

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

ANDRÉIA PINHEIRO DE FREITAS

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO
E A ESCRITA DE SI EM CONTEXTO MILITAR:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Itatiba
2016

ANDRÉIA PINHEIRO DE FREITAS - RA 002201401016

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO
E A ESCRITA DE SI EM CONTEXTO MILITAR:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Linha de Pesquisa: Práticas discursivas, processos culturais e educativos, da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira

Coorientadora: Prof^a Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

Itatiba
2016

800.1
F936a

Freitas, Andréia Pinheiro de.

Processos de subjetivação e a escrita de si em contexto militar: uma análise discursiva / Andréia Pinheiro de Freitas – Itatiba, 2016.
99 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Carlos Roberto da Silveira.

Coorientador: Márcia Aparecida Amador Mascia

1. Subjetividade. 2. Escrita de si. 3. Análise do discurso. 4. Educação. I. Silveira, Carlos Roberto da. II. Mascia, Márcia Aparecida Amador. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Andréia Pinheiro de Freitas defendeu a dissertação "PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E A ESCRITA DE SI EM CONTEXTO MILITAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 15 de fevereiro de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Orientador e Presidente



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Coorientadora



Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Examinadora

Para meu pai (em memória), minha
mãe, Cristiano, Gabriel e Vinícius.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir a vida e por me dar a oportunidade de trilhar meu caminho na profissão que escolhi, fui escolhida e amo tanto.

Aos meus familiares, principalmente à minha mãe, Dalva, a meu marido, Cristiano, e a meus filhos, Gabriel e Vinícius, por compreenderem a necessidade das infindáveis horas de ausência.

À Escola Preparatória de Cadetes do Exército, por disponibilizar os alunos, as dependências e os materiais necessários para este trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, pelas imensas contribuições oferecidas para os direcionamentos da pesquisa, sempre com muito discernimento e extremo cuidado.

À minha coorientadora, Prof^a Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, pelo acolhimento, pelo incrível comprometimento que tem com a vida acadêmica, pela imensa competência que habita seus pensamentos e palavras, além das valiosas opiniões para a realização desta dissertação.

À professora Dra. Alexandrina Monteiro, pelo olhar criterioso e direcionamentos iniciais no projeto de pesquisa, sem os quais não conseguiria viabilizar os caminhos a serem trilhados.

À professora Dra. Milena Moretto, pela leitura e por apontar ponderações indispensáveis para uma melhor inteligibilidade do trabalho de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação da USF e todos os seus professores que sempre foram solícitos e contribuíram sobremaneira para meu desenvolvimento humano e profissional.

À CAPES, por todo o apoio financeiro que proporcionou.

Aos meus colegas de trabalho, por entenderem, apoiarem e ajudarem tanto nesses dois anos.

Aos meus amigos, pelo carinho e torcida incondicionais.

*"Todo sistema de educação é uma
maneira política de manter ou de
modificar a apropriação dos discursos,
com os saberes e os poderes que eles
trazem consigo."
Michel Foucault (2013)*

RESUMO

Os discursos que permeiam toda e qualquer discussão sobre educação são extremamente marcados pelas relações sociais, políticas, culturais e ideológicas que são vivenciadas pelos sujeitos da história. A língua, portanto, que reflete parte do conjunto simbólico desses discursos, constitui-se em um poderoso meio de significação e ressignificação dos mais variados gêneros e uma das formas mais importantes para a análise desses mesmos discursos. É no contexto dessas discussões, embasada nas teorias foucaultianas sobre processos de subjetivação e escrita de si e nas teorias enunciativas e discursivas de linguagem, que a presente pesquisa teve como objetivo geral observar as marcas de objetivação e subjetivação que se evidenciam em textos de alunos em formação militar, após a interação com imagens de vídeos produzidos por outros alunos em contextos diferentes. Partiu-se, para tanto, das seguintes perguntas de pesquisa: De que forma vídeos produzidos por jovens de outros contextos culturais que enfocam questões do ambiente escolar podiam servir de objetos para que alunos-militares partissem para processos de escrita e, em especial, da escrita sobre a organização da rotina de uma escola militar e da escrita sobre si (escrita de si) no interior dessa instituição? De que forma algumas das "marcas" textuais, ao serem problematizadas, podiam produzir (ou não) espaços reflexivos que apontassem para os processos de subjetivação a que estão submetidos, bem como para pontos de fugas produzidos por eles? Para que a pesquisa fosse viabilizada, o *corpus* foi composto por 04 (quatro) textos escritos por alunos do 1º ano do Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro, da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, em Campinas, São Paulo. Como referencial teórico, buscou-se apoio nas teorias de Michel Foucault, principalmente em escritos produzidos no final de sua vida, momento em que procurou concentrar-se mais nos questionamentos sobre subjetividade. Além das teorias foucaultianas, buscou-se suporte teórico na Análise do Discurso de Linha Francesa, a fim de levantar efeitos de sentido ao observar a materialidade linguística presente nos textos produzidos após a interação com imagens de vídeo. Na análise discursiva dos textos da presente pesquisa, evidenciaram-se regularidades marcadas pela escolha de palavras que remetiam a determinados campos lexicais de legitimação em relação ao poder disciplinar a que estão submetidos, bem como regularidades marcadas por modalizações discursivas que demonstraram os processos de subjetivação pelos quais os sujeitos são constituídos. O trabalho, dessa forma, lança um olhar sobre as percepções e questionamentos em relação à rotina da vida militar que emergem da "escrita de si" de sujeitos em início de formação militar.

Palavras-chave: subjetividade, escrita de si, análise do discurso, educação.

RÉSUMÉ

Les discours qui imprègnent toute discussion de l'éducation sont très marqués par des relations sociales, politiques, culturelles et idéologiques qui sont vécues par les sujets de l'histoire. Donc, le langage qui reflète partie de l'ensemble symbolique de ces discours, constitue un moyen puissant de sens et de ressignification des genres les plus variés et l'un des moyens les plus importants pour l'analyse des discours eux-mêmes. Il est dans le contexte de ces discussions, sur la base des théories de Foucault à propos de la subjectivation et de l'écriture de soi et des théories énonciatives et discursives de langage, que la présente étude visait à observer les marques d'objectivation et de la subjectivation qui sont évidents dans les textes étudiants en formation militaire, après interaction avec des images de vidéos produites par d'autres étudiants dans des contextes différents. Est laissé à leur faire, les questions de recherche suivantes: Comment, vidéos produites par des jeunes d'autres milieux culturels qui mettent l'accent sur les questions de l'environnement de l'école pourraient servir d'objets pour les étudiants militaires partent pour processus d'écriture et, en particulier, le écrite sur l'organisation de l'école militaire de routine et d'écrire sur eux-mêmes (l'écriture de soi) dans cette institution? Comment une partie du texte "marques", d'être problématisé, pourrait produire (ou non) des espaces de réflexion qui pointent vers les processus de la subjectivation auxquels ils sont confrontés, ainsi que des points de fuite produites par eux? Pour que la recherche soit viable, le corpus est composé de 04 (quatre) des textes écrits pour les étudiants de la 1ère année du Cours de Formation et d'Études Supérieures d'Officiers de Carrière de la Ligne Militaire de Guerre de l'Armée Brésilienne, de l'École Préparatoire de Cadets de l'Armée à Campinas, São Paulo. Comme un cadre théorique, il a cherché à soutenir les théories de Michel Foucault, en particulier dans les écrits produits à la fin de sa vie, à laquelle a cherché à se concentrer davantage sur des questions concernant de la subjectivité. En plus des théories de Foucault, il a sollicité l'appui théorique dans L'Analyse du Discours français, afin d'accroître les effets de sens pour observer la matérialité linguistique présente dans les textes écrits après interaction avec des images vidéo. L'analyse discursive des textes actuels de recherche, a montré jusqu'à régularités marquées par le choix des mots qui se réfère à certains champs lexicaux de la légitimité par rapport au pouvoir disciplinaire à laquelle ils sont soumis, ainsi que des régularités marquées par modalisations discours qui a démontré les processus subjectifs par dont les sujets sont constitués. Le travail se fait donc un regard sur les perceptions et les questions concernant la routine de la vie militaire sortant de "l'écriture de soi " des sujets au début de la formation militaire.

Mots-clés: subjectivité, l'écriture de soi, analyse du discours, éducation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

AMAN - Academia Militar das Agulhas Negras

CA - Corpo de Alunos

DE - Divisão de Ensino

DECEx - Departamento de Educação e Cultura do Exército

DESMil - Diretoria de Educação Superior Militar

DIGIT-M-ED - Projeto Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media

EPC - Escola Preparatória de Cadetes de Campinas

EsPCEx - Escola Preparatória de Cadetes do Exército

NGA - Normas Gerais de Ação

NIDACA - Normas Internas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais

R-4 -Regulamento Disciplinar do Exército

R 114 - Regulamento da Escola Preparatória de Cadetes do Exército

R 118 - Regulamento da Diretoria de Educação Superior Militar

SUMÁRIO

AO TOQUE DA ALVORADA	12
CAPÍTULO 1 - APRESTAMENTO, PREPARANDO O DISPOSITIVO	18
1.1 Teorias foucaultianas	18
1.1.2 Relações de poder	18
1.1.3 Poder disciplinar	19
1.1.4 Relação poder-saber	21
1.1.5 Governamentalidade	22
1.1.6 Processos de Subjetivação: modos de objetivação e subjetivação	24
1.1.7 O cuidado de si e a escrita de si	25
1.1.8 A escrita de si e a <i>Parrhesía</i>	26
1.1.9 A estética de si	29
1.2. Análise do Discurso	31
1.2.1 Análise do Discurso: base teórica	31
1.2.2 As Concepções de Sujeito	32
1.2.3 Discurso e Interdiscurso	33
1.2.4 Formações Discursivas	34
Capítulo 2 - MONTANDO O TEATRO DE OPERAÇÕES	36
2.1 O Exército Brasileiro	36
2.2 A Escola-Quartel	38
2.3 Vínculo com o Projeto Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media	42
2.4 Levantamento do <i>Corpus</i>	44
Capítulo 3 - ESTUDO DE SITUAÇÃO	51
3.1 Os Participantes-Alunos-Militares	51
3.2 Um pouco sobre o conceito de modalidade	55
3.3 Análise dos textos	58
3.4 Cruzando as análises	71
ANÁLISE PÓS-AÇÃO, CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	87
APÊNDICES	96

AO TOQUE DA ALVORADA¹

Atualmente, muitos são os trabalhos e as discussões acerca do que se entende por ética na contemporaneidade. De Platão a Zygmunt Bauman, passando por Aristóteles, São Tomás de Aquino, Santo Agostinho, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Friedrich Nietzsche, Hannah Arendt e tantos outros, quando se reflete sobre os variados costumes e sobre as diversas formas de expressão dos temperamentos dos seres humanos inseridos em determinadas sociedades, não se pode deixar de discutir questões ligadas à ética. Desse modo, entende-se por ética, a grosso modo, a ciência da obrigatoriedade, do dever que rege a conduta humana.

Na Grécia Clássica, o conceito de ética era constituído pela busca daquilo que era bom, virtuoso (*areté*), ou seja, uma relação harmoniosa entre corpo e alma, somente possível de ser alcançada por meio de inúmeras práticas (agir ético) pautadas no "cuidado de si" com vistas ao "cuidado do outro". A ética era, dessa forma, tida como tomadas de decisões que eram postas em prática, mobilizando ações dirigidas ao bem, a fim de promoverem uma vida em perfeito equilíbrio com os valores da época: justiça, bravura, piedade, saúde, beleza e força (JAEGER, 1995, p. 613).

Passando por inúmeras variações ao longo dos séculos, a ética contemporânea emerge das relações de sujeitos que estão vivendo em um dado momento histórico, nesta ou naquela sociedade, sob determinada moral. Esses sujeitos, imersos em inúmeras relações de poder, seguem variadas condutas éticas que tentam harmonizar certos valores que hoje, dentre outros, são tidos como ideais, tais como a tolerância, a solidariedade e o amor.

Hoje, talvez pelo fato de vivermos em uma era tecno-científica ou pelo simples fato de ocuparmos o planeta de forma tão desordenada e em densa quantidade, o substantivo "ética" parece que necessita assumir sempre um adjetivo para acompanhá-lo. Tem-se, assim, as chamadas éticas binominais, como a ética política, a ética médica, a ética acadêmica, a ética jurídica etc.

Desse modo, questões éticas nos dias atuais estão ligadas às mais diversas áreas e não se poderia também deixar de falar de ética nas relações que envolvem o contexto militar. Quando se observam, por exemplo, as intervenções das Forças Armadas dos

¹ Toque da Alvorada é o som do clarim que indica o começo do dia, o horário em que os militares levantam da cama.

Estados Unidos em países do Oriente Médio, ou quando se fala, aqui no Brasil, sobre os desdobramentos do período de governo militar, reacendem-se as discussões sobre as questões éticas envolvidas.

A semente deste projeto iniciou-se, mesmo que ainda inconscientemente, quando, em 2004, inscrevi-me em um concurso público para dar aula de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio em uma escola militar de minha cidade. Não sabia exatamente como funcionava e nem o que iria enfrentar. Era, para mim, apenas uma ótima oportunidade profissional, uma vez que trabalhava em duas escolas, perfazendo uma jornada de 50 horas/aula por semana.

Pensei que não iria passar e, também, não conseguia me ver em uma instituição militar, pois, por causa dos meus questionamentos sobre minha conduta ética e de minhas posições político-ideológicas, achei que não me adaptaria.

Logo no início do ingresso nesse estabelecimento, em um universo tão distante de minha realidade, passei por um período de adaptação, pois tive que conhecer a rotina, as nomenclaturas e o sistema hierárquico e disciplinar. Até aí, nada tão diferente de quando se começa a fazer parte de uma nova instituição. Em relação ao meu modo de dar aula, nada foi imposto ou exigido, no entanto havia toda uma conduta militar do aluno com a qual eu não estava acostumada. Estranhei muito as classes tão silenciosas e extremamente respeitadas, mesmo sabendo que a disciplina é um dos pilares da escola. Desde o início, questionava as mudanças em tão curto tempo, que me pareciam tão bruscas, de alunos que haviam saído do meio civil tão recentemente.

Fui me interessando pelos processos pelos quais os sujeitos-alunos, advindos das mais diversas regiões do país, passam ao adentrar em uma escola militar, tanto que, em 2005, o objetivo geral do meu trabalho no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* foi tentar demonstrar que a convivência dos alunos com a diversidade cultural de cada região do Brasil ajudava no processo da aprendizagem e do desenvolvimento social do futuro oficial combatente do Exército Brasileiro. Nem imaginava que, ao me deparar, mais recentemente, com os estudos de Michel Foucault, já estava, naquela época, trabalhando, mesmo que muito remotamente, os conceitos de objetivação e subjetivação...

Por diversas razões profissionais e pessoais, passaram-se quase dez anos para que o sonho do mestrado fosse possível. Durante esse tempo, continuei com as minhas observações em relação às mudanças pelas quais os alunos passam e, não posso deixar

de pensar também nas minhas mudanças, no meu processo de subjetivação dentro do regime de verdade ao qual estava e estou submetida. Talvez por isso, tomei a liberdade de nomear os capítulos deste trabalho com jargões originários de práticas existentes em qualquer quartel.

O projeto de pesquisa começou a ser idealizado, em 2014, momento em que a mídia dava destaque aos 50 anos do início da Ditadura Militar no Brasil (1964). Em todos os meios midiáticos, foram expostos os horrores da ditadura e a glorificação da Comissão Nacional da Verdade, que objetiva "o exame e o esclarecimento das graves violações de direitos humanos praticadas no período de 1946 e 1988, com a finalidade de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional" (2012, p.22).²

Evidentemente que esse assunto foi discutido por mim com os alunos, pois sempre discutimos temas polêmicos, já que o trabalho com as técnicas de argumentação faz parte do conteúdo programático. É importante lembrar que os alunos têm em média de 16 a 21 anos, portanto não vivenciaram tal período. No entanto, não significa que não estudaram os conteúdos desta fase da história em seus colégios de origem, fato que os legitima a terem opiniões e discutirem o tema tão delicado para eles. Da discussão, emergiram uma série de questionamentos que deixo aqui transcritos.

Por que a mídia e a maior parte da sociedade civil só exploram esse lado do Exército? Por que não falam de nossa dedicação em nome da Pátria? Por que temos que carregar essa fama de torturadores se nem vivemos naquela época e, hoje, fazemos o nosso melhor para defender o Brasil? Por que não falam de nossos serviços humanitários e de nossa ajuda, junto à população, em caso de desastres naturais? Por que não dão destaque aos pelotões que vão em Missão de Paz, no Haiti, por exemplo? Por que não divulgam nossos projetos, como o SISFRON³, o PROTEGER⁴, o RECOP⁵, o ASTROS 2020⁶ e o projeto Guarani⁷?

² Retirado do site do governo no endereço eletrônico:

http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_pagina_17_a_82.pdf.

Acesso em: 26 de novembro de 2015.

³ SISFRON - Sistema Integrado de Monitoramento de Fronteiras.

⁴ PROTEGER - Sistema Integrado de Proteção das Estruturas Estratégicas Terrestres.

⁵ RECOP - Defesa Cibernética, Recuperação da Capacidade Operacional.

⁶ ASTROS 2020 - Defesa Antiaérea.

⁷ Projeto Guarani - Produção de uma nova família de blindados para substituir os ainda existentes na tropa.

Deixo as questões acima para serem pensadas, uma vez que o objetivo desse projeto não é defender um ponto de vista ou outro, nem tampouco justificar quaisquer fatos históricos, porém achei importante colocar essas questões, já que o *corpus* do trabalho suscita essas percepções.

Com esses pensamentos e observações, o trabalho, que ora se apresenta, propõe-se, embasado nas teorias foucaultianas sobre subjetivação e escrita de si e nas teorias enunciativas e discursivas de linguagem, a buscar subsídios teóricos para a observação de marcas de objetivação e subjetivação dos alunos de escola militar em texto produzido após a interação com imagens de vídeo produzidas por alunos de outras escolas ao redor do mundo e divulgadas pelo projeto Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media.

O principal suporte teórico são os estudos que Foucault desenvolve visando um detalhamento de três técnicas: do discurso, do poder e da subjetivação. Essas três técnicas, aparentemente, parecem independentes, no entanto, no decorrer de sua obra, vão se incorporando e se completando. Segundo Alfredo José da Veiga-Neto (2011), é possível dividir a obra de Foucault em três domínios, seguindo um roteiro cronológico e metodológico.

O primeiro domínio (*ser-saber*), chamado "arqueológico", é marcado por uma detalhada análise que Foucault faz dos discursos no decorrer do tempo, buscando um saber que não foi sistematizado. O segundo domínio (*ser-poder*), o "genealógico", é um estudo aprofundado das relações de forças das quais emergem um discurso que passa pelo interdito, a fim de que possa ser legítimo ou tolerado. Já no terceiro domínio (*ser-consigo*), denominado "ético", Foucault investiga como se constitui um saber centrado nas práticas exercidas pelos indivíduos, a fim de observar melhor como a dominação e a subjetivação desses mesmos indivíduos são constituídas. O último domínio é o que mais se tentou evidenciar neste trabalho, uma vez que, em outras palavras, nesse domínio, Foucault trabalha o conceito de subjetivação como sendo um dos modos por meio dos quais os indivíduos se produzem e são produzidos em uma determinada cultura, através de determinadas práticas e discursos. Para investigar as maneiras de existir do sujeito, Foucault empreende uma investigação histórica na qual retorna à Antiguidade grega, a fim de observar as práticas do "cuidado de si". Observa, também, por meio de descrições e análises, a formação de uma sociedade disciplinar e, com o surgimento do Estado, a concomitante necessidade de intervenções biopolíticas sobre os corpos de seus

integrantes. Dessa forma, Foucault objetiva compreender como os modos de subjetivação são constituídos e, consecutivamente, difundidos pela história. (VEIGA-NETO, 2011, p. 43-86).

Quanto à análise dos discursos que se tratará nesta pesquisa, buscou-se amparo na linha francesa da Análise do Discurso, que tem como representantes Michel Pêcheux (1994), Dominique Maingueneau (2008), Jean-Jacques Courtine (1981) e, aqui no Brasil, Eni Orlandi (2013), entre outros. A escolha dessa linha de pensamento justifica-se pelo fato de que, de acordo com Eni Orlandi, em seu livro *A Análise do Discurso*,

A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma "chave" de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (ORLANDI, 2013, p. 26).

Assim, tentar-se-á trazer, por meio de textos escritos por alunos em início de formação militar, as diferentes vozes que constituem os sujeitos-alunos que se inserem em um universo acadêmico-militar em que a rotina de treinamentos e estudos vão formatando/formando os futuros oficiais do exército. Além disso, por meio de algumas possibilidades de análises, tentar-se-á problematizar os discursos, demonstrando o processo de subjetivação dos atores desses mesmos discursos.

Como perguntas de pesquisa que buscam direcionar os objetivos estabelecidos neste estudo tem-se:

1) De que forma vídeos produzidos por jovens de outros contextos culturais que enfocam questões do ambiente escolar podem servir de objetos para que alunos-militares partam para processos de escrita e, em especial:

A) da escrita sobre a organização (espaço, tempo, atividades etc.) da escola militar;

B) da escrita sobre si (escrita de si) no interior de uma escola militar.

2) De que forma algumas das "marcas" textuais, ao serem problematizadas, podem produzir (ou não) espaços reflexivos que apontem para os processos de subjetivação a que estão submetidos, bem como para pontos de fuga por eles produzidos?

O objetivo desta pesquisa é analisar e levantar dados, à luz de pressupostos teóricos, em relação à objetivação e à subjetivação, com base em Foucault, tendo como

objeto a produção textual de alunos-militares em formação, depois de assistirem a imagens de vídeos. Em seguida, observar a relação da interação entre as imagens vistas com a posterior expressão escrita e possíveis análises discursivas dos símbolos que emergem dos textos.

O levantamento do *corpus* se deu da seguinte forma: em primeiro momento, foram convidados alunos das duas turmas em que a pesquisadora ministrava aulas, em caráter voluntário, para participarem do projeto. Foram informados, em linhas gerais, sobre o objetivo do projeto e assistiram aos vídeos⁸ que retratam a rotina escolar de outros alunos em realidades diferentes; em seguida, a proposta foi a de que todos escrevessem um texto, de preferência narrativo, em que retratassem a rotina a que estão submetidos na escola militar, bem como a visão que tinham da instituição, sem a obrigatoriedade de entregarem os textos que haviam escrito.

O local de realização da pesquisa foi na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), em que os alunos estudam em regime de semi-internato no 1º ano do Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro. Esse curso é ministrado em Campinas, durante um ano, e depois passa, nos quatro anos seguintes, a ser ministrado na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), localizada em Resende, RJ.

Esta pesquisa divide-se em três partes principais. A primeira parte traz a fundamentação teórica utilizada, ou seja, os conceitos foucaultianos das relações poder-saber, da governamentalidade, do cuidado de si, da escrita de si, da estética de si e dos modos de subjetivação nos quais estão imanentes os modos de objetivação. Traz também as conceituações da Análise do Discurso de linha francesa que serão suporte para as análises dos textos propostos nesta pesquisa. A segunda parte trabalhará toda a questão contextual para a realização da pesquisa e a análise discursiva dos textos dos alunos, além das considerações finais do trabalho.

⁸ Os vídeos estão disponíveis na internet nos seguintes endereços:
<http://www.youtube.com/watch?v=sl7QMkddZH0> (Sonhos sob ocupação). Primeiro acesso em: 12 de agosto de 2014.
<http://www.youtube.com/watch?v=jhj5zk8vW-8> (Brazil Colégio Stágio). Primeiro acesso em: 12 de agosto de 2014.

CAPÍTULO 1 - APRESTAMENTO, PREPARANDO O DISPOSITIVO⁹

Como o objetivo deste trabalho é pautar a pesquisa nos referenciais teóricos de Michel Foucault e das teorias da Análise do Discurso de linha francesa, é importante que conceitos básicos, que serão apresentados abaixo, possuam a finalidade de nortear os parâmetros teóricos da pesquisa. É o que se segue neste primeiro capítulo.

1.1 Teorias foucaultianas

Para que se entenda a obra de Foucault, é importante ter uma visão geral do seu pensamento. Na introdução deste trabalho, brevemente, foram abordadas as divisões propostas por Veiga-Neto em relação à obra do autor. Assim, alguns aspectos mais específicos do legado foucaultiano devem ser esclarecidos, pois conduzem a um melhor entendimento dos objetivos aqui propostos.

1.1.2 Relações de poder

A fim de compreender como Foucault estabelece a relação poder-saber, é necessário explicitar como desestabilizou as noções de poder que existiam até então.

Dentre outros escritos, no livro *Microfísica do poder* (1979:2015), o filósofo explora os mecanismos do poder, partindo da ideia de que o poder não é algo unilateral que se concentra em uma única instância em detrimento de outras que não o possuem, como postula o conceito clássico. Foucault defende o que chamou de "microfísica do poder" na qual "os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado" (MACHADO, 2007, p. 169), ou seja, para ele, não há um poder centralizador que comanda e uma esfera que obedece. O poder não é estático, ele permeia toda a malha das intrínsecas relações sociais, portanto Foucault fala em "relações de poder":

⁹ Os títulos dos capítulos utilizados neste trabalho são originários de práticas existentes em qualquer quartel. Tomei a liberdade de emprestá-los, pois, há dez anos convivendo com esses jargões, também passei e passo pelos processos de subjetivação propostos por Foucault. Dessa forma, cumpre destacar os significados dessas práticas, segundo o glossário da Forças Armadas, disponível nas referências eletrônicas ao final do trabalho.

Aprestamento – *Conjunto de medidas de prontificação ou preparo de uma força ou parte dela, especialmente as relativas à instrução, ao adestramento, ao pessoal, ao material ou à logística, destinado a colocá-la em condições de ser empregada a qualquer momento.*

Dispositivo – *Modo particular por que são desdobrados, numa situação tática, os elementos de uma força.*

Quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, no senhor diante do escravo, etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas - quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas; estas relações de poder são relações móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 2014a, p. 270).

As relações de poder não são somente opressoras ou dominadoras, mas também transformadoras, produtivas e responsáveis pela constituição de sujeitos que se tornem dóceis e úteis dentro das relações sociais e políticas. Segundo Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow (2013, p. 202), as relações de poder para Foucault não são iguais e imóveis, também não atuam com alguma intenção e não são subjetivas. O poder, por ser uma operação de tecnologias políticas por meio do corpo social, produz relações de forças, em dado contexto histórico, não possuindo uma relação unilateral entre um que o exerce e outro que é submetido a ele.

1.1.3 Poder Disciplinar

Depois de brevemente explicitado o modo como Foucault vê o poder, em sua genealogia, ele expõe sua visão sobre o exercício de poder e suas formas de funcionamento. Para tanto, divide-os em poder soberano, poder disciplinar e biopoder, como bem resume Judith Revel (2011):

Mas se, na Idade Média, o poder funciona, grosso modo, por meio do reconhecimento dos sinais de fidelidade e da retenção dos bens, a partir dos séculos XVII e XVIII ele se organiza a partir da ideia de produção e de prestação. Obter dos indivíduos prestações produtivas, o que significa, antes de tudo, ultrapassar a esfera jurídica tradicional do poder - a esfera da soberania - para integrar os corpos dos indivíduos, seus gestos, sua própria vida -, o que Foucault descreverá como nascimento das "disciplinas", ou seja, um modelo de governamentalidade cuja racionalidade é, na verdade, uma economia política. Essa disciplinarização sofre, por sua vez, uma modificação, na medida em que o governo dos indivíduos é completado por um controle das "populações", por meio de uma série de "biopoderes" que administram a vida (a higiene, a sexualidade, a demografia...) de maneira global, a fim de permitir uma maximização da reprodução do valor (quer dizer, uma gestão menos dispendiosa da produção) (REVEL, 2011, p. 122).

Para o presente trabalho, o poder disciplinar será o que mais interessará, uma vez que toda a construção e desenvolvimento desta dissertação é baseada em um *corpus* produzido por indivíduos que vivem sob regime de internato em uma instituição militar que também é escola.

Michel Foucault baseou-se em um texto de Jeremy Bentham, filósofo e jurista inglês do século XVIII, chamado *Panopticon* - em que trata de um modelo de prisão circular, criado por ele, onde um observador central teria a visão de todos os locais onde houvesse presos - para explicitar o que chamou de poder disciplinar. O modelo criado por Bentham estendeu-se para outros estabelecimentos, tais como a escola e os locais em que se desenvolvem trabalhos. Dessa forma, para Foucault, à essa época, com o prenúncio do capitalismo, iniciou-se um processo de disseminação sistemática de dispositivos disciplinares em que o poder atuou de forma concreta sobre o corpo social.

O poder disciplinar é uma técnica de poder que perpassa as instituições e aparelhos de Estado e possui quatro características fundamentais: a "organização do espaço", o "controle do tempo", a "vigilância" e a "disciplina".

O que marca a "organização do espaço" é a distribuição dos indivíduos em locais específicos e individualizados, demarcados por uma classificação. Aliado a isso, tem-se o "controle do tempo", que se caracteriza por estabelecer que os indivíduos executem algo em um determinado tempo, o que os torna ágeis ao manipular os objetos. A "vigilância" consiste na observação contínua e ininterrupta desses mesmos indivíduos. Assim, para fazer com que os indivíduos executem determinadas tarefas em um tempo cronometrado, dentro de um espaço altamente restrito e sob vigilância total, a "disciplina" acaba sendo a responsável maior para que toda essa engrenagem funcione e produza.

Na visão de Foucault, a produção de sujeitos dóceis e úteis não é negativa, pois essa imposição não é violenta. Os indivíduos têm ciência que estão submetidos a todas essas formas de controle. Ademais, segundo os pressupostos foucaultianos, essas formas de controle produzem saber, como bem resumem Dreyfus e Rabinow (2013, p. 249):

De acordo com Foucault, o *Panopticon* produz, ao mesmo tempo, saber, poder, controle do corpo e controle do espaço, em uma tecnologia disciplinar integrada. É um mecanismo de localização dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos uns em relação aos outros, de organização hierárquica, de disposição eficaz de centros e canais de poder. O *Panopticon* é uma tecnologia adaptável e neutra para a ordenação e individualização de grupos. Sempre que há necessidade de situar indivíduos ou populações em uma rede, onde

podem se tornar produtivos e observáveis, a tecnologia do panoptismo pode ser usada.

Dessa forma, o poder produz saber, mesmo que esse poder seja o disciplinar. A presente pesquisa tem como *corpus* textos de participantes-alunos-militares que vivem sob um poder disciplinar que os vigia, mas que também produz saber.

1.1.4 Relação Poder-Saber

As relações de poder estão dispostas por toda malha das relações humanas. As ações sociais e políticas que perpassam os seres humanos, em um determinado lugar e em contexto histórico específico, constituem um homem que, ao mesmo tempo que produz poder, também é objeto do saber, pois, para Foucault, o poder está intrinsecamente ligado ao saber:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2011b, p. 30).

Assim, Foucault define a relação de vínculo que o poder tem com o saber, nomeando-a de relação "poder-saber". Como afirma Silvio Gallo (2004, p. 91), "essa relação entre conhecimento dá-se porque a produção do saber é movida por uma *vontade de verdade*, e instituir uma verdade é um ato essencialmente político, é o exercício de um poder."

A verdade é definida por Foucault como sendo “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2014b, p. 34). Ou seja, segundo Foucault, o homem não precisa conhecer uma verdade que está fora dele, ao contrário, o que é considerado verdadeiro ou falso está estabelecido pelos regimes de verdade que as relações mesmas compõem por meio dos discursos produzidos. De fato:

A verdade não está fora do poder nem sem poder (ela não é, apesar de um mito de que seria preciso retomar a história e as funções, a recompensa dos espíritos livres, a criação de longas solidões, o privilégio dos que souberam libertar-se). A verdade é desse mundo; ela é produzida aí por meio de múltiplas coações. Ela detém aí efeitos regrados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2014b, p. 32-33).

Concomitante às observações que empreende sobre o poder e suas intrínsecas relações, Foucault realiza um extenso trabalho sobre "as artes de governar". Abaixo, segue, resumidamente, o que chamou de "governamentalidade".

1.1.5. Governamentalidade

No curso dado no Collège de France, intitulado *Segurança, Território, População*, entre 1977 e 1978, Foucault aborda a questão do início de um saber político, que tem em seu cerne a preocupação com os meios e procedimentos que viabilizam o exercício do poder sobre a população e com as regulamentações que possibilitem essa relação. Em outras palavras, Foucault busca, historicamente, as sementes do que chamará de "governamentalidade". Como afirma Edgardo Castro (2009):

Esse curso é particularmente interessante porque a partir dele podemos delinear as linhas de desenvolvimento do Estado moderno ou o que Foucault chama de formação do Estado governamentalizado. Foucault propõe-se a analisar essa literatura da arte de governar desde os meados do século XVI até finais do século XVIII. Várias foram as razões do surgimento dessa abundante literatura que responde, na realidade, a uma reativação da questão: "como governar?" (CASTRO, p.191).

Foucault busca discutir, dessa forma, depois de feita toda a análise sobre as técnicas de poder, a questão da governamentalidade como uma espécie de entrelaçamento das formas de monitoramento e controle do comportamento dos indivíduos na sociedade moderna com, posteriormente, os fenômenos populacionais.

No entanto, para empreender a análise das "artes de governar", Foucault ressalta que não são só as "técnicas de dominação" que estão em jogo, mas também as "técnicas

do eu", ou seja, a relação entre esses dois tipos de técnicas é o que norteia as pesquisas de Foucault, o que está em consonância com seus estudos sobre as relações de poder.

Nas palavras de Foucault:

Por esta palavra "governamentalidade", entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado" (2008b, p. 143-144).

Ao retornar ao passado para suas análises da governamentalização das sociedades ocidentais, Foucault parte das questões relacionadas ao poder pastoral, considerando-o uma espécie de precursor da arte de governar. Mais adiante, passa a analisar mecanismos políticos sólidos, como, por exemplo, a polícia. Em diversas de suas obras, Foucault discute as concretizações das "artes de governar" representadas pelo "poder pastoral", a "razão de Estado" (Idade Clássica), o "liberalismo" (século XVIII) e o "neoliberalismo" pós-guerra (americano e alemão).

Não é o caso para o presente trabalho detalhar esse estudo tão aprofundado que Foucault propõe, no entanto, é interessante observar que as governamentalidades citadas acima trazem um ponto em comum: a possibilidade de que, ao estabelecerem ou imporem uma verdade, essa verdade torne-se "salvadora". Em outras palavras, os indivíduos, ao se submeterem a uma série de específicos modelos que são estabelecidos por uma verdade (quando o Estado propõe, por exemplo, melhorar as condições da segurança ou da saúde públicas), podem ser pretensamente salvos, caso aceitem essa mesma verdade.

Além disso, é necessário acentuar que a governamentalidade tem uma forma de agir diferenciada em relação ao poder disciplinar, embora governamentalidade e disciplina possuam pontos de articulação que ocorrem no que Foucault chamou de

norma. Ou seja, a norma pode ser imposta não só a uma população que se deve regular, como também a um corpo que se pretende disciplinar. De fato:

A norma em Foucault define-se por seu caráter produtivo e, nesse sentido, não se confunde com um princípio de separação entre o lícito e o ilícito nem com um dispositivo de mera repressão ou restrição. Cabem, na abrangência de seu significado, as normas de comportamento, as normas sociais, as normas de conduta, as normas que regulam os saberes, as normas que prescrevem ações e que, relativamente à época moderna, funcionam segundo as formas da disciplina dos corpos e da regulação da vida biológica das populações. Nesse sentido, no campo de interrogação constituído pela analítica do poder em Foucault, trata-se também de buscar compreender as formas de implicação entre a norma (disciplinar e biopolítica) e as estruturas formais do direito (FONSECA, 2009, p. 57).

Como as "artes de governar" estão intimamente ligadas ao sujeito, ou seja, refletem e são refletidas no e pelo sujeito, os processos de subjetivação são também o foco dos estudos foucaultianos. A seguir, algumas observações a esse respeito.

1.1.6. Processos de Subjetivação: modos de objetivação e subjetivação

Pode-se pensar, aparentemente, que os domínios foucaultianos se compuseram de forma estanque, porém, ao contrário, todos três domínios estão interligados. Quando inicialmente decretou em *As palavras e as Coisas* (1966) "a morte do homem", levou a pecha de anti-humanista, no entanto, na verdade, só tentou mostrar que não era do homem que tudo partia, como se ele fosse o criador dos saberes. Para Foucault, o sujeito vai sendo constituído, ele não existe *a priori*. A constituição do sujeito depende das relações de poder às quais está submetido em um determinado momento histórico. Essas condições formam o sujeito por dois tipos de constituição que se dão ao mesmo tempo e de diversas formas: a objetivação e a subjetivação.

Na visão de Foucault, segundo Judith Revel (2011), os "processos de subjetivação" são compostos dos modos de objetivação e subjetivação, ou seja, há sujeitos que desenvolvem suas subjetivações somente pelas objetivações, uma vez que as práticas de objetivação constituem sujeitos que servem como objetos, com corpos dóceis e úteis, por meio de mecanismos disciplinares. Os modos de objetivação são assim descritos por Foucault:

O primeiro são os modos da investigação, que tenta atingir o estatuto da ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filologia e na linguística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise

das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia (FOUCAULT, *apud* DREYFUS & RABINOW, 2013, p.273).

Dessa forma, os processos de subjetivação são constituídos pelos modos de objetivação que atravessam os sujeitos, e, ao mesmo tempo, "pelas maneiras por meio das quais o indivíduo se constitui como sujeito de sua própria existência" (UYENO, 2008, p. 2).

1.1.7 O cuidado de si e a escrita de si

No início das análises feitas por Foucault nas investigações do chamado segundo domínio (*ser-poder*), parecia que os sujeitos não possuíam qualquer interferência na construção de si mesmos, ou seja, que os saberes e os poderes de qualquer tempo moldavam um sujeito que, em princípio, deveria responder e se comportar da mesma forma, entretanto se fizeram presentes alguns questionamentos: o que os tornam diferentes? Como desenvolvem as relações consigo mesmos para terem uma espécie de formação identitária própria? Por que o sujeito cria uma espécie de resistência à rede de poder que o envolve? Essas questões são fundamentais para Foucault empreender uma investigação histórica na qual retorna à Antiguidade grega, a fim de observar as práticas do "cuidado de si":

A expressão "cuidado de si", que é uma retomada da *epimeleia heautou*, que se encontra, em particular, no *Primeiro Alcibiades* de Platão, indica, na verdade, o conjunto das experiências e das técnicas que elaboram o sujeito e o ajudam a transformar-se em si mesmo. No período helenístico e romano, no qual se concentra rapidamente o interesse de Foucault, o cuidado de si inclui a máxima délfica do *gnôthi seautón*, mas ele não se reduz a isso: a *epimeleia heautou* corresponde mais a um ideal ético (fazer de sua vida um objeto de *tekhne*, uma obra de arte) do que a um projeto de conhecimento em sentido estrito (REVEL, 2011, p. 138).

Dessa forma, os processos de subjetivação em Foucault envolvem um "modo de vida". O sujeito é constituído pela relação que tem com as coisas, por meio da história e do tempo, e pelas relações que o corpo possui com as coisas de sua existência, compreendendo todas as práticas que envolvem o cuidado de si, ora como extensão do cuidado com o outro, em determinado momento da história, ora com cuidado de si para si mesmo.

Dentre as práticas realizadas para o cuidado de si, pesquisadas por Foucault, há a "escrita de si", que é um conjunto de práticas que marcam os processos de subjetivação dos sujeitos. Nas palavras de Foucault,

Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askêsis*, que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo: este era um dos princípios tradicionais aos quais, muito tempo depois, os pitagóricos, os socráticos, os cínicos deram tanta importância. Parece que, entre todas as formas tomadas por esse treino (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta de outro), a escrita - o fato de se escrever para si e para outro - tenha desempenhado um papel considerável por muito tempo (FOUCAULT, 2014a, p. 143).

Assim, a "escrita de si" é uma prática que, analisada sob a ótica da Análise do Discurso, é fonte de percepção dos modos de objetivação e subjetivação pelos quais os sujeitos são constituídos.

1.1.8 A escrita de si e a *Parrhesía*

Ao retornar o olhar para a Antiguidade, principalmente para os séculos I e II, a fim de investigar as técnicas do cuidado de si e do outro, Foucault eleva o exercício da escrita de si como o mais significativo dentre as outras técnicas que figuravam na época, como dito anteriormente.

No texto *A escrita de si* (2014a), resgatando textos de Santo Atanásio, Sêneca, Plutarco, Epícteto, Demétrio, Plínio, Marco Aurélio, entre outros, Foucault destaca a função dos exercícios de escrita:

(...) seja qual for o ciclo de exercício em que ela ocorre, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askêsis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: ela é a operadora da transformação da verdade em *êthos* (FOUCAULT, 2014a, p. 144).

Foucault aponta os *hupomnêmata* e a *correspondência* como dois tipos em que a escrita *etopoiética* evidencia-se.

Os *hupomnêmata* consistiam em cadernos de anotações, que podiam ser de várias formas, "livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete" (FOUCAULT, 2014a, p. 144), em que se escreviam as memórias do que havia sido ouvido, lido e pensado, com a finalidade de não serem esquecidas. No

entanto, não eram muletas para possíveis esquecimentos. Os *hupomnêmata* eram utilizados, de fato, como exercícios, ou seja, eram lidos, relidos, usados como forma de se meditar sobre si e sobre os outros, portanto deveriam ficar gravados na alma. Não eram simples narrativas que buscavam preencher um vácuo de memória ou relatar experiências. Como bem explica Foucault:

Eles não constituem uma "narrativa de si mesmo"; não têm como objetivo esclarecer os *arcana conscientiae*, cuja confissão - oral ou escrita - tem valor de purificação. O movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si (FOUCAULT, 2014a, p. 145).

Dessa forma, a contribuição dos *hupomnêmata* para a formação de si por meio de fragmentos variados de discursos, segundo Foucault, apoiado em escritos de Sêneca (*Lettres à Lucilius*) e Epícteto (*Entretiens*), fazia-se possível justamente pela alternância da escrita e da leitura, pela heterogeneidade dos elementos que os compunham e pela tentativa "de unificar esses fragmentos heterogêneos pela subjetivação no exercício da escrita pessoal" (FOUCAULT, 2014a, p. 148).

A *correspondência* era uma outra forma de exercício com função *etopoiética*, em que os *hupomnêmata* podiam também ser aproveitados como matéria-prima para ser enviada e lida por outro.

Ao se partir dos princípios da Análise do Discurso de que todo discurso produzido carrega traços identitários de quem os produz, a "carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe" (FOUCAULT, 2014a, p. 150).

Assim, a correspondência é uma forma de mostrar-se para si mesmo e para os outros, além de oferecer, para quem recebe a missiva, ao lê-la, a sensação de que o remetente está presente ao seu lado de corpo e alma.

Escrever para si ou para o outro, portanto, é exercício do cuidado de si, para que o sujeito busque a verdade sobre si mesmo. No entanto não só isso, pois buscar a verdade sobre si mesmo também recai no cuidado do outro. Assim, Foucault empreende um levantamento histórico sobre a *parrhesía*.

O conceito de *parrhesía* foi muito estudado por Foucault nos últimos anos de sua vida e pode ser encontrado nos últimos cursos ministrados por ele no Collège de France, de 1983 e 1984, principalmente, e reunidos nos livros *O governo de si e dos*

outros (2010a) e *A coragem da verdade* (2011a), embora já tivesse abordado o tema nos cursos de 1981 e 1982, reunidos no livro *A hermenêutica do sujeito* (1982:2010b). É possível, portanto, ter ideia da complexidade das definições e das transformações que o conceito de *parrhesía* apresenta.

Não é pretensão desse trabalho aprofundar-se no detalhamento desse conceito, mas somente apresentá-lo com a finalidade de verificar se os discursos, como "escrita de si", ou seja, uma prática do "cuidado de si", busca o dizer verdadeiro, correndo, o enunciador, possíveis riscos, até o de perder a vida. Assim, o mestre, ao cuidar para que seu discípulo busque o cuidado de si mesmo para que possa bem governar os outros, propõe exercícios de técnica e ética do silêncio, da escuta, da leitura e da escrita, a fim de que se constitua a "subjetivação do discurso verdadeiro" (FOUCAULT, 2010b, p. 334).

A *parrhesía* pode ser definida como um dizer livre, um dizer franco, ou seja, o sujeito que utiliza a *parrhesía* é aquele que diz a verdade, como define Foucault:

O termo *parrhesía* refere-se, ao meu ver, de um lado à qualidade moral, à atitude moral, ao *êthos*, se quisermos, e de outro, ao procedimento técnico, à *tékhne*, que são necessários, indispensáveis para transmitir o discurso verdadeiro a quem dele precisa para a constituição de si mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de verificação de si para si. Portanto, para que o discípulo possa efetivamente receber o discurso verdadeiro como convém, quando convém, nas condições em que convém, é preciso que esse discurso seja pronunciado pelo mestre na forma geral da *parrhesía* (FOUCAULT, 2010b, p. 334).

No entanto, Foucault adverte para a diferença entre *parrhesía* e lisonja e entre *parrhesía* e retórica. A primeira refere-se a uma questão moral e a segunda a uma questão técnica.

Segundo o filósofo francês, a lisonja impede aquele que é lisonjeado de conhecer-se a si mesmo, de ocupar-se consigo mesmo, tornando-se cego. O lisonjeador só busca adular o superior, fazendo-o acreditar que é o melhor, mais forte, mais belo etc. Desse modo, a lisonja opõe-se à *parrhesía*, que pode ser definida como antilisonja. De fato:

A meta final da *parrhesía* não é manter aquele a quem se endereça a fala na dependência de quem fala - como é o caso da lisonja. O objetivo da *parrhesía* é fazer com que, em um dado momento, aquele a quem se endereça a fala se encontre em uma situação tal que não necessite mais do discurso do outro. De que modo e por que não necessitará mais do discurso do outro? Precisamente, porque o

discurso do outro foi verdadeiro. É na medida em que o outro confiou, transmitiu um discurso verdadeiro àquele a que se endereçava que este então, interiorizando esse discurso verdadeiro, subjetivando-o, pode se dispensar da relação com o outro (FOUCAULT, 2010b, p. 340).

A retórica, por sua vez, produz um discurso para convencer o outro daquilo que é verdadeiro ou falso, ou seja, quem produz o discurso retórico usa da persuasão com a finalidade de provar algo que pode ser uma verdade ou algo que pode ser uma não verdade. Além disso, a retórica é um dizer extremamente centrado em regras que podem ser ensinadas e, também, age sobre os outros com a finalidade de se obter um benefício próprio. Assim, difere-se, completamente da *parrhesía*, uma vez que essa, como apresenta Foucault:

(...) trata-se também de agir sobre os outros, não tanto para exigir-lhes algo, para dirigi-los ou incliná-los a fazer uma ou outra coisa. Agindo sobre eles, trata-se fundamentalmente de conseguir que cheguem a constituir por si mesmos e consigo mesmos uma relação de soberania característica do sujeito sábio, do sujeito virtuoso, do sujeito que atingiu toda a felicidade que é possível atingir nesse mundo. Consequentemente, se esse é o objeto da *parrhesía*, compreende-se bem que quem a pratica - o mestre - não tem nenhum interesse direto e pessoal nesse exercício (FOUCAULT, 2010b, p. 345-346).

Dessa forma, ao resumir acima a questão da "escrita de si" e da *parrhesía*, o objetivo, para o presente trabalho, é observar quais "verdades" que os textos analisados carregam em si o dizer verdadeiro, mesmo sendo produzidos em um ambiente em que o poder disciplinar impõe ou tenta impor determinadas regras no dizer dos sujeitos que estão submetidos a ele. Além disso, é objetivo também perceber que essas regras de conduta, de certa forma, são iminentes na constituição de sujeitos que buscam, por meio dos processos de subjetivação, uma estética da existência.

1.1.9 A estética de si

Embora o sujeito tenha sido sempre o foco de seus estudos, os últimos escritos de Foucault demonstram uma preocupação maior em relação ao sujeito e buscam identificar de que formas os indivíduos, por meio de sua conduta sexual, entendem-se como sujeitos, ao longo do tempo. Nas palavras de Foucault:

Meu objetivo, há mais de 25 anos, é esquematizar uma história das diferentes maneiras de como os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre si mesmos: a economia, a biologia, a psiquiatria, a medicina e a criminologia. O essencial não é tomar esse saber como dinheiro líquido, mas analisar essas pretensas ciências como tantos

"jogos de verdade" que estão ligados a técnicas específicas que os homens utilizam a fim de compreender quem eles são (FOUCAULT, 2014b, p. 265).

No livro *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres* (1984), Foucault retorna à Antiguidade Clássica e busca respostas, por meio da análise de escritos da época (séculos I e II de nossa era), para as várias formas de constituição de um sujeito submetido a determinadas normas e práticas relacionadas à conduta sexual, as quais denominou de *aphrodisía*.

Trata-se de um adjetivo substantivado que os latinos traduziram por "*venerea*" e que o *Suda* propõe como significado para as "coisas" ou os "atos de Afrodite" (atos queridos pela natureza, aos que associa um prazer intenso e aos que conduz por uma força sempre suscetível de excesso e revolta) (CASTRO, 2009. p. 37)

Foucault parte dos escritos da Antiguidade Clássica, como cartas, discursos, coletâneas de pareceres, textos prescritivos, diálogos, tratados, dentre outros, para concatenar meios que permitam a análise do que chamou de *uma estética da existência*. Paralelamente, vai traçando uma comparação desses regimes com os existentes na época cristã e moderna, mesmo que não tenha tido tempo, devido a sua morte, para completar os estudos como pretendia.

Para realizar essa análise, vários conceitos muito similares são expostos, tais como *estética de si*, *práticas de si*, *artes da existência*, *tecnologias* ou *técnicas de si* e *processos de subjetivação*, todos pautadas em práticas que assim são definidas por Foucault:

práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. Essas "artes de existência", essas "técnicas de si", perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico. De qualquer modo, dever-se-ia, sem dúvida, fazer e refazer a longa história dessas estéticas da existência e dessas tecnologias de si (FOUCAULT, 1984, p.15).

Cumprido destacar que esses exercícios do "cuidado de si", que vão ser prescritos por diversas escolas filosóficas, são práticas que todo homem livre deve procurar

praticar, não esquecendo que o "cuidar de si" é uma forma de, também, "cuidar do outro".

Aprofundar-se em todos as prescrições dos *aphrodisía* não é o propósito aqui, no entanto é importante ressaltar que, para a constituição do sujeito ético, na Antiguidade Clássica, há de se seguir a prática de exercícios inscritos em um regime de conduta. Esse regime de conduta, por muitas vezes rigorosíssimo, tem como finalidade fazer com que o sujeito possa cuidar de si mesmo e do outro, fazendo de sua existência uma obra de arte.

1.2. Análise do Discurso

Depois de expostos, mais especificadamente, alguns estudos de Foucault, é importante abordar alguns pontos relevantes da Análise do Discurso. Como o *corpus* deste trabalho é constituído por discursos produzidos pelos participantes-sujeitos, ou seja, a "escrita de si" deles, serão levantadas possibilidades de análises utilizando-se como ferramenta a Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Essa segunda parte, portanto, tratará de conceitos básicos da AD, tais como as bases teóricas, as concepções de sujeito, os discursos, o interdiscurso e as formações discursivas.

1.2.1 Análise do Discurso: base teórica

O estudo da linguagem tem como ponto de partida as teorias de Ferdinand de Saussure que abordam a dicotomia entre a língua e a fala. Daí decorrem vários estudos que se apoiaram e se apóiam no fato de a língua não mais ser só e simplesmente objeto de comunicação ou uma produção individual de um enunciadador. Surge a concepção de discurso, ou seja, a linguagem deixa de ser apenas um conjunto de signos como ferramenta para a comunicação e passa a ser um processo de interação. Dessa forma, a linguagem assume um papel muito mais decisivo na constituição do sujeito, uma vez que é produção social, refletindo e refratando as concepções ideológicas de um dado período e lugar na história. Logo, não é possível estudar a linguagem fora do espaço social ou fora de suas condições de produção. De fato:

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da

posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras (ORLANDI, 2013, p. 40).

A Análise do Discurso de linha francesa surgiu com Michel Pêcheux, na década de 1960, momento político-social conturbado na França, a fim de aproximar as teorias sociais das teorias linguísticas, uma vez que, para ele, a linguagem é uma prática político-ideológica. A AD, dessa forma, nasce, ao mesmo tempo, com um caráter de ruptura contra os acontecimentos políticos que marcaram a Europa, nos anos 60, e de aproximação entre as diversas ciências sociais, a linguística, a psicanálise e as teorias do discurso.

Nota-se, então, que a AD busca trabalhar a língua como um conjunto simbólico de sentido que é imanente às relações humanas e a tudo que as envolve, como esclarece Orlandi (2013, p. 15-16):

(...) a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

As análises com base na AD são sempre um campo de possibilidades inesgotáveis de interpretação, pois trabalham com a incompletude. Nada está finalizado, sempre há movimentos, reordenações e reconfigurações, assim como as relações do homem com o mundo e com outros homens em todas as esferas.

Aqui no Brasil, por volta da década de 1970, a Análise do Discurso se difundiu graças ao trabalho da professora Eni Orlandi que tem contribuído sobremaneira para a estruturação das bases da AD como uma "disciplina". Entre aspas, pois, como ela mesma afirma, a AD tem uma condição de disciplina de *entremeio*: "a AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais e vice-versa" (ORLANDI, 1996, p.24).

1.2.2 As Concepções de Sujeito

Para a Análise do Discurso, assim como para Foucault, o sujeito não é dado *a priori*, ele vai se construindo, em determinado contexto sócio-histórico, na interação com o outro por meio do texto: "(...) o domínio de cada um dos interlocutores, em si, é

parcial e só tem a unidade *no* (e *do*) texto. Conseqüentemente, a significação se dá no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos dois interlocutores" (ORLANDI *apud* BRANDÃO, 2012, p. 76).

Portanto, "a concepção de um sujeito marcado pela ideia de unidade, do centro, fonte ou origem do sentido constitui para a AD uma 'ilusão necessária', construtora do sujeito" (BRANDÃO, 2012, p. 83). Ou seja, o sujeito tem a pretensa certeza de que, ao produzir um enunciado, ele, de alguma forma, criou um sentido "original", demarcado por uma identidade pronta e definida. Para Foucault, nada mais é do que um dos processos de objetivação (assujeitamento). De fato:

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento (ORLANDI, 2013, p. 50).

No entanto, mesmo os discursos não sendo constituídos pelo autor, configurando-se como produções inéditas e originais, o sujeito, ao reorganizar, recategorizar, reconfigurar os discursos para a produção, é atravessado por discursos diversos. O sujeito, desse modo, é marcado pela polifonia, pela heterogeneidade, pela dispersão. Em suma, na AD, o sujeito traz a seguinte condição:

(...) nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre o espaço discursivo *do* Um e *do* Outro; entre a "incompletude" e o "desejo de ser completo"; entre a "dispersão do sujeito" e a "vocalização totalizante" do locutor em busca da unidade e da coerência textuais; entre o caráter polifônico da linguagem e a estratégia monofonizante de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, origem do sentido (BRANDÃO, 2012, p. 85).

1.2.3 Discurso e Interdiscurso

Diante das condições dos discursos, o sujeito é constituído pelo social e histórico, por conseguinte, marcado pela polifonia e heterogeneidade. Ora, se a linguagem é uma das responsáveis pela interação do sujeito com o contexto sócio-histórico, os discursos produzidos por esse mesmo sujeito também são polifônicos e heterogêneos.

Os discursos, portanto, estão submetidos às condições de produção, ou seja, o sujeito produz um discurso diante de uma determinada situação que está inserida no contexto sócio-histórico-ideológico. Dessa forma, o enunciador aciona em sua memória outros tipos de pré-construídos que estão armazenados desde quando começou a utilizar

a linguagem. De fato, pode-se caracterizar a memória discursiva como "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra" (ORLANDI, 2013, p. 31).

Assim todo discurso é um interdiscurso, a relação do já-dito (ou de um já-dito que foi esquecido) com o que está se dizendo em determinada situação em dado momento da história. Como bem explica Orlandi (2013, p. 33),

(...) é também o interdiscurso, a historicidade, que determina aquilo que, da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade. Pelo funcionamento do interdiscurso, suprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade. Isso faz com que, pensando-se a relação da historicidade (do discurso) e a história (tal como se dá no mundo), é o interdiscurso que especifica, como diz M. Pêcheux (1983), as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória.

1.2.4 Formações Discursivas

Se os sujeitos, inseridos em um contexto sócio-histórico específico, são também constituídos na e pela linguagem, a qual se caracteriza por ser polifônica e heterogênea, os discursos produzidos seguem as posições ideológicas desse mesmo contexto. Assim, as formações ideológicas determinam o que deve e pode ser dito. Percebe-se, portanto, ao se estudar o discurso, a intrínseca articulação entre a linguagem e a ideologia. (ORLANDI, 2013)

Um discurso ou fragmento de discurso produzido em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico, se deslocado para outro contexto diferente, terá outra significação. As palavras, por si mesmas, não têm qualquer sentido, e as formações discursivas, dessa forma:

(...) podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória (ORLANDI, 2013, p. 43-44).

Dessa forma, as formações discursivas desempenham um papel fundamental na produção dos discursos, uma vez que são responsáveis por (re)afirmar as ideologias que neles vão se delineando.

Assim, no capítulo seguinte, faz-se necessário apresentar a escola em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, bem como os procedimentos a serem seguidos na instituição, pois as marcas discursivas presentes nos textos que serão analisados estão imbricadas com o contexto e com as condições de produção a que os sujeitos estão submetidos.

CAPÍTULO 2 - MONTANDO O TEATRO DE OPERAÇÕES¹⁰

Aliando as concepções de Foucault sobre as relações de poder com a constituição dos sujeitos da Análise do Discurso, para que possam ser entendidos os objetivos do presente trabalho, faz-se necessário apresentar alguns fatos históricos sobre o Exército Brasileiro, bem como conhecer um pouco mais sobre o local em que estão inseridos os participantes da pesquisa. O capítulo também abordará o vínculo com o Projeto *Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media* e como e por quais procedimentos o *corpus* foi levantado.

2.1 O Exército Brasileiro¹¹

O Exército Brasileiro foi constituído oficialmente com a Independência do Brasil, no entanto, há várias mobilizações, anteriores a esse período, como, por exemplo, a Batalha de Guararapes (1648-1649) em Pernambuco, da qual participaram brasileiros brancos, negros e ameríndios.

Durante o Reinado de D. Pedro I (1822 a 1831), o Exército Nacional era dividido em duas linhas: a 1ª linha era formada por combatentes de fato e a 2ª linha era composta por ordenanças e antigas milícias dos tempos coloniais.

O efetivo do Exército de 1ª Linha, em 1824, era composto por 24.000 homens e, com o término da guerra da Independência, já haviam sido constituídas as Forças Armadas Brasileiras, graças ao apreço de D. Pedro I pela carreira das armas. Com ingresso não obrigatório, os oficiais do Exército eram formados pela Academia Militar que funcionou até 1874.

No reinado de D. Pedro II (1831 a 1889), os liberais influenciaram sobremaneira na perda de força do Exército, diminuindo drasticamente seu efetivo por receio que

¹⁰ Teatro de operações - *Parte do teatro de guerra necessária à condução de operações militares de grande vulto, para o cumprimento de determinada missão e para o conseqüente apoio logístico. Na Estrutura Militar de Guerra e na de Defesa, estão previstos o Teatro de Operações Terrestres e o Teatro de Operações Marítimo.*

Disponível em:

http://www.defesa.gov.br/arquivos/File/legislacao/emcfa/publicacoes/md35_g_01_glossario_fa_4aed2007.pdf

Acesso em: 16 de junho de 2015.

¹¹ Disponível em: <http://forcasarmadas.no.comunidades.net/historia-exercito-brasileiro>. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

tinham de um possível retorno de D. Pedro I, uma vez que os combatentes eram muito fiéis a ele.

Assim, foi criada, em 18 de agosto de 1831, a Guarda Nacional, que era formada por brasileiros, em caráter obrigatório, que possuíssem uma renda anual maior que vinte mil réis. Além disso, eram responsáveis financeiramente pelos equipamentos (exceto armas) e pelos uniformes e não possuíam salário. Com essas condições, incorporou-se como força reserva do Exército Imperial e não se fortaleceu, tornando-se ineficaz em diversos combates.

Porém, em 1837, por iniciativa de Pedro de Araújo Lima, do partido conservador, eleito regente, o Exército Imperial é fortalecido, obtendo, posteriormente, várias vitórias seguidas: Sabinada, Cabanagem, Farroupilha, dentre outras.

Até 1865, o Exército Imperial viveu momentos de altos e baixos, no entanto, em 7 de janeiro de 1865 foi criado o corpo dos Voluntários da Pátria, constituído inicialmente por brasileiros voluntários e, subsequentemente, recrutados. Além disso, em 1866, o então marquês de Caxias foi nomeado comandante das tropas brasileiras que operavam no Paraguai e revolucionou profundamente o Exército Imperial, tornando-se a figura mais importante do Exército Brasileiro até hoje.

Em 1890, após a Proclamação da República (1889), todo o ensino militar brasileiro passou por uma reforma de inspiração positivista que apostava em uma paz universal. Entretanto, em 1906, o marechal Hermes da Fonseca assumiu a pasta da Guerra e impulsionou uma reforma militar estrutural, estabelecendo, por sorteio, o serviço militar obrigatório e reequipando a Força com vistas à Primeira Guerra Mundial.

Em ocasião da Segunda Guerra Mundial, durante a Era Vargas (1930 a 1945), o Exército Brasileiro teve importante participação com a ida da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para Itália e operou, durante o tempo em que combateu, junto ao V Exército dos Estados Unidos da América.

Após o Golpe Militar em 1964, as Forças Armadas Brasileiras estiveram no poder do Brasil até 1988. Com a promulgação da Constituição, no mesmo ano, foram afastadas do centro político brasileiro e, desde então, as Forças estão voltadas para missões constitucionais, bem como para a Garantia da Lei e da Ordem (GLO) em situação emergencial, para Missões de Paz no exterior e para ajuda humanitária em casos de calamidades naturais.

2.2 A Escola-Quartel¹²

Em 1939, surgiu o ensino preparatório do Exército Brasileiro em Porto Alegre com a transformação do Colégio Militar lá existente em Escola de Formação de Cadetes. Em 1941, foi criada em São Paulo a Escola Preparatória de Cadetes de São Paulo, local onde hoje funciona o Hospital Sírio-Libanês. Em 1944, com a ideia de construir um edifício próprio, a cidade de Campinas foi escolhida para abrigar a construção. Em 23 de janeiro de 1959, foi inaugurada a Escola Preparatória de Cadetes de Campinas (EPC).

No ano de 1967, depois que as Escolas Preparatórias de Fortaleza e de Porto Alegre transformaram-se em Colégios Militares, a EPC passou a ser chamada de Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), único local no Brasil em que se inicia a preparação dos futuros oficiais de armas do Exército Brasileiro.

A EsPCEEx, até 1990, ministrava o Ensino Médio completo, além da Instrução Militar. Após esse ano, passou a trabalhar somente com o 3º ano do Ensino Médio. Depois de 22 anos, em 2012, implantou-se uma nova sistemática de ensino de formação do oficial. A partir de então, a formação profissional do Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro passa de quatro para cinco anos, sendo que o primeiro ano do curso superior é ministrado pela EsPCEEx, dessa forma o grau de ensino da Escola foi elevado de médio para universitário¹³.

Para ingressar na Escola Preparatória de Cadetes do Exército, é necessário prestar concurso público realizado anualmente em âmbito nacional. Na primeira etapa, são chamados em média 520 candidatos do sexo masculino aprovados em provas objetivas e redação. Na segunda etapa, esses aprovados passam por inspeção de saúde, exame de aptidão física, exame toxicológico, comprovação de requisitos biográficos e averiguação de idoneidade moral. Ao terem êxito em todas as fases, participam de um período de adaptação que dura em torno de três semanas, nas quais passam por várias instruções sobre a rotina e a vida militar, bem como cumprem obrigações administrativas.

¹² Disponível em:

http://www.espcex.ensino.eb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=502&Itemid=133&lang=pt. Acesso em: 26 de agosto de 2015.

¹³ Ao término de um ano na instituição, o aluno aprovado ingressa na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), em Resende, Rio de Janeiro. Lá, como Cadete, completará os quatro anos restantes do ensino superior, ao final dos quais se tornará Aspirante-a-Oficial do Exército.

Ao término do período de adaptação, é realizada uma cerimônia militar em que entram pelos portões da escola com as vestimentas que usavam antes (trajes civis ou fardas de colégios militares), trocam-nas pela farda e desfilam, pela primeira vez, com a farda que usarão durante toda sua trajetória na carreira.

Depois de todo esse processo e de confirmada a matrícula do candidato, eles passam a ser chamados de alunos até o final do primeiro ano. Quando forem, no segundo ano de formação, para a AMAN, serão chamados de cadetes.

A escola, bem como todos os órgãos subordinados às Forças Armadas, possui um sistema vertical sustentado pela disciplina e pela hierarquia, de acordo com o decreto nº 4.346, de 26 de agosto de 2002, capítulo I, seção III, constante no Regulamento Disciplinar do Exército (R-4)¹⁴:

Art. 7º A hierarquia militar é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, por postos e graduações.

Parágrafo único. A ordenação dos postos e graduações se faz conforme preceitua o Estatuto dos Militares.

Art. 8º A disciplina militar é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes do organismo militar.

§ 1º São manifestações essenciais de disciplina:

I – a correção de atitudes;

II – a obediência pronta às ordens dos superiores hierárquicos;

III – a dedicação integral ao serviço; e

IV – a colaboração espontânea para a disciplina coletiva e a eficiência das Forças Armadas.

§ 2º A disciplina e o respeito à hierarquia devem ser mantidos permanentemente pelos militares na ativa e na inatividade.

Art. 9º As ordens devem ser prontamente cumpridas.

§ 1º Cabe ao militar a inteira responsabilidade pelas ordens que der e pelas consequências que dela advierem.

¹⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4346.htm
Acesso em: 13 de setembro de 2015.

§ 2º Cabe ao subordinado, ao receber uma ordem, solicitar os esclarecimentos necessários ao seu total entendimento e compreensão.

A EsPCEEx está subordinada à Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil), que está subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx), que executa as ordens, que partem do Comando do Exército Brasileiro, que, por fim, está sob o comando do Ministério da Defesa.

A estrutura hierárquica da EsPCEEx é bastante complexa e começa com o Comandante da Escola. Abaixo, um gráfico¹⁵ (GRÁFICO 1) para melhor visualização:

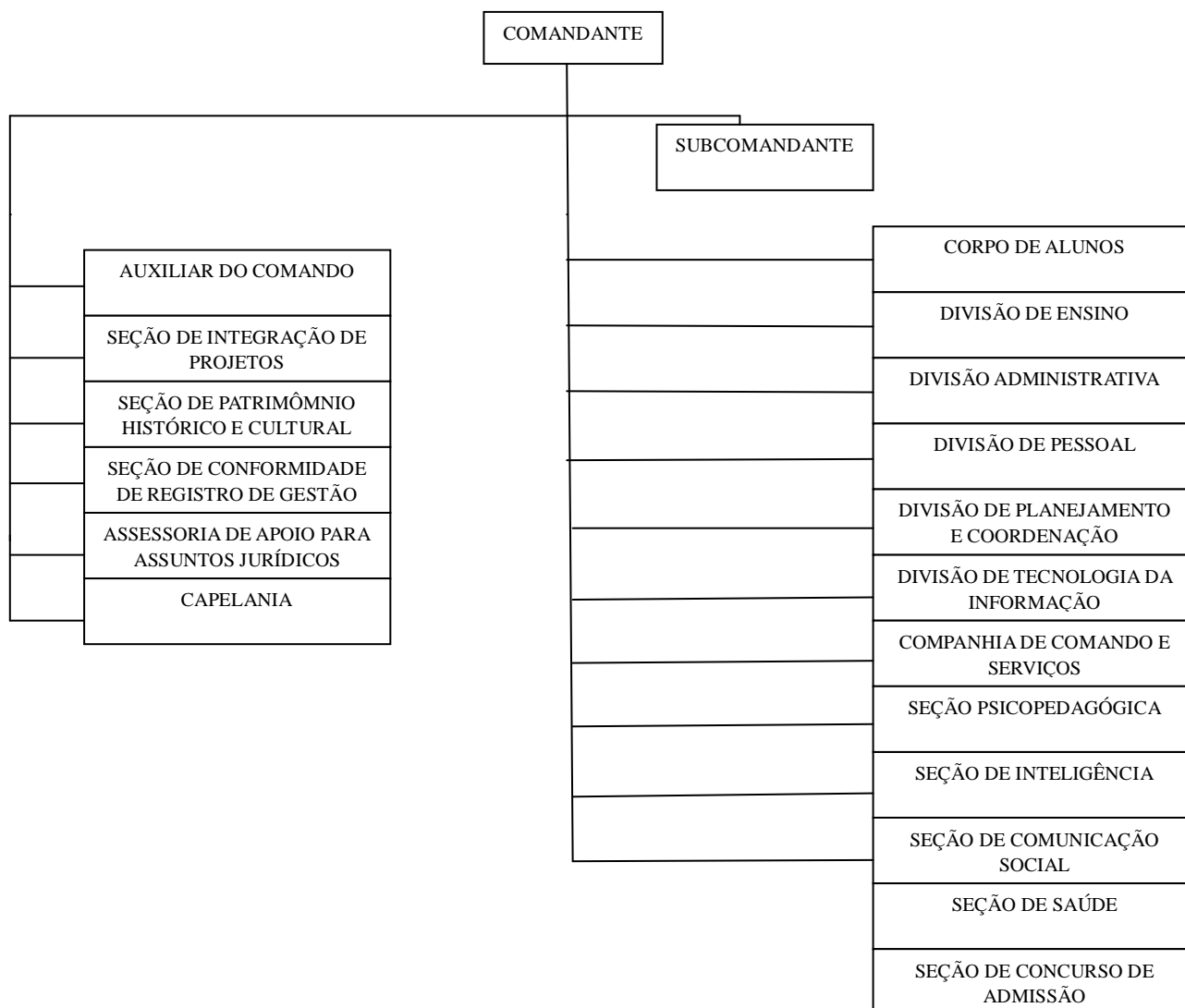


GRÁFICO 1: Cadeia de Comando da EsPCEEx

¹⁵ O GRÁFICO 1 foi retirado e adaptado do site: http://www.espcex.ensino.eb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=57&lang=pt. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

Dentro da estrutura hierárquica da escola, os alunos estão sob o comando do Corpo de Alunos (CA) e da Divisão de Ensino (DE) e estão divididos por pelotões, como são chamados pelo CA, ou turmas, como são chamadas pela DE, que possuem em média 35 alunos¹⁶ (GRÁFICO 2)¹⁷:

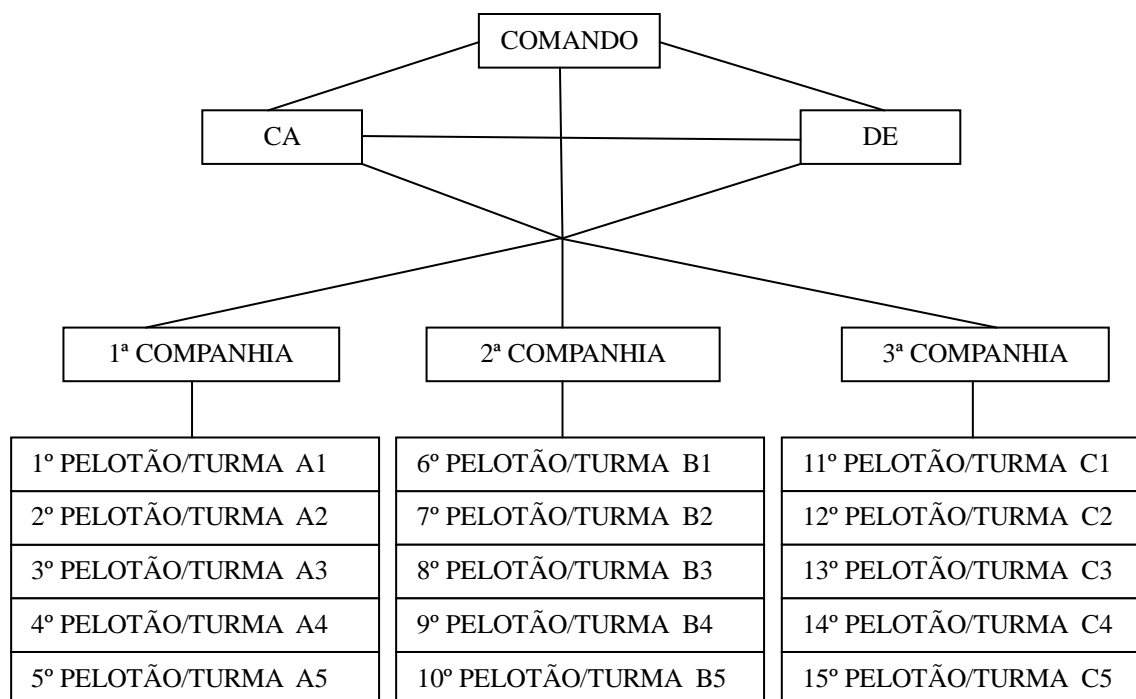


GRÁFICO 2 - Distribuição dos alunos por pelotões/turmas

A escola segue, além do Estatuto Militar, um regulamento chamado R114¹⁸, aprovado em 14 de janeiro de 2002 (portaria nº 010), que determina todas as funções das divisões da escola, e outro chamado R 118¹⁹, que regulamenta as Normas para a Formação e Graduação do Oficial de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro. Além disso, a EsPCEEx elaborou suas próprias Normas Gerais de Ação (NGA), que são constituídas de documentos que normalizam e padronizam os procedimentos das atividades diárias específicos da instituição e têm como principal

¹⁶ Quando a pesquisa foi realizada, as turmas contavam com 30 e 31 alunos respectivamente.

¹⁷ O GRÁFICO 2, aqui exposto, foi confeccionado pela pesquisadora, conforme as relações de hierarquia dentro da instituição.

¹⁸ Disponível em <http://www.ensino.eb.br/portaledu/regulamentos.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

¹⁹ Disponível em:

http://www.espcex.ensino.eb.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=178&Itemid=115&lang=pt. Acesso em: 10 de julho de 2015.

finalidade orientar o público interno quanto ao cumprimento da rotina e das atividades nos dias com e sem expediente.

2.3 Vínculo com o *Projeto Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media*²⁰

A ideia da utilização de vídeos produzidos por jovens e veiculados no Projeto Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media surgiu pelo motivo de se ter algo que despertasse nos sujeitos de pesquisa a produção do texto que se propuseram a escrever. Dessa forma, os vídeos foram uma espécie de objetos disparadores, a fim de que os alunos pudessem expressar em palavras, suas próprias palavras, o que os vídeos expressavam em imagens. Mas para que se entenda como se deu esse processo, é importante que se esclareçam as bases do projeto.

Toda explicação sobre o projeto encontra-se na página inicial do site (<http://digitmed.wordpress.com>) e foi traduzida e adaptada pela pesquisadora. Embora a citação seja longa, decidiu-se que seria importante inseri-la no corpo do texto no formato apropriado. O texto original está ao final do trabalho (Anexo 5, p. 91).

O Projeto Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media (DIGIT-M-ED) é uma iniciativa de um grupo de pesquisadores de diversos países – University of Crete, na Grécia; Free University Berlin, na Alemanha; Institute of Education/University of London, na Inglaterra; Jawaharlal Nehru University, na Índia; Moscow State University of Psychology and Education, na Rússia; VU University Amsterdam, na Holanda e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Brasil – que têm como foco a capturação digital, edição e circulação de dados audiovisuais feitos pelos jovens. Para tanto, uma câmera é doada para as escolas, para que os alunos possam filmar o cotidiano da escola, expressando seus pontos de vista sobre a instituição e sobre a rotina escolar.

Os pesquisadores, divididos em grupos, investigam as práticas digitais, tais como: filmagem, produção de filmes e jogos. Cada grupo investiga como os jovens, em seus respectivos países, usam essas tecnologias como principal meio de se expressarem e como meio de comunicação com os outros. Todas essas práticas digitais e tecnológicas têm um papel significativo, facilitando a expressão e a comunicação da juventude.

Para os pesquisadores, a ampla utilização das tecnologias de edição de vídeo digitais tem implicações sociais e pedagógicas significativas para escolas e outros espaços de juventude. Além disso, as tecnologias digitais de edição de vídeo e de compartilhamento de vídeo podem abrir novas possibilidades para a participação política, bem como para

²⁰ Disponível em: <http://digitmed.wordpress.com>. Primeiro acesso em: 2 de outubro de 2014.

a paz e o diálogo intercultural. Para eles, o emprego de tecnologias digitais transforma a infância e a juventude, expande a imaginação, embeleza e expande os processos de ensino-aprendizagem e questiona metodologias de investigação existentes e entendimentos científicos.

Acreditam que a pesquisa sobre mídia digital está em expansão. No entanto, os aspectos metodológicos de projetos de pesquisa, com foco na juventude e na aprendizagem, através de tecnologias digitais em diferentes áreas do mundo, não são suficientemente problematizados na literatura científica. A pesquisa qualitativa que explora o uso das tecnologias digitais, por parte e sob as perspectivas dos jovens de todo o mundo, é limitada. Segundo os pesquisadores, a insuficiência epistemológica e empírica em matéria de investigação, a partir de perspectivas dos jovens e utilização de tecnologias de mídia digital em combinação com as questões sociais (marginalização, o desemprego, a migração da juventude), fazem da pesquisa – que aborda o agir dos jovens em suas vidas, comunidades e sociedade – um imperativo.

Em uma segunda instância, os pesquisadores visam desenvolver entendimentos de como a captura de vídeo, bem como a arte digital, as tecnologias de edição e de compartilhamento de vídeo trouxeram fundamentais mudanças revolucionárias na forma como a aprendizagem pode ser transformada para crianças e jovens marginalizados. Acreditam que os meios de comunicação e tecnologias digitais criam oportunidades de aprendizagem dentro e fora das fronteiras tradicionais de ensino e que podem expandir e enriquecer a educação, tornando-a um espaço de desafio e de formulação de políticas, especialmente para os jovens que têm "falhas" na escola.

Sob todas essas perspectivas, o DIGIT-M-ED explora como as crianças e jovens de espaços urbanos marginalizados, com pouco acesso às tecnologias digitais de edição de vídeo, empregam e organizam as atividades de aprendizagem ao produzirem os vídeos. Também explora como as atividades de aprendizagem auto-produzidas, que envolvem tecnologias de edição de vídeo digital, correspondem com a formação da identidade ou outras tarefas psicológicas de desenvolvimento que poderiam ser de importância para os jovens dentro de seus contextos da vida cotidiana.

Por fim, o foco da investigação proposto é a captura digital, edição e difusão de dados de áudio-visual, embora as tecnologias digitais utilizados por jovens nos espaços urbanos marginalizados diferem entre as áreas geográficas em questão, a partir de smartphones e tablets em Atenas, assim como o Aakash (tablet mais barato) na Índia, para PCs que são disponibilizados em "lan houses" e centros comunitários no Brasil). A questão de pesquisa e design são baseadas em três abordagens: a) vygotskyano e pós-vygotskiana, abordagens de aprendizagem e desenvolvimento (desenvolvido pela equipe russa), b) análise multi-modal de tecnologias digitais (desenvolvidos pela equipe do Reino Unido) e c) pesquisa antropológica com jovens e videografia (desenvolvido pela equipe alemã).

Para toda a equipe de pesquisadores, as maiores conquistas desse projeto até o momento são: a elaboração da interdisciplinaridade, o método de nivelamento transversal e o cruzamento das análises. O método inovativo e o resultado de vários estudos de caso e suas implicações para a educação e formação política têm sido

apresentados com sucesso e discutidos em vários workshops e também em conferências pelo mundo todo.

2.4 Levantamento do *Corpus*

Os vídeos que fazem parte do projeto DIGIT-M-ED são totalmente produzidos por alunos de diversas partes do mundo que realizam todo o processo, da captação de imagens à edição, e, em seguida, disponibilizam-nos no canal de internet Youtube.

A ideia inicial, para a realização desta pesquisa, era fazer com que os participantes-alunos-militares também fizessem parte do *Projeto Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media*, ou seja, filmarem a rotina escolar e os arredores de onde estudam. No entanto, a EsPCEX não permite que imagens sejam feitas no espaço escolar, tampouco que sejam disponibilizadas na internet, por motivos de segurança e sigilo, pois a escola armazena armamentos e realiza atividades estratégicas que não devem ser visualizadas pela sociedade civil.

Dessa forma, optou-se em exibir dois vídeos do projeto, um produzido na Grécia e outro no Brasil, e, na sequência, pedir que produzissem os textos como se estivessem, ao invés de produzindo imagens, produzindo palavras que expressassem o mesmo objetivo do que viram nas imagens.

Assim, escolhido o rumo a ser tomado, era necessário definir se os textos seriam produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa e, também, se todos os alunos escreveriam ou apenas alguns, previamente escolhidos. A pesquisadora, na época da pesquisa, ministrava aulas para duas turmas, uma com 30 e outra com 31 alunos, dentre as 15 turmas existentes, todas do 1º ano do Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro. Decidiu-se por realizar a proposta durante as aulas e propor que todos escrevessem e, posteriormente, seria feita a seleção dos textos.

As aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas na EsPCEX são voltadas para a prática de textos do gênero opinativo, portanto, são trabalhados, ao longo do ano, vários tipos de textos dissertativos e dissertativo-argumentativos, dentre eles, dissertação escolar, artigo, editorial, resenha etc. Dessa forma, pedir para que os discentes produzissem um texto narrativo parecia fugir do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, o que, talvez, para eles, fosse desinteressante ou desnecessário. No entanto, mesmo assim, optou-se em apresentar e explicar os objetivos do que ainda era o projeto de pesquisa da presente dissertação e, a título de colaboração e em caráter voluntário, pedir

que realizassem a atividade proposta, ou seja, a produção de um texto narrativo, a fim de que o projeto dispusesse de um *corpus* que pudesse suscitar possibilidades de análises.

Julgou-se pertinente que a atividade seria realizada em um dia em que as duas turmas tivessem aula. Em cada turma há aulas duplas de 90 minutos, tempo suficiente para a pesquisadora explicar o objetivo da pesquisa, passar os vídeos, e, posteriormente, os alunos produzirem os textos.

Ao entrar em cada sala de aula, realizou-se o mesmo procedimento: foi explicado oralmente aos discentes o projeto que a pesquisadora estava começando a idealizar, o motivo da atividade e os objetivos do *Projeto Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media*, bem como os passos que deveriam seguir, ou seja, assistir aos vídeos, refletir sobre o assunto e escrever os textos, de preferência, em 1ª pessoa sobre a estrutura e a rotina da instituição, bem como as impressões pessoais quanto à escola. Ficou esclarecido que a realização da produção escrita era voluntária. Essa primeira parte levou cerca de 20 minutos.

O primeiro vídeo exibido foi produzido por alunos de uma escola na Grécia e tem a duração de 5 minutos e 44 segundos. O vídeo foi muito bem produzido e figura ilustrativamente na página do site (<http://digitmed.wordpress.com>) em que estão disponíveis as informações sobre a criação e os objetivos do projeto.

O primeiro vídeo começa com a protagonista estudando até tarde. No dia seguinte, a rotina é enfocada: acordar cedo, levantar da cama, trocar-se e ir para escola. Durante essas cenas, há somente, ao fundo, uma música instrumental forte harmonicamente. O vídeo, na sequência, mostra a ida da protagonista à escola e o trajeto que ela faz para chegar lá. Ao chegar à escola, várias cenas da rotina escolar são apresentadas, tais como, por um lado, professores dando aulas, entregando provas, e, por outro, estudantes prestando atenção na aula, desanimados com os resultados das provas, porém há uma ênfase na exaustiva rotina de estudos.

Quando a madrugada chega, a protagonista segue estudando. A partir desse ponto, as imagens do dia vivido começam a se misturar, numa espécie de devaneio, com imagens de problemas pessoais e da comunidade: a violência urbana, o uso de álcool e drogas, a sensação de opressão da rotina que os "acorrentam" e que os fazem "marchar" dentro de jogos de verdades até à exaustão. No entanto, a cena final apresenta uma

longa escadaria, em sentido ascendente, com uma luz muito brilhante ao seu término, talvez em uma clara alusão à expressão: "Há uma luz ao final do túnel".

O segundo vídeo apresentado foi idealizado pelo Colégio Stágio, localizado em São Bernardo do Campo, e tem a duração de 4 minutos e 32 segundos. A temática é a mesma, ou seja, retratar a rotina escolar e filmar os arredores da escola.

O vídeo começa mostrando a fachada da escola e vários alunos no corredor esperando o início das aulas. Várias cenas da rotina escolar são apresentadas, semelhantes às cenas do vídeo anterior. Ao contrário do primeiro vídeo, não há um protagonista, e a música instrumental, ao fundo, é bem mais leve harmonicamente.

Na sequência são expostas imagens do intervalo dos alunos, momentos em que estão jogando cartas e esperando na fila da cantina. Depois desse seguimento, a música de fundo muda para um clássico do rock nacional: *Geração Coca-Cola*, do grupo Legião Urbana, na voz de Renato Russo. O foco, então, passa a ser os arredores da escola: lixos pelas ruas, troca de figurinhas do álbum da Copa do Mundo no Brasil, o trânsito, as barracas da quermesse ao lado da igreja. O vídeo termina com uma panorâmica do interior da igreja.

Depois da exibição dos filmes, os alunos comentaram alguns aspectos dos vídeos, como, por exemplo, a produção do vídeo grego, que na opinião deles foi bem trabalhada, com riqueza de detalhes; a trilha sonora de ambos os vídeos, assim como as condições dos locais em que as escolas se encontram, ou seja, os paradoxos e as semelhanças existentes entre o dentro e o fora da escola. Essas reflexões duraram cerca de 10 minutos.

Posteriormente, durante uns 5 minutos, fizeram algumas perguntas quanto ao tipo de texto a ser escrito. Também demonstraram uma certa preocupação em relação à sinceridade das declarações que poderiam estar contidas nos textos e em relação a quem leria os textos. Ficou esclarecido que os textos seriam lidos somente pela pesquisadora e que, posteriormente, ao se fazer uma seleção, os textos só seriam utilizados com autorização prévia por meio de documento assinado por eles.

Restaram, dessa forma, 45 minutos para produzirem os textos que exprimissem o que achavam da escola e da rotina vivida por eles. Ao final da atividade, 31 alunos entregaram a produção escrita. O restante (30 alunos) não fez ou não entregou. Embora a pesquisa tenha caráter qualitativo, alguns aspectos quantitativos devem ser considerados. Assim, pode-se supor que, por ser início de semestre e também por ser a

professora civil, a quantidade de textos entregues denotaram uma certa confiança na palavra e discrição da pesquisadora. Quanto aos alunos que não entregaram a produção, pode ter havido algum receio em expor suas opiniões, pois não se pode esquecer que vivem sob um regime disciplinar e estão sob constantemente vigilância.

Muitas foram as dúvidas para selecionar os textos construídos pelos alunos, pois ainda não havia um direcionamento definitivo quanto à análise que iria ser feita. Dessa forma, o primeiro critério de seleção foi excluir textos que fugiram do tipo textual pedido, pois a proposta era que escrevessem um texto narrativo, porém alguns utilizaram-se do gênero dissertativo. Há de se ressaltar que foi pedido para que escrevessem textos, de preferência, em 1ª pessoa, mas nem todos seguiram a orientação, no entanto constatou-se que textos em 3ª pessoa conseguiram, também, atingir os objetivos iniciais. O segundo critério foi buscar nas narrativas possibilidades de respostas às perguntas da pesquisa:

1) De que forma vídeos produzidos por jovens de outros contextos culturais que enfocam questões do ambiente escolar podem servir de objetos para que alunos-militares partam para processos de escrita e, em especial:

A) da escrita sobre a organização (espaço, tempo, atividades etc) da escola militar;

B) da escrita sobre si (escrita de si) no interior de uma escola militar.

2) De que forma algumas das "marcas" textuais, ao serem problematizadas, podem produzir (ou não) espaços reflexivos que apontem para os processos de subjetivação a que estão submetidos, bem como para pontos de fuga por eles produzidos?

Foram, portanto, selecionados onze textos para, inicialmente, comporem o *corpus* da pesquisa para a análise. Porém, fazer a análise de tantos textos seria inviável, dado o curto período de tempo. Assim, optou-se por selecionar quatro textos, três em 1ª pessoa e um em 3ª pessoa, em que se evidenciavam determinadas regularidades discursivas.

Diante dos quatro textos escolhidos, muitos foram os questionamentos e dúvidas quanto aos rumos da análise a ser desenvolvida. Quais as possíveis identificações as imagens exibidas pelos vídeos suscitaram nos sujeitos? Como seria esse processo? Como manter um olhar ético diante da história do Exército Brasileiro e dos processos de

subjetivação, mesmo que em sua fase inicial, dos guerreiros²¹ contemporâneos? Além disso, como observar as marcas de objetivação e subjetivação na escrita de si dos sujeitos? Há marcas de resistência em relação ao poder disciplinar ao qual estão submetidos? Como abordar essas questões uma vez que a pesquisadora também está implicada nessa relação de poder?

Os primeiros passos foram no sentido de fundamentar teoricamente as questões que envolvem as relações das recepções de imagens (filmes, novelas, seriados de tevê, propagandas etc.) com os sujeitos. Vale salientar que os estudos em relação a isso ainda são muito recentes (a partir da década de 1980) - pois o receptor era pensado como "alguém que recebe passivamente os conteúdos das mensagens transmitidas naqueles artefatos e que tem sua atividade intelectual bloqueada pela sutileza e pela complexidade da linguagem audiovisual" (DUARTE, 2002, p. 64) - no entanto alguns direcionamentos são importantes.

Há muitas pesquisas em relação ao cinema, por exemplo, desde a concepção inicial até chegar às telas. O cinema é, hoje, considerado uma linguagem, embora seja de mais fácil apreensão. De fato:

Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno dos códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo. A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, ou seja, vendo (na telona ou na telinha) e conversando sobre eles com outros espectadores (DUARTE, 2002, p. 38).

Isso não significa que a linguagem cinematográfica não contenha *sistemas significadores* que devam ser rejeitados pelos espectadores. Eles vão desde a câmera até a edição, passando pela iluminação, som e montagem (DUARTE, 2002).

Ainda, segundo Rosália Duarte (2002), esses "sistemas significadores" são interpretados pelos sujeitos de maneiras diversas, já que esses mesmos sujeitos possuem experiências de vida, valores, crenças e práticas culturais diferentes. Assim, a linguagem cinematográfica atravessa o sujeito da mesma maneira que o discurso oral ou escrito, tudo depende das formações discursivas nas quais se está inserido, por isso a dificuldade, também, de estudos muito definitivos ou quantitativos em relação a como o espectador sente e elabora as imagens que vê na tela.

²¹ Por *guerreiros* entende-se que são aqueles que vão à guerra, que são combatentes.

Ademais, essas percepções, no que se refere à presente pesquisa, só foram abordadas oralmente com os participantes e não apareceram nos textos escritos de forma consciente ou explícita.

Os próximos passos foram direcionados em relação aos questionamentos da pesquisadora em fazer parte de um processo de formação dos guerreiros contemporâneos. Quem são esses guerreiros de hoje? Como eram no passado? Quando surgiu a guerra?

Segundo John Keegan (2006), há entre historiadores, antropólogos, etnógrafos e cientistas, de diversas áreas, muitas dúvidas acerca dos primórdios do que seria a primeira guerra travada pelo homem. Não se pode desprezar fatos que possam ter acontecido na pré-história, pois a necessidade de sobreviver e defender as famílias que se formavam levaram o homem primitivo, através dos tempos, a utilizarem-se de instrumentos de defesa. A coragem e a habilidade, tão importantes para o guerreiro contemporâneo, já se faziam necessárias para a caça e para a defesa do território e da prole, porém não há como comprovar, por meio das diversas ciências, que os pré-históricos usavam essas habilidades para lutarem contra outros homens.

Embora existam indícios milenares de possíveis materiais de guerra, como adagas e espadas pequenas com lâminas de ouro e cobre, além de imagens em monumentos de possíveis guerreiros que aparecem lutando de forma organizada, com armas e uniformes relativamente padronizados, não é possível, historicamente, precisar o início da história da guerra. Considera-se, portanto, como início de uma história da guerra o mesmo período em que se encontram os vestígios mais antigos dos escritos humanos, que datam de 3100 a.C., na Suméria, região onde hoje é o Iraque (KEEGAN, 2006, p. 160).

Desse tempo para os dias de hoje, muitas foram as mudanças em relação à guerra, como também em relação aos guerreiros, tanto do Oriente quanto do Ocidente, dessa forma, aprofundar-se nesse tema, mostrou-se um caminho fugidio em relação às proposições iniciais desse trabalho.

Figuraram como mais interessantes os rumos que abordavam as questões relativas aos modos de objetivação e subjetivação e aos "pontos de fuga" (resistências), que se tornaram evidentes em uma primeira leitura do *corpus*.

Os "pontos de fuga" são percepções do sujeito em relação ao poder disciplinar exercido e apareceram no texto em forma de críticas a esse mesmo poder. Aprofundar os

questionamentos em relação a essas críticas e o porquê delas exigiria uma pesquisa muito profunda em toda a história do Exército Brasileiro, desde sua formação até os dias atuais. Além disso, havia ainda dúvidas quanto aos conceitos de "resistência" e se, de fato, o que se evidenciavam nos textos poderia ser conceituado de resistência.

Assim, buscou-se observar e, posteriormente, levantar possibilidades de análise com base nas regularidades que emergiram dos textos, como aspectos discursivos que levavam aos "modos de objetivação e subjetivação" dos enunciadores, à "necessidade de reconhecimento" dos sujeitos por parte da sociedade civil, à "preocupação com o falar franco/falar verdadeiro" (*parrhesía*), à "dicotomia entre o cá (EsPCEEx, Exército Brasileiro) e o lá²² (sociedade civil)" e às "resistências" (vistas aqui como críticas brandas ao poder disciplinar), tudo isso marcado pela escolha das palavras que remetem a determinados campos lexicais e pelas modalizações discursivas.

²² É perceptível na escrita dos sujeitos da pesquisa a concepção de que o "mundo" em que vivem, ao se tornarem militares, é muito diferente do "mundo" de fora.

CAPÍTULO 3 - ESTUDO DE SITUAÇÃO²³

Antes de direcionar as possibilidades de análise, é importante conhecer um pouco mais sobre quem são os participantes que terão os textos analisados, bem como a rotina que desempenham dioturnamente na instituição. Posteriormente, pretende-se transcrever as produções realizadas por eles e, assim, poder levantar alguns questionamentos, bem como o cruzamento dos resultados de análise.

Porém, antes de iniciar esta pesquisa com os participantes, este trabalho foi submetido à Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade São Francisco (CEP-Bragança-SP) e, por estar totalmente em conformidade com a Resolução 466 de 12/12/2012, foi aprovado, com registro CAAE: 39316614900005514, no dia 15 de dezembro de 2014 (Apêndices, p. 98).

3.1 Os Participantes-Alunos-Militares

Os participantes desta pesquisa (todos os alunos que se propuseram a escrever os textos) vêm de regiões diferentes do Brasil, o que torna interessante a mistura de costumes que se observa no início do ano. Cada um traz elementos da cultura da região em que nasceu ou viveu a maior parte do tempo, desde o sotaque, até elementos que estão incorporados em seus hábitos diários. Porém, como alunos-militares, por viverem em regime de internato e por terem que possuir comportamento uniforme, assim que ingressam na instituição, devem seguir todas as determinações dispostas no Estatuto dos Militares, no R 118, no R114 e nas NGA. Estão cientes dos deveres e direitos constantes no R 118, no inciso II do art. 6º, das Seções I e II, do Capítulo III:

Seção I

Dos Deveres

Art. 46. São deveres dos discentes, além dos constantes do Estatuto dos Militares:

²³ Estudo de Situação - *Processo lógico e continuado de raciocínio pelo qual um comandante ou um oficial de estado-maior considera todas as circunstâncias que possam afetar a situação militar e chegar a uma decisão ou proposta, visando o cumprimento da missão, consolidado por meio de documento formal.*

Disponível em:

http://www.defesa.gov.br/arquivos/File/legislacao/emcfa/publicacoes/md35_g_01_glossario_fa_4aed2007.pdf. Acesso em: 16 de junho de 2015.

I - cultivar integralmente os Valores Militares: PATRIOTISMO, CIVISMO, FÉ NA MISSÃO DO EXÉRCITO, AMOR À PROFISSÃO, ESPÍRITO DE CORPO e APRIMORAMENTO TÉCNICO-PROFISSIONAL;

II - cultivar integralmente os Deveres Militares: DEDICAÇÃO E FIDELIDADE À PÁTRIA, RESPEITO AOS SÍMBOLOS NACIONAIS, PROIBIDADE, LEALDADE, DISCIPLINA, RESPEITO À HIERARQUIA, RIGOROSO CUMPRIMENTO DOS DEVERES E ORDENS e TRATO DO SUBORDINADO COM DIGNIDADE;

III - cultivar integralmente a Ética Militar: SENTIMENTO DO DEVER, HONRA PESSOAL, PUNDONOR MILITAR e DECORO DA CLASSE;

IV - sentir-se honrado em pertencer ao EXÉRCITO DE CAXIAS - nunca derrotado em campanha;

V - zelar pelo prestígio que o Exército Brasileiro, a AMAN e a EsPCEEx desfrutam no âmbito interno ou externo;

VI - empenhar-se com devoção em todas as atividades escolares, buscando constantemente o seu aperfeiçoamento moral, atitudinal, cognitivo e psicomotor;

VII - empenhar-se em práticas sadias de higiene individual e coletiva e de higidez física;

VIII - zelar pelo patrimônio histórico, cultural, material e imaterial;

IX - assistir a todas as atividades previstas para o seu Curso, como ato de serviço; e

X - cultivar os preceitos da disciplina consciente, da sã camaradagem, do rigor fraternal e da empatia nos inter-relacionamentos com superiores, pares ou subordinados.

Parágrafo único: os deveres do discente, verdadeiro código de honra pessoal, devem ser exercitados e interiorizados permanentemente, não podendo haver tolerância com o seu desrespeito, sob o risco de serem ameaçadas as estruturas da formação do futuro oficial da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro.

Seção II

Dos Direitos

Art. 47. São direitos dos discentes, além dos constantes do Estatuto dos Militares:

I – ser submetido à recuperação da aprendizagem, caso não esteja alcançando o rendimento mínimo previsto, em conformidade com a legislação específica;

II – solicitar revisão de prova, de acordo com as normas em vigor;

- III – reunir-se para organizar, no âmbito interno, agremiações de cunho cultural, cívico, recreativo ou desportivo, nas condições aprovadas pelos Cmt EsPCEx e AMAN;*
- IV – ter acesso à Seção Psicopedagógica e à Seção de Educação Física para fins de orientação específica;*
- V – solicitar trancamento de matrícula;*
- VI – recorrer à autoridade competente quando se julgar prejudicado;*
- VII – receber, gratuitamente, alimentação, alojamento, fardamento, assistência médico-odontológica, ensino e instrução, além da remuneração mensal fixada por lei;*
- VIII – receber seu histórico escolar, na forma da legislação vigente;*
- IX – receber, se licenciado das fileiras do Exército, o comprovante de quitação para com o Serviço Militar a que faz jus; e*
- X - ser reprovado uma única vez no decorrer do Curso.*

Os alunos possuem uma rotina extenuante que se inicia às 6h, com o toque da Alvorada, ou seja, o toque de clarim que avisa que todos devem estar em pé. Eles têm 20 minutos para arrumarem as camas, barbearem-se e vestirem-se com a farda, que deve apresentar-se impecável. Às 6h20min, vão para o rancho tomar o café da manhã. Às 6h40min, quando acaba o café, têm 20 minutos para que às 7h estejam prontos para a parada diária, que é o momento em que o comandante de pelotão vê se estão em ordem e passa recados para aquele dia. Às 7h30min, devem estar na sala de aula para as atividades da Divisão de Ensino (DE), que dispõe de professores advindos de diversas categorias: oficiais de carreira, oficiais temporários, oficiais da reserva e professores civis. Compõem o currículo do ensino universitário Língua Portuguesa I, Língua Inglesa I, Língua Espanhola I, História do Brasil, Cálculo I, Física Aplicada, Química Aplicada às Ciências Militares e Cibernética.

As aulas terminam às 12h30min, horário em que entram em forma para adentrarem o rancho para o almoço. Às 14h20min, devem estar na sala de aula para o Tempo de Estudo, que vai até às 15h50min. Dado o sinal, correm para se trocar (substituem a farda por camiseta e calção padronizados) para as atividades do Ensino Profissional Militar, que contém as seguintes disciplinas: Introdução às Técnicas Militares, Técnicas Militares I e II, Treinamento Físico Militar I, II e III.

Às 17h30, são liberados para tomarem banho, pois às 18h30min devem estar prontos para o jantar, que vai até às 19h. Ao término do jantar, às 19h10min, passam

pela revista de recolher. Das 19h10min até às 21h, quando não há alguma palestra ou instrução do Corpo de Alunos, estão livres para arrumarem algo ou estudarem para o dia seguinte. Às 21h10min, há uma ceia e, às 22h, o toque de recolher, em que todas as luzes são apagadas, porém, se quiserem, podem estudar com lanternas próprias.

Os alunos, como já foi dito, vivem em regime de internato, portanto são liberados somente na quarta-feira, das 19h10min às 23h, e nos finais de semana, saindo na sexta-feira, às 19h10min, e retornando no domingo, às 23h.

É conveniente esclarecer que os nomes dos participantes-alunos-militares foram substituídos pelos nomes de guerreiros, heróis gregos, a saber Aquiles, Teseu, Hércules e Perseu, cujas biografias, retiradas do livro *Mitologia Grega, Volume III*, de Junito de Souza Brandão (1987), serão brevemente resumidas abaixo.

Aquiles, fruto de uma deusa e de um mortal, Tétis e Peleu, foi criado pelos Centauros e, posteriormente, teve um intenso treinamento dado por Mestres que apareciam ora mascarados, ora sob aspectos de animais. Passou por diversas provações e tinha como ponto vulnerável o calcanhar, pois, de acordo com uma variante do mito, quando ainda era menino, ao ser introduzido no fogo por sua mãe na tentativa de imortalizá-lo, só não queimou o osso do calcanhar. Aquiles foi um herói da Guerra de Troia, porém morreu jovem, ao receber uma flechada desferida por Páris, justo em seu ponto vulnerável.

Teseu, filho de Posídon ou de Egeu com Etra, desde muito jovem apresentava tremenda força. Aos dezesseis anos, ergueu um rochedo imenso sob o qual seu pai Egeu havia deixado as sandálias e uma espada. É também um famoso herói da mitologia grega por diversos feitos, como, por exemplo, ter matado o Minotauro (monstro que vivia em um labirinto), ter raptado Ariadne e ter lutado também na guerra de Troia. Morreu ao ser empurrado em um abismo.

Hércules, o mais popular herói grego, filho de Zeus e Alcmena, por ter se tornado imortal, ao ser amamentado por Hera, sem que ela soubesse, e por sua extrema força física, passou por diversas iniciações impostas pela deusa que sempre foi tomada pelo ciúme que sentia de Zeus. Esses trabalhos culminaram com os conhecidos *Os Doze Trabalhos de Hércules*.

Perseu, filho de Zeus e Dânae, era um jovem destemido que matou a Górgona Medusa e salvou Andrômeda das garras de um terrível dragão. Apaixonou-se por ela

com que se casou e teve vários filhos. Perseu passou por várias peripécias como convém a um herói, porém não há registros de sua morte.

Os enunciadores dos textos que serão expostos, inicialmente, são aparentemente muito semelhantes, aliás, desde que ingressam na escola, são treinados a desenvolverem uniformes posturas, a começar pela vestimenta (farda). Busca-se, nas atividades militares, por meio de intensivo treinamento, torná-los o máximo possível homogêneos. Assim, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade...” (FOUCAULT, 2011b, p.133), de fato, já são um nítido modo de objetivação ao qual estes sujeitos estão se submetendo de livre e espontânea vontade e pelo qual vão se constituindo em "novos" sujeitos. No entanto, esse assujeitamento consentido visa buscar a aquisição de um saber, oferecido pela instituição, que lhes confere e conferirá poder.

3.2. Um pouco sobre o conceito de modalidade

É com base na linguagem dos textos abaixo que serão levantadas possibilidades de análises, dentro de uma formação discursiva, sem a qual não há como a produção desses discursos se realizarem da forma como foram escritos. De fato:

(...) a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem lingüística, quer de ordem sócio-cognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constroem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário mobilizar conhecimentos — socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos —, bem como situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos (KOCK, 2005, p.228).

Devido às regularidades discursivas, será observado o que marca os modos de objetivação e subjetivação, a necessidade de reconhecimento, a preocupação com o falar franco/falar verdadeiro, a dicotomia entre o cá e o lá e as resistências na escrita de si dos sujeitos que produziram os enunciados dos textos a seguir. Porém, antes disso, como serão trabalhados na análise os modalizadores presentes nos textos, convém abordar um pouco os estudos feitos pela Linguística Textual no que se refere à modalidade.

Os conceitos sobre modalidade na Linguística são muito recentes e apresentam opiniões diversas em relação à manifestação (ou não) da modalidade nos enunciados. De qualquer forma, a modalidade poderia ser definida como a percepção das intenções (ponto de vista pragmático), das subjetividades, das opiniões, das crenças, das posições, das atitudes morais do enunciador que são marcadas pelos "modos" de uso da linguagem nos enunciados que constroem dentro de uma determinada comunidade.

Segundo Maria José R. F. Coracini (1991), desde Aristóteles, a Lógica Formal tem se ocupado "em construir um sistema que dê conta, de forma coerente e precisa, das proposições que expressam raciocínio válido" (CORACINI, 1991, p. 112), desprezando que o discurso depende da formação discursiva em que se insere, ou seja, até mesmo as questões lógicas estão inseridas em uma comunidade que estabelece o que é verdadeiro ou falso.

De qualquer forma, os estudos sobre modalidade levam em consideração, ainda hoje, a necessidade de provar a veracidade da assertiva de um dado enunciador.

A modalidade "alética" é um tipo de modalidade que está presente nas três perspectivas que hoje são estudadas pela linguística - a sintática, a semântica e a pragmática. De fato,

(...) as primeiras modalidades descritas pela lógica clássica foram as aléticas ou aristotélicas (o necessário, o impossível, o possível, o contingente), que dizem respeito à própria existência dos estados de coisas veiculadas pelas proposições, ou seja, expressam a atitude do locutor quanto ao valor de verdade de seus enunciados (KOCK, 1986, p. 228).

Mais recentemente, segundo Ingedore Grunfeld Villaça Kock, outras modalidades foram se incorporando, como as modalidades "epistêmicas" (o certo, o excluído, o plausível, o contestável) que "dizem respeito ao eixo do conhecimento - ou da crença - que cada locutor tem (ou diz ter) relativamente aos estados de coisas a que se refere em seu discurso" (KOCK, 1986, p. 228).

Além dessas, as modalidades "deônticas" (o obrigatório, o proibido, o permitido, o facultativo), por sua vez, "estão relacionadas ao eixo da conduta, isto é, ao comportamento que se espera do interlocutor diante de determinados estados de coisas, e é nelas que se revela, de maneira mais direta, a forma dos atos de fala produzidos pelo locutor" (*Ibid.*, p. 228).

Ainda de acordo com Kock (1986, p. 229), é possível perceber diversos modos de lexicalização das modalidades, a saber:

- 1) auxiliares modais: como "poder", "dever", "ter de", "haver de", "querer" etc;
- 2) formas verbais perifrásticas, formadas dos auxiliares modais seguidos de infinitivo;
- 3) predicados cristalizados do tipo "é certo", "é necessário", "é possível", "é provável" etc, que constituem um subtipo do que se pode denominar orações modalizadoras;
- 4) orações ou proposições modalizadoras, como "eu sei que", "eu acredito que", "não há dúvida de que", "tenho certeza de que" etc;
- 5) performativos explícitos indicadores do tipo de ato ilocucionário, como "eu prometo", "eu juro", "eu ordeno", "eu solicito" e certos torneios sintáticos dotados da mesma função: "por favor", "por piedade", "tudo bem" etc;
- 6) verbos de atitude proposicional: "eu acho", "eu creio", "eu duvido", "eu julgo" etc;
- 7) advérbios de modalidade, como "certamente", "indubitavelmente", "talvez", "possivelmente" etc;
- 8) certos modos e tempos verbais: é o caso, entre outros, do imperativo, de certos empregos do subjuntivo; de tempos como o futuro do pretérito, com valor de probabilidade, possibilidade, dúvida; do futuro do presente, com valor de ordem; do pretérito imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, daquilo que deveria ser, mas não é;
- 9) certos operadores argumentativos como "tudo", "todo(s)", "quase", "mesmo" etc;
- 10) na linguagem oral, a entonação, que permite, por exemplo, distinguir uma "ordem" de um "pedido"; os padrões entonacionais que caracterizam a coordenação em oposição à subordinação; outros elementos suprasegmentais como o ritmo, a intensidade etc.

No entanto, a questão da modalidade não é tão simples e também suscita muitos questionamentos. De fato, de acordo com Coracini (1991), o valor de falsidade ou verdade de um enunciado é constituído por modelos de realidade relativamente arbitrários que são criados em um universo referencial construído pela relação dos sujeitos com a linguagem. Assim, o funcionamento alético de um enunciado só pode ser descrito no interior de um quadro enunciativo. A modalidade, dessa forma, precede a própria elaboração textual, do que decorre a primazia da enunciação em relação às unidades linguísticas. A modalidade, então, pode manifestar o ponto de vista do enunciador no texto de maneira implícita ou como "marcas" modais que "em si não determinam *a priori* o ponto de vista do sujeito-enunciador nem as interpretações

possíveis: sua presença ou ausência aponta apenas para uma possível interpretação do texto". Assim, as modalidades pressupõem uma intencionalidade discursiva e não podem "ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas" (CORACINI, 1991, p. 120).

As possibilidades de análise que serão levantadas a seguir tentarão se apoiar nas considerações acima, pois, para que se possa chegar a algumas respostas para as perguntas propostas nesta pesquisa, há de se considerar a complexa relação do sujeito com a linguagem no contexto social. No caso do presente trabalho, um espaço em que o poder disciplinar determina algumas condições de produção que, se analisadas em outros contextos, poderiam suscitar outras tantas possibilidades de análises...

3.3 Análise dos textos

TEXTO 1 (T1)

Aquiles:

*"Eu estudo em uma instituição que possui **boa credibilidade**. Atividades são feitas aqui, no qual²⁴ **me orgulho muito de executá-las e cumpri-las com toda dignidade. É certo que o ritmo é corrido no entanto, gradativamente me acostumo. Espero poder cumprir tal missão que é aprender a liderar e servir da melhor maneira possível, Contudo, acho que minha escola deveria ser mais reconhecida, em âmbito nacional e também mundial, por sua história e pessoas/militares que daqui saíram para mudar e influenciar o mundo. Em minha opinião, aqui é lugar onde o menino aprende a ser não só homem mas sim soldado. Me orgulho muito e sempre a defenderei. Isso se confirma quando todos os dias tento mostrar para minha namorada a importância do militarismo e porque tanto amor a pátria. Enfim, Brasil acima de tudo."***

Se o discurso efetiva-se no processo sócio-histórico, ele também é um elemento de controle e de dominação, pois "em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu

²⁴ Os textos serão transcritos *ipsis litteris*, com a finalidade de evitar a colocação de *sic* o tempo todo e, também, se for possível, de levantar possibilidades de análises por causa do erro cometido.

acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 2013, p.8).

Levando em conta essas considerações, Aquiles revela um posicionamento firme ao ressaltar as qualidades da instituição, no entanto lamenta a falta de reconhecimento por parte da sociedade civil. Para ele, a formação que recebe é superior ou diferente à da formação humana, ou seja, o soldado possui mais deveres, é mais forte, corajoso, correto, virtuoso, entre tantos adjetivos que o elevam ou o diferenciam de um "humano comum". Daí a necessidade de convencer insistentemente o outro, que não está inserido em seu universo, da importância do universo militar.

Sob o ponto de vista da materialidade linguística, Aquiles mostra-se um sujeito bastante implicado com sua escrita, uma vez que seu texto está, do começo ao fim, centrado na 1ª pessoa do singular, como foi pedido, preferencialmente, nas orientações iniciais da pesquisa, o que se pode observar pelo uso do pronome pessoal do caso reto (eu), funcionando como sujeito explícito (*Eu estudo*) ou implícito (\emptyset ²⁵ *me orgulho*, \emptyset *me acostumo*, \emptyset *Espero*, \emptyset *a defenderei*, \emptyset *tento*), pelo pronome pessoal do caso oblíquo (*me orgulho*, *me acostumo*) e pelo pronome possessivo funcionando como adjunto adnominal (*minha escola*, *minha opinião*, *minha* namorada). Assim, expõe um posicionamento de total assujeitamento, na condição de aluno, em relação a sua rotina e a sua opinião quanto à instituição, principalmente, ao utilizar palavras que, embora sejam de classes gramaticais diferentes, pertencem a um mesmo campo lexical de exaltação favorável, tais como *boa*, *credibilidade*, *orgulho*, *executar*, *cumprir*, *dignidade*. Porém, ao utilizar, no início do 3º período²⁶, um predicado cristalizado (*É certo*) insere no discurso os pesares da vida que leva, exemplificados ao justificar que *o ritmo é corrido*. Mas, logo em seguida, a locução adversativa (*no entanto* - operador argumentativo) "rompe" com o lamento e Aquiles volta a ratificar que, mesmo *gradativamente* - advérbio de modalidade que sugere uma ideia de que algo não acontece de um dia por outro - ele vai se acostumando com a rotina e também com os pesares.

²⁵ O símbolo vazio \emptyset representa a ausência de um termo linguístico que se supõe pelo contexto do discurso. Neste caso está simbolizando um sujeito elíptico.

²⁶ Para facilitar a observação das partes do texto a serem analisadas, optou-se pela divisão em períodos que, de acordo com a Gramática Normativa, é um enunciado linguístico que se constitui de uma ou mais orações.

Dessa forma, no início do 4º período, por meio de uma forma verbal perifrástica, ou seja, um auxiliar modal e um verbo no infinitivo (*Espero poder*), retoma todo um campo lexical confirmatório (*cumprir, missão, aprender, liderar, servir*) que expressa o desejo de sua total disponibilidade para o exercício de sua futura profissão.

Porém, ao iniciar o 5º período, outra vez, com uma conjunção de oposição (*Contudo*), insere no discurso a questão do reconhecimento por parte da sociedade civil, justificando a importância do Exército por meio do resgate da história e dos feitos de seus heróis (*por sua história e pessoas/militares que daqui saíram para mudar e influenciar o mundo*). Assim, revela que o fato de não ser reconhecido fora de seu espaço (cá), pela sociedade civil (lá), acaba se transformando em uma necessidade de reconhecimento de si próprio para sua própria constituição como sujeito/militar, revelando, dessa forma, que, mesmo totalmente objetivado dentro do regime de verdade em que está inserido, passa por um processo de subjetivação.

Assim é que, ao iniciar o 6º período (*Em minha opinião*), reforça a implicação que tem com aquilo que fala e, adiante, eleva o soldado a uma condição maior que a humana (*aqui é lugar onde o menino aprende a ser não só homem mas sim soldado*). No 7º período (*Me orgulho muito e sempre a defenderei*), Aquiles escolhe palavras inseridas em um mesmo campo lexical de pertencimento (*orgulho, defenderei*) modificados por advérbios modais que intensificam os verbos "orgulhar" e "defender" (*muito e sempre*), mais uma vez demonstrando sua disposição para com a profissão.

Interessante observar que no 8º período volta a demonstrar preocupação com o reconhecimento de outras pessoas, tanto que, por meio de uma locução adverbial modal (*todos os dias*) que dá a ideia de insistência e de permanência, tenta (*tento, auxiliar modal*), não se sabe se conseguirá, *mostrar* para a namorada a importância *do militarismo e porque tanto amor a pátria*. Cabe salientar que Aquiles, ao utilizar o termo "militarismo", talvez tenha se apropriado indevidamente da palavra, uma vez que ela significa uma forma de governo e não o fato de desenvolver atributos relativos à área militar, como amar a pátria, por exemplo.

Aquiles encerra o texto com a frase: *Enfim, Brasil acima de tudo*. Essa expressão é uma espécie de brado normalmente proferido ao final dos discursos, tanto orais quanto escritos, em diversas ocasiões no exercício da profissão e demonstra o espírito militar invocado ao final de cada missão ou discurso, com a finalidade de evidenciar a vibração que sente e expressa ao ser militar.

TEXTO 2 (T2)

Teseu:

"Vejo a EsPCEEx como uma escola séria e responsável, focada em formar oficiais do Exército. Um dos poucos lugares onde ainda se encontra disciplina e respeito. Mas claro, não é perfeita. É composta por homens e algumas vezes acontece algumas injustiças (opinião pessoal) e outras coisas que considero desnecessárias, sem conseguir enxergar o motivo ou lado positivo. Gostaria que ela fosse vista por todos pela sua formação excelente, com responsabilidade e disciplina, sem que tivesse o lado falho considerado por mim. (Não que realmente seja, é apenas o que acho). E não somente que ela fosse vista, mas que realmente fosse só a parte positiva. Mas assim seria muito perfeito, não dá."

Teseu inicia o segmento acima descrevendo a escola positivamente, para depois inserir alguns aspectos “negativos”, reforçando o tempo todo que se trata de sua opinião. O que mais emerge no discurso de Teseu é a preocupação que tem em dizer a "verdade" na qual acredita. Ao emitir sua opinião, procura deixar bem claro que é uma posição pessoal, assumindo para si toda a responsabilidade de uma declaração que pode não ser bem aceita por seus pares, tanto superiores como inferiores na escala militar hierárquica.

Do ponto de vista da materialidade linguística, trata-se de um texto curto, porém que expõe de maneira densa o "olhar" que tem da escola, tanto que inicia seu discurso com um verbo na 1ª pessoa do singular (*Vejo* - verbo de atitude proposicional), o que sugere a implicação que tem com aquilo que expressa. Confirma, dessa forma, ainda no 1º período, uma visão positiva inicial por meio da escolha de palavras de um campo lexical que acena para ideias de seriedade, austeridade, através dos seguintes termos: *séria, responsável, focada, formar*.

Dando continuidade aos aspectos positivos que adjetivam a escola, Teseu inicia o 2º período com um operador argumentativo (*Um dos poucos*) que denota que ele admite a existência de valores elevados cultuados dentro da instituição (*disciplina e respeito*) em outros lugares, no entanto, ao mesmo tempo, restringe significativamente a quantidade desses lugares. De maneira implícita, faz uma comparação com outras instituições, pois tenta justificar que a instituição (cá) é um lugar raro, em que a existência do respeito e da disciplina é um fato, e que fora (lá) são poucos os lugares

que evocam tais valores. É possível perceber também neste período que Teseu, implicitamente, prepara o leitor para o que está por vir, ou seja, em primeiro momento, exalta as qualidades que vê, sugerindo que tem a intenção de expor também as falhas.

Assim é que, ao começar o 3º período, Teseu alterna rapidamente, em seu texto, para a apresentação das questões negativas. Para tanto, linguisticamente, ao iniciar com um operador argumentativo, representado pela conjunção adversativa (*Mas*), seguida de um advérbio modalizador (*claro*, no sentido de *sem dúvida*), insere no discurso a afirmação categórica de que a escola *não é perfeita*. Justifica a afirmação, no 4º período, com a assertiva *É composta por homens*, ou seja, criando uma espécie de silogismo em que a premissa maior seria "O homem não é perfeito", a premissa menor "As instituições são dirigidas por homens" e a conclusão "logo, as instituições não são perfeitas". Teseu supõe uma verdade aceita universalmente de que o homem não é perfeito, logo tudo o que é dirigido ou comandado por homens não pode ser perfeito.

Ainda no 4º período, depois de justificar e/ou "amenizar" com o silogismo implícito o que falará em seguida, marca linguisticamente, ao usar, em oposição à visão positiva que enfatizou nos períodos anteriores, o substantivo *injustiças* e o adjetivo *desnecessárias*, termos inseridos em um campo lexical que representa o lado negativo que, de seu ponto de vista, vê na escola. Teseu, ao expor sua visão crítica, tem uma preocupação demasiada com a visão do outro em relação ao seu discurso. Talvez um receio de ser "injustiçado" por dizer a verdade, pois, por mais de uma vez, vai utilizar os parênteses, (*opinião pessoal*), para reafirmar que o ponto de vista é dele. Não se pode esquecer de que ele está dentro de um quartel, expressando "livremente" sentidos indesejáveis acerca do ambiente em que vive, um local em que exaltar os valores cultuados é um dever. Em outras palavras, ao mesmo tempo que reforça, quando utiliza os parênteses para justificar que o ponto de vista é somente dele, protege-se de uma outra verdade que lhe pode ser imposta, tendo como uma espécie de alternativa ou "desculpa" o que coloca no 5º período entre parênteses, (*Não que realmente seja, é apenas o que acho*). Além disso, pode-se supor que Teseu busca, ao utilizar os parênteses, convencer a si mesmo de que a instituição pode não ter o lado negativo, talvez só ele a veja assim. Porém ele entra em um paradoxo, pois, acima, foi categórico em enunciar que os homens não são perfeitos e, no 6º período (*E não somente que ela fosse vista, mas que realmente fosse só a parte positiva*) busca não só que seja

reconhecida pelo lado positivo como também expressa o desejo de que só houvesse esse lado.

O paradoxo, no entanto, desfaz-se no 7º período (*Mas assim seria muito perfeito, não dá*) já que afirma que não há perfeição, o que justificaria a existência do lado negativo com o qual tem que conviver e se constituir como sujeito.

No fundo esse texto consiste em um diálogo consigo próprio, uma tentativa de reconhecer-se por meio do reconhecimento do outro. Ao mesmo tempo em que diz a verdade (*parrhesía*), demarcando sua opinião discursivamente ao longo do texto para assumir a responsabilidade para si, ao utilizar os parênteses para se precaver/se enconder de ter dito a verdade, estabelece um conflito dentro dele mesmo que emerge ao elaborar o exercício da escrita de si.

TEXTO 3 (T3)

Héracles:

*"A Escola Preparatória de Cadetes do Exército é uma escola que **prepara** o jovem para o início da sua carreira rumo ao oficialato. Ela é uma peça **fundamental** na vida do jovem que optou **servir** à pátria e o Exército Brasileiro, **pois** ensina **valores** há muito esquecidos pela sociedade.*

***E por citar a palavra valores**, lembrei de um, o qual considero o mais importante de todos: **a camaradagem**, porque a EsPCEX **exige** de você **aquilo** que nenhuma outra instituição do meio civil **exige**. **E é nessas horas, quando você está completamente tomado pelo sono, cansaço, fome, debilitado e desmotivado** a tal ponto de querer largar tudo e **ir embora**, sempre **aparece um companheiro** que, por vezes, está em situação até pior que a sua, para o que está fazendo para **lhe estender a mão amiga** e te ajudar e dizer **'relaxa, cara! Essa fase vai passar! Estou contigo!'**.*

*Você, sem saber o porquê, o motivo porquê seu companheiro te ajudou em momento complicado, daí você pensa: **'Poxa, lá fora, na sociedade, talvez nunca alguém me ajudaria dessa forma'**. São valores que nos tornam **mais fortes, mais vivos, mais humanos**.*

E é dessa maneira que eu quero que a EsPCEX seja vista pelas outras pessoas: uma instituição que, mesmo criando **dificuldades** aos alunos, os **une** ao mesmo tempo e é isso que deveria acontecer com a **sociedade** de um modo geral. **Brasil, acima de tudo!**"

Héraclès organiza seu texto trazendo um ponto muito importante dentro da escola que é a camaradagem. Trata-se de um atributo da área afetiva, dentre outros, tais como adaptabilidade, cooperação, dedicação, disciplina, persistência, responsabilidade e rusticidade. Esses atributos são avaliados e compõem 5% da nota de ano do aluno, segundo as Normas Internas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NIDACA).²⁷

A camaradagem é apresentada neste texto como um atributo que os ajuda a superar as dificuldades pelas quais passam ao longo do ano de preparação. Héraclès também insere a camaradagem como sendo um atributo próprio da EsPCEX e, por extensão, do Exército, sendo que em sua opinião esse atributo não existiria fora do contexto militar. Assim, o texto transita entre o cá e o lá: cá é o contexto militar e lá é o contexto civil.

Observa-se também no texto de Héraclès, ao abordar a camaradagem, um deslocamento da posição-sujeito dentro de seu discurso. Ao evocar uma provável passagem de sua experiência em que prova a importância da camaradagem, o sujeito do discurso desloca-se do "eu" para o "você", buscando o outro. Não que esse outro seja uma segunda pessoa do discurso, alguém com quem fala, mas, sim, refere-se a ele mesmo, ou seja, sua alteridade que está implicada no discurso. Neste caso específico, evoca em seu discurso todos os alunos/militares e militares em geral que, como ele, passaram ou podem passar por situação semelhante.

Além disso, é possível observar que Héraclès preocupa-se com o reconhecimento das outras pessoas que não estão vivenciando as experiências que julga tão profundas. Ao citar uma vivência que possivelmente teve em relação à prática da camaradagem como prova de que, de fato, apega-se a essas atitudes, sugere que os valores que tanto preza inexistem ou não são praticados na sociedade civil.

Quanto à materialidade linguística, Héraclès inicia o texto definindo a escola (*é uma escola..., é uma peça fundamental...*), nos dois períodos iniciais, por meio do verbo "ser" na 3ª pessoa do singular. Ressalta as qualidades da instituição, escolhendo um campo lexical positivo, para tanto, usa os vocábulos *prepara, servir, fundamental, valores*. Nestes dois períodos, a modalidade epistêmica sobressai, ou seja, o que pensa e

²⁷ O documento citado não está em anexo por ser muito extenso, mas está disponível em: http://www.deceex.ensino.eb.br/port_/port_2014/port143_deceex_de_25_nov_2014.pdf. Acesso em: 06 de maio de 2015.

diz (ou acredita que pensa e diz) sobre a instituição. Além disso, no 2º período, sugere que os valores ensinados na escola não existem mais, pelo menos por hora, na sociedade civil (*pois ensina valores há muito esquecidos pela sociedade*), usando um operador argumentativo materializado por uma conjunção coordenativa explicativa (*pois*) ao introduzir a 3ª oração do período, opondo, dessa forma, o cá (Exército) ao lá (sociedade civil).

No 1º período do 2º parágrafo, Héracles retoma, por meio da conjunção aditiva (*E*) e de um recurso argumentativo (*por citar a palavra valores*), a questão dos valores que encerrou o 1º parágrafo e exemplifica com um substantivo: *a camaradagem* (atributo da área afetiva, conforme exposto acima). Na sequência, tem a intenção de explicar o motivo (*porque*) da exaltação desse valor, evidenciando, mais uma vez por meio da comparação com a sociedade civil, o grau de exigência cobrado na escola (*a EsPCEx exige de você aquilo que nenhuma outra instituição do meio civil exige*). Héracles reforça a certeza que tem sobre a importância do ensinamento dos valores, ao repetir o verbo *exige*, no entanto, ao utilizar o pronome indefinido *aquilo*, sugere um campo imenso de possibilidades de exigências.

Ainda no 1º período do 2º parágrafo, Héracles muda a pessoa do discurso, ou seja, deixa de usar o pronome pessoal "eu" e passa a utilizar o pronome "você". Héracles busca, com a mudança da pessoa do discurso, trazer o outro no seu dizer, pois sempre o eu é constituído do outro. Dessa forma, expõe a heterogeneidade que constitui os sujeitos, do mesmo modo que constitui sua própria identificação. Ao usar o "você", do ponto de vista discursivo, Héracles traz em seu dizer um outro que talvez possa atuar como o interlocutor de si mesmo, ou seja, o aluno/militar fala de si para si e adota, para tanto, a voz de um outro, que se mostra no pronome "você".

No início do 2º período do 2º parágrafo, Héracles marca linguisticamente, ao usar a conjunção coordenativa aditiva (*E*), a continuidade de seu pensamento em relação à importância da camaradagem e instaura em seu discurso, por meio de uma locução adverbial temporal (*nessas horas*), uma possível recordação de uma situação em que sentiu, de modo prático, a concretização desse valor. Héracles traz para o texto essa circunstância, marcando o discurso linguisticamente por meio de outro advérbio de tempo (*quando você está completamente tomado*), ao iniciar sua narrativa dessa vivência.

Interessante observar, ao continuar a leitura do período, que Hércules revela, mesmo que inconscientemente, os momentos difíceis pelos quais passou na referida lembrança que emerge em seu dizer. Destaca, assim, um campo lexical marcado pelo esgotamento físico e mental, ao utilizar palavras tais como *sono*, *cansaço*, *fome*, *debilitado* e *desmotivado*. Para ele, o esgotamento é tão significativo que pensa em desistir (*a tal ponto de querer largar tudo e ir embora*), uma atitude que pode ser vista como sinal de fraqueza dentro do contexto em que está inserido.

No entanto, evoca, por meio de um verbo na 3ª pessoa do singular (*aparece*), um outro em seu discurso, marcado na materialidade linguística pelo advérbio de tempo (*sempre*) e por um substantivo (*companheiro*), ou seja, nunca vai faltar um outro disposto a ajudar dentro do espaço em que vive, ratificando, assim, a ideia de exaltação da camaradagem no meio militar (*para o que está fazendo para lhe estender a mão amiga²⁸ e te ajudar*).

Ao finalizar o período, Hércules, reproduz por meio da utilização do discurso direto a fala de seu companheiro: "*relaxa, cara! Essa fase vai passar! Estou contigo!*". Talvez se possa inferir que Hércules reproduz um discurso que é do companheiro, mas que, no fundo, pode ser dele mesmo. Em outras palavras, revela, ao reproduzir a fala de outro, sua própria voz, ou seja, quando estiver, em outra ocasião, em situação semelhante, dirá as mesmas palavras de conforto, demonstrando o valor da camaradagem.

No 3º parágrafo, continua com a narrativa, mas insere um dado novo: faz uma reflexão sobre a ocorrência da prática da camaradagem no contexto militar. Marca linguisticamente - mais uma vez por meio do discurso direto, mas agora evidenciando a sua própria fala - a dúvida, ao utilizar o advérbio modal (*talvez*), da existência do atributo camaradagem no meio civil em oposição ao meio militar, lamentando essa possibilidade ("*Poxa, lá fora, na sociedade, talvez nunca alguém me ajudaria dessa forma*").

No 2º período, ainda no 3º parágrafo (*São valores que nos tornam mais fortes, mais vivos, mais humanos*), Hércules (re)afirma que os valores existentes no meio em que vive, personificados na camaradagem, como narrou acima, são importantes em sua formação. Para tanto, usou, de início, o verbo "ser" (*São*) para definir os valores que preza e, posteriormente, palavras que remetem a um campo lexical de exaltação de

²⁸ Hércules evoca aqui parte do lema do Exército Brasileiro: "Braço forte, mão amiga"

atributos humanos, tais como *fortes, vivos, humanos*. Interessante observar a presença repetida do advérbio "mais" modificando os adjetivos "fortes", "vivos" e "humanos", em uma provável intenção de intensificar características que já fazem parte do ser, mas que são exacerbadas ao passar por um momento difícil na caminhada rumo ao oficialato.

No 4º e último parágrafo, revela o desejo de que a EsPCEX seja vista pelas outras pessoas como um local em que existem dificuldades, no entanto essas mesmas dificuldades promovem a união dos alunos, o que imagina não acontecer na sociedade civil. Vale lembrar que a necessidade de reconhecimento por parte dos outros reflete uma necessidade de ele mesmo reconhecer-se no universo que descreve.

Marca linguisticamente o início do 4º parágrafo com a conjunção aditiva (*E*), adquirindo aqui o sentido de conclusão (poderia ser substituída pela conjunção "logo") e um verbo performativo explícito (*quero*), deixando bem clara a implicação que tem com o que diz, ao usar a 1ª pessoa do singular de forma explícita (*eu*). Na sequência, ao utilizar os dois pontos (:), busca frisar, deixar mais clara sua intenção de que a instituição cria dificuldades que os une (*uma instituição que, mesmo criando dificuldades aos alunos, os une ao mesmo tempo*). O uso da locução adverbial de tempo (*ao mesmo tempo*) evidencia que as experiências ruins ocorrem simultaneamente com as boas, no caso, a união dos alunos.

Continua, ainda no mesmo período, expressando o desejo, por meio de uma forma verbal perifrástica (*deveria acontecer*) de que a sociedade civil (lá) também pudesse ter a percepção que ele tem do que a instituição (cá) significa para ele. Vale ressaltar que Héracles utiliza o verbo "dever" no futuro do pretérito (*deveria*), ou seja, uma ação que poderia se desenvolver no futuro, mas que, antes de ser futuro, já se tornou passado.

No último período, encerra com o brado: *Brasil, acima de tudo!*, como explicado acima, uma frase de efeito bradada ao final de discursos orais e escritos. Tudo vale a pena pelo Brasil. Pelo país ele jurou que dará a própria vida, se preciso for. Dessa forma, o brado de exaltação é extremamente significativo para ele e ratifica o juramento que fez no início da carreira.

TEXTO 4 (T4)

Perseu:

"A vida na casa rosa

*A vida na EsPCEEx, mesmo sendo uma escola de formação superior, não se assemelha com nenhuma universidade. Toda a **rigidez** do sistema, a **disciplina** e todos os **valores** que o Exército Brasileiro defende e preza não se encontram com facilidade no meio civil.*

*Apesar de ser uma rotina árdua, muitas vezes de pouquíssimo descanso, é um 'lugar' no qual se pode ter a esperança num futuro melhor para a nação, pois é uma instituição que **ensina a ensinar**, mas não a **ministrar aulas** e sim a deixar **apto para a vida**, para as **condições mais difíceis**.*

*Tudo que o sistema requer dos alunos, o **vigor** físico, o **caráter**, são características que são inerentes ao militar, e por mais que seja **sofrido** para mantê-las, é preciso.*

*É claro que há mais **pontos negativos** do que isso, como a **distância** e a **saudade de casa e da família**, mas é um sentimento que **pode ser superado**. O que é mais **desmotivante**, talvez, é o fato de muitas vezes **perder a liberdade individual** e ter que **submeter-se** mesmo sabendo que se tem razão.*

*Outra situação que **desmotiva** é o fato de cada **erro** receber um **destaque exacerbado** e os **acertos** muitas vezes **passarem sem ser notados**, não que todo acerto mereça recompensa, mas muitos **erros ínfimos** ganham **dimensões exageradas** e geram **punições desnecessárias**.*

*Talvez tudo isso faça parte da formação, talvez seja um teste, o fato é que todo ano, **muita gente** passa por isso, pois cada situação superada gera uma sensação de **dever cumprido** muito motivante, e possibilita **experiências incríveis**. No fim das contas, **apesar dos pontos negativos**, viver aqui é uma **experiência única** e vale cada gota de suor."*

O texto de Perseu, já de início, traz uma comparação de exaltação da EsPCEEx em relação a outras instituições de ensino superior, marcada pela diferenciação entre o Exército Brasileiro (cá) e o meio civil (lá). Perseu revela em seu texto como a instituição é importante para ele, porém ressalta vários aspectos que, sob seu ponto de vista, são negativos ou desnecessários.

Destaca como sofrimento principal a saudade da família e de casa, pois, ao ingressar na escola, são raras às vezes em que o aluno pode visitar os familiares, principalmente se anteriormente morasse em estados mais distantes de São Paulo. Perseu, no entanto, acredita que, talvez, todos esses pontos negativos que observa são necessários ou são probatórios para sua formação, calcada em um sofrimento que, para ele, pode trazer muitas experiências e uma motivação que se evidencia a cada momento que passa por uma situação difícil.

Perseu produz um texto em 3ª pessoa do singular, mesmo para narrar sua própria vida na instituição. Em nenhum momento usa a 1ª pessoa do singular (eu), como foi sugerido, o que pode denotar, possivelmente, um olhar distanciado ou pouco implicado com a vida na escola na qual emergem fatores significativos para constituição de si mesmo. Não se sabe os motivos pelos quais Perseu escolheu estudar na EsPCEEx, o que dificulta um aprofundamento em uma suposta razão que o levou a narrar sua escrita de si na 3ª pessoa.

Quanto às marcas que emergem pela materialidade linguística, pode-se perceber que o título sugere implícitos importantes (*A vida na casa rosa*). Perseu, ao iniciar com o substantivo "vida", já sintetiza o motivo principal de sua escrita de si: como vê e sente a rotina a que está submetido no local (*na casa rosa* - locução adverbial com função de adjunto adverbial de lugar) que escolheu para iniciar sua carreira militar. O núcleo do adjunto adverbial, o substantivo "casa", remete, em geral, à sensação de acolhimento, aconchego. Pode-se inferir que Perseu se sente confortável em sua nova morada, mesmo afirmando abaixo que um dos pesares maiores, para ele, é a falta que sente de sua casa anterior, talvez sua "verdadeira" casa. Interessante observar o adjetivo "rosa" que está se referindo à "casa". A cor rosa remete à ternura, delicadeza, suavidade, afeto, sentimentos que talvez sejam contraditórios em relação à instituição, que é marcada pelo rigor, disciplina, rusticidade. Não é possível afirmar que Perseu tenha escolhido esse título para levantar essa possível oposição. Talvez o título esteja mais ligado à curiosidade que é gerada pelo fato de ser cor de rosa²⁹ um local em que habitam, em quase sua totalidade, homens.

²⁹ Os prédios e casarões antigos da região eram cobertos por uma massa composta de barro, óleo de baleia, cal e ostra moída, o que resultava na tonalidade rosa. A cor rosa da EsPCEEx é uma tradição mantida desde de sua criação.

No primeiro parágrafo, Perseu apresenta a diferença de viver em uma instituição de ensino superior que não é semelhante a universidades em geral (*A vida na EsPCEx, mesmo sendo uma escola de formação superior, não se assemelha com nenhuma universidade*), pelo fato de que na EsPCEx, uma instituição do Exército Brasileiro, exige-se o que, para ele, não há em outras universidades. Marca linguisticamente, no 2º período, o que só existe na escola, ao escolher substantivos, tais como *rigidez, disciplina* e *valores*, pertencentes a um campo lexical que remete a aspectos positivos sob seu ponto de vista.

Inicia o 2º parágrafo como uma oração subordinada adverbial concessiva (*Apesar de ser uma rotina árdua*) que se contrapõe à oração principal (*é um 'lugar' no qual se pode ter a esperança num futuro melhor para a nação*), intercalando entre elas um adjunto adverbial (*muitas vezes de pouquíssimo descanso*) que reforça o quão árdua é sua rotina e realça a primeira oração. Assim, imagina que em uma universidade tradicional, que não é a dele, a rotina não é árdua e que há mais descanso, porém ressalta na oração principal que onde estuda *se pode ter* (forma verbal perifrástica) *a esperança num futuro melhor para a nação*. Afirma implicitamente, dessa forma, que em outras universidades não há esperança de um futuro melhor para o país.

No 2º período do 2º parágrafo, explica, ao iniciar a oração com a conjunção coordenativa explicativa "pois", o porquê de a EsPCEx, na visão dele, propiciar um futuro melhor. Para ele, a instituição *ensina a ensinar*, em outras palavras, ela não só ensina, mas também fornece condições de que o aluno possa, futuramente, ensinar. Reforça essa ideia por meio da conjunção adversativa (*mas não a ministrar aulas*), ao afirmar que na escola em que estuda não só se ministram aulas. Posteriormente, vai além, ao afirmar que a escola, além de propiciar o "ensina a ensinar", proporciona, também, uma aptidão para a vida e para as situações de dificuldade.

O 3º parágrafo, constituído de um só período, resume o que se espera da escola: características inerentes ao militar. Essas características são marcadas pelos substantivos *vigor* e *caráter*. Para Perseu, são fatores essenciais, mesmo que, para isso, tenha-se que passar por profundos sofrimentos (*por mais que seja sofrido para mantê-las, é preciso*).

Nos 4º e 5º parágrafos, detalha outros "sofrimentos" ou pontos negativos, de acordo com sua opinião, que são vivenciados para, posteriormente, serem superados. Para tanto, utiliza-se de palavras e expressões que remetem a um campo lexical que denota esses sofrimentos, tais como *distância, saudade de casa e da família*,

*desmotivante, perder a liberdade individual³⁰, submeter-se, desmotiva, destaque exacerbado (para o erro), passarem sem ser notados (acertos), dimensões exageradas (para os erros ínfimos), punições, desnecessárias. É interessante notar que, mesmo expondo tanto os aspectos que o desagradam, Perseu, ao utilizar a conjunção coordenativa adversativa (**mas é um sentimento que pode ser superado**), reforça que a superação *pode ser* (forma verbal perifrástica) - não há certeza de que será - superada.*

No último parágrafo, no 1º período, começa a finalizar seu texto e escolhe o advérbio de dúvida "talvez", utilizado duas vezes (**Talvez tudo isso faça parte da formação e talvez seja um teste**), para justificar o motivo da existência dos aspectos negativos apontados por ele acima. A dúvida que externa pode demonstrar a pouca concordância que tem com esses aspectos. Possivelmente, seja o motivo que o fez decidir escrever o texto em 3ª pessoa... Contudo, mesmo com as dúvidas, traz, na sequência, uma afirmação categórica: *o fato é que todo ano, muita gente passa por isso*. Revela aqui que a quantidade de pessoas que passam pelas mesmas experiências indica que os erros são menos ponderáveis e que são uma espécie de provação, com a finalidade - explica Perseu por meio de uma conjunção coordenativa explicativa (*pois*) - de que a superação compense. Isso é o que afirma ao final do período: *cada situação superada gera uma sensação de dever cumprido muito motivante, e possibilita experiências incríveis*.

No último período reforça, por meio da expressão *No final das contas*, que, mesmo com os pontos negativos - para isso utiliza-se de uma oração adverbial concessiva (*apesar dos pontos negativos*) -, "a vida na casa rosa" que pretendeu descrever no início de seu texto resulta, para Perseu, em uma *experiência única*, reforçando mais uma vez que todo esforço (metaforizado pela utilização do substantivo "suor") vale a pena.

3.4 Cruzando as análises

Foucault preocupou-se sempre com o sujeito em seu trabalho, mesmo que, por vezes, seus estudiosos ou críticos tenham, no início de suas obras, achado o oposto. Para que pudesse focar suas análises no sujeito, precisou "contar" a história do sujeito, ou

³⁰ Perseu sente-se desmotivado com a perda da *liberdade individual*, pois, na instituição, vive em alojamento coletivo e faz quase todas as atividades em grupo.

seja, estudar, através dos tempos, os processos de subjetivação nos quais estão entrelaçados os modos de objetivação e os modos de subjetivação. Em outras palavras,

(...) é necessário ter presente que [...] essa história do sujeito mudou de estilo, de objetos e de metodologia, à medida que Foucault se desloca da questão da *episteme* para o dispositivo e, finalmente, às práticas de si mesmo. [...] Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder. Com efeito, os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros; seu desenvolvimento é mútuo. Se, como Foucault, chamamos "pensamento" ao ato que instaura, segundo diferentes relações possíveis, um sujeito e um objeto, uma história do pensamento seria a análise das condições em que se formaram e modificaram as relações entre o sujeito e o objeto para tornar possível uma forma de saber (CASTRO, 2009, p. 408).

Partindo dessas considerações, buscou-se observar, por meio dos textos analisados acima, como esses processos de subjetivação vão sendo perceptíveis. Ao considerar que os sujeitos-participantes da pesquisa estão vivenciando determinado momento histórico e em um local em que o poder disciplinar é notório, poder-se-ia questionar que os modos de objetivação são os que mais se evidenciam, porém, além de ser não ser possível dissociar os modos de objetivação dos modos de subjetivação, os textos mostram também os modos de subjetivação, ou seja, como os sujeitos vão, por meio de um suposto dizer verdadeiro, a escrita de si, formando-se em sujeitos dentro desses jogos de verdade e, também, constituindo-se em objetos de conhecimento.

Nos quatro textos, observa-se como os sujeitos apresentam a instituição, como exaltam as virtudes (mais) e os defeitos (menos) que nela encontram, como vão se vendo dentro desse regime de verdade e como vão refletindo essas mesmas verdades, constituindo suas subjetividades.

Aquiles não vê ponto vulnerável significativo na instituição. Ela é motivo de exaltação (*boa, credibilidade, orgulho, executar, cumprir, dignidade*). Esses valores são tão significativos para ele que tenta passar essa "verdade" (um saber adquirido), a que chama equivocadamente de *militarismo*, para a namorada dele (... *todos os dias tento mostrar para minha namorada a importância do militarismo e porque tanto amor a pátria* - T1). Além disso, encerra com a frase que proferirá a cada final de discurso para seus futuros subordinados (*Brasil, acima de tudo!* - T1), demonstrando a aquisição de um saber que será, por toda a sua carreira, símbolo de vibração e exaltação, e que deverá ser "transmitido" para outrem.

Assim como Aquiles, Hércules, mesmo expressando a rotina árdua por que passa, quase um trabalho hercúleo, (*sono, cansaço, fome, debilitado e desmotivado*), exalta os valores que a escola prega, principalmente a camaradagem. Vê nesse valor o motivo para superar as adversidades e se tornar "*mais forte, mais vivo, mais humano*" (T3), assim demonstrando como vai se constituindo como sujeito, ou seja, como vai se subjetivando. Também como Aquiles, encerra o texto com a mesma frase de exaltação ao Brasil, país ao qual jurou defender com o sacrifício de sua própria vida.

Teseu e Perseu também exaltam a qualidade do ensino da instituição, porém apontam os aspectos "negativos" que os desagradam (*É composta por homens e algumas vezes acontece algumas injustiças - T2 / muitos erros ínfimos ganham dimensões exageradas e geram punições desnecessárias - T4*). Dessa forma, ao exporem os pontos "negativos", vão se reafirmando e reconhecendo-se diante dos saberes que lhes são oferecidos e vão chegando à conclusão de que a relevância da formação supera os pontos desfavoráveis, tanto pelo motivo de, na opinião de Teseu, o homem não ser perfeito (*assim seria muito perfeito, não dá - T2*), como, segundo Perseu, pela enorme experiência que a instituição proporciona (*viver aqui é uma experiência única e vale cada gota de suor - T4*).

Os textos de Aquiles, Teseu e Hércules apresentam um questionamento em relação ao reconhecimento por parte da sociedade civil (*acho que minha escola deveria ser mais reconhecida, em âmbito nacional e também mundial - T1 / Gostaria que ela fosse vista por todos pela sua formação excelente, com responsabilidade e disciplina - T2 / é dessa maneira que eu quero que a EsPCEx seja vista pelas outras pessoas: uma instituição que, mesmo criando dificuldades aos alunos, os une ao mesmo tempo - T3*).

Esse reconhecimento que emerge dos três primeiros textos analisados evidencia a necessidade que Aquiles, Teseu e Hércules sentem de serem reconhecidos e de reconhecerem-se a si mesmos. Vale lembrar que os textos foram produzidos em momento histórico, início de 2015, em que ainda repercutiam na mídia brasileira toda a discussão, um ano antes, em 2014, em torno dos 50 anos do início da Ditadura Militar no Brasil (1964). O foco da mídia nas consequências trazidas pelo período de governo militar e na atuação da Comissão da Verdade, provavelmente, contribuiu para que surgissem nos textos os questionamentos em relação ao reconhecimento por parte da sociedade civil, possivelmente uma tentativa de chamar a atenção também para os pontos positivos que veem e vivenciam na instituição.

O único texto que não demonstra preocupação com o reconhecimento de outras pessoas é o de Perseu. Talvez, a escrita de si de Perseu não suscite essa questão por ele estar bastante convencido de sua convicção ao optar pela carreira militar (*é um "lugar" no qual se pode ter a esperança num futuro melhor para a nação, pois é uma instituição que ensina a ensinar, mas não a ministrar aulas e sim a deixar apto para a vida, para as condições mais difíceis* - T4). Talvez, demonstre que a falta de reconhecimento não faz diferença, pois, para ele, as experiências pelas quais passou é que são importantes, pois foram, nas palavras dele, "*incríveis*".

Os textos de Aquiles, Teseu e Hércules, ao abordarem a questão do reconhecimento, por parte da sociedade civil, da importância do Exército, reforçam a secção que emerge das falas presentes nos quatro textos, ou seja, a divisão entre o mundo de cá (Exército Brasileiro) e o mundo de lá (sociedade civil). Essa secção está presente claramente no texto de Aquiles, ao tentar convencer a namorada (do meio civil) da importância do "militarismo" (*todos os dias tento mostrar para minha namorada a importância do militarismo* - T1). No texto de Teseu, quando questiona, implicitamente, a ausência de disciplina e respeito na maioria das instituições, deixa evidente sua opinião em relações às instituições civis (*a EsPCEEx [...] Um dos poucos lugares onde ainda se encontra disciplina e respeito* - T2). Hércules, ao exaltar os valores da instituição, coloca-se fora da sociedade, como se o Exército fosse uma sociedade paralela, com outros parâmetros morais (*ensina valores há muito esquecidos pela sociedade* - T3). Perseu aborda a questão pelo mesmo aspecto de Hércules (*todos os valores que o Exército Brasileiro defende e preza não se encontram com facilidade no meio civil* - T4).

Essa divisão que os textos suscitam não é só uma impressão dos soldados que ingressam, através dos tempos, no Exército Brasileiro ou em exércitos de outros países, é também impressão da sociedade civil. A disciplina militar existente nos quartéis resvala também em questões políticas, em como se "construir" uma sociedade perfeita. Como bem afirma Foucault:

A Era Clássica viu nascer a grande estratégia política e militar segundo a qual as nações defrontam suas forças econômicas e demográficas; mas viu nascer também a minuciosa tática militar e política pela qual se exerce nos Estados o controle dos corpos e das forças individuais. "O" militar - a instituição militar, o personagem do militar, a ciência militar, tão diferentes do que caracterizava antes o "homem de guerra" - se especifica, durante esse período, no ponto de junção entre a guerra e os ruídos da batalha por um lado, a ordem e o

silêncio obediente da paz por outro. O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática (FOUCAULT, 2011b, p. 162).

No entanto, no Brasil, os fatos e as consequências do período de governo militar são relevantes para a visão pouco exaltatória que a sociedade civil tem em relação às Forças Armadas. Assim, ao mesmo tempo em que os sujeitos-militares exaltam os valores existentes dentro do quartel (principalmente a disciplina e o respeito à hierarquia), acreditando que estão inseridos em uma "sociedade" diferente da qual recentemente saíram, incomodam-se com as opiniões que a sociedade civil tem em relação às práticas e aos valores pregados dentro das Forças Armadas.

Por outro lado, a sociedade civil, ao mesmo tempo em que eleva as Forças Armadas como a instituição brasileira de maior credibilidade³¹, parece não querer aceitar qualquer movimentação política por parte de militares, o que pode ser explicado pelos longos anos de ditadura aqui no Brasil. Assim, de certa forma, possuem uma visão extremamente utilitária das Forças, o que pode justificar o índice elevado de credibilidade nas pesquisas. De outro ponto de vista, talvez as enxergue de forma simplista, ainda devido às generalizações que são feitas de qualquer instituição brasileira, ou seja, "todos os políticos são corruptos ou ladrões", "todos os religiosos são alienados ou extremistas", "todos os militares são torturadores ou recebedores de ordens".

São essas as impressões que sobressaem nos textos produzidos pelos sujeitos-participantes-militares, ou seja, reclamam um reconhecimento por parte da sociedade civil, tanto por causa dos valores que são cultuados dentro da instituição, como por todo o processo árduo de formação por que passam para garantir a defesa do Brasil.

Em todos os textos, é perceptível a implicação que os sujeitos possuem com a escrita de si, tanto que em seus discursos utilizam-se de vários recursos linguísticos no

³¹ Em uma pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas, nos 2º e 3º trimestres de 2014, sobre a confiança da população nas instituições brasileiras, as Forças Armadas figuram em 1º lugar com 67%, seguida da Igreja Católica com 58% e em 3º lugar o Ministério Público com 49%. Pesquisa disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/14089/Relat%C3%B3rio%20ICJB%20-%20ano%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

que se refere às modalizações: formas verbais perifrásticas (*Espero poder cumprir* - T1/ *deveria acontecer* - T3 / *pode ser* - T4), operadores argumentativos (*no entanto*, *Contudo*, *não só ... mas sim* - T1 / *Um dos poucos*, *Mas*, *pois* - T2 / *porque*, *mesmo* - T3 / *Apesar de*, *por mais que*, *pois* - T4), advérbios ou locuções adverbiais de modalidade (*muito*, *sempre*, *todos os dias* - T1 / *ainda*, *claro* - T2 / *muito*, *completamente*, *nunca*, *mais* - T3 / *pouquíssimo*, *com facilidade* - T4), dentre outras. Essas modalizações podem possibilitar a crença na credibilidade do dizer verdadeiro (*parrhesía*). Além disso, é evidente a preocupação com o falar franco, pois, se, como diz Foucault (2010b, p. 334), "na *parrhesía*, o que está fundamentalmente em questão é o que assim poderíamos chamar, de uma maneira um pouco impressionista: a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer", os textos de Aquiles, Teseu, Hércules e Perseu parecem se enquadrar nessas condições.

De fato, quando escreveram os textos, o que foi orientado é que tinham total liberdade para escreverem as impressões que possuíam da instituição, bem como da rotina a que estavam submetidos. A única sugestão foi que, de preferência, escrevessem os textos em 1ª pessoa, o que não foi uma obrigatoriedade, já que um dos textos analisados, o de Perseu, está em 3ª pessoa, fato que não prejudicou o dizer verdadeiro presente em sua escrita de si.

No entanto, se o franco falar implica algum risco, o texto de Teseu, por exemplo, evidencia essa preocupação. Por duas vezes, fez questão de evidenciar que os pontos "negativos" que levantou eram estritamente relativos a sua visão pessoal, usando, para tanto, os parênteses para deixar clara essa posição (*opinião pessoal*) / (*Não que realmente seja, é apenas o que acho*). Ao querer justificar-se de maneira tão evidente, expôs o receio de que poderia sofrer algum tipo de punição por dizer a "verdade".

Ao exporem a "verdade", os sujeitos-participantes da pesquisa, em seus textos, apontaram determinados "pontos negativos", de acordo com seus pontos de vista. Assim, Aquiles reclama da rotina corrida (*É certo que o ritmo é corrido* - T1), Teseu expõe algumas injustiças que vê (*algumas vezes acontece algumas injustiças [...] e outras coisas que considero desnecessárias* - T2), Hércules aborda as dificuldades (*uma instituição que, mesmo criando dificuldades aos alunos, os une ao mesmo tempo* - T3) e Perseu reclama da *rotina árdua, da saudade de casa e da família, da falta de liberdade*

individual e das dimensões exageradas que os erros ganham, gerando punições desnecessárias (T4).

No início das leituras, observou-se que todos os quatro textos traziam algumas críticas em relação à instituição e acreditou-se que poderiam ser determinadas "resistências" em relação ao poder disciplinar ao qual estão submetidos. Porém, se, para Foucault, "a possibilidade de resistência (...) não é essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta" (CASTRO, 2009, p. 387), o que os textos suscitam não pode ser chamado de "resistência". Em todos os textos, há apenas críticas brandas em relação à instituição, não se caracterizando em uma "contraconduta", ou seja, não há qualquer espécie de insubordinação em relação ao poder disciplinar. Ao contrário, todos os textos apontam os aspectos "negativos", mas entendem que ou são necessários ou fazem parte da formação.

Aquiles expressa, mesmo reclamando do ritmo corrido, todas as suas expectativas (*Espero poder cumprir tal missão que é aprender a liderar e servir da melhor maneira possível - T1*). Teseu reconhece que os problemas apontados por ele fazem parte das imperfeições humanas (*Gostaria que ela fosse vista por todos pela sua formação excelente, com responsabilidade e disciplina, sem que tivesse o lado falho considerado por mim. [...] Mas assim seria muito perfeito, não dá. - T2*). Hércules exalta as dificuldades, aproximando-as de valores esquecidos pela sociedade (*uma instituição que, mesmo criando dificuldades aos alunos, os une ao mesmo tempo e é isso que deveria acontecer com a sociedade de um modo geral - T3*). Por fim, Teseu credita as dificuldades à formação que, para ele, tornam-se, no final das contas, gratificantes (*Talvez tudo isso faça parte da formação, talvez seja um teste [...] cada situação superada gera uma sensação de dever cumprido muito motivante, e possibilita experiências incríveis. No fim das contas, apesar dos pontos negativos, viver aqui é uma experiência única e vale cada gota de suor - T4*).

Dessa forma, Aquiles, Teseu, Hércules e Perseu vão se constituindo em sujeitos-militares, buscando, por meio das técnicas de treinamento que consideram importantes para a formação militar, subjetivarem-se na e pela escolha que fizeram: tornarem-se militares do Exército Brasileiro. Por meio dessas "técnicas de si" - aqui retratadas pelo intenso treinamento físico e intelectual e, também, pelo exercício da escrita de si que se propuseram a desenvolver -, visam, além de se constituírem como sujeitos-militares,

produzir suas diferenças e mostram suas singularidades, tornando suas vidas objetos estéticos de suas próprias existências.

ANÁLISE PÓS-AÇÃO³², CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização deste trabalho de pesquisa partiu das várias observações que fiz e continuo fazendo sobre os alunos e sobre a instituição em que trabalho. A Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) é uma escola voltada para a formação do futuro combatente da linha bélica do Exército Brasileiro, um lugar de formação militar que, para mim, antes de meu ingresso, em 2004, era uma realidade bem distante.

As observações iniciais eram uma espécie de "estranhamento" em relação às mudanças bruscas por que os alunos passavam em tão pouco tempo de quartel. Deixavam o "meio civil", como eles dizem, e inseriam-se no "meio militar" com uma rapidez que me deixava espantada. Fui observando que as diversas diferenças culturais trazidas de todas as regiões do Brasil iam se amalgamando na tentativa da homogeneização que se busca alcançar dentro da instituição. Assim, com o passar do tempo, mais ainda me chamaram a atenção os possíveis processos pelos quais os sujeitos-alunos iam se transformando em sujeitos-militares. No entanto, não possuía fundamentação teórica para levantar quaisquer possibilidades de pesquisa. Assim, senti a necessidade de aprimorar esses estudos, para tanto, procurei o mestrado.

Ao cursar as disciplinas e começar a conhecer os estudos de Foucault, fui conseguindo o aporte teórico de que necessitava para começar a modificar alguns pontos do projeto inicial. Dessa forma, junto com a orientação, começamos a pensar em um *corpus* que suscitasse a possibilidade de observarmos como os sujeitos iam se "transformando" em sujeitos-militares.

A primeira ideia foi de aproveitarmos o *Projeto Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media*, por causa da vinda de um dos idealizadores do projeto, Prof. Dr. Michalis Kontopodis, para um congresso de divulgação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Participaram desse congresso alguns professores doutores da Universidade São Francisco que aventaram a

³² Análise pós-ação - Método analítico que se constitui em elo entre o adestramento e a avaliação. Busca, por intermédio da participação ativa dos próprios elementos avaliados, apontar procedimentos e técnicas operacionais que deverão ser retificados para o aperfeiçoamento de seus adestramentos e identificação das lições aprendidas.

Disponível em:

http://www.defesa.gov.br/arquivos/File/legislacao/emcfa/publicacoes/md35_g_01_glossario_fa_4aed2007.pdf. Acesso em: 18 de dezembro de 2015.

possibilidade de usarmos, pelo menos os vídeos veiculados por outras instituições, na composição do trabalho.

A partir da exibição dos dois vídeos para os participantes da pesquisa e, posterior escrita dos textos, chegamos a um *corpus* bastante consistente. Entretanto, havia um longo percurso para chegarmos às perguntas de pesquisa e podermos desenvolver o trabalho. Após as várias leituras dos textos, começamos a observar alguns pontos que se repetiam e, também, variados efeitos de sentido que sobressaíam da materialidade linguística presente nos textos. Além disso, percebemos, por meio do exercício da escrita de si que os participantes expuseram, traços dos processos de subjetivação levantados por Michel Foucault em seus estudos.

Partimos, então, para os conceitos teóricos de Foucault que sustentam a pesquisa: o poder disciplinar, a relação poder-saber, a governamentalidade, os processos de subjetivação, o cuidado de si, a escrita de si, a *parrhesía* e a estética de si. Paralelamente, fomos percebendo a necessidade de levantar possibilidades de análises por meio das teorias da Análise do Discurso de linha francesa. Para tanto, recorreremos aos estudos de Michel Pêcheux e, aqui no Brasil, de Eni Orlandi e conceituamos a Análise do Discurso, as concepções de sujeito, o discurso, o interdiscurso e as formações discursivas.

Vimos também a necessidade de recorrermos à Linguística Textual, representada aqui por Ingedore Villaça Koch, para buscarmos subsídios que respaldassem os estudos com a materialidade linguística. Dessa forma, conceituamos a questão da modalidade presente nos discursos, já que é um recurso eficiente usado na Análise do Discurso.

Preparado todo o arcabouço teórico, passamos a observar mais de perto os textos e as possibilidades de análises. Levantamos, então, as regularidades discursivas, ou seja, quais os pontos de semelhança presentes nos quatro textos. Chegamos à conclusão de que os textos abordavam as seguintes questões: a necessidade de reconhecimento por parte da sociedade civil, a preocupação com o falar franco/falar verdadeiro (*parrhesía*), a dicotomia entre o cá (EsPCEEx, Exército Brasileiro) e o lá (sociedade civil) e as críticas brandas ao poder disciplinar. Percebemos, também, que todas essas regularidades presentes nos textos possibilitavam a observação de aspectos discursivos que levavam aos "modos de objetivação e subjetivação" dos enunciadores.

Observamos sujeitos bastante comprometidos com a instituição, tanto que, em todos os textos, havia uma preocupação em exaltar as qualidades e os valores que viam

na escola. Percebemos que essa exaltação sempre era reforçada por um conjunto de palavras que remetiam a campos lexicais positivos e exaltatórios. No entanto, havia também críticas, ou seja, pontos negativos que foram levantados em relação à rotina, às dificuldades profissionais - como cansaço, punições, injustiças -, às dificuldades pessoais - como a saudade de casa e da família -, e à falta de liberdade individual. Inicialmente, achamos que poderia ser uma espécie de resistência em relação ao poder disciplinar, no entanto, concluímos que se tratavam apenas de críticas brandas, pois, ao final das análises, foi evidente a posição dos sujeitos em relação a esses pontos "negativos". Todos eles encerraram seus textos expondo que os pontos "negativos" eram importantes para a formação militar.

Concluímos, após as análises, que estávamos diante de sujeitos que expuseram e exaltaram a profissão, tanto pelos valores, tais como disciplina, respeito, seriedade, responsabilidade, que disseram ser "reforçados" na instituição, quanto pelas agruras por que passam para, finalmente, um dia, tornarem-se oficiais combatentes do Exército Brasileiro, o que é motivo de orgulho para todos eles.

Concomitante a essas observações, notamos sujeitos preocupados com o reconhecimento da instituição e, por extensão, do Exército Brasileiro. Todos os textos reclamaram da visão que a sociedade civil tem dos militares. Essa visão da sociedade não está marcada claramente nos textos, mas pode ser inferida pelo contexto sócio-histórico brasileiro, em que se viu figurar, de 1964 a 1988, o Governo Militar, com todos os fatos e as suas consequências, tão discutidas e discutíveis.

Não posso deixar de evidenciar todo meu processo desde o início do trabalho, todas as dúvidas e todas as desconstruções pelas quais passei. Quando ingressei no mestrado, trouxe comigo uma série de conceitos e pré-conceitos quanto à minha vida profissional e pessoal, uma pretensa certeza de que estava no caminho certo. No entanto, ao começar a cursar as disciplinas, fui percebendo que, uma a uma, as minhas certezas foram caindo por terra. Uma angústia inicial imensa apoderou-se de meu ser e cheguei até não ver razão alguma para desenvolver quaisquer trabalhos. Com o tempo, entretanto, percebi que o sujeito está em permanente construção e desconstrução e que tudo isso é muito significativo para o meu fazer profissional e para meu próprio processo de subjetivação.

Fui em busca de um título e estou saindo com muito mais: o convívio com pessoas incríveis, a possibilidade de conhecer pensamentos diversos, o gosto pelo trabalho de investigação acadêmica e muitas, muitas belas e gratificantes incertezas...

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega, Vol. III**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Revisão Técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da Ciência**. 1. ed. - São Paulo: Educ, Campinas, SP : Pontes, 1991.

COURTINE, Jean-Jacques. **Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens**. France: Langages, 1981.

DREYFUS, Hubert. L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 202-273.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA, Márcio. **A época da norma**. Revista Cult, 134 ed., abril de 2009. São Paulo: Bregantini, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Trad. Eduardo Brandão. Rev. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b. p. 334-346.

_____. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. A Escrita de Si. In: **Ditos e escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 141-157.

_____. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: **Ditos e escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 258 -280.

_____. As Técnicas de Si. In: **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade. Trad. CHIQUIERI, Abner. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 264-296.

_____. Entrevista com Michel Foucault. In: **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 13-34.

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 11 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault, in **Educação e Realidade**, 29(1):79-97, jan/jun, UFRGS, 2004.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 613-614.

KEEGAN, John. **Uma história da guerra**. Trad. SOARES, Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 160-187.

KOCH, Ingedore G. Villaca. A questão das modalidades numa nova gramática da língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, v. 13, 1986. p. 227-36.

_____. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. In: **Investigações: Linguística e Teoria Literária. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**. Recife: Universitária da UFPE, v. 18, n. 2, 2005.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti, São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais definição e funcionalidade. In: (Orgs.) DIONÍSIO, A.; ORLANDI, Eni P. et al. **Sujeito e texto**. São Paulo: Educ, 1988.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**.. 2.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

_____. **Interpretação: autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje.. In: (Org.) ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Trad. Maria das Graças L.M. do Amaral. Campinas: Unicamp, 1994.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

UYENO, Elzira Yoko, and Jogos Imaginários. **A escrita e os processos de subjetivação e a Escrita e os processos de identificações**. *Publicado nos Anais do 4º SEPLA*, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Referências Eletrônicas

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4346.htm. Acesso em: 13 de setembro de 2015.

<http://www.ensino.eb.br/portaledu/regulamentos.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

http://www.espceex.ensino.eb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=502&Itemid=133&lang=pt. Acesso em: 26 de agosto de 2015.

http://www.espceex.ensino.eb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=57&lang=pt. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

<http://www.youtube.com/watch?v=s17QMkddZH0> (Sonhos sob ocupação). Primeiro acesso em: 12 de agosto de 2014.

<http://www.youtube.com/watch?v=jhj5zk8vW-8> (Brazil Colégio Stágio). Primeiro acesso em: 12 de agosto de 2014.

http://www.espceex.ensino.eb.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=178&Itemid=115&lang=pt. Acesso em: 10 de julho de 2015.

<http://digitmed.wordpress.com>. Primeiro acesso em: 2 de outubro de 2014.

http://www.decex.ensino.eb.br/port_/port_2014/port143_decex_de_25_nov_2014.pdf. Acesso em: 06 de maio de 2015.

http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_pagina_17_a_82.pdf. Acesso em 26 de novembro de 2015.

<http://forçasarmadas.no.comunidades.net/historia-exercito-brasileiro>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

http://www.defesa.gov.br/arquivos/File/legislacao/emcfa/publicacoes/md35_g_01_glossario_fa_4aed2007.pdf. Acesso em: 16 de junho de 2015.

<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/14089/Relat%C3%B3rio%20ICJBrasil%20-%20ano%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 - TEXTO DE AQUILES

Eu estudo em uma instituição que possui boa credibilidade. Atividades são feitas aqui, no qual me orgulho muito de executá-las e cumpri-las com toda dignidade. É certo que o ritmo é corrido no entanto, gradativamente me acostumo. Espero poder cumprir tal missão que é aprender a liderar e servir da melhor maneira possível, Contudo, acho que minha escola deveria ser mais reconhecida, em âmbito nacional e também mundial, por sua história e pessoas/militares que daqui saíram para mudar e influenciar o mundo. Em minha opinião, aqui é lugar onde o menino aprende a ser não só homem mas sim soldado. Me orgulho muito e sempre a defenderei. Isso se confirma quando todos os dias tento mostrar para minha namorada a importância do militarismo e porque tanto amor a pátria. Enfim, Brasil acima de tudo.

ANEXO 2 - TEXTO DE TESEU

Vejo a EsPCEx como uma escola séria e responsável, focada em formar oficiais do Exército. Um dos poucos lugares onde ainda se encontra disciplina e respeito. Mas claro, não é perfeita. É composta por homens e algumas vezes acontece algumas injustiças (opinião pessoal) e outras coisas que considero desnecessárias, sem conseguir enxergar o motivo ou lado positivo. Gostaria que ela fosse vista por todos pela sua formação excelente, com responsabilidade e disciplina, sem que tivesse o lado falho considerado por mim. (Não que realmente seja, é apenas o que acho). E não somente que ela fosse vista, mas que realmente fosse só a parte positiva. Mas assim seria muito perfeito, não dá.

ANEXO 3 - TEXTO DE HÉRACLES

A Escola Preparatória de Cadetes do Exército é uma escola que prepara o jovem para o início da sua carreira rumo ao oficialato. Ela é uma peça fundamental na vida do jovem que optou servir à pátria e o Exército Brasileiro, pois ensina valores há muito esquecidos pela sociedade.

E por citar a palavra valores, lembrei de um, o qual considero o mais importante de todos: a camaradagem, porque a EsPCEx exige de você aquilo que nenhuma outra instituição do meio civil exige. E é nessas horas, quando você está completamente tomado pelo sono, cansaço, fome, debilitado e desmotivado a tal ponto de querer largar tudo e ir embora, sempre aparece um companheiro que, por vezes, está em situação até pior que a sua, para o que está fazendo para lhe estender a mão amiga e te ajudar e dizer 'relaxa, cara! Essa fase vai passar! Estou contigo!'.

Você, sem saber o porquê, o motivo porquê seu companheiro te ajudou em momento complicado, daí você pensa: 'Poxa, lá fora, na sociedade, talvez nunca alguém me ajudaria dessa forma'. São valores que nos tornam mais fortes, mais vivos, mais humanos.

E é dessa maneira que eu quero que a EsPCEx seja vista pelas outras pessoas: uma instituição que, mesmo criando dificuldades aos alunos, os une ao mesmo tempo e é isso que deveria acontecer com a sociedade de um modo geral. Brasil, acima de tudo!

ANEXO 4 - TEXTO DE PERSEU

A vida na casa rosa

A vida na EsPCEEx, mesmo sendo uma escola de formação superior, não se assemelha com nenhuma universidade. Toda a rigidez do sistema, a disciplina e todos os valores que o Exército Brasileiro defende e preza não se encontram com facilidade no meio civil.

Apesar de ser uma rotina árdua, muitas vezes de pouquíssimo descanso, é um "lugar" no qual se pode ter a esperança num futuro melhor para a nação, pois é uma instituição que ensina a ensinar, mas não a ministrar aulas e sim a deixar apto para a vida, para as condições mais difíceis.

Tudo que o sistema requer dos alunos, o vigor físico, o caráter, são características que são inerentes ao militar, e por mais que seja sofrido para mantê-las, é preciso.

É claro que há mais pontos negativos do que isso, como a distância e a saudade de casa e da família, mas é um sentimento que pode ser superado. O que é mais desmotivante, talvez, é o fato de muitas vezes perder a liberdade individual e ter que submeter-se mesmo sabendo que se tem razão.

Outra situação que desmotiva é o fato de cada erro receber um destaque exacerbado e os acertos muitas vezes passarem sem ser notados, não que todo acerto mereça recompensa, mas muitos erros ínfimos ganham dimensões exageradas e geram punições desnecessárias.

Talvez tudo isso faça parte da formação, talvez seja um teste, o fato é que todo ano, muita gente passa por isso, pois cada situação superada gera uma sensação de dever cumprido muito motivante, e possibilita experiências incríveis. No fim das contas, apesar dos pontos negativos, viver aqui é uma experiência única e vale cada gota de suor.

ANEXO 5 - TEXTO ORIGINAL DO PROJETO GLOBAL PERSPECTIVES ON LEARNING AND DEVELOPMENT WITH DIGIT@L VIDEO-EDITING MEDIA

About

The Digit-M-Ed research staff exchange project concerns the social, cultural, media-analytical and educational dimensions of digital media practices with a focus on the devices that are used for capturing, editing and circulating video data. DIGIT-M-ED aims at developing an innovative methodology for the interdisciplinary and comparative/cross-cultural study of emerging digital media and technologies practices and constellations with special attention to the voices and perspectives of the young people involved in research. Solid research synergies between German and Indian traditions of anthropological and sociological youth research, British scholarship in media analysis, Greek and Brazilian educational and youth research and Russian learning theories will be constructed more fully and creatively. Existing theoretical and methodological tools from 1) post-vygotskian psychology and learning theory 2) multimodal analysis and 3) anthropological research will be tested and further developed. A small-scale ethnographic research with children and young people who live in marginalized urban milieus in Athens, New Delhi and São Paulo is planned with the aim of designing large-scale research in the near future. Further activities such as workshops, collaborative teaching and joint publications and presentations will expand and intensify existing research partnerships. DIGIT-M-ED will thus facilitate the development of a productive and sustainable international research network that will investigate how digital media and technologies transform the everyday lives and affect the development of young people in North and South Europe, Brazil, Russia and India in the years to come. Financed by the Marie Curie People's Program.

Focus & Methodology

When films first appeared at the beginning of the 20th century, Walter Benjamin regarded mass reproduction of art as a significant development that would deeply affect people's everyday lives and could bring about profound social changes. Now – a century later – it is not only possible to view films at a remote mountain village in India as Arjun Appadurai describes; shooting, cutting and publishing films are accessible techniques to a significant part of the population, mainly in the Western and emerging economies of the world. With the mass circulation of mobile phones with a internet connection and also camcorders and digital filming, editing and publishing of sound and image, as well as the possibility to easily combine written, pictorial and acoustic information/ modes of representation on Video-Blogs and digital social networks has changed the notion of 'film'.

Even if this type of media is not totally "new", the wide use of digital video-editing technologies has significant implications for schools and other youth spaces, socially and pedagogically. Digital video-editing and video-sharing technologies open new possibilities for political participation, as well as for peace and intercultural dialogue.

The employment of digital technologies transforms childhood and youth, expands imagination, embellish and expand teaching-learning processes and question existing research methodologies and scientific understandings. What is more: digital technologies and ICTs (information and communication technology) in general, are of high priority at the European level and are addressed by community policies regarding productivity, innovation, creativity and competitiveness of all industry and service sectors with significant benefits for European citizens. Of course, these technologies also entail potential risks on many levels (e.g. sexual abuse, online bullying, the viewing of violent or hateful content, divulging personal information online, physical and psychological health-related problems etc).

Research on digital media is thus booming. However the methodological aspects of research projects focusing on youth and learning via digital technologies in different areas of the world are insufficiently problematised in the literature. Qualitative research that explores the use of digital technologies by young people from around the globe as seen from the young people's perspectives is limited. Statistic surveys such as by the <http://www.comscore.com/> map the global terrain of digital technologies usage but do not shed much light on the intra-psychological and inter-personal processes of editing, designing, viewing, commending or sharing audio-visual materials from a first-person point of view. The epistemological and empirical insufficiency with regard to research from young people's perspectives and use of digital media technologies in combination with concomitant pressing social issues (marginalization, unemployment, migration of youth) make research that addresses young people's agency in their lives, communities, and society an imperative.

Reconstructing a first-person point of view is important especially when referring to young people who reside in marginalized urban spaces and have not received the benefits of formal schooling. For democratic policy making, it is necessary that young people's voices are listened and paid attention to. A first-person perspective might also reveal innovative aspects of situated digital media usage and (sub-) culturally specific learning practices that a researcher, a policy maker or even a software designer would have never thought of. Digital video-editing technologies can be used in research themselves – enabling young people to actively participate in collecting, editing, interpreting and presenting data about themselves, thus articulating their perspectives. The DIGIT-M-ED Research Staff Exchange Scheme aims to respond to these challenges.

On a second level DIGIT-M-ED aims to develop understandings of how digital video-capturing, video-editing and video-sharing technologies have brought about fundamental, perhaps, revolutionary changes in how learning can be transformed for marginalized children and youth. Digital media and technologies create learning opportunities in and outside the traditional schooling borders, which can expand, enrich and challenge education and policymaking especially for young people who have “failed” at school. In this frame DIGIT-M-ED will explore how children and young people from marginalized urban spaces with little access to official schooling employ

digital video-editing and video-sharing technologies as to self-initiate and organize learning activities that are purposeful as seen from their perspectives. DIGIT-M-ED will also explore how the self-initiated learning activities that involve digital video-editing technologies correspond with identity formation or other developmental psychological tasks that could be of importance to the young people given their everyday life contexts.

One of the planned activities is a small-scale research project that explores the employment of digital video-editing media by a small number of children and young people from marginalized urban spaces in India, Brazil and Greece, with the focus on learning and development as described above. DIGIT-M-ED will explore young people's motives, sense-making processes, interpersonal interactions and practices while they use various media to produce and circulate visual and audio-visual data in one or two marginalized neighbourhoods in New Delhi, São Paulo and Athens, respectively. The methodology will involve ethnographic participant observation of fifteen young men and women on a daily basis for a period of a month, as well as multimodal analyses of the video-editing media that they use outside school settings (i.e. in the street, at home, at work, in free-time or after-school centres for young people). As part of the interviews young people will comment on the data collected through participant observation. The research design also involves at least one open-ended interview with each of those young people, as well as at least one interview with a peer and/or involved adult (minimum number of interviews per country 30). As a further, optional task, young people will be invited to make short films about how they use their favourite digital technology in their everyday lives and these films will be analysed in addition to all other data. All this data will be collected, transcribed, coded, analysed, and compared following reconstructive, interpretative and ethnographic approaches. The research will take place in the neighbourhoods Freguesia do Ó and Butantã of São Paulo, Munirka of New Delhi and Kypseli in Athens. The main research languages will be Portuguese, Greek, Hindi, Punjabi and other local languages spoken in New Delhi.

The focus of the proposed investigation will be the digital capturing, editing and circulating of audio-visual data, although the digital technologies employed by young people in marginalized urban spaces differ across the geographic areas in question (from smart phones in Athens and tablet computers, such as the Aakash in India, to PCs that are made available at internet cafes and community centres in Brazil). The research question and design are based on three approaches: a) Vygotskian and post-Vygotskian approaches to learning and development (developed by the Russian team), b) multi-modal analysis of digital technologies (developed by the UK team) and c) anthropological research with young people/ videography (developed by the German team).

Impact

It is widely recognised today that we live in a 'globalized media world', yet few researchers are trained to study the complexities this involves. Young people around the world today have significantly greater access to globalised media and to technologies. This development challenges some of the theoretical and methodological assumptions of earlier research on youth, culture, education and digital media and technologies use. This collaborative research endeavour will explore these crucial issues, consider current and future directions for research on media use by youth across the globe, and address issues of how to use digital media and technologies in order to facilitate learning and intercultural understanding. This interdisciplinary international research staff exchange will thus contribute to new knowledge and understandings of a very complex issue that has major implications for Europe and the whole world. It will be highly beneficial to the researchers, greatly expanding their possibilities to contribute to socially responsible cutting-edge research in Europe as well as in Brazil, Russia and India with regard to media and youth.

The exchange will concern the social, cultural, historical, media-analytical, psychological and educational dimensions of digital media practices with a focus on the devices that are used for capturing, editing and circulating video data. It will apply inter-disciplinary perspectives and knowledge to analyse how these digital media and technologies practices are shaped by and shape today's global youth. Solid research synergies between German and Indian traditions of anthropological and sociological youth research, British scholarship in media analysis, Greek and Brazilian educational and youth research and Russian learning theories will be constructed more fully and creatively. Moreover, the methodological contribution of the project is very important. One of the main project aims is to develop an innovative methodology for the interdisciplinary and comparative/cross-cultural study of emerging digital media and technologies practices and constellations with special attention to the voices and perspectives of the young people involved in research.

With its focus on marginalized urban youth populations, DIGIT-M-ED addresses directly the following issues which are of high priority both as seen from a European perspective and on global level: 1) media and competitiveness in a knowledge society, 2) media, youth policies and social exclusion, 3) global interdependence and transfer of knowledge through media use, 4) well-being of democracies and political participation, and 5) promoting sensitization to cultural diversity and social justice through media. The transferred knowledge will thus be an important resource for educational policy makers, legal institutions, non-government organisations, web-designers and teachers[1].

By bringing together some of the world's leading senior researchers with talented early career scholars from Europe, Brazil, India and Russia, DIGIT-M-ED will offer advanced training in innovative approaches and research methodologies; will enhance

the understanding of emerging digital media and technologies practices; and strengthen quantitatively and qualitatively the human potential in research focusing on the specific processes of media use in the everyday lives of young people across diverse cultural contexts. On long term basis: the exchange will be a terrain for the early career researchers to acquire and reinforce research management and methodological skills, global thinking and intercultural understanding and acquire additional competencies necessary to interdisciplinary cross-cultural research. These skills will enable the early career researchers from the different countries to establish solid leadership positions and maintain/further develop lasting research collaboration.

At the same time, DIGIT-M-ED also creates opportunities for long-lasting collaborations among world's leading research centres such as the London Institute of Education, the Free University Berlin and more peripheral – but outstanding – universities such as the University of Crete, the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil as well as the Jawaharlal Nehru University. In this way, the proposed IRSES supports the development of periphery (European and global) and concomitantly promotes European traditions of theory and research. Moreover, DIGIT-M-ED aims to provide the framework for the development of joint postgraduate training and/or project-related exchanges of young researchers (especially through already existing structures such as the INTER-ART Graduate School at Berlin, the Summer University of Cultural-Historical Psychology at Moscow, the London Lab – which are led by the involved professors mentioned above).

[1] Cf. Kress, G. (2000). *A curriculum for the future*. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 133-145.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO - 11/11/2014

Senhor Comandante da Escola Preparatória de Cadetes do Exército,

Eu, Andréia Pinheiro de Freitas, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, e professora nesta Instituição, gostaria de convidar, em caráter voluntário, alunos desta Escola a participarem do trabalho investigativo a ser por mim desenvolvido como parte da minha pesquisa de Mestrado, cujo objetivo é identificar e analisar, por meio de um referencial teórico da Análise do Discurso e sob a ótica das teorias de Michel Foucault, as possíveis marcas de adaptação dos alunos de escola militar em texto de 1ª pessoa produzido após a interação com imagens de vídeos¹

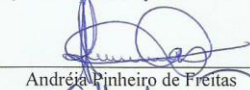
A pesquisa a ser realizada possui natureza qualitativa e seu cunho é interpretativista. A investigação ocorrerá no mês de fevereiro de 2015, sendo necessários somente dois tempos de aula.

Gostaria de deixar bem claro que a participação de cada integrante nessa investigação é voluntária. Se qualquer um dos participantes decidir não participar ou quiser desistir de participar, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Nenhuma restrição lhe será imposta.


As atividades desenvolvidas nessa investigação, bem como os resultados alcançados, poderão ser eventualmente publicadas, mas será mantido o mais rigoroso sigilo, através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificar os participantes; salvo expressa concordância por parte de todos os envolvidos, quanto ao contrário.

A participação nessa pesquisa não envolve nenhum benefício material ou econômico para nenhuma das partes: os prováveis benefícios advirão da contribuição para o desenvolvimento profissional e da produção de conhecimento, que favoreçam o avançar de questões relacionadas à esfera educacional.

Se tiver qualquer pergunta em relação ao programa, por favor, entre em contato com Andréia Pinheiro de Freitas, no número (19) 992758974, ou pelo e-mail andreiapfreitas@yahoo.com.br.
Atenciosamente,



Andréia Pinheiro de Freitas



MARCOS DE SÁ AFFONSO DA COSTA - Cel
Comandante da ESPCE



1 Os vídeos apresentados fazem parte do projeto **Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media**, iniciativa de um grupo de pesquisadores de diversos países, que tem como foco a captação digital, edição e circulação de dados audiovisuais feitos pelos jovens. Os pesquisadores, divididos em grupos, investigaram as práticas digitais, tais como: filmagem, produção de filmes e jogos. Cada grupo explorou como os jovens, em seus respectivos países, usaram essas tecnologias como principal meio de se expressarem e como meio de comunicação com os outros. Todas essas práticas digitais e tecnológicas tiveram um papel significativo, facilitando a expressão e a comunicação da juventude. As maiores conquistas desse projeto até o momento foram: a elaboração da interdisciplinaridade, o método de nivelamento transversal e o cruzamento das análises. O método inovativo, o resultado de vários estudos de caso e suas implicações para a educação e formação política têm sido apresentados com sucesso e discutido em vários workshops e também em conferências pelo mundo todo. (Texto traduzido da página inicial do projeto **Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media**, disponível em <http://digitmed.wordpress.com>)

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

Imagens, textos e subjetivação: um olhar sobre esse processo em contexto militar

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para que participe como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréia Pinheiro de Freitas do Curso de Pós Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é identificar e analisar, por meio de um referencial teórico da Análise do Discurso e sob a ótica das teorias de Michel Foucault, as possíveis marcas de adaptação dos alunos de escola militar em texto de 1ª pessoa produzido após a interação com imagens de vídeos;
- 2- Durante o estudo, no período de fevereiro de 2015, será proposta a atividade e os textos serão recolhidos para a análise da pesquisadora;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos/procedimentos não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Andréia Pinheiro de Freitas, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 992758974;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Campinas, _____

Local _____ data _____

Assinatura do Sujeito de Pesquisa ou Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Imagens, textos e subjetivação: um olhar sobre esse processo em contexto militar

Pesquisador: Andréia Pinheiro de Freitas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39316614.9.0000.5514

Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 914.274

Data da Relatoria: 10/12/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto pretende buscar subsídios teóricos para a observação de marcas de subjetivação dos alunos de escola militar em texto produzido após a interação com imagens de vídeo e leituras de textos diversos, dentre eles alguns que abordam assuntos ligados às ciências, às vivências e à ética militares.

Objetivo da Pesquisa:

Observar, analisar e levantar dados, à luz de pressupostos teóricos, em relação à subjetivação, com base em Foucault, tendo como objeto a produção textual de alunos militares em formação, depois de observarem imagens de vídeos e lerem textos relacionados ou não sobre a vivência militar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pretende trabalhar com as produções textuais dos alunos de uma escola militar maiores de 18 anos, depois de assistirem vídeos e lerem textos relacionados a outras vivências em

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218

Bairro: JARDIM SAO JOSE

CEP: 12.916-900

UF: SP

Município: BRAGANCA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8981

Fax: (11)4034-1825

E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 914.274

cotidianos escolares e as vivências em contexto militares. A análise pretende levantar marcas de subjetividades presentes nas narrativas escritas pelos alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE de acordo.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está dentro dos princípios ético de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 11/12/2014, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS.

BRAGANCA PAULISTA, 15 de Dezembro de 2014

Assinado por:
MARCELO LIMA RIBEIRO
(Coordenador)

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE CEP: 12.916-900
UF: SP Município: BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 Fax: (11)4034-1825 E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br