN, 2002, p. 107). Através das análises dos dados, foi possível interpretarmos as histórias narradas de duas maneiras: choque e fascinação. O conceito de *habitus* proposto por Bourdieu concerne às disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização. Nessa perspectiva, o canto do Hino e da tabuada no Colégio Pedro II são práticas sociais instituídas naquele espaço escolar. São disposições aplicadas em situações particulares e representam um “código comum” daquela comunidade escolar, distinguindo-as das demais, tornando esses indivíduos singulares. O *habitus* é inconsciente e se expressa através de diversas formas, seja no estilo de vida, nos gostos, nas maneiras de fazer as coisas, ou seja, está na ação humana. O *habitus* é, para Bourdieu (2008), o princípio gerador e estruturador das práticas e das representações e funciona como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais. Através dele, o passado sobrevive no momento atual e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais, num processo que o autor chama de “interiorização da exterioridade” e de “exteriorização da interioridade”.

A análise dos dados encontra-se balizada pela perspectiva interacional para a análise do discurso (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 2002) e na análise das narrativas (LABOV, 1972; TANNEN, 1989). Observamos, na análise dos dados, o compartilhamento de experiências, a alta sintonia conversacional e o emprego de várias estratégias discursivas (TANNEN, 1989), as quais são capazes de criar coerência e envolvimento interpessoal no discurso. As repetições em suas diferentes formas, o alongamento de vogais, como, por exemplo, a fonologia expressiva, e os discursos direto e indireto – ou diálogo construído – são algumas das estratégias discursivas que, segundo a autora, integram a natureza dialógica da linguagem, configurando, assim, a conversa como uma produção conjunta entre os

participantes. Observamos também diferentes enquadres e alinhamentos (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 2002) na construção das identidades sociais dos membros do Colégio Pedro II. A seguir, veremos como professores e alunos narram as suas experiências ao ingressar na instituição.

#### 4.1. O enquadre “choque”

Iniciaremos esta subseção com a narrativa de Aurora, professora de Biologia, que discorre sobre seu sentimento ao se deparar pela primeira vez com a tabuada do Colégio Pedro II<sup>3</sup>:

##### *Segmento 1*

Aurora: Quando eu entrei aqui, que foi a primeira vez que eu falei “Gente o quê que é isso”? A galera tinha uma coisa meio coletiva, me causou um certo, não sei se estranhamento, mas um incômodo. Assim, quase uma lavagem cerebral. “Como assim”? E depois eu fui entendendo um pouco melhor que, na verdade, aquilo era deles (GF 17122009).

Neste segmento (1), Aurora nos conta a sua experiência pessoal: seu processo de inserção no Colégio Pedro II. A docente inicia a narrativa (“Quando eu entrei aqui”) e, durante a mesma, utiliza a estratégia discursiva do diálogo construído, em que anima a própria voz para enfatizar a função dramática da cena narrada. Nele, Aurora realiza uma avaliação encaixada (“gente, o quê que é isso?”) realçando o seu “choque” com relação aos alunos do Pedro II (“a galera tinha uma coisa meio coletiva”). Podemos observar uma seleção lexical que sugere distanciamento para com os fatos narrados: estranhamento – incômodo – lavagem cerebral. Em um primeiro momento, portanto, ela se desalinha discursivamente dessa adesão de grupo, de coletividade, e, posteriormente, de forma lenta e gradual, através de elementos avaliativos como o uso do gerúndio (“fui entendendo”), se alinha com a coletividade, integrando-a. “O alinhamento representa a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio ou com o discurso em construção” (GOFFMAN, 2002, p. 107). Primeiramente, Aurora não confirma sua relação com o outro, o coletivo. Posteriormente, ela modifica a sua posição e se integra ao grupo.

Através de mais uma avaliação (“como assim”), Aurora sustenta o seu papel discursivo de estranhamento e em seguida relata que “na verdade, aquilo era deles”. A repetição de certos itens lexicais e expressões, tais como “me assustou, me causou” enfatizam o enquadre “choque” e realçam a sonoridade expressa pelo som “OU”.

Vejamos, a seguir, outro segmento discursivo em que uma aluna narra como foi o seu ingresso no Colégio Pedro II.

##### *Segmento 2*

essa: Eu lembro do choque de quando eu entrei na escola, assim. Porque o meu colégio não era ruim, assim, mas, eu estudava em colégio de freira, então, era tudo muito, ah, passava a mãozinha assim. Aí, quando eu entrei aqui o choque já era 4ª e 5ª série. Já era diferente. Só pra começar, assim. Mas, aí, era muito mais cobrado, muito mais trabalho, muito mais coisa, eu já fiquei “ai, meu Deus, não vou dar conta”, “ai, meu Deus, não sei o quê”, todo

---

<sup>3</sup> Por uma questão de ética, os nomes dos autores das narrativas foram trocados por pseudônimos.

mundo já ficou nervoso. Era a primeira vez que eu fiquei de recuperação...assim, eu fiquei pra morrer (GF 05102010).

No segmento acima, temos, logo no início, um resumo (“eu lembro do choque de quando eu entrei na escola, assim”), que nos informa sobre o que versará a narrativa. Em seguida, Andressa faz uma avaliação positiva a respeito do seu antigo colégio (“o meu colégio não era ruim”) e nos fornece a orientação, indicando o personagem envolvido na história (ela mesma) e o local de origem desse personagem (“eu estudava em colégio de freira”), tornando a avaliá-lo positivamente, no sentido de ser mais “maternal”, menos rígido (“era tudo muito, ah, passava a mãozinha”). Sua narrativa se inicia ao enunciar como se deu o seu ingresso no Colégio Pedro II (“quando eu entrei aqui”). Através de mais um resumo (“o choque já era 4ª e 5ª série. Já era diferente”), a narradora sinaliza o ponto de sua narrativa: o choque e a tensão pela qual passou ao ingressar no novo espaço escolar. Posteriormente, Andressa narra, minuciosamente, o intenso processo e a angústia pela qual passou, enfatizando a dramaticidade dos fatos narrados. Dessa forma, Andressa emprega em sua elocução, recursos linguísticos, tais como a repetição da expressão “muito mais”, destacando, através do encadeamento das ações (“era muito mais cobrado, muito mais trabalho, muito mais coisa”), o sofrimento progressivo e crescente a que foi submetida.

Podemos notar outro tipo de recurso utilizado por Andressa para criar o envolvimento entre os participantes. Trata-se da estratégia discursiva do diálogo construído (TANNEN, 1989), em que Andressa anima sua própria voz (“ai, meu Deus, não vou dar conta”, ai, meu Deus, não sei o quê”), contribuindo para a criação do drama. O ritmo criado pela repetição da locução “ai, meu Deus” está associado à intensa pressão à qual Andressa fora submetida ao longo do ano letivo e que provocara uma forte reação de descontentamento (“era a primeira vez que eu fiquei de recuperação”), num primeiro momento, e de perplexidade (“assim, eu fiquei para morrer”) posteriormente. Ao término de sua narrativa, podemos observar como Andressa se projeta, discursivamente, como uma estudante competente, pois, “era a primeira vez” que ficava de recuperação.

A seguir, veremos a passagem do enquadre “choque” para o enquadre “fascinação” narrados durante o grupo focal dos docentes.

#### **4.2. A passagem do enquadre “choque” para o enquadre “fascinação”**

No segmento a seguir, veremos outra narrativa de “fascinação”, envolvendo, mais uma vez, os símbolos da escola (uniforme e hino). Tal segmento aborda a questão do ingresso do filho de uma docente no CPII, enfatizando o processo de pertencimento do mesmo:

##### *Segmento 3*

Aurora: “Professora, eu tava indo para a escola... aí eu vi um aluno no ponto de ônibus. “Nossa! Você estuda no Pedro II? Essa escola é muito bo:::a”. E aí no início ele estranha um pouco, mas, depois começa a gostar. Eu tenho uma experiência pessoal. Eu trouxe o meu filho esse ano para o Pedro II ( ) a escola onde ele adorava. “Você vai para uma escola”, pelo que eu vejo dos meus alunos... “amadurecerem”. É isso que eu quero para você. “Eu quero que você amadureça”... Quando chegou de julho para cá, ele

começa a mudar. “O professor de Matemática é muito bom, o de Biologia muito bom” ( ). Aí, tô vendo ele mais empolgado. Um belo dia ele entra no prédio. Aí ( ) no corredor ( ), “mãe, o quê as pessoas acham”? Aí, aquilo começou a mexer com ele, internalizar que a escola era boa. Começo a ver( ) mais engajado, mais preocupado, com eleição de direção e não sei o quê... E aí assim, hoje ele ama a escola ( ) e tem um ano e ele já tem a história do pertencimento também ... do engajamento. “E o hino, você já sabe?” “Todinho”. (GF 17122009).

No segmento (3), através de estratégias discursivas, como o diálogo construído, a narradora anima a voz de outra pessoa – um aluno de outra instituição (“professora, eu tava indo para a escola aí eu vi um aluno no ponto de ônibus, “nossa, você estuda no Pedro II?”) e realiza uma avaliação encaixada, recurso que enfatiza a função dramática da cena narrada (“Essa escola é muito bo:::a”). Além do diálogo construído e da avaliação encaixada, a pista de contextualização de natureza paralinguística (GUMPERZ, 2002) – marcada pelo ritmo de fala alongado da palavra boa (“bo:::a”) – é mais uma estratégia discursiva (TANNEN, 1989) utilizada pela narradora para apontar a relação com o outro. Aurora traz para a história falas elogiosas sobre o colégio, de um personagem que avalia a construção do cenário no qual será descrito o processo de adaptação /integração do seu filho ao “novo” espaço escolar (“Eu trouxe o meu filho esse ano para o Pedro II”). Também podemos observar a distinção estabelecida entre “nós” e “eles”. Os sujeitos sociais envolvidos na ação – ambos alinhados como alunos - diferenciam-se uns dos outros através do uniforme. Este é um símbolo que dá visibilidade e que distingue esses alunos dos demais. Enquanto “eles” desempenham um papel discursivo de apreciação pelo Colégio Pedro II, através de intensificadores, como o uso, por exemplo, de uma fonologia expressiva (“bo:::a”), “nós” desempenham um papel discursivo de estranhamento, num primeiro momento (“E aí no início ele estranha um pouco, mas depois começa a gostar”). Ele, nesse caso, refere-se ao aluno do Pedro II. Esse estranhamento reforça o ponto da narrativa de Aurora, pois, a partir daí ela nos conta a sua experiência pessoal: o processo de pertencimento de seu filho no Colégio Pedro II.

Através de mais uma avaliação (“eu quero que você amadureça”), Aurora sustenta o reconhecimento social da escola e expõe a razão de ter colocado o filho no Colégio. Nesse segmento, ela se alinha como mãe zelosa por meio de sua avaliação (“eu quero que você amadureça”), como professora (“eu vejo dos meus alunos, amadurecerem”) e torna a se alinhar como mãe (“Um belo dia ele entra no prédio. Aí ( ) no corredor ( ) “mãe, o quê as pessoas acham”). Sua narrativa sugere que o processo de pertencimento de seu filho é um processo lento e gradual. Esse processo pode ser observado através de elementos avaliativos, como o uso do gerúndio (“indo”, “vendo”) e também da repetição da locução verbal “começa a” mais a ação (“começa a gostar”, “começa a mudar”, “começou a mexer”, “começo a ver”). Como mãe, ela pôde observar a evolução do comportamento de seu filho com relação a sua inserção no Pedro II. A narradora posiciona o filho como personagem no mundo da história e o projeta, discursivamente, como um aluno cada vez mais interessado. Assim, podemos perceber mudanças de alinhamento em seu filho ao longo da narrativa que evidencia este processo. Antes de ir para o Colégio Pedro II, Aurora nos conta que ele adorava a antiga escola (“a escola onde ele adorava”). Ao colocá-lo no Pedro II, ele, num primeiro momento, não gosta da instituição, mas, o processo de mudança de opinião sobre o Colégio já está

iniciado (“Quando chegou de julho pra cá, ele começa a mudar”). Em seguida, ele estranha a admiração dos outros pelo Colégio Pedro II, pois, ao entrar em seu prédio uniformizado, alguém faz um comentário positivo a respeito do Colégio (“mãe, o quê as pessoas acham”). A partir daí, como narra sua mãe, seu filho começa a vivenciar que a escola é boa e ele passa a reconhecer as qualidades do CPEI, tanto que, no segundo semestre, já é possível notá-lo bem diferente de quando entrou na escola. Ele passa a elogiar enfaticamente os professores de diferentes disciplinas (“o professor de matemática é muito bom, biologia muito bom”), está mais empolgado, mais engajado (“preocupado com eleição de direção”), até se envolver completamente com a escola (“hoje ele ama a escola”), de forma que adere totalmente ao Pedro II.

Podemos observar, então, que Aurora alinha o seu filho no discurso das seguintes maneiras: 1) um aluno preocupado com a qualidade do corpo docente; 2) um aluno consciente politicamente; 3) um aluno apaixonado pela escola e por fim, 4) um aluno que se apropria dos símbolos da escola integralmente. No final de sua narrativa, a narradora traz para a história um diálogo construído (TANNEN, 1989) entre ela e seu filho acerca do conhecimento sobre o hino (“E o hino você já sabe?” “Todinho”). Em sua pergunta, a narradora usa o advérbio de tempo “já” sugerindo que o ápice do pertencimento integral à escola implica o uso do símbolo maior da instituição, o hino. A resposta do filho (“Todinho”) enunciado na sua forma diminutiva destaca que ele o conhece por inteiro e integralmente.

### Considerações finais

Com relação ao processo de pertencimento narrado durante o ingresso no Colégio Pedro II, observamos que os participantes trouxeram, por meio de suas experiências pessoais, os símbolos da instituição (hino, tabuada), e os mesmos foram apontados como elementos constitutivos das práticas sociais que orientam as ações no âmbito escolar. Tais símbolos ajudam a preservar aquilo que a memória por vezes silencia e, ao mesmo tempo, eles se tornam parte da natureza daquela comunidade escolar, constituindo-se num *habitus*, nas palavras de Bourdieu (2008). Para o referido autor, “o *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação de tais práticas” (BOURDIEU, 2008, p. 162). Setton (2002, p.63) interpreta esse conceito de forma interessante:

*Habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes, adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63).

A tabuada e o hino, no caso dos dados analisados, são incorporados pelos sujeitos e constituem uma prática social. A prática se realiza na medida em que o *habitus* entra em contato com uma situação. Nesse sentido, podemos dizer que a prática social aplicada pela comunidade escolar é personalizada, tem uma marca própria e singular de cada sujeito e, ao mesmo tempo, é marcada por uma época, por uma coletividade, por um determinado contexto



social e cultural. Portanto, a prática é produto de uma relação dialética entre uma situação, que mais tarde foi denominado de campo social<sup>4</sup>, e um *habitus*. O campo, então, é o local de mediação entre o ator e a estrutura. Os dados apresentados, com suas respectivas análises, apontaram para determinadas configurações de pertencimento. Tais configurações referem-se aos valores que são atribuídos por esses membros (docentes e discentes) ao CPII atuando como uma espécie de “elo”, fundamental na construção de redes de relações sociais.

As análises aqui desenvolvidas, preocupadas com a criação de mecanismos discursivos de coerência e de processos de afiliação identitária, ao se deter no que é construído no discurso dos docentes e discentes, puderam desvelar identidades, histórias, trajetórias. A partir do sentimento de pertencimento, de orgulho e de tradição que integram o sistema de valores constitutivos da memória social dessa instituição de ensino, docentes e discentes coconstróem suas identidades, reiterando a memória coletiva deste grupo social. Narrativa e identidade estão, no entanto, entrelaçadas: ao serem atribuídos sentidos às experiências sociais, àquilo que é vivido, sonhado e almejado através de narrativas, nossa memória é mobilizada e nossa identidade construída em relação ao grupo social (ou grupos sociais) a que pertencemos, num processo através dos quais os aspectos de nossas experiências sociais são fundidos aos elementos inscritos em nosso imaginário.

Através da narrativa recriamo-nos a nós mesmos e damos vida aos personagens com quem interagimos em momentos distantes do presente. Esta re(a)apresentação das relações entre personagens proporciona uma dimensão apropriada para a análise linguística da construção de identidades no âmbito da narrativa.

Recebido em: 23/03/2014

Aceito em: 10/06/2014

tatyana\_marques@yahoo.com.br

## Referências bibliográficas

ALVES, Rosana Llopis. *José Veríssimo Dias de Mattos: um crítico na direção do Gymnasio Nacional: 1892-1898*. 2006. 266 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2006.

ANDRADE, Vera Maria Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II: um lugar de memória*. 1999. 157 p. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, Rio Grande do Sul, v.3, n.2, p. 74-87, maio/ago.2005.

BASTOS, Liliana C.; SANTOS, William S. “Caramba, e eu era assim pelo amor de Deus”: A perspectiva do presente na reconstrução identitária em narrativas de conversão religiosa. In:

---

<sup>4</sup> O conceito de campo faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu. Trata-se de uma noção que traduz a concepção social do autor. Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias.

MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria J. (Orgs.) *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Editora Clara Luz, pp. 223-234, 2006.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. Tradução de Lúcia Quental. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, p. 85-105, 2002.

BRASIL. Collecção das Leis do Império do Brasil. *Regulamento n. 8* de 31/01/1838.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

CARDOSO, Anna Cristina. *Algumas considerações sobre o Hino dos alunos do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação Musical, 1998. texto mimeo.

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico*: Brasília, DF: Inep/MEC, 2002.

FABRÍCIO, Branca Falabella; BASTOS, Liliana Cabral. Identidade de grupo: a memória como garantia do nós face ao outro. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Clarissa Rollin Pinheiro; PEREIRA, Tânia Conceição (Org.). *Discursos sócio-culturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política, gênero e migração*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 39-66.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos*, Juiz de Fora, v.6, n.2, p. 11-30, jul./dez.2002.

GABAGLIA, Eugenio de Barros Raja. “*Collegio Pedro II*”: Anuario do Collegio Pedro II: 1º Anno. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1914.

GERSON, Brasil. *História das ruas do Rio e da sua liderança na história política do Brasil*. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 2000.

GOFFMAN, Erwing. A situação negligenciada. Tradução de Pedro M. Garcez. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Org.). *Sociolinguística interacional*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). *Sociolinguística interacional*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô.; DODEBEI, Vera. (Org.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005. p. 11-26.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. Tradução de José Luiz Meurer & Viviane Heberle. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 149-182, 2002.

GUMPERZ, John. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Trad. Manuel A. Baeza e Michel Mujica. Rubí (Barcelona): Antrophos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: \_\_\_\_\_. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William; WALETZKY, J. Narrative Analysis. In: HELM, J (Ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967, p.12-44.

LINDE, Charlotte. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. Rio de Janeiro: Ática, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Org.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA, 2001. p. 55-71.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo, *Projeto História – Revista do Programa de Estudos dos Pós-graduados em História e do Departamento de História*. v.10, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p.200-212, 1992.

PINTO, Diana de Souza. As estórias de Larissa: o processo de construção da referência e as múltiplas “projeções do eu” em narrativas em uma entrevista psiquiátrica. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Org.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA, 2001. p. 121-141.

RIBEIRO, Branca T; GARCEZ, Pedro M (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 85-105, [1972] 2002.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.

SCHIFFRIN, Deborah. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, v.25, n.2, p.167-203, 1996.

SETTON, Maria da Graça Jachinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*, n.20, p. 60-70, maio-ago. 2002.

TANNEN, Deborah. *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

#### **Anexo A:** Convenções de Transcrição

SÍMBOLO	ESPECIFICAÇÃO
.	Descida leve, sinalizando o final da elocução
...	Pausa observada ou quebra no ritmo da fala com menos de meio segundo
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	Alongamentos da fala
( )	fala não compreendida
“palavra”	palavra relatada
↑	Entonação ascendente

Fonte: Convenções de transcrição baseadas nos estudos de Análise da Conversação, incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1996) e Tannen (1989).