

João Ricardo Fagundes dos Santos

**A DINÂMICA INTERACIONAL EM UM COLÉGIO DA
BRIGADA MILITAR: OS RITUAIS DE INTERAÇÃO, AS
VOZES SOCIAIS E AS FRONTEIRAS DISCURSIVAS**

Passo Fundo, março de 2020

João Ricardo Fagundes dos Santos

A DINÂMICA INTERACIONAL EM UM COLÉGIO DA
BRIGADA MILITAR: OS RITUAIS DE INTERAÇÃO, AS
VOZES SOCIAIS E AS FRONTEIRAS DISCURSIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora Doutora Marlete Sandra Diedrich.

Passo Fundo

2020

S237d Santos, João Ricardo Fagundes

A dinâmica internacional em um colégio da Brigada Militar: os rituais de interação, as vozes sociais e as fronteiras discursivas. /

João Ricardo Fagundes dos Santos. – 2020.

162 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich .

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2020.

1. Análise crítica do discurso. 2. Rituais de interação. 3. Signo ideológico. 4. Colégio Tiradentes da Brigada Militar - Passo Fundo/RS. I. Diedrich, Marlete Sandra, orientadora. II. Título.

CDU: 801.73

AGRADECIMENTOS

À guarda de Deus, desde sempre.

À minha família, que me tornam sujeito. Ao meu pai Airton, pelo apoio incondicional e força gigantesca, que me faz sentir seguro e pronto para qualquer coisa. À minha mãe Silvana, pelo carinho inacabável e presença incansável, que me aquece o coração para sempre seguir em frente. À minha irmã Joice, pela luz e brilho inigualáveis, que me inspira a querer ser melhor a cada dia. Agradeço por serem meu alicerce de subida, meu impulso, meu lugar de amor. Tudo é por vocês, para vocês.

Aos meus amigos, que são lugar de motivação e encorajamento. À Lissara, um presente, sempre perto, sempre comigo. À Vanessa, uma reciprocidade sincera e especial. À Luci, Jé, Re, Dani, Fer, Jane, e todos aqueles que de certa forma representam a multidão de vozes de afeto que ancoram minhas experiências até aqui.

Aos meus colegas, tanto de estudo quanto de trabalho, com quem eu tenho o prazer de trocar saberes e conhecimentos todos os dias. Às minhas queridas escolas, que me inquietam a querer e fazer sempre mais.

Aos meus queridos alunos, que já passaram e que ainda passarão, que me tornam um sujeito responsivo e dialógico, com quem aprendo cada dia mais. Obrigado, a cada aluno, por me possibilitar ser aquilo que eu mais tenho orgulho de ser: professor.

À Universidade de Passo Fundo, minha casa acadêmica, e ao Curso de Letras e Programa de Pós-Graduação em Letras, que me abriram portas e trouxeram tantas possibilidades e alegrias. À Fundação UPF, pela bolsa e apoio institucional que possibilitaram que esse estudo acontecesse.

Ao Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo/RS e a todos os meus sujeitos de pesquisa: alunos, professores, funcionários civis e militares. Agradeço a disposição e disponibilidade de abrir muito mais do que suas portas para que essa investigação pudesse ser realizada.

Às professoras Patrícia e Silvana, pela bela troca de experiência e grandes contribuições realizadas na banca de qualificação e defesa deste trabalho. Suas vozes e palavras estão muito presentes nesse trabalho.

Por fim, à Marlete Sandra Diedrich. Minha orientadora, no sentido visceral da palavra. Aquela que conduziu todo meu processo de crescimento e aprendizagem, sempre com seus gestos de carinho, que lapidou este trabalho com suas mãos e olhares atenciosos de sempre.

“Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques.”

Carlos Alberto Faraco

RESUMO

Este trabalho discute a dinâmica interacional do Colégio Tiradentes da Brigada Militar - Passo Fundo/RS (CTBM-PF). Inserido na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, o trabalho apresenta como elementos analisados as interações entre alunos, professores, funcionários civis e militares do CTBM-PF, corpus esse produzido a partir dos regulamentos do colégio e das informações advindas das observações a campo do pesquisador. O estudo é motivado pela possibilidade de discussão sobre a interação que acontece na escola, principalmente em colégios militares, dando o enfoque necessário aos elementos sociais, culturais e ideológicos constituintes do discurso. Dessa forma, embasado na Teoria Dialógica do Discurso (TDD), do Círculo de Bakhtin, o objetivo central deste estudo é analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglósica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. Para cumprir esse objetivo maior, este trabalho propõe-se a: observar os rituais de interação e os signos ideológicos presentes no discurso dos sujeitos participantes da dinâmica interacional do CTBM-PF; analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos e a realidade social do colégio militar e com as vozes sociais as quais esses signos estão ancorados; e demonstrar os sentidos do discurso nas interações observadas, na relação entre o contexto social que dá sentido ao discurso e o uso de signos ideológicos que dá forma ao contexto social do CTBM-PF, evidenciando o embate de forças sociais e a tensão dialógica do encontro de diferentes vozes sociais, que define a heteroglossia dialogizada. O eixo teórico que fundamenta essa investigação aborda a natureza social da linguagem e os sentidos do discurso, com base em Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011); a materialização da interação em forma de rituais, com considerações de Goffman (2012); e a esfera escolar militar, que é a esfera social em que as interações analisadas acontecem. O estudo configura-se no âmbito da Análise Dialógica do Discurso, do Círculo de Bakhtin, em um estudo de caso de abordagem qualitativa, que busca sentido na interação considerando as influências socioculturais do contexto. Em síntese, a análise propõe alguns resultados: os rituais militares de interação e a presença de sujeitos ancorados em vozes militares apresentam-se como estratégias de monologização do discurso, de centralização das interações nas mesmas vozes sociais, na palavra de autoridade; mesmo com essa tentativa de monologização, a dinâmica

interacional no CTBM-PF é baseada em uma heteroglossia dialogizada, isto é, um encontro sociocultural de diferentes vozes sociais, gerando tensões dialógicas; sendo assim, o papel social do aluno e do professor, em um colégio militar como CTBM-PF, é trabalhar nas fronteiras, é saber jogar o jogo de poderes sociais que o colégio formula, mas também possibilitar o diálogo e o encontro das mais diferentes vozes sociais que constituem os sujeitos da interação.

Palavras-chave: Signo Ideológico, Rituais de Interação, Colégio Militar, Vozes Sociais, Heteroglossia Dialogizada.

ABSTRACT

This dissertation discusses the interactional dynamics of the Colégio Tiradentes da Brigada Militar - Passo Fundo/RS (CTBM-PF). Inserted in the line of research Constitution and Interpretation of the Text and Discourse of the Graduate Program in Letters at the University of Passo Fundo, the work presents as elements analyzed the interactions between students, teachers, civil and military servants, of the CTBM-PF, corpus this produced from the school's regulations and information from the researcher's field observations. The study is motivated by the possibility of discussing the interaction in the school, mainly in military schools, giving the necessary focus to the social, cultural and ideological elements that make up the discourse. Thus, based on Dialogic Discourse Theory (DDT), of the Circle of Bakhtin, the central objective of this study is to analyze the dialogical relations of ideological signs in the interactional dynamics of CTBM-PF, specifically in military interaction rituals, verifying the relationship of the use of these signs with the heteroglossic atmosphere dialogued in the social context of a military college and its tension of social forces and social voices. In order to fulfill this major objective, this work proposes: to observe the interaction rituals and the ideological signs present in the discourse of the subjects participating in the CTBM-PF interactional dynamics; to analyze the dialogical relations of the ideological signs and the social reality of the military college and with the social voices to which these signs are anchored; and demonstrate the meanings of the discourse in the observed interactions, in the relationship between the social context that gives meaning to the discourse and the use of ideological signs that shape the social context of the CTBM-PF, showing the clash of social forces and the dialogical tension of the encounter different social voices, which defines the dialogized heteroglossia. The theoretical axis that underlies this investigation addresses the social nature of language and the meanings of discourse, based on Volóchinov (2017) and Bakhtin (2011); the materialization of interaction in the form of rituals, with considerations by Goffman (2012); and the military school, which is the social sphere in which the analyzed interactions take place. The study is configured within the scope of the Dialogical Discourse Analysis, of the Circle of Bakhtin, in a case study with a qualitative approach, which seeks meaning in the interaction considering the socio-cultural influences of the context. In summary, the analysis proposes some results: the military rituals of interaction and the presence of subjects anchored in military voices are presented as strategies for monologizing the discourse, for centralizing interactions in the same social voices, in the word of authority;

even with this attempt at monologization, the interactional dynamics in the CTBM-PF is based on a dialogized heteroglossia, that is, a sociocultural encounter of different social voices, generating dialogical tensions; therefore, the social role of the student and the teacher, in a military college like CTBM-PF, is to work on the borders, to know how to play the game of social powers that the school formulates, but also to enable dialogue and meeting the most different social voices that constitute the subjects of the interaction.

Keywords: Ideological Sign, Interaction Rituals, Militar School, Social Voices, Dialogized Heteroglossia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAN: Academia Militar das Agulhas Negras

CAI: Corpo de Alunos formado por Servidores da Brigada Militar

CTBM-PF: Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MFL: Marxismo e Filosofia da Linguagem

PPGL-UPF: Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo

RD/CTBM: Regulamento Disciplinar do Colégio Tiradentes da Brigada Militar

RUAP/CTBM: Regulamento de Uniformes, Insígnias, Distintivos e Apresentação Pessoal do Colégio Tiradentes da Brigada Militar

SCMB: Sistema Colégio Militar do Brasil

TDD: Teoria Dialógica do Discurso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A NATUREZA SOCIAL DA LINGUAGEM: UMA CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO DIALÓGICA.....	21
2.1 DIALOGISMO E A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL DE INTERAÇÃO	23
2.2 SIGNO IDEOLÓGICO: O FENÔMENO DO MUNDO EXTERIOR.....	31
2.3 A RETROALIMENTAÇÃO DE SENTIDOS: A RELAÇÃO ENTRE REALIDADE SOCIAL E DISCURSO	35
2.4 O ENCONTRO DE VOZES SOCIAIS: UMA ATMOSFERA HETEROGLÓSSICA	38
3 RITUAIS DE INTERAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DO CONVÍVIO EM SOCIEDADE	45
3.1 AUTORREGULAÇÃO EM ENCONTROS SOCIAIS: CONVENÇÕES QUE ORDENAM A INTERAÇÃO	47
3.2 A ORGANIZAÇÃO RITUAL DA INTERAÇÃO SOCIAL	54
4 A INSTITUIÇÃO ESCOLA E CONTEXTO MILITAR: AMBIENTE ESCOLAR COMO MEIO SOCIAL DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	63
4.1 INSTITUIÇÃO ESCOLA: UMA ESFERA SOCIAL COMPLEXA DE INTERAÇÃO	65
4.2 AS PARTICULARIDADES DOS COLÉGIOS MILITARES: FATOR SOCIAL DA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	72
4.2.1 O contexto histórico do ensino militar no Brasil.....	72
4.2.2 Os colégios geridos pela Brigada Militar	76
5 UM CAMINHO DE ANÁLISE A SER TRILHADO: O PERCURSO METODOLÓGICO BASEADO NA TDD.....	83
5.1 CRITÉRIOS DE CIENTIFICIDADE E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	84
5.2 TRABALHO DO PESQUISADOR: OBSERVAÇÕES DA REALIDADE E ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS	87
5.3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	92
6 UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA INTERAÇÃO DO CTBM-PF.....	97
6.1 INTERAÇÕES E O PRINCÍPIO HIERÁRQUICO	99
6.1.1 A hierarquia entre os alunos.....	100
6.1.2 Situações interacionais e ritualísticas ancoradas na hierarquia entre alunos	104
6.1.3 A hierarquia em relação às autoridades civis e militares.....	113
6.1.4 Situações interacionais e ritualísticas ancoradas na hierarquia das autoridades	116

6.2 INTERAÇÕES E O PRINCÍPIO DISCIPLINAR.....	119
6.2.1 Recompensas e medidas disciplinares como influência na dinâmica interacional.....	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	137
APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR.....	137
ANEXOS	152
ANEXO A – MANUAL DO ALUNO	152
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO	162

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que resulta nesta dissertação, realizada na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL-UPF), propõe uma discussão sobre a dinâmica interacional de um colégio militar. Nosso estudo delimita-se na análise das relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo (CTBM-PF), especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglossica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. Partimos da prerrogativa de uma retroalimentação, em que o contexto sociocultural do colégio militar determina, condiciona e dá sentido aos signos ideológicos nas interações do colégio, assim como os signos criam, dão forma, refletem e refratam a realidade social do colégio militar. Para tanto, amparamos nossa investigação nos princípios da Teoria Dialógica do Discurso¹ (TDD), do Círculo de Bakhtin², que discute a constituição do discurso com relação à natureza social da linguagem.

Nosso estudo motiva-se na riqueza que uma discussão sobre a interação social possibilita. A interação é constitutiva da sociedade, o ser humano é um ser social em constante interação com o outro; é o que dá concretude ao ato de dizer, pois ela acontece entre sujeitos reais, instaurados na realidade socio-histórica, com concepções e ideologias, o que faz da interação um evento único e impossível de se repetir. Dessa forma, buscar sentido nas interações, tomando por referência a concepção de interação verbal presente na TDD, é olhar para realidade social e cultural e para os envolvidos na interação, compreendendo os efeitos que o discurso causa nas pessoas e na sociedade. A interação verbal é produto do meio social e das interações sociais, é um fenômeno social que constitui a substância da língua. Uma

¹ A Teoria Dialógica do Discurso formula um conjunto de procedimentos analíticos, baseados em um arcabouço teórico de Mikhail M. Bakhtin e seu círculo. Mesmo sendo uma perspectiva teórica de uma metodologia e critérios de análise pouco definidos, “não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação” (BRAIT, 2002, p. 126), a TDD possui princípios norteadores para o trabalho de análise de discursos. Dentre as obras que fundamentam essa teoria, destacamos “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin e Volochinov (2009); e “Estética da criação verbal”, de Bakhtin (2011). Apesar das discussões sobre a autoria das obras, nosso interesse independe de quem escreveu, mas da propriedade dos conceitos que se vinculam com a TDD.

² Neste trabalho, será usada a referência “Círculo de Bakhtin”, que engloba reflexões teóricas de M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pável N. Medviédev. Além desses três principais teóricos do grupo, outros intelectuais russos contribuíam nas reflexões: Matvei I. Kagan; Lev V. Pumpiánski; Ivan I. Sollertínski; Maria Iudina; K. Váguinov; B. Zubákin. A escolha de tratar as contribuições como pertencente do “Círculo” será justificada no decorrer deste capítulo, além de aparada pela afirmação de Vasilev (2006, p. 302): “a maioria dos pesquisadores prefere falar no ‘Círculo de Bakhtin’, onde nasciam umas ou outras ideias ou alguns textos, evitando dizer qualquer coisa de caráter categórico em relação a isso”.

análise das estratégias por meio das quais os sujeitos interagem na vida social, numa dimensão dialógica, permite a compreensão das transformações sociais e da participação do homem em sociedade. Analisar a interação verbal, atividade concreta e prática da vida cotidiana, permite a análise da língua no uso cotidiano, da carga de conteúdo ideológico e de conteúdo relativo à vida que produzimos diariamente em nosso discurso.

Essa concepção demonstra as contribuições que o trabalho aqui proposto traz para os estudos linguísticos, especificamente para os estudos relacionados à linha de pesquisa “Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso”, do PPGL-UPF. Na linguística, as pesquisas interacionistas contribuem para a formulação de uma nova perspectiva de estudo. Analisar a interação, no ponto de vista teórico da TDD, tira de segundo plano os elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos, dando-lhes um lugar merecido na produção de sentido da língua em uso. Toda a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas e o estudo dessas relações ultrapassa os limites da linguística tradicional e formalista. A linguagem é estudada na comunicação dialógica, nas relações dialógicas da língua, nos elementos extralinguísticos constitutivos do dizer. O trabalho com o material linguístico, com a língua como fenômeno integral concreto, é concebido aqui pelo ponto de vista histórico, cultural e social. Essa concepção se mostra pertinente por mostrar o caráter social e comunicativo da linguagem verbal, a língua como um objeto vivo.

Além das motivações e contribuições teóricas, este trabalho também se inspira nas discussões e ações do grupo de pesquisa/extensão “Ensino e Inovação”, do PPGL-UPF, que demonstra um olhar acadêmico para o texto e o discurso, assim como para a formação de professores, as inovações metodológicas implicadas no ensino e o trabalho de análise e intervenção nas interações em contextos escolares. Ressaltamos aqui os trabalhos de Rigo (2018), Bragagnolo (2016) e Diedrich (2015) como pesquisas importantes já realizadas na área de interação, na Universidade de Passo Fundo, que prepararam e inspiraram a realização desta dissertação. Fortalecer a ligação entre universidade e escola, levar a pesquisa científica para a realidade escolar e estabelecer contato entre o ensino superior de licenciaturas com a realidade prática de trabalho dos professores apresenta contribuições em muitos aspectos.

Podemos dizer que também há, aqui, um processo de “retroalimentação”. O trabalho de pesquisadores nas escolas, em salas de aula e contextos escolares reais auxilia no desenvolvimento de teorias educacionais mais conscientes, condizentes com a realidade, críticas e reflexivas sobre a prática que realmente acontece nas escolas, ajudando na defesa da universidade, que muitas vezes é acusada de formar professores para as escolas, sem ter ido observar o que as escolas realmente precisam. Ao mesmo tempo, a presença de especialistas e

pesquisadores nas escolas possibilita uma relação mais eficiente para o trabalho diário de professores e gestores nas escolas, pois pesquisar a interação em sala de aula faz-nos refletir sobre as potencialidades e fragilidades das práticas pedagógicas, dando aos docentes da educação básica possibilidade de intervenções e melhorias no processo de ensino/aprendizagem.

Por fim, mas não menos importante, a investigação presente nesta dissertação também foi motivada por uma particularidade que chama à atenção no contexto social da região pesquisada, de Passo Fundo/RS. Na cidade, uma das escolas mais conhecidas por suas características próprias e definidoras é o Colégio Tiradentes da Brigada Militar - Passo Fundo/RS (CTBM-PF). A única escola de caráter militar da cidade, o CTBM-PF tem grande procura por suas vagas, tanto que possui um processo seletivo para ingresso³, mesmo fazendo parte da rede pública estadual. Devido ao número limitado de vagas, muitas delas oferecidas para dependentes de militares, a todo ano, inúmeros alunos do ensino fundamental de diferentes escolas da região, públicas e privadas, estudam e fazem cursos preparatórios para realizar provas que selecionam aqueles que irão estudar no colégio no ano seguinte.

Em 2017, o CTBM-PF conquistou a primeira colocação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Rio Grande do Sul. Esse resultado foi publicado em setembro de 2018, pelo Ministério da Educação, que apresentava o colégio militar passofundense com a nota 6,6, em um contexto onde a média nacional foi de 3,5, conforme o levantamento⁴. Essa realidade não é isolada, e o índice não é uma exclusividade do colégio militar de Passo Fundo. O ranking no estado do Rio Grande do Sul, que traz informações sobre rendimento escolar e combina informações de desempenho em exames como Prova Brasil ou Saeb, mostra outras escolas militares no topo dos índices, na segunda, terceira, quarta e sétima posição⁵.

Além disso, agora em nível nacional, no dia 05 de setembro de 2019, o presidente Jair Messias Bolsonaro realizou o lançamento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Esse programa propõe a ampliação do número de escolas com a atuação de equipe de militares da reserva no papel de tutores e na área administrativa (a escola não será totalmente gerida por militares). O projeto prevê a reformulação de 216 instituições até 2023⁶, o que

³ Como comprova a reportagem <<https://diariodamanha.com/noticias/colégio-tiradentes-de-passo-fundo-abre-processo-seletivo/>>.

⁴ Mais informações no site de notícias <<https://diariodamanha.com/noticias/o-que-fez-do-tiradentes-o-melhor-colegio-estadual-do-rs/>>.

⁵ Informações coletadas nos sites de notícias <<https://estado.rs.gov.br/colegios-tiradentes-da-brigada-militar-e-destaque-no-ensino-do-estado>>.

⁶ Detalhamento do projeto na reportagem < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/governo-preve->

muda a realidade social de muitas escolas e aumenta consideravelmente o número de escolas que receberá a interferência do contexto social, cultural e histórico das realidades militares. Mesmo não sendo escolas militares como o CTBM-PF, a mudança nas interações devido à interferência dos militares no dia a dia da escola trará novas concepções para essa realidade escolar.

Todo esse contexto, muito recente, intensifica a motivação do estudo proposto aqui. O tema de investigação, que é a análise da dinâmica interacional do CTBM-PF, torna-se ainda mais instigador e relevante. Muito se fala da realidade escolar militar, porém, a pesquisa de cunho científico realizada nesse contexto ainda é muito pequena. O que pretendemos apresentar, nessa pesquisa sobre a interação no CTBM-PF, já será uma forma de demonstrar (mesmo que de uma maneira simples e reduzida) como se dá a produção de sentido nas interações desse meio escolar específico, principalmente nas interações marcadas por rituais militares⁷ e as relações dialógicas entre os signos e as vozes sociais nas quais os discursos desse ambiente se ancoram.

Conforme a proposta teórica aqui apresentada, do Círculo de Bakhtin, entendemos a análise do discurso e as formas de interação na vida social numa dimensão dialógica, apresentando a realidade social como estruturante do uso da língua. Dessa forma, analisando os elementos sociais, históricos e culturais do contexto social do colégio militar estudado, analisamos o sentido advindo das relações dialógicas dos signos ideológicos, presentes no discurso dos alunos nas interações nos mais variados ambientes desse colégio. O trabalho apresenta como elementos analisados as interações entre alunos, professores, funcionários civis e militares do CTBM-PF, corpus esse produzido a partir dos regulamentos do colégio e das informações advindas das observações a campo do pesquisador.

Sabemos que o discurso só pode ser analisado no estabelecimento de relações dialógicas com o contexto social que o engendra. Nas interações aqui analisadas, as relações entre o discurso e contexto (considerado aqui como escolar cívico militar) são ainda mais explícitas e possuem uma particularidade: muitas das interações apresentam uma estrutura

216-escolas-militares-ate-2023-e-bolsonaro-diz-que-modelo-tem-de-ser-imposto.shtml>.

⁷ Os rituais militares de interação, foco neste trabalho, serão melhor definidos no capítulo 3. Mas cabe agora uma breve delimitação. Os colégios militares formam um contexto social, cultural, ideológico único, com características próprias que os diferenciam dos demais contextos de interação, das outras escolas. Dessa forma, as interações que acontecem nesse ambiente são direcionadas pelas forças sociais das vozes desse grupo, fazendo com que surjam rituais específicos, com signos ideológicos específicos. Esses rituais tem por característica uma organização bem marcada: posição de fala, hora de começar e acabar, maneira de tratar cada sujeito, gestos orquestrados, falas decoradas, ou seja, elementos que criam rituais bem estruturados, pautados em um conjunto de regras e convenções socioculturais que controlam a maneira como os sujeitos interagem. Essa é a interação estruturada, em colégios militares e especificamente no CTBM-PF, que chamamos aqui de “ritual militar de interação”, com o embasamento de Goffman (2012).

relativamente fixa de agir e interagir, definida pelo contexto social militar, um sistema de práticas, convenções e regras pautadas no militarismo que funcionam como um meio de orientar e organizar as interações, que nos faz entender essas interações como rituais militares de interação. Fazer parte de um colégio militar, seja como aluno, professor ou funcionário, é adaptar o discurso e interagir conforme os rituais impostos por esse contexto. Por isso, a compreensão dos signos está intrinsecamente ligada com a tensão dialógica das vozes sociais e da atmosfera heteroglóssica⁸ presente nesse discurso, muitas vezes ritualizado, de um sujeito nessa realidade sociocultural.

Assim, evidenciamos a hipótese, que serve de questão norteadora deste trabalho: a dinâmica interacional no CTBM-PF, organizada por rituais militares de interação e interações espontâneas, é baseada em uma heteroglossia dialogizada, isto é, é uma interação que acontece no encontro sociocultural de ideologias, em que diferentes vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, resultando em tensões dialógicas. Pensando nessa proposta, observaremos os signos que estão presentes nas interações para, depois de evidenciar a retroalimentação de sentidos entre a realidade social e o discurso, observar as forças do jogo de poderes sociais e posição dos sujeitos (alunos, professores e funcionários militares) nesse contexto de circulação e confronto de vozes sociais.

Dessa forma, embasado na Teoria Dialógica do Discurso (TDD), do Círculo de Bakhtin, o objetivo central deste estudo é analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. Para cumprir esse objetivo maior, este trabalho apresenta alguns objetivos específicos, em que nos propomos a:

a) Observar, identificar e descrever os rituais militares de interação e os signos ideológicos presentes no discurso dos sujeitos participantes da dinâmica interacional do CTBM-PF.

b) Analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos no discurso das interações do CTBM-PF, já identificados e descritos, com a realidade social do colégio militar e com as vozes sociais as quais esses signos estão ancorados.

⁸ O conceito proposto pela TDD de heteroglossia, que será aprofundado no item 2.4, apresenta o universo do discurso como um ambiente formado por uma multidão de vozes sociais, inúmeras semânticas, verdades, discursos, línguas sociais com que atribuímos sentido ao mundo.

c) Demonstrar os sentidos do discurso nas interações observadas, na relação entre o contexto social que dá sentido ao discurso e o uso de signos ideológicos que dá forma ao contexto social do CTBM-PF, evidenciando o embate de forças sociais e a tensão dialógica do encontro de diferentes vozes sociais, que define a heteroglossia dialogizada.

Pautados nas considerações de Bakhtin e Volochínov (2009) e Bakhtin (2011), assim como nas considerações de estudiosos do Círculo de Bakhtin, como Faraco (2009), Sobral (2009) e Brait (2013), o eixo teórico que fundamenta esta investigação aborda a natureza social da linguagem. Toda nossa discussão está formulada na ideia de que o sentido do discurso está situado no meio social que envolve o indivíduo e nas vozes sociais que evoca. O que define e determina os signos de um discurso é a realidade social, dessa forma, seguindo a proposta da TDD, propomos a análise das formas de interação na vida social por meio de uma dimensão dialógica, apresentando a realidade social como estruturante do discurso. Assim, lembramos novamente nosso objetivo com este trabalho, analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. E, para realizá-lo, esclareceremos os conceitos de signo, rituais de interação, heteroglossia dialogizada e vozes sociais nesse viés teórico.

Para analisar o discurso na interação do colégio militar observado, precisamos delimitar o estilo de interação que acontece na escola observada. Pelas características próprias de um colégio militar, inúmeras são as interações com organização bem marcada, criando rituais bem estruturados, pautados em um conjunto de regras e convenções socioculturais que controlam a maneira como os sujeitos interagem. Essa interação estruturada será aqui chamada de *ritual de interação*, conforme conceito elaborado por Goffman (2012). Cada ritual é formado por signos diferentes, que vão desde gestos orquestrados até frases padrões a serem ditas em situações específicas. Além disso, o ritual como um todo se configura como um grande signo⁹ e a cada nova ocorrência, notamos novos sentidos na interação. Ao olhar para as interações nessa escola, entre alunos, professores, funcionários civis e militares, em sala de aula e em outras dependências da escola, focamos na finalidade do nosso trabalho, compreender os signos desses rituais relacionados com as inúmeras vozes sociais que orquestram o seu complexo ambiente de interação, o colégio militar.

⁹ A expressão “grande signo” será utilizada para designar o ritual como um todo, o conjunto de todos os signos que formam um único ritual de interação.

Pautados pela TDD, do Círculo de Bakhtin (2009, 2011), definimos os signos das interações e dos rituais militares como a materialidade que analisaremos. Nosso trabalho configura-se como pesquisa de campo, de natureza aplicada e de método científico dialético, pois buscamos analisar as interações verbais observando-as¹⁰ em seu contexto real de ocorrência. Para isso, utilizamos o procedimento técnico estudo de caso, já que o pesquisador realiza visitas ao Colégio Tiradentes da Brigada Militar – Passo Fundo/RS periodicamente, observa e toma nota das interações que lá acontecem em um diário de campo, traça um percurso de análise dos signos dos rituais militares de interação observados e busca sentidos no uso desses signos, relacionando sua materialidade e realização com o contexto real da escola militar de ensino médio em que eles foram observados.

Com um objetivo de estudo explicativo, explicamos o sentido dos signos a partir de influências das forças do meio social na produção do discurso, nos rituais observados na escola. Os rituais são constituídos de signos ideológicos particulares, uma materialidade que produz sentido no contexto sociocultural em que aparece e que é definida pela realidade social do grupo. Cada nova situação interacional atualiza os signos e projeta um alargamento no horizonte social dos sujeitos envolvidos, que ancora seu discurso em vozes sociais. Os signos presentes nos rituais alimentam-se de novos sentidos a cada nova ocorrência, assim como o próprio contexto social se alimenta de novas cargas ideológicas a cada novo uso dos signos. É nessa retroalimentação de sentidos, na relação entre discurso e realidade social, que podemos perceber o encontro sociocultural de vozes sociais e a dinâmica de confronto que há entre elas. É isto que pretendemos explicar com esse trabalho, a relação de sentidos entre signos e contexto social e a dialogização das vozes sociais que acontece nesse encontro, compreendendo a interação verbal como um conjunto coerente e dialógico de signos ideológicos. Assim, em uma abordagem qualitativa, procederemos à compreensão do discurso considerando as influências socioculturais que os constituem, observando a materialização da interação em forma de rituais e suas relações dialógicas com a esfera escolar militar que a engendra.

Na estrutura do trabalho, o capítulo 2 apresenta a relação entre sentido e contexto, abrindo a discussão sobre a natureza social da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, o que nos ajuda na compreensão dos signos ideológicos que dão forma ao contexto social analisado. Tendo em vista o entendimento da linguagem como produção social e coletiva, o capítulo traz princípios que embasam uma análise das formas de interação na vida social, dos

¹⁰ Observações autorizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 03257318.5.0000.5342 e parecer nº 3059902.

signos que constituem todo discurso, numa dimensão dialógica, apresentando a realidade social como estruturante do discurso. A proposta teórica de Bakhtin e Volochínov (2009) e Bakhtin (2011) traz reflexões sobre a natureza social da língua, sobre os conceitos de dialogismo, interação, enunciado, responsividade e signo ideológico, sobre a relação entre língua e horizonte social, heteroglossia dialogizada, forças centrípetas e centrífugas, e vozes sociais. Os princípios desse capítulo respaldam o percurso teórico-metodológico do trabalho.

No capítulo 3, na busca de evidenciar a relação dialógica entre o uso da língua e o contexto social, apresentamos teoricamente o tipo de interação que é observada nessa dissertação: os rituais de interação. Os rituais, formados e constituídos de signos ideológicos atualizados a cada interação, definidos por Goffman (2012), são formas de interação organizadas por regras e convenções sociais. A organização ritualística da interação elenca regras que organizam nossa maneira de interagir com o mundo, fazendo com que cada indivíduo adapte sua maneira de falar e agir, nos mais diferentes rituais do seu dia a dia. Os signos, presentes nesse discurso organizado em rituais militares de interação, são a materialidade analisada aqui.

No capítulo 4, depois de definida a materialidade a ser observada, é analisada então a que esfera social as interações observadas pertencem. Para compreender e encontrar sentido nos signos presentes na interação das escolas militares, abrimos a discussão sobre a realidade social dessas escolas, a partir de estudos da sociologia e da educação. Não propomos uma avaliação crítica sobre as escolas militarizadas, mas sim a delimitação da esfera social à qual as interações observadas pertencem. Afinal, a realidade social da escola militar é que condiciona até certo ponto a interação que lá acontece, é do percurso social, cultural, histórico e ideológico dos colégios militares que surgem as vozes sociais que constituem o discurso dos sujeitos no CTBM-PF. Por isso, dedicamo-nos a uma rápida explanação sobre a esfera social do contexto escolar militar brasileiro, do primeiro colégio militar até a criação do Colégio Tiradentes da Brigada Militar – Passo Fundo/RS, ambiente pesquisado neste trabalho.

O capítulo 5 apresenta o tipo de pesquisa aqui realizada, os instrumentos metodológicos e uma proposição teórico-metodológica a partir dos princípios discutidos, que nortearão o trabalho de análise e busca de sentido dos signos ideológicos presentes nos rituais militares de interação do CTBM-PF. Além de retomar os princípios teóricos que são utilizados na análise, do contexto social, dos signos ideológicos, de ritual de interação, de retroalimentação de sentidos e de heteroglossia dialogizada, esse capítulo apresenta o caminho de análise que visa os objetivos dessa dissertação.

O capítulo 6 recupera dados dos documentos oficiais e informações das interações no CTBM-PF, observadas e registradas no diário do pesquisador, para realizarmos a análise dos signos ideológicos e buscar sentido nos discursos constituídos por eles. Visando o objetivo principal do trabalho, de analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais, as interações serão retomadas e terão seus signos ideológicos definidos para a observação. Para organização da análise, dividimos as interações em duas grandes temáticas, que definem a subdivisão desse capítulo: as interações pautadas no princípio hierárquico e as interações pautadas no princípio disciplinar.

Assim, buscamos a análise dos signos conforme sua relação dialógica com a realidade social do grupo, a qual voz social está ancorada e quais são as múltiplas vozes sociais articuladas. A análise traz como corpus de pesquisa um conjunto de interações entre os alunos, professores, funcionários civis e militares, observados pelo pesquisador durante três meses de produção de dados na escola. As observações das interações vivenciadas pelo pesquisador no CTBM-PF, registradas por meio de um diário de campo, foram relacionadas com as informações presentes nos regulamentos oficiais do colégio, que apresentam as normas e regras do CTBM-PF. Na convergência dessas fontes de informações, as observações e os documentos oficiais, as análises demonstram as forças do jogo de poderes sociais presentes no discurso dos sujeitos do colégio, possibilitando as relações dialógicas com as vozes sociais evocadas, demonstrando assim o caráter heteroglóssico dialogizado das interações. Durante a análise, abrimos a discussão sobre o papel dos rituais analisados na dinâmica interacional, ressaltando principalmente o jogo de forças e o caráter monologizador dos rituais militares nas interações do colégio. Assim como a possibilidade de dialogização do discurso, da evidenciação do confronto de vozes sociais diferentes e da atmosfera heteroglóssica.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais deste trabalho, que aqui se apresentam como fechamento deste texto, mas não encerramento da discussão. Não pretendemos aqui dar por finalizado esse estudo, afinal, muito ainda se tem para pesquisar sobre a realidade social da linguagem, das interações escolares, dos contextos dos colégios militares e da relação língua e sociedade. Por enquanto, apresentamos esse trabalho como um elo de uma extensa corrente de discussão nessas áreas, e trazendo a ideia dialógica e responsiva do Círculo de Bakhtin, somente acrescentamos nossas contribuições, construídas

nesse período de estudos de mestrado, nessa imensa arena de vozes sociais. Deixamos este texto como uma parte de um grande processo de pesquisa em língua e linguagem, que sempre estará em construção.

2 A NATUREZA SOCIAL DA LINGUAGEM: UMA CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO DIALÓGICA

“A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem”. (BAKHTIN, 2015, p. 209).

A participação do homem em sociedade é feita por meio da interação, constituída de elementos linguísticos, mas também de elementos sociais, culturais e ideológicos. Debates, neste trabalho, como esses elementos da realidade social determinam a interação e como a interação reflete e refrata essa realidade social. Já que as interações são condicionadas pelo contexto social, a busca de sentidos se dá na relação dialógica entre o uso da língua e o contexto social da situação interacional. Para entendermos a relação entre sentido e contexto, abrimos agora a discussão sobre a natureza social da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, o que nos ajudará na compreensão dos signos ideológicos que constituem o discurso presente no contexto social do Colégio Tiradentes da Brigada Militar - Passo Fundo/RS.

O campo de investigação sobre língua e linguagem está, desde sempre, em constante evolução. Sendo inaugurada como ciência por Saussure, chamada desde então de linguística, a área que se preocupa em refletir sobre os fenômenos e particularidades da língua deu origem a inúmeras teorias. Nessa corrente de discussões, algumas contribuições apresentam grande potencial heurístico, possibilitando novas perspectivas. É o caso dos estudos de Bakhtin sobre a filosofia da linguagem, que, mesmo emergindo na Rússia na década de vinte, apresenta uma grande relevância nas pesquisas atuais sobre enunciação e discurso.

Os conceitos e princípios de Mikhail Bakhtin e seu Círculo são considerados precursores em diversas direções teóricas, já que as noções bakhtinianas apresentam um pensamento original sobre a relação entre língua e sociedade, que contribuem para diferentes análises na linha da linguística, mas também na história, antropologia, educação, entre outras. O posicionamento diante da linguagem delinea o conceito unificador das obras do Círculo: o dialogismo. Para o Círculo, a língua em uso, concreta e viva é *dialógica*. Dialógica tanto no estreito diálogo entre duas pessoas, quanto em uma ideia mais ampla, em que discurso de um é constituído a partir do discurso de muitos outros, muitas vozes, em uma corrente contínua.

O próprio contexto de produção das obras do Círculo de Bakhtin confirma essa concepção dialógica de linguagem, já que uma das polêmicas discussões na teoria bakhtiniana é a autoria das produções. O conjunto de obras que vai examinando progressivamente os

conceitos (sem apresentar de forma didática nenhum deles) foi desenvolvido a partir das reflexões de um grupo de intelectuais russos, chamado “Círculo de Bakhtin”, dos quais Bakhtin, Volóchinov e Medviédev são os mais conhecidos. Conforme Vasilev (2006), a questão sobre quem, de fato, integrava o grupo e escrevia as obras é bastante disputada. Devido à debatida questão de autoria dos chamados “textos contestáveis” que surgiram desse círculo, torna-se difícil filiar uma ou outra obra a determinado autor. Porém, para o grupo de estudiosos que via a linguagem como algo dialógico, composta por muitas vozes, determinar um único autor para a teoria não era o fundamental. Se toda a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas e o meio social é quem condiciona o discurso, apoiar a autoria ao Círculo de interação social de Bakhtin, de onde surgiam reflexões, reafirma o conceito dialógico no qual o grupo acreditava.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*,¹¹ principal base teórica deste trabalho, Bakhtin e Volochínov (2009, p. 125) explicam que “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. A relação entre os indivíduos em sociedade e a expressão de cada um por meio de palavras é de natureza social e é um puro produto da interação social. Na teoria, o que define e determina os signos¹² de um discurso é a realidade social. Tendo em vista o entendimento da linguagem como produção social e coletiva, a referência neste trabalho é à concepção de interação proposta pelo Círculo, que possibilita uma análise das formas de interação na vida social, numa dimensão dialógica, apresentando a realidade social e suas forças como estruturantes do discurso.

Dessa forma, apresentamos a proposta teórica do Círculo de Bakhtin, pois ela fundamenta a análise das influências sociais que condicionam o uso da língua em interações na escola observada. Trazemos reflexões sobre a natureza social da língua, sobre os conceitos de dialogismo, interação, enunciado, responsividade e signo ideológico, sobre a relação entre língua e horizonte social, sobre heteroglossia dialogizada, vozes sociais e forças centrípetas e centrífugas. Os princípios aqui apresentados respaldam o percurso teórico-metodológico do trabalho, que busca a compreensão dos signos ideológicos produzidos nas interações e suas relações dialógicas com as forças e vozes da realidade social. A discussão desses conceitos

¹¹ Trabalhamos com duas versões da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Uma é traduzida por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, da Editora Hucitec, e a outra é traduzida por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, da Editora 34. Optou-se por trabalhar com as duas versões porque assim conseguimos ter uma maior visualização dos conceitos, analisados por diferentes vieses de tradução. Dessa forma, apresentamos citações de ambas as versões.

¹² A definição de signo será apresentada no item 2.3. Por enquanto, conforme o Círculo, define-se signo como tudo aquilo que é ideológico, possui significado e remete a algo que está situado fora de si, na realidade social.

mostra como a realidade social determina a interação entre sujeitos, como a interação reflete e refrata a realidade social e como o discurso orienta-se na atmosfera heteroglóssica e no confronto de vozes sociais, que é a questão central do nosso trabalho.

Notamos que não há expressão humana livre do social. Todo discurso emerge de uma situação de interação, de uma orientação social, de sujeitos sociais e históricos participantes. Dessa forma, uma vez que a natureza da linguagem é social, discorreremos na próxima seção sobre esse caráter social fundador.

2.1 DIALOGISMO E A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL DE INTERAÇÃO

O Círculo de Bakhtin, especialmente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929, mostrava uma reflexão inovadora, sobre a filosofia da linguagem, para sua época. Bakhtin, estudioso russo, mesmo com muita dificuldade de divulgação de seus textos na União Soviética e tendo suas obras conhecidas no Ocidente somente após a década de 60, obteve grande prestígio, resultado de uma visão bastante distinta dos estudos concebidos até então.

Os estudiosos do Círculo apresentam como objeto de estudo o discurso e a interação nas situações concretas, vista como a realidade fundamental da língua concreta e viva, e internamente ligados ao contexto social. Por ser uma concepção distante dos ideais linguistas da época, Bakhtin desvincula seus estudos da lingüística, dizendo que

a Lingüística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalingüística, que ultrapassa os limites da Lingüística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2015, p.183, grifos do autor).

Assim, ele propõe uma nova ciência, a Metalingüística/Translingüística¹³, a partir da qual é possível realizarem-se trabalhos que levem em conta as relações dialógicas, relações entre o eu e o outro, a concepção dialógica de língua, linguagem e até mesmo de vida.

De início, é imprescindível salientar que o pressuposto bakhtiniano é a natureza social

¹³ A expressão “Metalingüística”, presente na tradução brasileira de Problemas da Poética de Dostoiévski (BAKHTIN, 2015), dá nome à disciplina criada por Bakhtin. Porém, ela é substituída por alguns estudiosos pela expressão “Translingüística”. Dessa forma, para referir a um estudo da linguagem que ultrapasse o objetivo da Lingüística Estruturalista, busca-se empregar, neste trabalho, ambos os termos.

da linguagem. Os princípios de Mikhail Bakhtin e seu Círculo defendem a íntima relação entre linguagem e sociedade, ou seja, a linguagem como uma prática social. O sentido dos discursos cotidianos e artísticos se relaciona diretamente com a situação em que esses são produzidos. Assim, nos estudos baseados na teoria bakhtiniana, é preciso analisar a situação social, ou seja, o contexto. Volochínov (1981) apresenta a linguagem não como algo sobrenatural, invenção ou abstração, mas como um produto da atividade humana social e coletiva, da organização econômica e sociopolítica da sociedade.

Se a linguagem tem natureza social e coletiva, a língua não pode ser vista como um código abstrato, estável e uniformizador. A língua, como fenômeno integral concreto, só é concebida pelo ponto de vista histórico, cultural e social, relacionada ao contexto. Ela evolui ininterruptamente, é um fenômeno histórico, “[...] dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111). A língua é viva na interação verbal, portanto, apresenta-se como um fenômeno social interativo.

O sentido é adquirido no contexto, assim, é necessário que se defina o que é contexto nessa linha teórica. Sobral e Giacomelli (2016), a partir de seus estudos sobre Bakhtin, formulam algumas orientações para a análise dialógica do discurso. Uma delas é a nivelção do contexto. Uma nivelção do contexto é importante para delimitar que, em uma análise que leve em conta os princípios dialógicos do discurso, a interação vai muito além da situação de comunicação imediata, do diálogo entre duas pessoas e até mesmo além das formas de interagir na sociedade ao longo da história. Quando se observa o contexto de uma interação, a cadeia de produção de sentido considera elementos da mais restrita troca de palavras entre interlocutores, até a relação dialógica entre todas as situações de interação que essas pessoas já viveram, das possíveis interações futuras, da visão que se tem do interlocutor e das possíveis reações dele, das vozes e forças sociais da época e ambiente em que acontece a interação e das condições sociais e culturais que possibilitam essa interação.

Para auxiliar na análise da ampla gama de elementos contextuais, Sobral e Giacomelli (2016, p. 1082 - 1083) elencam níveis que são levados em conta em uma análise dialógica. Como já ressaltado, a análise de um acontecimento de fala no momento e no tempo em que interlocutores se dirigem um ao outro não contempla todos os elementos necessários para a análise de uma interação. Afinal, segundo os estudiosos, para analisar o primeiro nível contextual, chamado de contexto imediato, já devemos observar a situação imediata de produção do discurso relacionada às condições sociais dos interlocutores.

Por contexto imediato, entendemos a própria situação interacional, o momento de

interação, o aqui e o agora. Porém, esse contexto vai além da elementar situação de intercâmbio verbal, pois são considerados elementos do contexto social. Então, nesse primeiro nível, conhecemos os papéis sociais dos interlocutores, a posição de um em relação ao outro, naquela situação, mas também ao longo da vida. No contexto imediato, sabemos quem são as pessoas que estão interagindo, quais as relações sociais que exercem uma sobre a outra, qual a hierarquia social que rege sua interação. E ainda, que condições amparam essa relação, condições financeiras, sociais, culturais, de intimidade.

O segundo nível leva em conta os ambientes em que agimos socialmente. O nível do contexto social mediato envolve as esferas de atividade, os lugares em que ocorre a interação. Uma interação em um tribunal é diferente da que acontece em uma escola. E ainda mais diferente da que acontece em uma festa. Sobral e Giacomelli (2016) enfatizam que cada esfera de atividade exige certas adaptações de interação. As exigências que o lugar faz aos participantes da interação moldam e constituem o discurso. O contexto mediato abarca as instituições formais e informais de interação, é nesse nível que percebemos as subdivisões da sociedade e a sua organização social e histórica.

O terceiro nível de contexto é o horizonte social e histórico. Esse é amplo e abrangente, ressalta o princípio fundador de dialogismo. Além dos papéis sociais dos interlocutores e das instituições em que a interação acontece, o horizonte social abrange a cultura e a história, as relações que se estabelecem no âmbito amplo entre sociedades e épocas. O horizonte social é formado por um constante e inacabável diálogo de vozes de inúmeras esferas, é o contexto macro que molda todas as interações. Esse nível analisa a interação como um elo pertencente a uma corrente de interações que já aconteceram e que irão acontecer, em um mesmo grupo social, mas relacionado com inúmeros grupos sociais. Arelada às considerações de Bakhtin e Volochínov (2009, p. 42), que reforça que “a realidade determina o signo e [...] o signo reflete e refrata a realidade em transformação.”, entendemos que o horizonte social é o contexto que insere cada interação na grande cadeia interacional que molda, forma, reflete e refrata¹⁴ nossa sociedade atual.

A nivelção auxilia na análise proposta neste trabalho, que irá refletir sobre a maneira como e com que o contexto (nos seus diferentes níveis) molda o discurso na interação escolar observada. Além disso, analisamos também como a interação vai, aos poucos, dando forma e materialidade à realidade social desse ambiente. Esse processo de retroalimentação de

¹⁴ A ideia de refletir e refratar será discutida na seção 2.4, mas, por enquanto, antecipamos que refletir aproxima-se de descrever e mostrar o que há no mundo; e refratar está relacionado a apresenta interpretações, apreciações e juízos de valor sobre o mundo.

sentidos, por meio do qual sociedade molda o discurso e o discurso dá forma à sociedade, é fator importante do nosso trabalho, pois auxilia na análise das relações dialógicas dos signos ideológicos dos rituais militares de interação observados, na dinâmica interacional do CTBM-PF, possibilitando percebermos a tensão e o confronto das vozes sociais nesse ambiente. Como ressalta Faraco (2009, p. 49, grifo do autor), “Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados; [...] Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação.”, sendo assim, a relação entre discurso e contexto, na teoria bakhtiniana, é fundamental.

Todas essas considerações respaldam a ideia de que a interação verbal é produto do meio social e das interações sociais, é um fenômeno social que constitui a substância da língua. Como reiteram Bakhtin e Volochínov (2009, p. 127), “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.”. A interação é o que dá concretude ao ato de dizer, por ser entre sujeitos reais e situados socialmente e por ser um evento único e impossível de se repetir.

Estabelecemos, assim, a premissa de que todo enunciado é socialmente dirigido, determinado pelas pressões sociais, pela força que os sistemas ideológicos, constituídos pela moral social, têm sobre nosso discurso. O sujeito, ao produzir discurso, falando ou escrevendo, mostra em seu texto marcas de seu meio social, suas experiências em sociedade. Faraco (2009, p. 52) enfatiza que “A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão.”. Assim, interagir socialmente via língua é estabelecer relações dialógicas com o contexto social e histórico, com a época e com o grupo, com as experiências vividas, com as condições de produção e com os papéis sociais de cada interlocutor.

A interação aqui observada, no CTBM-PF, apresenta os alunos, os professores e funcionários civis e os militares como interlocutores. A análise aqui realizada leva em consideração a interação entre esses sujeitos, no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, especificamente nos rituais militares de interação. Sendo assim, para uma compreensão eficiente da interação que acontece nesse ambiente, levamos em conta os elementos sociais e as experiências discursivas de todos os sujeitos que ali interagem e trocam palavras. Levar em conta o interlocutor torna a interação primordial, uma propriedade constituinte da linguagem. A interação, por meio da língua, acontece nessa alternância de sujeitos situados socialmente, nessa relação entre os interlocutores, ao mesmo tempo falantes e ouvintes.

A concepção de enunciação e de interação verbal, na teoria bakhtiniana, está calcada

no meio social. Percebemos que os atos de fala são socialmente dirigidos, determinados pelas pressões sociais. E até mesmo a própria atividade mental (concretizada ou não pela fala) realiza uma modelagem ideológica influenciada pela orientação social, adaptando-se ao contexto. Bakhtin e Volochínov (2009, p. 123) asseveram que “[...] o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis”, tamanha é a força que os sistemas ideológicos e sociais têm sobre o discurso.

Já que a enunciação só existe no meio social, produzir enunciados em uma interação social é viver efetivamente em sociedade. Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011, p. 265) esclarece essa ideia dizendo que “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.”. Assim, as análises do emprego da língua não podem separar os enunciados do contexto social em que foram empregados.

Entender a noção precisa da natureza do enunciado, nos trabalhos de investigação do material linguístico concreto, faz-se fundamental, já que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Nessa concepção, a unidade da língua (oração) se distingue da unidade da comunicação discursiva (enunciado), pois uma oração tem natureza e fronteiras gramaticais, mas quando ela se torna um enunciado pleno, na interação concreta entre falantes, ele ganha uma moldura de natureza diversa. E é com enunciados plenos e concretos que o discurso se constitui, porque “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado permanente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2011, p. 274).

É importante frisar que, nessa concepção teórica, o enunciado não se constitui somente pela individualidade do falante, ele é influenciado pelos enunciados já ditos e pelas palavras dos outros. Bakhtin (2011, p. 300) diz que “O falante não é um Adão bíblico, só relacionando objetos virgens ainda não nomeados” e ainda ressalta “Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”. (BAKHTIN, 2011, p. 300). O dialogismo, numa visão bakhtiniana mais ampla, mostra que nenhum enunciado é isolado. Todos fazem parte de uma grande rede de enunciações históricas, de interações constantes e contínuas com os enunciados dos outros.

Sendo assim, algumas peculiaridades do enunciado merecem ser descritas aqui, pois serão utilizadas mais tarde na análise proposta neste trabalho. O enunciado pleno, assim chamado por Bakhtin (2011, p. 278), possui qualidades e peculiaridades que são próprias dele,

distinguindo-o da oração, unidade da língua. O enunciado, como unidade da comunicação discursiva, possui algumas propriedades, como o contato imediato com a realidade, a expressão subjetiva do falante, o diálogo com o discurso do outro, a responsividade.

Nessa rede de enunciações, a interação é primordial. Podemos dizer que a propriedade fundamental e constituinte do enunciado concreto é o direcionamento. Todo enunciado tem um autor e um destinatário, sempre presumindo resposta. E é nessa alternância de sujeitos, ao mesmo tempo falantes e ouvintes, que a enunciação acontece. A língua só acontece nessa interação, já que

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou aquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Mesmo sem resposta verbalmente explícita, todo enunciado suscita resposta, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Não se trata de responder verbalmente ou gestualmente no ato do discurso, mas algo muito abrangente, podendo ser qualquer tipo de resposta que gere transformação, até mesmo o ato de não querer responder e o silêncio, que irão representar uma aceitação ou recusa do que foi enunciado.

Todo enunciado concreto e pleno suscita resposta: uma resposta instantânea, uma resposta silenciosa, ou ainda uma resposta de efeito retardado. Um enunciado ouvido e compreendido está respondendo, mesmo que de maneira passiva. Esse efeito de responsividade gera discursos subsequentes sobre aquele assunto, muda atitudes e comportamentos no ouvinte, leva a produção de outros enunciados no futuro. Para suscitar esse comportamento responsivo, todo enunciado deve estar direcionado/endereçado a alguém. Assim, um enunciado concreto pressupõe um destinatário, que pode ser um participante-interlocutor direto no diálogo, alguém imaginado, um grupo específico, a coletividade, ou até mesmo um *outro* indefinido.

Pressupor um destinatário liga o conceito de enunciado com o princípio bakhtiniano da linguagem, o dialogismo. Se o enunciado pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte, ele é “prenhe de resposta”, ele irá estabelecer uma rede de diálogo com outros

enunciados, formando a grande rede dialógica do discurso. Nessa noção mais abrangente de interação verbal, os enunciados são atravessados por um diálogo ininterrupto, já que ninguém tem a propriedade de ter sido “o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2011, p.272). Nosso discurso sempre retoma, mesmo sem perceber, inúmeros discursos anteriores, travando relações de concordância ou não, sendo dialógico.

No âmbito dos estudos linguísticos, Bakhtin e seu Círculo definem a peça chave de seu legado teórico, o dialogismo. O termo dialogismo não conta nos textos originais, ele foi instituído pelos estudiosos do Círculo para se referir ao fato dos sujeitos e seus enunciados entrarem em relações dialógicas uns com os outros. Para os estudiosos, toda utilização da língua é constituída por muitas vozes, que dialogam entre si formando inúmeras relações dialógicas. Isso mostra que o dialogismo é um princípio fundador não só da linguagem, mas também da existência humana.

Na sua filosofia da linguagem, o Círculo prevê particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico incluído. O que interessa aos teóricos russos é a constituição dialógica do discurso, já que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo.” (BAKHTIN, 2011, p.293). Quando se institui o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, abre-se uma maneira de estudar o discurso com espaço para a voz do outro, a qual perpassa o discurso, trazendo desse modo o caráter dialógico da linguagem. A relação *eu-tu*, da concepção dialógica, vai além dos sujeitos da interação verbal momentânea. Temos agora diferentes vozes sociais que tornam cada um dos indivíduos um sujeito histórico e ideológico.

O sujeito enuncia em função do outro, condicionado ao contexto da organização social, para construir sua individualidade. O sujeito é singular, dá ao mundo sua posição por meio das diversas ações concretas, ao mesmo tempo em que age em relação ao outro, em um ponto de réplica e confronto entre o eu e o outro, e ainda está inserido na sociedade e na história, submetido a elas, porque não pode situar-se acima delas. Essa complexa relação entre eu, outro e contexto sócio-histórico é a arena que faz surgir o signo ideológico. O diálogo com a palavra do outro, o posicionamento do locutor formado de diversas vozes que alimentam suas escolhas, o processo dialógico imerso em um contexto sócio-histórico que condiciona o discurso, fatores relevantes que ajudam a entender o dialogismo e as relações dialógicas que constituem os signos ideológicos.

O dialogismo prevê sujeitos como seres sociais, que são construídos tanto na interação entre eles quanto na interação com a sociedade, levando em conta todos os fatores extralinguísticos que abrangem e interferem nessa interação. Mas, principalmente, os outros

discursos, as outras vozes, que formulam nosso discurso. Faraco (2009, p. 49) ressalta que “Nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas”. Isso faz com que um discurso seja, na verdade, um diálogo entre discursos, pois toda interação constitui-se na relação dialógica com muitos outros discursos já ditos anteriormente.

O dialogismo confere à enunciação do Círculo de Bakhtin um novo terreno, voltado ao contexto social no qual emerge o material linguístico de cada enunciado. Isso porque se concebe que as relações dialógicas propostas em cada enunciado definem seu sentido, porém elas necessitam de um material linguístico para moldarem o discurso. Uma materialidade que não é mais abstrata e isolada no campo do sistema linguístico, mas sim, impregnada de fatores sociais, culturais e ideológicos. Faraco (2009, p. 49) reforça que “Todas as nossas relações com nossas condições de existências – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem semioticamente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações.”. A materialidade semiótica é o que faz a mediação entre homem e mundo, homem e suas experiências sociais, homem e os outros homens, evidenciando a situação de interação, os sujeitos interlocutores, as vozes sociais que permeiam o discurso, as marcas valorativas de cada uso e as respostas possíveis a esse enunciado.

O que afirma o Círculo é que o discurso não pode ser estudado de forma exclusivamente interna, numa perspectiva intralinguística, muito menos deixar de levar em conta o material linguístico que materializa as relações dialógicas. A proposta é um “diálogo” entre elementos internos e externos da língua, possibilitando assim a produção de sentidos. Bakhtin (2015, p. 184) diz que “Para tornarem-se dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem materializar-se, ou seja, passar para outro campo da existência, devem tornar-se discurso.”. Concluimos que a noção de discurso parte do campo das relações dialógicas, o discurso é um objeto social, logo, constituído pelo linguístico e pelo social.

Como a teoria dialógica proposta pelo Círculo advém das influências do contexto social no discurso, convém lembrar que as escolhas linguísticas são condicionadas e determinadas pelo ponto de vista social. Volochinov (2013, p. 169) afirma que “a orientação social é uma das forças vivas organizadoras que, junto com a situação da enunciação, constituem não só a forma estilística, mas também a estrutura puramente gramatical da enunciação”. Sendo assim, as relações dialógicas do âmbito social interferem inclusive na escolha da materialidade linguística do enunciado, afinal, os elementos linguísticos que usamos nas interações são “esses” e não “aqueles” devido às condições sociais de cada situação interacional.

Os conceitos mostram, portanto, que o enunciado é a língua em sua realidade concreta, envolvendo signos sempre mutáveis, flexíveis, contextualizados. Esses signos são signos ideológicos, apresentam uma ideologia e refletem/refratam a realidade social. Essas especificidades serão apresentadas na seção seguinte.

2.2 SIGNO IDEOLÓGICO: O FENÔMENO DO MUNDO EXTERIOR

A comunicação verbal humana, como já dito, se dá via enunciados concretos. Dessa forma, cada sujeito usa a língua em situações concretas e em um contexto real e específico. O sentido daquilo que é dito não parte da única e exclusiva conformidade do sistema utilizado, mas sim das novas relações dialógicas que cada enunciado realiza no contexto de produção.

Como uma crítica aos estudos relacionados ao objetivismo abstrato, a teoria proposta pelo Círculo reforça que “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 93). Somente no ponto de vista da consciência subjetiva do locutor, de determinada comunidade e em determinado momento da história, que a língua pode ser vista como um sistema imutável, estático e incontestável. Porém, esse sistema é visto como mera abstração, já que no momento em que o locutor faz uso da língua, esse sistema entra em choque com inúmeras relações dialógicas e entra na corrente evolutiva. Isso acontece porque

o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Na realidade, o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 95- 96)

Para o locutor, o fator que importa não é o aspecto da forma linguística, o que importa é aquilo que a forma significa em determinado contexto. Ou seja, o foco na enunciação bakhtiniana é o uso das formas linguísticas para significar algo em determinado contexto histórico-social. Assim como o interlocutor não se importa somente com a mera decodificação do material linguístico, pelo contrário, ele procurará compreendê-lo naquela enunciação particular.

A concepção enunciativa de Bakhtin ganha assim detalhes, principalmente com os conceitos de tema e significação. O Círculo discute sobre a produção de sentido afirmando que toda enunciação possui um tema, que é um sentido único produzido na situação histórica

concreta que deu origem à enunciação. Isso significa que “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas [...], mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 133). O tema da enunciação é o sentido concreto que surge em cada situação de uso da língua, mas, além do tema, a enunciação possui uma significação, que são elementos abstratos e reiteráveis, idênticos em todas as situações históricas de uso daquela forma linguística. Os dois conceitos não são estritamente separados e não se deve traçar uma fronteira para delimitá-los. Um depende do outro, pois “o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução [...]. A significação é um aparato técnico para a realização do tema.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 134).

Assim como a palavra isolada do contexto não possui sentido, o tema precisa de certa estabilidade de significação para produzir sentido. Isso só é possível porque tanto locutor quanto receptor irá considerar a forma linguística “como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 96).

Os estudos bakhtinianos ampliam o conceito de signo, que deixa de ser uma entidade de uma única significação, passando a ser dialético, polifônico, social, ideológico. Cardoso (2016, p. 43), que discute a dialética em Bakhtin, afirma que “Entender a consciência individual como um fato socioideológico é fundamental para a abordagem do signo linguístico, já que o material sócio-ideológico é a materialidade da consciência, estando ambas, consciência e linguagem, portanto, calcados na mesma origem social”. O signo é apresentado como um produto que demonstra estruturas e relações sociais, campos ideológicos e discursos de outrem. O signo, nessa concepção, efetiva-se como signo ideológico, ou signo sócio-ideológico, visto que ele se apresenta em uma arena de encontro e confronto de vários contextos, de posicionamentos, de vozes sociais. Fora dessa relação com os conflitos sociais, o signo enfraquece, principalmente quando distanciado desse embate de vozes. Bakhtin e o Círculo trazem a ideia de que é na utilização do signo que acontece o confronto dos valores sociais vivos. Esse fator deixa o signo vivo e dinâmico, “na medida em que muitas verdades sociais se encontram e se confrontam no mesmo material semiótico e no mesmo signo.” (FARACO, 2009, p. 52).

Para os teóricos russos, há um universo dos signos. Todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode adquirir um sentido que ultrapasse sua realidade, ganhando valor ideológico em determinado grupo social, tornando-se um signo. Isso é possível somente na interação, pois é na enunciação que dois ou mais indivíduos agregam esse valor a mais no

produto, tornando-o ideológico. Já sabemos que o signo é ideológico, que por surgir de uma realidade social e ter valor naquele horizonte social, deve ser compreendido nos elementos sociais, históricos e culturais que o engendram. Além disso, é via signo que o homem, imerso em relações dialógicas na sociedade, formula e define sua consciência individual. Abandonando a ideia de que a consciência vinha da “alma”, Bakhtin e Volochínov (2009, p. 36) asseveram que

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais. [...] Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

Reconhecer o caráter ideológico do signo é fundamental para mostrar a visão do Círculo sobre o conceito. Tudo que é ideológico é signo, assim, os signos são produtos que fazem parte de uma realidade (natural ou social), mas também refletem e refratam outra realidade, que lhe é exterior, pois “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31). Um exemplo de instrumento convertido em signo ideológico, trazido Bakhtin e Volochínov (2009), é o caso da foice e do martelo como emblema da União Soviética. O sentido, neste caso, é puramente ideológico, pois os objetos fazem parte de uma realidade, mas ao mesmo tempo refletem e refratam outra realidade.

O princípio fundador da teoria bakhtiniana, o dialogismo, também é constituinte na estrutura de um signo ideológico. A formação de um signo ideológico e sua compreensão passam pela relação dele com outros signos da sociedade, afinal, “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 35). A produção e compreensão dos signos não estão na esfera individual. É necessário dois ou mais sujeitos, socialmente organizados, interagindo no curso das relações sociais, para constituir um signo ideológico. Todo signo, acentua Bakhtin e o Círculo, resulta de um consenso entre interactantes socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.

Assim, um signo ideológico apresenta um sentido que ultrapassa suas próprias

particularidades. Nessa concepção, signo ganha uma realidade bem mais abrangente, que leva em conta muitas materialidades significantes na interação:

Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33).

Esse entendimento é importante para a realização desse trabalho, pois em uma interação devemos analisar inúmeras materialidades formadoras de signos ideológicos, indo além da encarnação material na busca da experiência exterior. Mas, devido ao caráter interpretante que a língua possui sobre as outras formas de materialização de signos, voltamos ao discurso para explicar e produzir sentido nessa experiência exterior. A compreensão do fenômeno ideológico só é possível por meio do discurso, pois a palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação dos signos, “nenhum outro sistema de signos pode ser substituído por palavra, mas esta acompanha e apoia a comunicação semiótica dos demais signos.” (CARDOSO, 2016, p. 44).

Dessa forma, para servir a esse papel contínuo de comunicação entre indivíduos sociais, a encarnação material mais clara e completa do signo é a palavra. A materialidade verbal, o discurso, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, é o signo mais puro e neutro de todos os sistemas de signos. A palavra é, segundo Bakhtin e Volochínov (2009, p. 37), o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana e da consciência humana. É a palavra, a língua em uso, que permite que cada indivíduo desenvolva (baseado em seu horizonte social) seu discurso interior e entre em contato com seus interlocutores.

Além dessas propriedades, a palavra, como signo social, funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica. Só é possível a compreensão dos fenômenos ideológicos, de qualquer materialidade (sonora, visual, gestual, etc.), com o suporte e o apoio do discurso. Isso não significa que todo fenômeno não verbal seja “traduzível” por meio de palavras, mas sim que “Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas, nem totalmente separadas dele.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 38). É por esses motivos que Bakhtin e Volochínov (2009, p. 39) apresentam a palavra como o objeto fundamental do estudo das ideologias. Fato esse que ampara e justifica a pertinência do trabalho de significação de signos na área de linguística.

Assim sendo, depois de explanada a pertinência do trabalho com signos ideológicos, conforme a teoria do Círculo de Bakhtin, cabe agora refletir sobre a maneira de compreender cada signo. A sociedade, que usa, vive e se comunica por signos, também é formada e constituída por esses signos. Ao mesmo tempo em que o signo precisa do contexto social para emergir e ganhar valor, o contexto social necessita de signos para dar forma à sua realidade e exercer transformações sociais. Essa dupla relação, segundo a qual um depende e constitui o outro, dá forma a um fenômeno de retroalimentação de sentidos, a qual será abordada na próxima seção.

2.3 A RETROALIMENTAÇÃO DE SENTIDOS: A RELAÇÃO ENTRE REALIDADE SOCIAL E DISCURSO

O signo é fundamental para a comunicação e formação ideológica de uma sociedade. Mas também é a sociedade, com todos os seus elementos culturais e históricos, que possibilitam a formação de signos das mais diferentes materialidades e valores. Notamos aqui que há uma relação recíproca entre realidade social e signo, entre contexto e discurso. Um depende do outro, um constitui o outro, um não tem sentido sem as influências do outro.

O fato de haver uma relação íntima entre realidade social e discurso já é ponto passivo na nossa discussão. Abordamos agora uma questão essencial, que é refletir sobre *como* se dá essa relação, a partir do que diz Bakhtin e Volochínov (2009, p. 42): “saber como a realidade determina o signo e como o signo reflete e refrata a realidade em transformação.”. Definimos aqui, com base na Teoria Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin, que há um fenômeno de *retroalimentação de sentidos* entre contexto e discurso, em que: 1) o contexto social alimenta de sentido os signos ideológicos; e 2) os signos ideológicos também alimentam a realidade social de novos significados. Vamos aprofundar e discutir melhor essa ideia.

Começamos pela influência do social na produção dos signos. Bakhtin e Volochínov (2009, p. 45) ressaltam que “todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados”. Bakhtin e seu Círculo enfatizam em toda a Teoria Dialógica do Discurso que o social está intrinsecamente ligado ao discurso. Assim sendo, se a natureza da linguagem é social, toda produção linguística é marcada pela realidade social que a engendra.

Todos os elementos sociais, culturais, econômicos, ideológicos e hierárquicos de uma sociedade e seus grupos sociais são fundamentais não só para a produção, mas também para o uso e compreensão dos signos ideológicos presentes nas interações cotidianas. Porque cada

um desses elementos, de um jeito ou de outro, condiciona o discurso, obriga os interlocutores a adaptarem sua participação na interação, molda e determina os signos que serão usados. Por mais que o sujeito tenha a liberdade de escolha, sua escolha está atrelada ao consenso com seus interlocutores, às regras de sua realidade social, às vozes sociais que imperam em sua consciência e ao contexto em seus diferentes níveis. Como esclarece Bakhtin e Volochínov (2009, p. 45), “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”. Isso demonstra como a realidade social influencia os signos, que não simplesmente influencia como também condiciona. Na nossa interação, se falamos e agimos de determinada maneira, é devido ao aparato sociocultural que nos leva (conscientemente ou não) a interagirmos desse jeito e a usarmos esses e não aqueles signos ideológicos.

Dessa forma, entendemos como a realidade social alimenta os sentidos dos signos ideológicos e do discurso. Mas sabemos que o processo de produção de sentido vai além, chegando ao segundo caminho, os signos ideológicos e o discurso que também alimentam a realidade social. Iniciamos a discussão com uma consideração de Volóchinov (2017, p. 106)¹⁵:

Nessa relação, o importante não é tanto a natureza sígnica da palavra, mas a sua onipresença social. Pois a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas, etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças estão se formando, onde elas ainda não se construíram em sistemas ideológicos organizados. [...] A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam.

Nesse trecho, percebemos a importância onipresença social da palavra, em sua natureza sígnica. Em qualquer ato social e de interação, a palavra estará presente, seja de maneira explícita ou como interpretante de outras materialidades, como já discutido anteriormente. Sendo assim, a sociedade é formada por sujeitos, socialmente situados e organizados, que usam signos para interagir, registrando e fixando a ideologia de um grupo social, de um ambiente e de uma época.

Na sua grande maioria, os indivíduos, quando interagem, usam signos linguísticos. Isso se dá devido à pureza semiótica, neutralidade, facilidade na comunicação humana e possibilidade de acesso à consciência individual. Mas também, nossa realidade é formada por

¹⁵ Optamos aqui pela citação da versão mais recente de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, da Editora 34, cuja autoria foi dada somente a Volochinóv. Essa escolha foi feita principalmente pela troca do termo “ubiquidade” por “onipresença”, nessa tradução, que consideramos ser mais adequada à discussão do trabalho.

indivíduos que usam signos não linguísticos (como imagens, sons, cores, gestos, cheiros, vestimentas, etc.), que são acompanhados e interpretados via linguístico, devido ao caráter de onipresença social da palavra.

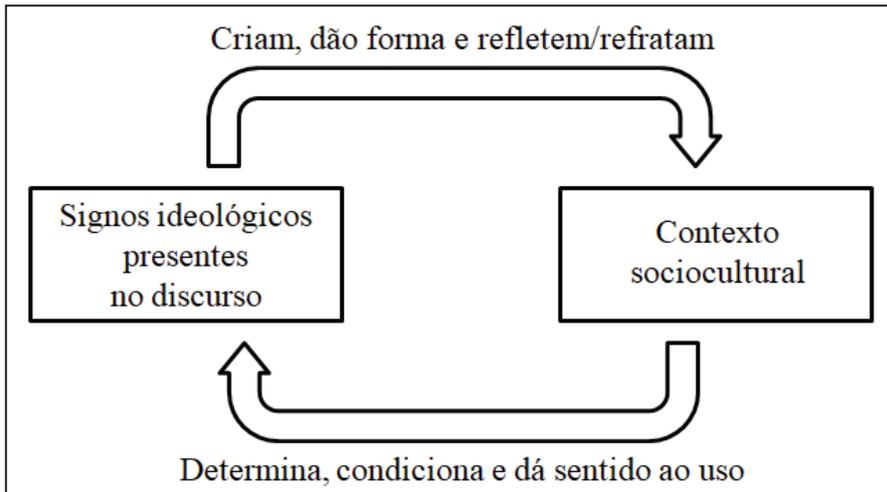
Assim, a formação do contexto, das ideologias sociais, das vozes que circulam pelos discursos, se dá por meio de signos ideológicos que vão registrando os aspectos sociais do grupo. Bakhtin e Volochínov (2009, p. 42) esclarecem que é somente com a materialidade da interação verbal, da palavra, do discurso, que conseguimos observar e discutir sobre uma possível psicologia do corpo social. Sem o processo real de comunicação, sem a interação, esse pensamento coletivo do povo seria somente um conceito mítico. Pois

A psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar “interior” (na “alma” dos indivíduos em situação de comunicação); ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela que não seja expresso, que seja interior: tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente, no material verbal. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 43).

Então, percebemos que a realidade social é formada pelos signos. São eles que dão materialidade ao horizonte social, é no discurso e na enunciação que vemos a organização social e manifestação da psicologia do corpo social. Pois são os signos que refletem e refratam a sociedade, mostram como ela é e possibilitam que ela mude. A sociedade em transformação é vista nos signos, na evolução dos signos, na adaptação dos discursos ao contexto, contexto esse que foi formado por outras interações anteriores e outros signos já usados. Voltamos ao princípio fundador da teoria, o dialogismo. Uma sociedade é formada por discursos ditos antes, ditos agora e que serão ditos no futuro. Todas essas vozes, dialogando e estabelecendo relações, formam os elementos de um horizonte social.

A realidade social é formada por discursos e os discursos são condicionados pela realidade social, é essa mútua influência que chamamos aqui de retroalimentação de sentidos. Sintetizando, a retroalimentação de sentidos é um duplo caminho interligado: um que mostra a maneira como o contexto e a realidade social condicionam e determinam a produção e uso dos signos ideológicos; outro que evidencia a forma como o conjunto dos signos ideológicos usado em determinados ambientes cria e também reflete/refrata a realidade social e o contexto daquela situação. Para ilustrar essa concepção, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1- O duplo caminho de construção de sentidos no discurso



Fonte: elaborado pelo autor

Esses caminhos, embasados na teoria bakhtiniana, aprofundam-se quando Bakhtin e Volochínov (2009, p. 44) trazem o elemento confronto de vozes sociais para a discussão. Percebemos, até aqui, que a significação dos signos não é abstrata, psíquica ou atemporal, ela advém das influências do contexto social da situação de interação: do grupo, da época, do lugar, etc. Mas, como a história mostra uma diversidade enorme de experiências humanas, conseqüentemente, inúmeras realidades sociais são formadas, com grupos, ideologias e interesses sociais distintos, resultando em contextos sociais muito diferentes uns dos outros, que se amparam em diferentes vozes sociais. Apresentamos essa discussão na seção seguinte, com base na sistematização de Faraco (2009) sobre o assunto.

2.4 O ENCONTRO DE VOZES SOCIAIS: UMA ATMOSFERA HETEROGLÓSSICA

A interação verbal funciona como um encontro social. Na interação, os interlocutores fazem escolhas linguísticas e não linguísticas, escolhem signos ideológicos, projetam-se no discurso, enquadram-se cultural, social e ideologicamente e conversam uns com os outros. Mas esse “diálogo” vai além do contato físico entre os interlocutores, são discursos e vozes sociais que se encontram. O discurso de cada um é constituído por muitos outros discursos, resultante de múltiplas e heterogêneas experiências concretas dos grupos humanos, de muitas interpretações que os sujeitos possuem do mundo. A partir de todas essas vozes sociais, os sujeitos se marcam socialmente, interagem, formam grupos e compartilham ideologias. Já que o signo é ideológico por essência, quando o sujeito usa um e não outro, ele está construindo sua ideologia, com a influência de muitas forças sociais de sua realidade.

Faraco (2009, p. 51) retoma o Círculo de Bakhtin e diz que nosso discurso reflete as coisas do mundo, isto é, descreve e mostra o que há no mundo. Mas não é só isso, ele também, e principalmente, refrata o mundo, ou seja, apresenta interpretações, apreciações e juízos de valor sobre o mundo. Dessa forma, dizer que os signos refletem o mundo significa que “com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo)” e dizer que eles refratam significa que “nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos [...] diversas interpretações (refrações) desse mundo” (FARACO, 2009, p. 50-51).

Sendo assim, nas interações, cada vez únicas, os interactantes se deparam com novas situações sociais, novos signos ideológicos, novas interpretações do mundo, novas ideologias¹⁶. Isso cria na sua consciência, individual e social, uma expansão de horizontes. Bakhtin e Volochínov (2009, p. 136) afirmam que “A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social.”. Cada nova enunciação amplia o horizonte apreciativo do indivíduo, conseqüentemente, do seu grupo, e, por fim, expande as relações dialógicas da língua. Sujeitos sociais, históricos, ideológicos e discursivos, formados por relações sociais, estarão sempre em formação ideológica, por meio da produção e uso de signos ideológicos.

Bakhtin e Volochínov (2009, p. 32) reiteram inúmeras vezes o potencial ideológico que o signo carrega: “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico.”. Dessa forma, os signos ideológicos que usamos na interação social dizem muito da nossa ideologia, que é constituída a partir forças sociais, valores e ideologias do grupo social. Um sujeito que forma um posicionamento no contexto sociocultural, usa signos ideológicos marcados pelo horizonte social e não pela pura escolha do seu psiquismo. Sobral desenvolve essa discussão ponderando que

assim como dependem do ambiente social e histórico para existirem, a ideologia e o psiquismo constituem esse mesmo ambiente. Esse é um aspecto da dialética materialista que é uma das bases do dialogismo bakhtiniano, fundamento constitutivo não apenas dos discursos como da própria linguagem e mesmo do agir humano. (SOBRAL, 2009, p.48).

Para reforçar essa relação dos estudos do Círculo com a dialética materialista,

¹⁶ Ideologia é uma palavra “maldita”, segundo Faraco (2009), porque pode veicular muitas significações. Para não haver dúvida, reiteramos o que o autor diz sobre esse conceito, a partir dos textos do Círculo de Bakhtin: “A palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano [...]. Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais.” (FARACO, 2009, p. 46).

trazemos novamente as considerações de Cardoso (2016, p. 45), que apresenta uma possível aproximação entre essas concepções teóricas já que, para a dialética materialista, “o sujeito é sempre dimensionado em sua concretude, é considerado o criador da realidade social em que está inserido, sendo concomitantemente criado por tal realidade.”. Recapitulamos a ideia de retroalimentação de sentidos, apresentada na seção anterior, e verificamos uma proximidade de conceitos. Enquanto a dialética materialista considera que “o homem está inserido em seu contexto de tal forma que se torna produto das relações sociais que o cercam.” (CARDOSO, 2016, p. 45), a perspectiva dialógica do discurso vê o contexto social criando e ao mesmo tempo sendo criado pelo uso dos signos ideológicos no discurso.

Sendo assim, os inúmeros signos ideológicos aqui observados, com sua materialidade verbal e não verbal, estão intimamente ligados aos elementos sociais, culturais, históricos e ideológicos, demonstrando-se ancorados nessas vozes sociais, que dão sentido ao discurso por meio das relações dialógicas. A materialidade linguística é imprescindível na construção de sentido do discurso, mas não só ela, já que, como ressalta Faraco (2009, p. 51),

as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único, atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições de valorações e interesses sociais

O sujeito definirá sua ideologia a partir de inúmeras outras, em resposta a todas elas, concordando ou discordando, em uma natureza dialógica. Assim como, buscará sentido e significado em seu discurso a partir dessas múltiplas interpretações e axiologias que os grupos sociais atribuem aos signos. Como assevera Faraco (2009, p. 52), “essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais com que atribuímos sentido ao mundo.”.

Isso reforça a capacidade que o signo tem de refletir a realidade, mostrar como ela é, e de refratar a realidade, elaborar refrações/interpretações da realidade. Nós não só falamos do mundo, mas também o interpretamos com nosso discurso. É daí que surge o conceito de vozes sociais:

Para designar essas múltiplas refrações do objeto (esses múltiplos discursos sociais), Bakhtin introduz, nesse texto [O discurso no romance], a expressão *vozes sociais* ou *línguas sociais*, entendendo-as como complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo. (FARACO, 2009, p. 56, grifo do autor).

Como o mundo de interações e experiências humanas é vasto e heterogêneo, assim como as várias interpretações e refrações que surgem, não podemos dizer que há apenas uma voz social, mas sim uma multidão de vozes sociais. Para essa multidão, damos o nome de *heteroglossia*¹⁷, conceito chave para este trabalho. Porém, o mais importante para o Círculo não é esse caráter de “multidão”, ou seja, a quantidade de vozes, mas sim a maneira como acontece o encontro sociocultural entre elas. Assim, para além da heteroglossia, o Círculo de Bakhtin apresenta a dialogização das vozes sociais, em uma dinâmica onde essas vozes “vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante.” (FARACO, 2009, p. 58). Sendo assim, para os autores do Círculo, o verdadeiro ambiente do enunciado, do signo, do discurso, é a atmosfera da heteroglossia dialogizada, a fronteira em que as vozes sociais se entrecruzam.

Bakhtin mostra, no texto *O discurso do Romance*, de 1935, que todo dizer é sempre dialogizado, pois é resultado de uma articulação de múltiplas vozes sociais, o ponto de encontro e confronto dessas vozes. O processo de significação, de reações dialógicas, de “dialogização” se dá tanto em terrenos de concordância e convergência de vozes sociais e interpretações do mundo, como nos confrontos e contradições de valorações e interesses sociais. Bakhtin (2011, p. 327) ressalta que as relações dialógicas e de sentido estão em um “corredor de vozes”, onde acontecem encontros que resultam desde aceitação reverente e concordância, até debates, polêmicas e paródias.

Faraco (2009) ressalta que ser dialógico, ou seja, estabelecer uma dinâmica de relações dialógicas num contexto social dado, não é estabelecer um consenso entre as vozes, já que as relações estabelecidas “não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também da multissonâncias e das dissonâncias. Delas podem resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa.” (p. 68). Faraco ainda relembra a expressão utilizada por Bakhtin

¹⁷ Faraco (2009, p.57-58) apresenta heteroglossia como o conceito que engloba a multidão de vozes sociais. O Círculo de Bakhtin também chamava esse fenômeno de “plurilinguismo”, mas aqui preferimos não usar esse termo. Faraco também lembra que muitos autores referem-se à heteroglossia como equivalente à polifonia, o que, na visão do autor, é uma referência equivocada, já que polifonia está relacionada a critérios mais complexos, como afirma Faraco: “Polifonia não é para Bakhtin um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes” (2009, p. 78).

para falar dessa dinâmica: “um tenso combate dialógico ocorre nas fronteiras”. (FARACO, 2009, 69). Cada vez fica mais claro que o Círculo considera o ambiente de relações dialógicas, a atmosfera heteroglóssica dialogizada, como um espaço de tensão, confronto entre vozes distintas.

Nas fronteiras, no ambiente de tensão e luta de vozes sociais, atuam tendências, forças que definem a maneira de cada interlocutor agir discursivamente. Essas forças estão estritamente ligadas ao conceito já apresentado, de heteroglossia dialogizada, uma vez que mostra as reais influências do contexto social no confronto de vozes. Faraco (2009, p. 69, grifo do autor) apresenta duas forças que atuam no vasto espaço de luta entre as vozes sociais:

forças centrípetas (aquelas que buscam impor uma certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc).

São essas duas forças, centrípetas e centrífugas¹⁸, que evidenciam o jogo de poder entre as vozes sociais que circulam socialmente. Além de estarem ligadas a fatores importantes, como a luta de classes e a hierarquia social estabelecida, as forças concorrem o tempo todo numa tentativa de: um lado monologizar o discurso e as vozes sociais, de outro, evidenciar o caráter dialógico e a multiplicidade de vozes. Ponzio (1994, apud FARACO, 2009, p. 83) mostra que a língua é pluridiscursiva e que isso gera duas direções: uma monologizante e uma dialogizada. Uma gera forças que querem silenciar a heterogeneidade de vozes sociais, a outra gera forças que evidenciam o oceano de vozes que constituem um discurso. Sendo assim, como contraste, essas forças estão sempre em concorrência.

Explicamos melhor essa concorrência de forças. O Círculo apresenta como premissa a heteroglossia dialogizada, isto é, os autores da vertente dialógica do discurso acreditam que toda palavra parte de um contexto dialógico, multifacetado, heterogêneo e de múltiplas relações entre as diferentes vozes sociais presentes no mundo, onde forças centrífugas tendem a abrir o horizonte do discurso para uma pluralidade dialogizada de vozes. Porém, os estudiosos também entendem que, devido aos jogos de poderes da sociedade, muitas forças

¹⁸ Vale ressaltar que forças centrífugas e centrípetas são conceitos da física. Centrífuga é aquela que exerce uma força rotacional oposta ao eixo central, dispersando a matéria, já a centrípeta exerce uma força rotacional a favor do eixo central, centralizando a matéria, e ambas agem uma em oposição à outra. Quando aplicadas à linguagem, pelo Círculo de Bakhtin, utiliza-se essa mesma ideia de forças centralizadoras e forças descentralizadoras, mas agora relacionadas às vozes sociais presentes no discurso.

sociais centrípetas tendem a monologizar o discurso, fazendo com que se evidencie somente um ou umas vozes sociais, que se sobreporão às outras. Mesmo com essa pressão das forças centrípetas, a atmosfera heteroglóssica dialogizada trabalha como resistência a qualquer processo monologizador, já que, para o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas entre as vozes (e não a prevalência de uma ou umas) é o que gera sentido e significação aos signos do discurso. Por isso, para os estudiosos, todo o ato de criação discursiva ideológica vive essencialmente nas “fronteiras”, e não no terreno de somente uma voz social.

Faraco (2009, p. 53) apresenta essa ideia afirmando que:

Neste ponto, é importante deixar registrado que a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo de poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento; tentarão impor verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo.

Isso quer dizer que os discursos que circulam, em sociedade, têm pesos diferentes, pois se ancoram em vozes e forças sociais diferentes. O jogo de poderes sociais, nesse caso, trabalha em um esforço centrípeto, tentando manter um discurso (e as vozes que ele se ancora) como centro, reduzindo a heteroglossia. Mas Bakhtin e seu Círculo, de maneira até mesmo utópica, acreditam que o mundo pode ser dialógico, polifônico, democrático, pluralista, e que “nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra.” (FARACO, 2009, p. 79).

Essa visão bakhtiniana dá aos sujeitos uma vasta atmosfera heteroglóssica dialogizada de interação, na qual ocorrem múltiplas relações dialógicas em um mundo de vozes sociais. Nessa atmosfera, o sujeito se constitui discursivamente, assimila vozes sociais distintas, faz inter-relações entre elas. Nas metáforas de Faraco (2009, p. 84), o sujeito é praticamente um “balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques” e uma “arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias”.

É assim que concluímos, nos limites deste trabalho, nosso raciocínio sobre sujeitos situados socialmente, sujeitos que são a base do nosso trabalho de pesquisa. Mesmo sendo sempre forçado pelo jogo de poderes sociais, e suas forças centrípetas que tentam monologizar as vozes do seu discurso, o sujeito forma-se dentro da atmosfera heteroglóssica dialogizada. São as realidades múltiplas e centrífugas de vozes sociais que constituem um

sujeito, e é nessa diversidade de relações e tensões dialógicas que cada sujeito marca sua individualidade e singularidade. Como ressalta Faraco (2009, p. 86), “o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser).”.

A interação na escola observada é realizada por sujeitos situados socialmente. No cotidiano escolar, cada sujeito se constitui por meio do uso de inúmeros signos ideológicos específicos, os quais estão ancorados em diferentes vozes sociais e mostram uma atmosfera heteroglóssica dialogizada. Porém, o uso desses signos é condicionado pelo contexto social da escola, e, ao mesmo tempo, ajuda a dar forma aos diferentes níveis de contexto da escola, então percebemos forças centrípetas buscando monologizar o discurso. O contexto social da escola militar observada, com seus aspectos sociais, culturais e hierárquicos, apresenta uma dinâmica própria de interação que merece ser analisada à luz dos conceitos bakhtinianos, do confronto de vozes sociais, da tensão entre as forças, da heteroglossia dialogizada.

Uma vez que percebemos que as interações no CTBM-PF trabalham nas fronteiras, conforme considerações apresentadas neste capítulo, partimos para uma análise da dinâmica interacional no colégio, baseada em uma heteroglossia dialogizada, isto é, os signos usados na interação evidenciam o encontro sociocultural de ideologias, que resulta em uma tensão de forças, onde diferentes vozes sociais se entrecruzam continuamente. Mas, para isso, cabe teorizar um pouco mais a interação ocorrida na escola observada. Os signos que serão analisados não são desconexos ou usados de qualquer jeito, as interações sociais são organizadas e normatizadas em rituais específicos. No CTBM-PF, e também em qualquer outra escola, inúmeros rituais interacionais organizam a rotina escolar. E são nesses rituais, monitorados ou espontâneos, que os signos ideológicos surgem.

Observando os signos presentes nesses rituais militares de interações, percebemos a posição dos sujeitos (alunos, professores e funcionários militares) nesse contexto de circulação e confronto de vozes sociais. Dessa forma, embasado na Teoria Dialógica do Discurso (TDD), do Círculo de Bakhtin, o objetivo central deste estudo é analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. E para que possamos alcançar esse objetivo, precisamos entender a formação e organização dos rituais que contemplam os signos aqui analisados. Dedicamos o próximo capítulo à discussão teórica sobre os rituais interacionais.

3 RITUAIS DE INTERAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DO CONVÍVIO EM SOCIEDADE

“A capacidade geral de ser limitado por regras morais pode muito bem pertencer ao indivíduo, mas o conjunto particular de regras que o transforma num ser humano é derivado de requerimentos estabelecidos na organização ritual de encontros sociais.”

(GOFFMAN, 2012, p. 49).

A interação humana é complexa e repleta de nuances significativas e produtoras de sentido. Algumas interações são estereotipadas, com muitas regras definidas e convenções a serem seguidas, outras são informais e mais espontâneas, com poucos elementos fixos que precisam obrigatoriamente ser cumpridos. Mas, das mais formais, como debates políticos e cultos religiosos, até as mais informais, como uma conversa em uma festa ou um bate-papo nas redes sociais, todas as interações apresentam um nível de organização.

Com base nos estudos bakhtinianos, apresentados no capítulo anterior, percebemos que o contexto social é constituinte de qualquer interação. A situação interacional e o ambiente social fazem com que cada indivíduo molde sua maneira de interagir conforme as convenções socioculturais definidas em cada contexto. E, muitas vezes, as forças do contexto controlam e delimitam algumas estruturas fixas de interação. Nosso trabalho, na busca de evidenciar a relação dialógica entre o uso da língua e o contexto social, analisa a dinâmica interacional carregada de interações regradas e muito bem organizadas por convenções sociais: os rituais de interação do colégio militar.

Aqui estabelecemos a relação com a teoria dialógica de Bakhtin e definimos o ritual de interação como a materialidade que iremos analisar. Os rituais são formados e constituídos de signos ideológicos, de uma materialidade que produz sentido naquele contexto e que é altamente condicionado pela realidade social do grupo. Goffman (1985) diz que, por meio de gestos simbólicos, demonstramos nossas intenções, e também por meio da leitura dos gestos dos outros, conseguimos compreender o que eles pensam e como eles se comportarão. Relacionando com a teoria bakhtiniana, percebemos uma equivalência desses gestos simbólicos com o signo ideológico, o qual demonstra as interpretações/refrações do mundo feitas pelos sujeitos situados socialmente.

A interação, organizada ritualisticamente, mesmo mantendo a mesma materialidade, ganha um novo sentido a cada nova realização, a cada novo contexto. A situação interacional, sempre única e irrepetível, atualiza os signos e projeta um alargamento no horizonte social dos sujeitos envolvidos. A sociedade evolui, automaticamente, os rituais de interação

evoluem. Assim, os signos presentes nos rituais recebem novos sentidos e o próprio ritual se alimenta de novas cargas ideológicas.

Os signos dos rituais de interação, a cada nova ocorrência, transformam-se e realimentam-se de novos sentidos. Isso faz-nos lembrar do nosso objetivo com esse trabalho, analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. Dessa forma, para realizar esse objetivo, precisamos esclarecer a relação entre os conceitos de signo ideológico e ritual de interação, entrelaçar as teorias e demonstrar a relevância dos estudos de Goffman em nosso trabalho. Essa é a função deste capítulo, para que a compreensão da interação verbal seja vista como um conjunto coerente de signos ideológicos.

Na escola observada, inúmeras são as interações que se situam em uma organização bem marcada, em rituais. Essas interações, que serão descritas e analisadas logo mais, acontecem no CTBM-PF, envolvendo alunos, professores e funcionários, em sala de aula e fora dela. Nosso trabalho, ao olhar para as interações nessa escola, procura observar as relações dialógicas entre os signos apresentados nas interações bem estruturadas, pautadas em um conjunto de regras e convenções socioculturais que controlam a maneira como os sujeitos interagem. Essa interação estruturada será aqui chamada de ritual de interação, conforme conceito elaborado pelo sociólogo Erving Goffman, em 1967, na obra *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*¹⁹. Os rituais de interação repetem-se e são reproduzidos na escola, moldando a maneira como os sujeitos interagem entre si e com a comunidade escolar. Cada ritual é formado por inúmeros signos diferentes, que vão desde gestos orquestrados até frases padrões a serem ditas em situações específicas.

Além disso, o ritual como um todo se configura como um grande signo, inserido no horizonte social das interações escolares. Buscando a análise da dinâmica interacional do CTBM-PF, refletimos sobre o papel desses rituais na interação que acontece nesse colégio. A quais vozes sociais estão ancorados esses rituais? Que forças amparam o uso desses rituais? Para conseguirmos refletir sobre isso, necessitamos, sob a luz da Teoria dialógica do Discurso, observar e analisar o que constitui esses rituais, que signos os formam e que relações dialógicas nós percebemos neles. Então, para compreender e encontrar sentido na estrutura ritualística e no próprio ritual de interação, devemos analisar o contexto e a realidade

¹⁹ Neste trabalho, utilizamos a versão traduzida por Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva, intitulada *Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face*, de 2012.

social que engendra essa interação, já que quem estabelece as regras de cada ritual é a realidade social do colégio militar em questão.

Observando os rituais, percebemos a presença das vozes sociais na interação, a forte relação entre discurso e contexto sociocultural e a construção de sentido dos signos ideológicos em rituais específicos de interação, como os militares. Assim, estabelecemos aqui um trabalho de Análise Dialógica do Discurso, que busca sentido por meio das relações dialógicas que constituem os rituais militares de interação no Colégio Tiradentes da Brigada Militar, - Passo Fundo/RS, evidenciando as vozes sociais nos rituais.

Pautados em Bakhtin e Volochínov (2009), lembramos nosso objetivo principal: analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglósica dialogada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. Assim, para cumpri-lo, é fundamental que tenhamos conhecimento de como e por que a sociedade se organiza por meio de rituais de interação. Dessa forma, notamos a necessidade de relacionar os conceitos bakhtinianos com um estudo aprofundado nos conceitos de rituais de interação, de Goffman (2012), pois são esses rituais que contêm os signos ideológicos que pretendemos analisar nesse trabalho.

Apresentamos, neste capítulo, algumas considerações sobre a organização ritualística da interação, levando em conta as regras e convenções sociais que controlam a interação, a projeção e preservação de uma fachada dos interlocutores e os papéis sociais desempenhados por cada sujeito. O consenso social elenca regras que organizam nossa maneira de interagir com o mundo, fazendo com que cada indivíduo adapte sua maneira de falar e agir nos mais diferentes rituais do seu dia a dia. Dessa forma, estabelecendo uma relação dialógica entre o ponto de vista discursivo e o ponto de vista sociológico, levando em consideração a natureza social da linguagem, do Bakhtin e Volochínov (2009), e a dimensão ritualística das interações, de Goffman (2012), discutiremos na próxima seção como e por que os sujeitos autorregulam sua interação, seguem regras e convenções, e estruturam rituais conforme a realidade social.

3.1 AUTORREGULAÇÃO EM ENCONTROS SOCIAIS: CONVENÇÕES QUE ORDENAM A INTERAÇÃO

Goffman (2012) dedicou parte de seus estudos à ordem da interação e ao comportamento face a face. Quando uma pessoa faz contato com outra e pretende comunicar

algo, ela segue regras que ordenam a situação interacional. Por mais desorganizada e descuidada que pareça a interação, existe uma série de convenções, previamente estabelecidas, que controlam o fluxo da comunicação e estruturam a forma como interagimos.

Observar a situação interacional, na perspectiva de Goffman (2012), é analisar a maneira como a interação é regulada por regras e convenções sociais, formando pequenos rituais no nosso cotidiano, com uma estrutura própria e relativamente fixa de interação. Além do conteúdo ideológico e cultural do ritual, é essa estrutura padrão e ritualística que nos ajuda a reconhecer a diferença entre uma aula e uma missa, uma festa de aniversário e uma reunião de negócios, uma partida de futebol e um velório, uma escola militar e uma escola civil ou não militar.

A sociedade existe a partir de muitos tipos diferentes de encontros sociais, encontros esses que são constituídos de interação. Dessa forma, analisar a interação é analisar a maneira como o homem participa ativamente em sociedade. Conforme aponta Goffman (2012, p. 49), “as sociedades, em qualquer lugar, se quiserem ser sociedades, precisam mobilizar seus membros como participantes autorreguladores em encontros sociais.”. Nesse sentido, a base da sociedade é a interação entre pares, que viabiliza a vida em grupo e o desenvolvimento. O Círculo de Bakhtin enfatiza esse pensamento ao tratar a enunciação como “um produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116). O ser humano não vive isolado, ele participa de diferentes ambientes e está sempre interagindo. Goffman (2012) ressalta a importância do encontro social e da interação; o autor, porém, define que não basta somente “interagir” sem que essa interação não seja regulada.

Para o autor (2012), um ponto fundamental para que a vida em sociedade seja possível é a autorregulação nos encontros sociais. A interação social é controlada e esse controle é feito pelos próprios sujeitos, num processo de autorregulação. Entretanto, as regras usadas para controlar a interação são sociais e são convencionadas pelo contexto social e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Um ponto convergente entre os estudos do Círculo de Bakhtin e Goffman é a relação e influência do meio social na interação. É isso que torna possível a aproximação entre as teorias, que formulam princípios metodológicos para uma compreensão eficaz dos signos ideológicos, apresentados logo mais nos capítulos de análise.

Os estudiosos do Círculo de Bakhtin entendem que o contexto social influencia na maneira como agimos e interagimos. Isso não significa que os autores deixam a subjetividade de lado, mas apresenta uma nova perspectiva, bem mais social do que individualista. Como afirma Fiorin (2016, p. 60), a perspectiva bakhtiniana mostra que

a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade. O princípio geral do agir é que o sujeito atua em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro.

Os estudos de Goffman (2012) podem ser aproximados dessa perspectiva. O autor mostra uma preocupação em estudar o indivíduo, mas olhando para a maneira como o sujeito interage e se relaciona com o contexto social mais amplo. Esse olhar para a interação social foi o que balizou uma das máximas mais conhecidas de Goffman, o qual finaliza a introdução do seu livro *Ritual de interação*, afirmando que não era um estudioso dos “homens e seus momentos”, mas sim dos “momentos e seus homens”. Isso demonstra não só a importância da interação para Goffman, mas também da forma como o ser humano lida com a interação em sociedade.

Em um de seus textos, intitulado “A representação do eu vida cotidiana”, Goffman (1985, p. 231) ressalta que a sociologia pode estudar e analisar a “estrutura dos encontros sociais – a estrutura daquelas entidades da vida social que surgem sempre que as pessoas entram na presença física imediata umas das outras”. A possibilidade de estudar a interação de uma forma ordenada abriu horizontes para inúmeras teorias interacionistas, principalmente quando o autor afirma que esse ordenamento é resultado de convenções sociais (GOFFMAN, 1982).

Porém, muitas críticas foram dirigidas aos conceitos de Goffman, principalmente por ele descentralizar o homem e a psicologia do indivíduo e voltar seu olhar para a ordem da interação como algo relacionado à psicologia social. Os trabalhos de Goffman ressaltaram a importância de se entender a microestrutura interacional, para se chegar a um entendimento da macroestrutura social. Dessa forma, sua discussão propõe a análise das interações entre indivíduos que se relacionam com esferas mais amplas, do social, do político e do cultural. É a trajetória do micro ao macro, pois as manifestações sociais são formadas na esfera cotidiana, legitimadas pelo grupo social e então ganham valor na esfera ampla.

Essa discussão lembra as considerações do Círculo de Bakhtin sobre a relação entre infra e superestrutura. Quando tratamos um fenômeno na realidade micro da interação, em suas relações com a infraestrutura, sem considerar todo o fenômeno ideológico sociocultural que dele resulta e suas relações ideológicas que se formam nas superestruturas, deixamos de compreender os verdadeiros sentidos desse fenômeno na tecitura do horizonte social. Os teóricos do Círculo de Bakhtin estudam a transformação dos fenômenos ideológicos como um

“processo de evolução social realmente dialético, que procede da infraestrutura e vai tomar forma nas superestruturas”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 41). Olhar e analisar o micro nas interações do cotidiano das pessoas desvenda e elucida as grandes mudanças e sociais na realidade macro da sociedade. A interação verbal é o fenômeno mais sensível na indicação de transformações sociais. Então, o trabalho de observar a interação, tanto para Goffman quanto para o Círculo de Bakhtin, é essencial para compreender as fases de transformação das superestruturas presentes na nossa sociedade.

Esse ponto de convergência entre os estudos sociológicos e discursivos de Goffman (2012) e de Bakhtin e Volochínov (2009) é basilar para o trabalho aqui realizado. A relação recíproca entre infraestrutura e superestrutura, entre a realidade micro e macro da interação é o que possibilita o caráter social da linguagem. Embasados nessa relação recíproca é que construímos nosso trabalho: os pequenos e singelos elementos ideológicos das interações e os imponentes temas sociais que movem gerações inteiras. Afirmamos, a partir desses conceitos teóricos, que há uma retroalimentação de sentidos, em que a realidade social macro que engendra uma interação dá sentido e valor aos signos, ao mesmo tempo em que os signos da realidade micro da interação dão forma e possibilitam a existência e a disseminação da ideologia daquele grupo no horizonte social.

A relação constitutiva entre realidade social e discurso mostra a importância das contribuições de Goffman (2012) em um estudo bakhtiniano. Para Goffman, os sujeitos, condicionados pelo seu meio social, precisam seguir regras preestabelecidas que organizam sua interação. Há uma espécie de contrato social, um consenso de como interagir em cada situação e em cada ambiente. Esse contrato social, definido previamente, estabelece regras e acordos interacionais e apresenta a interação com uma organização ritualística.

A questão, no entanto, é complexa. Isso porque, mesmo que algum dos sujeitos fique descontente com esses acordos, para preservar sua imagem com o interlocutor e com o grupo, o sujeito acata os acordos. Goffman assevera que “grande parte da atividade que ocorre durante um encontro pode ser entendida como um esforço da parte de todos para atravessar a ocasião [...] sem perturbar as relações entre os participantes” (GOFFMAN, 2012, p. 46). As regras de interação são seguidas e obedecidas para que os participantes mantenham uma relação harmoniosa.

O Círculo de Bakhtin, ao tratar de auditório social, ressalta essa ideia da importância do direcionamento e da presença do interlocutor. Volóchinov (2017, p. 204) ressalta que

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse

interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato, por assim dizer isolado; [...] vemos tanto a cidade quanto o mundo pelo prisma do ambiente social concreto circundante. Na maioria dos casos, pressupomos um certo horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos.

A realidade apresentada por Goffman (2012), onde sujeitos se submetem a convenções sociais para manter a harmonia na interação, reforça o vínculo entre discurso e meio social. Percebemos uma realidade dialógica, com inúmeras vozes sociais que prescrevem o que pode ou não ser feito em uma interação. Os rituais previstos por Goffman (2012) são um resultado de forças e vozes sociais, que foram construindo uma maneira específica e bem estruturada de interação, aceita, lapidada e cristalizada pelo grupo social e que se tornou norma de interação. Entendemos, então, que as vozes sociais influenciam nas escolhas discursivas em um ritual, já que o ritual é resultado das convenções e regras previstas pelo contexto sociocultural. Novamente, percebemos que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117). Dessa forma, determinado pelo meio social, o sujeito interage e segue as convenções sociais.

A aceitação das convenções, na maioria das vezes inconscientemente, demonstra o poder das forças sociais na construção da nossa subjetividade. Como já mencionado, a subjetividade é constituída pela relação com o outro, pela relação com a sociedade. Convenções sociais e culturais fazem parte do horizonte social dos indivíduos e, conseqüentemente, fazem parte das suas ideologias individuais. Assim, é inevitável que a realidade social interfira na organização das interações. Muitas vezes, as convenções e regras sociais são tão marcantes que chegam a ponto de fixar estruturas específicas e ritualísticas nas interações. Toda interação é socialmente dirigida:

[...] a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 118).

Goffman (2012) também explica que o ser humano necessita de regulação, equilíbrio e organização para conseguir interagir em sociedade. É essa estrutura interacional que evita o caos e que organiza o fluxo de mensagens e informações na interação. O autor também comenta que seguir as regras e convenções sociais, obedecer à estrutura dos rituais de

interação está relacionado à imagem que o sujeito gostaria de manter em sociedade. O autor relaciona a ordem da interação com outra discussão de seus trabalhos, a preservação da fachada²⁰. Não cabe aqui, neste trabalho, uma explanação maior sobre essa teoria, mas uma breve discussão com o objetivo de explicar o motivo dos interlocutores seguirem as convenções de interação, na maioria das vezes, sem questionar. Essa maneira de agir, que forma a maioria das estruturas de interação social, muitas vezes, é simplesmente reproduzida.

A preservação da fachada, ou *face-work*, diz respeito a “as ações tomadas por uma pessoa para [...] neutralizar ‘incidentes’ – eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a fachada.” (GOFFMAN, 2012, p. 20). Dessa forma, os sujeitos constroem sua fachada na interação e procuram mantê-la de maneira harmoniosa, assim como buscam não ameaçar a fachada dos seus interlocutores. Esse acordo cortês faz com que a impressão dos sujeitos construída na interação seja mantida e as relações interpessoais sejam agradáveis para todos os participantes da interação. É por esse motivo que os interlocutores procuram seguir as regras sociais da interação²¹, porque a quebra de uma convenção desestabiliza a estrutura da interação, provocando uma situação embaraçosa, grosseira, perigosa, que ameaça a fachada dos interlocutores e a interação como um todo.

Goffman (2012, p. 41) apresenta o sujeito que busca não quebrar as regras da interação como “participante socializado da interação”, que é aquele que preserva sua fachada, preserva a fachada do seu interlocutor e busca manter o equilíbrio nos rituais, para que a interação seja harmoniosa e se realize plenamente. Esse participante é aquele que faz “repetida e automaticamente a pergunta, ‘se eu agir ou não desta forma, será que eu ou os outros perderemos a fachada?’, ele decide, a cada momento, conscientemente ou não, como se comportar.” (GOFFMAN, 2012, p. 42). Todos os sujeitos que vivem em sociedade, até os que aparentam ser mais conflituosos e revoltados com as convenções, fazem o papel do participante socializado da interação, não em todas, mas na maioria das interações.

Se não fosse pela autorregulação da participação na interação, a vida em sociedade seria incomunicável e caótica. Pensamos em um exemplo prático, uma convenção estabelecida pela realidade social ocidental é cumprimentar seu interlocutor antes de se

²⁰ São usados os termos *face* e *fachada*. Preferimos usar *fachada*, conforme a edição traduzida de 2012, que significa “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma [...] é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 2012, p. 13-14).

²¹ Quando tratamos da estabilidade dos rituais, não queremos aqui afirmar que toda interação ritualística é igual e repetitiva. Afinal, toda enunciação é única e irrepitível. Também, o fato dos rituais buscarem uma organização baseada em regras não afeta o dialogismo característico da linguagem, pelo contrário, a vivência dos rituais de interação está intimamente ligada ao dialogismo. Só o fato de participar de um ritual, definido socialmente muito antes dele acontecer, já demonstra que cada realização do ritual está em constante diálogo com inúmeros outros discursos. Assim como enfatiza que a interação é constituída pela realidade social, sendo condicionada por essa e não pode ser analisada fora do seu contexto social.

começar uma conversa e abrir o tópico de discussão. Dessa forma, se alguém, no início de uma conversa, se recusar a cumprimentar seu interlocutor, ele estará ameaçando sua imagem perante o outro (construindo uma imagem de grosseiro e mal-educado) e também irá desestabilizar a imagem do outro (que poderá ficar sem graça e não saberá como agir). A quebra de uma simples regra de interação desestabiliza toda a interação e ameaça a fachada dos sujeitos.

Goffman (2012) diz que todo sujeito inserido em um grupo social se preocupa com sua imagem, sua fachada perante aquele grupo, e que tenta minimizar ao máximo as situações ameaçadoras. Para isso, na vida em sociedade, realizamos a preservação da fachada, intencionalmente ou não. Isso mostra que

Quando uma pessoa realiza a preservação da fachada, junto com seu acordo tácito de ajudar as outras a realizar a delas, isto representa sua disposição em obedecer às regras básicas da interação social. Eis o símbolo de sua socialização como um participante da interação. Se os indivíduos não fossem socializados dessa forma, a interação na maioria das sociedades e na maioria das situações seria uma coisa muito mais perigosa para sentimentos e fachadas. (GOFFMAN, 2012, p. 37).

Assim, analisar as regras que estruturam e organizam a interação em sociedade é fundamental para entender por que os sujeitos agem daquele jeito. Alinhando isso aos objetivos do nosso trabalho, cabe uma análise ainda mais criteriosa da maneira como são organizadas as interações na escola observada. Inúmeros são os rituais preestabelecidos na escola, que são reproduzidos, sem questionamentos, pelos estudantes. Os sujeitos interagem daquela forma, e não de outra, porque aquelas ações e discursos foram convencionados pelo grupo social. As forças sociais interferem e delimitam muitos comportamentos na interação. Relação reforçada por Volóchinov (2017, p. 207), que assevera que a “situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais.”.

Muitas das regras de interação são seguidas de forma inconsciente, enquanto outras são impostas e seu descumprimento gera punição, inclusive. Na escola observada, os sujeitos cumprimentam-se e despedem-se das pessoas sem refletir ou avaliar por que fazem isso. Mas, ao mesmo tempo, se não se apresentam devidamente uniformizados, quebram uma regra de interação e são punidos por isso. Conforme Goffman (2012), para se viver em sociedade é preciso seguir alguns padrões de interação, que guiam, organizam e controlam nossa interação. Participar de rituais de interação é quase inevitável ao sujeito que vive em sociedade, cabe a ele adequar-se ao contexto e à situação interacional, cumprir a ordem

estruturada da interação que faz parte do “contrato social”. Essa ordem estruturada é chamada, por Goffman (2012, p. 49), de organização ritual. Dedicamos a próxima seção à explicação do ritual e da ordem da interação.

3.2 A ORGANIZAÇÃO RITUAL DA INTERAÇÃO SOCIAL

Em seus estudos, Goffman propõe uma análise adequada da ordem da interação, pois, para o teórico, “seria importante, depois de explorar as relações e os processos sociais de forma sistemática, oferecer um caminho, um padrão, uma estrutura sobre estes.” (CASTRO, 2012, p. 201). Essa estrutura, segundo o autor, é dita pelo modo de pensar social, que estabelece normas e ordenações. São essas normas que formam o processo organizador da maneira como interagimos em sociedade e com nossos pares. Os interlocutores, por mais espontâneas que possam parecer suas falas, não agem por si só, são influenciados por convenções sociais que devem ser seguidas e que foram elaboradas por outros anteriores a eles.

O papel do sujeito, na interação, como locutor ou interlocutor, é de autorregular suas ações e seu discurso para que se adapte a essa convencionalidade imposta pelo grupo social. Afinal, as interações estão engendradas em rituais. Goffman (2012, p. 39) deixa isso bem claro quando afirma que “em qualquer sociedade, sempre que surge a possibilidade física da interação falada, um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos entra em jogo, funcionando como um meio de orientar e organizar o fluxo de mensagens.”. É a esse sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos que damos o nome de *ritual de interação*, que nada mais é do que uma estrutura, relativamente fixa, de agir e interagir, conforme o contexto social.

Os rituais de interação são os mais variados possíveis, que vão da mais rígida formalidade, com inúmeras regras e punições severas caso essas regras não sejam cumpridas, até a mais espontânea informalidade, com regras mais brandas e que, se quebradas, não causam grandes problemas na interação. Os rituais comprometem os interlocutores a realizarem um comportamento estereotipado, agindo e falando conforme o que se espera para aquela situação interacional. Os rituais são extremamente convencionais, ditados por regras socioculturais do grupo social que os utiliza. O interessante do ritual é que ele faz sentido para aquele grupo, com aqueles sujeitos, naquela época e naquele lugar. Talvez, o mesmo ritual, em ambientes, épocas e participantes diferentes, ganhe outro sentido ou até não faça sentido nenhum. Devido à relação intrínseca com o social e com o contexto, cada ritual é único e

significativo na situação interacional em que acontece.

É nesse contexto que surgem os rituais militares de interação, foco neste trabalho. Os colégios militares possuem características próprias que os diferenciam das demais instituições de ensino. Muitas interações que acontecem nesse ambiente apresentam uma organização bem marcada, criando rituais estruturados, pautados em um conjunto de regras e convenções socioculturais, advindas do militarismo, que controlam a maneira como os sujeitos interagem. Essa interação estruturada, em colégios militares e especificamente no CTBM-PF, que chamamos de “ritual militar de interação.

Mesmo assim, parecendo que cada ritual é uma mera reprodução de elementos já pré-definidos, sabemos que o sentido nunca é o mesmo, nunca se repete. A explicação da irrepetibilidade de sentido dos rituais está relacionada aos conceitos de tema e significação, apresentada pelo Círculo de Bakhtin no capítulo 7 de MFL. Toda enunciação é composta de uma significação, uma base para o sentido que é sempre igual na materialidade, que se repete como ponto de partida para encontrar o tema. O tema, por sua vez, é o sentido da enunciação completa. Individual e não reiterável, o tema é o sentido concreto percebido no instante histórico ao qual a enunciação pertence. Relacionando isso aos rituais, percebemos que cada realização de um ritual é única e evoca um tema diferente. A estrutura do ritual é composta, na maioria das vezes, pela mesma materialidade, a qual possui a mesma significação. Mas cada vez que um ritual de interação é realizado, essa significação se atualiza com as relações dialógicas do contexto histórico, social e cultural e torna-se um tema na situação interacional. Segundo Bakhtin e Volochínov (2009, p.134), “O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. [...] A significação é um aparato técnico para a realização do tema”. Dessa forma, a significação existe como estabilidade para amparar os temas que cada interação traz.

Isso confirma a ideia de que, mesmo possuindo uma estrutura ordenada e repleta de regras “sempre iguais”, os rituais de interação possuem sentidos diferentes a cada nova realização. E a cada novo momento histórico, novos participantes, nova situação interacional, os rituais se atualizam e ganham novos sentidos. A evolução da sociedade faz com que os rituais evoluam também, assim como a sociedade só evolui na medida em que as interações se atualizam. Como enfatizado pelo Círculo de Bakhtin,

Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas,

para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 141).

Nenhuma interação, por mais ritualística e padronizada que seja, permanece estável. A materialidade é a mesma, mas a cada nova realização, a cada nova época, a cada novo participante, um novo sentido é gerado aos signos dos rituais de interação. O ritual, a cada atualização da situação interacional e do contexto (seja ele imediato, mediato ou horizonte social), evolui e se realimenta de novos sentidos. Assim, lembramos novamente nosso objetivo com esse trabalho, analisar o sentido dos signos ideológicos presentes no discurso em rituais de interação do CTBM-PF, verificando a relação de sentido entre o uso desses signos e a realidade social do colégio militar. E, para realizá-lo, precisamos esclarecer os conceitos de signos e ritual.

Para Goffman (1985, p. 16), a interação por meio dessa organização ritual é formada por vários elementos, palavras, expressões faciais e corporais ou qualquer coisa que “signifique” algo para todos os participantes da interação. Então, além da comunicação verbal em si, muitos “adereços” também podem ser lidos e transmitidos nos rituais. Isso é o que Goffman (1985, p. 119) denomina de manipulação de percepções, onde gestos orquestrados determinam nosso papel no ritual e no grupo social. Esses gestos e “adereços” auxiliam os sujeitos a enquadrarem-se na interação, mostrando visualmente que aceitam as normas estipuladas socialmente, naquele determinado grupo social.

Bakhtin e Volochínov (2009, p. 43), ao tratarem da psicologia do corpo social, asseveram que a interação possui fenômenos de diferentes materialidades, que a enunciação acontece “sob a forma de diferentes modos de discurso”. A palavra, a interação verbal, é a principal forma de exteriorização das ideologias e é a materialidade que possibilita o entrelaçamento de múltiplos fios ideológicos, de onde surgem as transformações sociais. Mas, acompanhadas da palavra, temos outras materialidades. Por mais que a palavra seja a principal materialidade da interação, “Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 43).

O estudo de outras materialidades, que integram a interação, é importante quando relacionado à construção de sentidos. Brait (2011) apresenta considerações sobre o que ela chama de expressão semiótico-ideológica. Articulando ideias de textos do Círculo, como *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* e *Estudo das*

ideologias e filosofia da linguagem, a autora formula uma ideia de princípio arquitetônico visual e verbo-visual, a qual propõe a análise dos elementos não verbais que acompanham o verbal. A concepção de “arquitetura” é bastante elucidativa, pois os sentidos dos diferentes signos, de diferentes materialidades, possuem uma relação arquitetônica, já que cada signo faz parte de um grande projeto, cada um tem seu papel e só é possível em relação com os outros. Como diferentes tijolos que sustentam e formam a base de uma construção, cada signo ideológico (sendo ele verbal ou não) é fundamental para a construção do sentido geral do discurso, aqui moldado como um ritual de interação. A compreensão da interação verbal deve ser vista como um conjunto coerente de signos ideológicos.

As interações ritualísticas são repletas de signos. Goffman (2012, p. 111) enfatiza que “quando indivíduos estão na presença imediata um do outro, uma multidão de palavras, gestos, atos e eventos menores se torna disponível, desejada ou não”. Essa multidão de signos ideológicos, que vão de palavras a vestimentas, sons a olhares, gestos a cores, formam rituais que estão presentes diariamente nas interações realizadas em sociedade. Na escola observada, isso é ainda mais presente, pois como o contexto social é fortemente influenciado pelo militarismo, inúmeros são os rituais dos quais os sujeitos são levados a participar. Chamada coletiva em filas ordenadas por posição na hierarquia escolar, interação em posição de sentido e postura alinhada perante as autoridades do colégio, indivíduos cumprimentando-se através de continências e saudações específicas, cerimônias para entrega de uniformes e insígnias. Cada ritual com sua estrutura fixa e muitas regras que não podem ser mudadas, mas também cada realização sendo única e significativa, graças ao contexto social que sempre muda e se atualiza.

Dessa forma, chegamos à conclusão de que os rituais de interação são formados por inúmeros signos ideológicos, que são condicionados pelas convenções sociais de cada grupo e realidade social. É importante perceber o signo como sendo parte constituinte do ritual, para uma análise tanto dos signos que formam o ritual, quanto do ritual como um todo, que se apresenta como um grande signo ideológico. Esse amparo teórico é fundamental e será retomado no capítulo metodológico, para formar o caminho de análise dos sentidos produzidos pelos signos ideológicos presentes nos rituais de interação da escola observada.

Mas, antes, ainda necessitamos explicitar algumas características fundamentais para que o ritual de interação realmente se cumpra. Primeiro, devemos pensar que todos os participantes conhecem a organização ritual e estão dispostos a cumpri-la. Esse aceite por parte dos interlocutores, como já falamos, é fundamental para que o ritual tenha realmente sentido. Quando as convenções do ritual são quebradas, intencionalmente ou não, a fachada

do indivíduo é prejudicada e a interação comprometida. Assim sendo, o ritual necessita de colaboração dos participantes para acontecer. Goffman traz um exemplo de uma interação falada, onde os interlocutores precisam saber em que momento falam, para quem falam, o que falar, para que esse ritual falado realmente aconteça. Só assim as pessoas envolvidas “se declaram oficialmente abertas umas às outras para propósitos de comunicação falada e juntas garantem manter um fluxo de palavras.” (GOFFMAN, 2012, p. 40).

Os rituais que carregam uma grande quantidade de signos linguísticos, principalmente, requerem uma organização bem pautada em *quando* e *quanto* cada interlocutor fala. Não entrando em peculiaridades da conversação, trazemos uma nota de rodapé de Goffman (2012, p. 41) para explicar que alguns rituais são bem rígidos nesse sentido e outros não:

[...] conversas formais onde as regras de procedimento são prescritas explicitamente e aplicadas oficialmente, e onde apenas algumas categorias de participantes podem ter a permissão de falar – assim como conversas e bate-papos sociais em que as regras não são explícitas e o papel de orador circula continuamente entre os participantes.

Isso não significa que os rituais que não possuem uma regra tão rígida de participação sejam mais “caóticos” que os outros. Cada ritual apresenta suas convenções conforme a situação social prescreve. Num debate político, as regras de participação são explícitas: existe marcação de quando cada candidato pode falar, por quanto tempo cada um tem o poder de fala, de quando o mediador pode interferir, entre outras. Já em uma balada, não há hora certa e quantidade de tempo marcada para as pessoas interagirem. O que deve ficar claro é que o debate possui regras de interação explícitas e monitoradas e a balada possui regras de interação implícitas e mais liberais, mas os dois rituais de interação possuem regras. Ambos possuem um contrato social que define como deve ser realizada a interação naquela situação. Tanto é que, por exemplo, se o sujeito quiser a atenção exclusiva de todos os integrantes da balada, pegando o microfone e pedindo silêncio, ele estará quebrando uma regra de interação e ameaçando sua fachada.

A noção de o que fazer, como fazer e quando fazer, em uma interação organizada em rituais, é preestabelecida socialmente e dificilmente muda. Somente em casos em que se crie um novo consenso no grupo social, essas regras mudam. A flexibilidade na interação, até mesmo nas ritualísticas, é prevista pela teoria bakhtiniana quando os autores afirmam que “a fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 130). A adaptação do discurso às

convenções estabelecidas pelo grupo social muda a estrutura dos rituais. Mas esse processo é, quase sempre, demorado. Não se mudam as regras de interação de rituais somente com o consentimento de um participante. Todos os participantes, sendo eles dois ou a sociedade inteira, precisam aceitar a mudança.

Outro fator importante na organização ritual da interação é a manutenção do foco na interação. Goffman (2012, p. 40) afirma que “tendemos a manter e legitimar um único foco de pensamento e atenção visual, e um único fluxo de fala, como sendo oficialmente representativo do encontro.”. O ritual de interação requer que seus participantes estejam focados naquilo que é essencial para a realização da interação. Intromissões de novos participantes, troca de assunto, mudanças de ordem de participação e outros fatores que façam com que a organização do ritual perca seu foco inicial são casos conflituosos e se não puderem ser evitados, devem ser amenizados. Afinal, se o objetivo do ritual é ordenar, organizar e guiar a interação, tudo aquilo que não faz parte do já previsto nas convenções sociais do ritual pode causar problemas.

Porém, o autor trilha uma grande discussão justamente sobre os problemas. Ele enfatiza e exemplifica inúmeros casos de quebra das regras, ameaça das fachadas dos interlocutores, conflitos que desorganizam a ordem da interação. A linguagem é constitutiva da interação, já a língua (por seu caráter de onipresença) está presente em todos os rituais de interação, ou sendo usada na produção de signos, ou sendo usada na capacidade de interpretar e compreender os outros signos. Por ser de uma materialidade neutra, a língua abrange inúmeras interpretações, já que cada interlocutor preenche de sentido os signos linguísticos com os seus valores ideológicos. E esse fator é um grande gerador de conflitos. Goffman (2012, p. 43) afirma que “quando uma pessoa emite um enunciado ou uma mensagem, por mais trivial ou corriqueira, ela se compromete, e compromete aqueles a quem se dirige, e num certo sentido, coloca todos os presentes em perigo”. A ameaça à fachada é constante quando se usa a língua, pois o nosso interlocutor pode interpretar aquilo que falamos como uma ofensa, um atrevimento, uma tolice.

Para não comprometer a interação e não quebrar as regras do ritual, os participantes precisam estar preparados para lidar com imprevistos e não desistirem de toda a interação por causa de um conflito. Essa capacidade de reestabelecer a ordem e a organização da interação faz parte do ritual e precisa ser feita de alguma forma, seja acolhendo o conflito ou rebatendo-o, pois

quando uma pessoa oferece uma mensagem, contribuindo assim com o que

facilmente poderia ser uma ameaça ao equilíbrio ritual, outra pessoa presente é obrigada a demonstrar que a mensagem foi recebida e que seu conteúdo é aceitável para todos os envolvidos, ou que pode ser contra-atacado aceitavelmente. (GOFFMAN, 2012, p. 43).

Se a regra maior ainda é a preservação da fachada, então a maneira ideal de se lidar com o conflito é sempre levando em conta a sua própria fachada e a do outro. Isso implica, inclusive, abdicar de algumas regras e convenções do ritual para preservar as fachadas dos envolvidos. Esse embate abre uma dúvida sobre a estrutura ritual da interação: se quebrar regras estruturantes do ritual ameaça a fachada dos sujeitos, como é possível preservar a fachada também quebrando essas regras? Os estudos de Goffman deixam claro que é a situação interacional que determina quando devemos seguir estritamente as convenções dos rituais ou quando há a possibilidade de ajustá-las. Os interlocutores, analisando a situação e refletindo sobre as particularidades de cada ocasião, irão promover a autorregulação do seu discurso e de suas ações, adaptando-se ao que a realidade daquela interação solicita.

Percebemos que a estrutura ritual, mesmo sendo regrada e organizada, permite ajustes conforme o meio extraverbal. Goffman (2012, p. 44) afirma que “de modo geral, uma pessoa define como deve se comportar durante uma ocasião de conversa testando o significado potencialmente simbólico dos seus atos”. Durante a interação, os ajustes são testados pelos interlocutores, que avaliam se a mudança do ritual faz-se necessária ou não. A escolha e o aceite desses ajustes, como já mencionado anteriormente, dependem de todos os participantes da interação.

O autor ainda ressalta que, mesmo existindo a possibilidade de adaptação e ajustes, manter a ordem ritual ainda é o preferível, pois “do ponto de vista de salvar a fachada, é bom que a interação falada tenha a organização convencional que tem; [...] é bom que o eu tenha a estrutura ritual que tem.” (GOFFMAN, 2012, p. 44). O ritual de interação é viável e prático, pois estrutura a interação e diminui a possibilidade de conflitos. Essas considerações auxiliam na busca do nosso objetivo principal com esse trabalho, que é analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. Manter os rituais na escola não só é viável e prático (porque organiza a interação nesse ambiente, promovendo uma ideia de ordem e controle), como também é necessário para elaborar a identidade própria da escola e da interação que acontece nela. A escola é constituída por rituais, manter e participar desses rituais traz a ideia de pertencimento

ao grupo e de preservação de fachada.

Uma interação, bem sucedida, organizada em ritual é baseada em um conceito de equilíbrio. Todo ritual precisa de regras, convenções e de uma estrutura, que guiam e organizam a interação. Ao mesmo tempo, quando estritamente necessário, o ritual precisa de certa flexibilidade para adaptar-se aos imprevistos e ajustar-se à situação interacional específica. Assim, entendemos que “O próprio código ritual requer um equilíbrio delicado, e pode ser facilmente perturbado por qualquer um que o mantenha avivadamente demais ou de menos, em termos de padrões e expectativas de seu grupo.” (GOFFMAN, 2012, p. 45).

Seguir os passos do ritual, equilibrando a interação com pequenas adaptações somente quando necessário, ajuda a cumprir as expectativas de seu grupo. Cria-se uma ideia de que “nesse ambiente, esperamos que você aja assim”, caso algum sujeito não queira seguir essas convenções ritualísticas, ou terá sua fachada ameaçada, ou até mesmo será excluído do grupo. Os sujeitos interagem seguindo a ordem social estabelecida pelo grupo, como uma verdadeira encenação de papéis.

Goffman (1985) enfatiza que as pessoas usam estratégias de imitação teatral para conviver no grupo escolhido, participam como atores sociais, que irão encenar para seu grupo o papel esperado pelos seus interlocutores e que melhor se encaixa no ritual estabelecido. A análise das interações deve levar em consideração os papéis sociais dos sujeitos, pois

Quando um indivíduo ou ator desempenha o mesmo movimento para o mesmo público em diferentes ocasiões há probabilidade de surgir um relacionamento social. Definindo papel social como a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, podemos dizer que um papel social envolverá um ou mais movimentos, e que cada um destes pode ser representado pelo ator numa série de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas. (GOFFMAN, 2014, p. 28)

A observação das atitudes dos sujeitos na interação é considerada não como uma análise psicológica desses, mas como uma análise de sua participação na interação como um papel social. Dessa forma, alunos e professores serão observados não como sujeitos empíricos, mas como representantes de papéis sociais bem definidos no contexto e na realidade social. Dessa forma, serão observados os movimentos e práticas desses atores sociais, pois “O padrão de ação preestabelecido que se desenvolve durante a representação, e que pode ser apresentado ou executado em outras ocasiões, pode ser chamado de um ‘movimento’ ou ‘prática’ ”. (GOFFMAN, 2014, p. 28).

A organização ritual equilibrada, na ordem da interação, leva os sujeitos a seguirem as regras estipuladas pelo contexto social, para não tornarem-se sujeitos desviantes, excluídos e

estigmatizados. Ao participarem desses rituais, os sujeitos participam de uma verdadeira encenação, interpretando papéis sociais sob influência das vozes sociais e também a partir de sua intenção de comunicação. Na escola observada, os papéis sociais vão além do tradicional professor/aluno. Nos mais diferentes rituais de interação, as vozes sociais de um colégio militar demonstram novos papéis, antes presentes somente no militarismo, agora trazidos para o ambiente escolar. Na escola em questão, a representação do papel social é bem delimitada, dada a importância que as questões hierárquicas possuem nesse contexto. Essas considerações serão apresentadas mais adiante no trabalho, quando forem levantadas as questões da esfera social de uma escola militar e apresentado o ambiente escolar observado, que no caso é o Colégio Tiradentes da Brigada Militar – Passo Fundo/RS.

Manter o padrão ritualístico na interação, encenar papéis sociais específicos reforça a identidade do grupo e auxilia na sensação de pertencimento. As pessoas, quando conhecem e realizam os rituais de seu grupo social, demonstram que possuem os atributos necessários para estar naquele grupo. Essa é uma ideia que procuramos destacar em nosso trabalho, pois os rituais analisados são constituintes de uma identidade própria de escola militar, que possui interações bem marcadas por regras e uma organização ritual muito estereotipada. Ao aceitarem e participarem desses rituais de interação, os alunos reforçam seu pertencimento àquele contexto social. As ações e o discurso dos alunos, guiados pelos rituais de interação da escola militar, refletem e refratam uma realidade social específica daquele ambiente. O ritual é uma forma de materializar, em signos, a identidade sociocultural da escola e de seus integrantes, colaborando para a manutenção da sua realidade social.

Dessa forma, para que possamos compreender os signos utilizados nos rituais de interação da escola militar observada, necessitamos entender um pouco mais sobre o contexto imediato, mediato e horizonte social escolar. No próximo capítulo, abordaremos as especificidades da instituição escola, os rituais e papéis sociais desse ambiente de interação. Também, trazemos a discussão sobre a relação escola e cultura, refletindo sobre as forças socioculturais que moldam o ambiente escolar e a influência dos signos ideológicos na construção da identidade da escola. E, ainda, devido à particularidade da escola observada, uma escola militar que segue os modelos de quartel-escola, apresentamos uma breve discussão sobre o contexto social de uma escola militar e a maneira com que ela é vista e valorada na sociedade brasileira atualmente.

4 A INSTITUIÇÃO ESCOLA E CONTEXTO MILITAR: AMBIENTE ESCOLAR COMO MEIO SOCIAL DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

“A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

“Fazer e pensar o cotidiano da escola e, esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas.” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

O ser humano se faz “humano” na interação com o outro. Interagir em sociedade é propriedade complexa e constituinte do indivíduo. Todo sujeito que interage e participa de um grupo social compartilha experiências e aprende a viver no mundo. Nessa visão, cada pessoa não é simplesmente mais um ser humano, como um organismo biológico abstrato, como mais um da espécie. Cada indivíduo nasce situado em uma historicidade, embrenhado em um misto de elementos sociais e culturais que o fazem sujeito. Segundo Bakhtin (2007, p. 11), cada sujeito é situado, pois “nasce como um russo ou francês, nasce em 1800 ou 1900. Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura.”.

Dessa forma, se todo discurso produzido é determinado pela situação interacional e pelos envolvidos, para uma análise eficaz de qualquer signo produzido em uma interação, necessitamos observar o contexto social de sua produção. Nessa concepção, nenhuma obra humana pode ser analisada longe das relações sociais, culturais e históricas de sua produção. Na visão do Círculo de Bakhtin, “ela [a enunciação] é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116). Isso confirma a natureza social da linguagem, enquanto produção humana, na qual a enunciação ganha sentido relacionada ao contexto e advém de uma situação de interação social única e irrepetível.

O objetivo deste capítulo é apresentar, nos limites deste trabalho, o contexto de produção dos discursos aqui analisados. Já definida a materialidade, os signos ideológicos presentes nas interações ritualísticas em um colégio militar, cabe agora uma discussão sobre essa esfera social, à qual as interações observadas pertencem. Para compreender e encontrar sentido nos signos presentes na interação das escolas militares, observamos a constituição da escola como uma instituição social de interação e analisamos as peculiaridades da realidade social das escolas militares, a partir de estudos da sociologia e da educação.

Inicialmente, abordamos a instituição escola como uma esfera social de produção de discursos. Nessa reflexão inicial, propomo-nos a discutir sobre a configuração das interações no ambiente escolar, observando quesitos como a cultura escolar, os papéis sociais dos participantes das interações, de que maneira eles são situados na hierarquia na escola, as relações de poder entre docentes e discentes, entre outras especificações desse ambiente. Para isso, utilizamos as reflexões de Julia (2001), Silva (2002) e Lovato e Gouvêa (2017). Além disso, vinculamos as reflexões da área educacional com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e da TDD, que é o arcabouço teórico principal deste trabalho.

Entretanto, reflexões muito genéricas sobre a realidade e a cultura escolar não bastam para o trabalho aqui proposto. Como temos o objetivo de analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais, há a necessidade de delimitar o contexto escolar na realidade das escolas militares brasileiras, que possuem suas particularidades. Dessa forma, amparados por estudos antropológicos e sociológicos, trazemos algumas considerações sobre a militarização do ambiente escolar, as peculiaridades desse contexto, o qual foge dos elementos tradicionais das escolas não militares. Não propomos uma avaliação crítica sobre as escolas militarizadas, mas sim, a delimitação da esfera social à qual as interações observadas pertencem. A partir das pesquisas de Leal (2011), Rosa (2012), Castro (2016), Martins (2017) e Ferreira (2018), dedicamo-nos a uma rápida explanação sobre a esfera social das escolas militares brasileiras, obtendo suporte teórico para analisar como as forças sociais de uma escola militar condicionam, até certo ponto, a interação que lá acontece.

4.1 INSTITUIÇÃO ESCOLA: UMA ESFERA SOCIAL COMPLEXA DE INTERAÇÃO

Todo sujeito, em seu discurso, marca sua identidade subjetiva e as inúmeras influências do meio social, advindas da interação. A interação social, na TDD, é fundamental para a constituição do sujeito. Na interação é formado o “sujeito situado”, assim nominado, por Sobral (2012), aquele sujeito que possui suas concepções individuais e subjetivas, mas não deixa de lado a sua inserção social e seu papel com o outro e com a sociedade. Dessa forma, o sujeito que é concebido como um “eu-para-si” e um “eu-para-outro” (SOBRAL, 2012, p. 22), onde sua subjetividade interior está intrinsecamente relacionada aos elementos sociais, culturais e históricos do seu contexto de interação diária.

Sendo sujeito situado, sua produção advém dessas relações com ele mesmo e com o mundo, pois

Nas propostas do Círculo, todos esses elementos estão integrados intrinsecamente e constitutivamente aos atos humanos, incluindo, naturalmente, os discursos, e só aí nos são acessíveis, não numa natureza dada de uma vez por todas. Assim, a proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito. (SOBRAL, 2012, p. 23).

Dessa forma, todo discurso produzido por sujeitos situados, repleto de signos ideológicos, não pode ser observado isolado. O homem só é compreendido em seu contexto vivo de inter-relação com a sociedade. Seu discurso só é dotado de sentido quando inserido em uma realidade concreta de interação social, já que “A interação social é, então, esse espaço de encontro entre a linguagem e a vida; é condição da consciência social; é lugar de confronto de valores sociais e ideológicos no curso da história social humana” (BORTOLOTTI; FIAD, 2017, p. 8).

Para cumprir o objetivo desse trabalho, analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglósica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais, definimos em qual realidade concreta de interação verbal esse discurso é produzido. Bakhtin e Volochínov (2009, p. 45) frisam que “todo signo ideológico e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados”, com essa prerrogativa, apresentamos a instituição escola como esfera social que engendra os discursos analisados nesta dissertação.

A instituição escola é um ambiente complexo de analisar, pois é um ambiente multifacetado de múltiplas interações. Assim, nossa intenção aqui é levantar algumas questões preliminares, que servirão de base para a análise almejada, sem pretender aprofundar as facetas do assunto. A educação sempre existiu, mas a escola (como conhecemos hoje) não. A ação de transmitir conhecimento, de geração para geração, é uma prática que sempre esteve presente nas interações sociais, “Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho. Foi somente a partir da Idade Média que, na Europa, a educação se tornou produto da escola e um conjunto de pessoas (em sua maioria, religiosos) especializou-se na transmissão do saber”. (HARPER et al., 1980, p. 25). A transmissão de saberes, que antes era feita naturalmente no cotidiano familiar, ganha um local específico para acontecer: a escola. Com o passar do tempo, a escola torna-se uma das principais instituições da sociedade, responsável pela educação formal dos indivíduos.

Porém, as contribuições do espaço escolar para a sociedade vão além da transmissão de saberes. A escola torna-se um ambiente de preparação intelectual, mas também é um espaço privilegiado de inserção social. Ampliando a área de interação dos estudantes, possibilitando espaços de interação para além da cultura familiar e íntima, a convivência e a interação social abrem-se para um grupo maior, mais diversificado e complexo de indivíduos:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1991, p. 33).

Na escola, além de aprender, temos um espaço que possibilita compartilhar o que se sabe e o que está sendo aprendido. Os conhecimentos, antes relativos às experiências cotidianas dos indivíduos, agora ganham caráter científico e metódico, são sistematizados e aprofundados e, principalmente, são socializados e compartilhados entre pessoas de diferentes realidades e experiências. Dessa forma, a interação nesse ambiente é fundamental. Só interagindo é possível o compartilhamento de saberes. Essas considerações justificam a importância de se pesquisar a interação na escola, pois “a comunicação e interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129).

Já que é na interação que a escola cumpre sua função de compartilhar saberes, percebemos na cultura escolar tanto a capacidade de formação intelectual, quanto a formação

social dos indivíduos. Dominique Julia (2001), em seu texto *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*²², publicado no Brasil em 2001, analisa essa função e a cultura escolar no decorrer da história, por meio da análise das práticas escolares, mostrando que a escola faz mais do que ensinar saberes, ela implica a possibilidade de aprender a “ser humano” em sociedade.

De início, Julia (2001, p. 10) enfatiza que o estudo da cultura escolar só é possível em relação com as outras culturas que a cerca, como a religiosa e política, com as quais a cultura escolar estabelece relações pacíficas e conflituosas. Dessa forma, o autor inicia sua definição de cultura escolar como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p. 10).

Então, percebemos que o contexto escolar, no âmbito geral, constitui-se de um conjunto de práticas que possibilitam a aprendizagem de conhecimentos e de comportamentos. Os conhecimentos e comportamentos ensinados na escola são definidos pela época, pelo contexto social do momento, pela realidade da sociedade naquele instante de interação. Voltamos aqui à importância da historicidade, debatido pelo Círculo de Bakhtin. Cada interação é resultado das influências de um determinado “aqui” e “agora”, de um tempo e espaço específicos, em uma constante evolução, num contexto sempre novo e diferente. Bakhtin e Volochínov (2009, p. 44) lembram que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”, assim, na cultura escolar, cada momento de interação na escola apresenta uma nova necessidade, de práticas diferentes. No curso ininterrupto da vida em sociedade, os conhecimentos, comportamentos, normas e práticas ensinadas na escola mudam, variam, adaptam-se conforme o contexto social vigente na época.

Essa evolução e mudança nas práticas escolares fez com que a escola fosse vista de inúmeras formas, por estudiosos diferentes. Segundo Julia (2001, p. 11), a escola já foi considerada apenas como um meio inventado pela burguesia para “adestrar e normalizar” o povo, em contraponto com estudiosos com a convicção de uma escola todo-poderosa e utópica, onde nada separava intenções de resultados. Julia (2001, p. 12) reitera que essas

²² Trabalhamos aqui com o texto traduzido por Gizele de Souza e publicado na Revista Brasileira de História da Educação. A versão original segue a seguinte referência: JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique, *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382.

avaliações tão polarizadas “tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução” e enfatiza que para compreender a cultura escolar, evitando ilusões sobre a realidade da escola, “convém voltar ao funcionamento interno dela.” (JULIA, 2001, p. 12). Esse funcionamento mudou com o passar dos anos, as práticas que acontecem no ambiente escolar foram se atualizando, mas a finalidade dessa instituição continua: a busca de um conjunto de práticas que possibilitam a aprendizagem e o compartilhamento de conhecimentos e de comportamentos necessários para a vida naquele momento socio-histórico específico.

Então, condizentes com o contexto social que a rodeia, a escola busca ser “um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo.” (SILVA, 2002). A socialização dos saberes e a construção de sentidos se dão via interação, entre aluno e professor, aluno e aluno, aluno e objetos de conhecimento, aluno e sociedade, e é interação que queremos observar e analisar nesta dissertação. A interação, via linguagem, constituída de discursos, que se realiza o objetivo principal da instituição escola, a socialização de saberes. Como já debatido nos capítulos anteriores, todo processo de interação é baseado na relação entre sujeitos, no diálogo com o outro. O outro aqui é entendido tanto como o interlocutor direto do diálogo cotidiano, quanto como uma coletividade, um público mais amplo, até mesmo um outro não definido, somente idealizado. Assim, o interlocutor, constituinte de toda interação, pode ser “um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 62-63).

O interlocutor é de essencial importância na constituição do discurso. Como ressaltado por Volóchinov,

A palavra é orientada para um interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.), não se pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205).

Nas interações escolares, esse contexto não é diferente. Os interlocutores que participam das interações nas escolas são definidos socialmente e mantêm uma ordem hierárquica. A escola é uma instituição baseada na concepção da hierarquia. Para não entrar em detalhes de cada papel social que existe na escola, tomamos as considerações de Silva

(2002, p. 180), a qual afirma que na escola “O discurso ensino/aprendizagem pressupõe a existência de dois grupos diferentes: aqueles que possuem conhecimento e aqueles que não possuem, mas têm o desejo de possuí-lo.”. Esse ponto de vista não é interpretado aqui como excludente dos saberes que os alunos já possuem. Cada estudante vem para escola com uma série de saberes e conhecimentos, construída ao longo da sua infância, em seu meio familiar. Esses saberes são levados em conta, mas como a escola é o ambiente de aprendizagem por excelência, cabe ao professor expandir essa gama de conhecimento, disponibilizando aos alunos conhecimentos que ele desconhece.

Conforme Silva e Ferreira (2014, p. 14), os professores são aqueles que “possuem a capacidade de produzir e transformar, e não somente de se adaptar e reproduzir. Este profissional deve estar capacitado não apenas para ministrar aulas, mas sim, contribuir na construção do ser social dos alunos.”. Assim, o professor é visto, na hierarquia escolar, como superior em relação aos alunos, não porque é detentor de todo o saber, mas porque é responsável pela organização desses novos saberes que já possui e que irá promover conhecimentos aos seus alunos. Dessa forma, é responsabilidade do professor conduzir o processo de aprendizagem, propondo uma relação entre o que o aluno já sabe e o que ele ainda irá aprender. Isso dá ao professor um poder maior sobre o aluno, mas esse poder traz a responsabilidade da “missão de formador”, que será analisada e cobrada não só pelos alunos, como também pela escola e pela sociedade (SILVA, 2002, p. 184).

Já o aluno é o sujeito que está em busca do conhecimento, não de maneira passiva, mas como um transformador de realidades. O conhecimento do aluno está em constante evolução, pois ele chega com uma carga inicial de conhecimentos, que será aprofundada, alargada, expandida com os novos conhecimentos transmitidos pelo professor. O processo de aprender, relacionado aos conceitos do Círculo de Bakhtin, é visto como a possibilidade de expansão de conhecimentos. Na escola, em contato com o professor e com os colegas, na interação social, na busca de novos saberes, os alunos abrem-se para novas possibilidades, novos sentidos, pois “uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e reconstruí-la.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 141).

Isso mostra que os papéis de professor e aluno são interligados e complementares, ambos com suas funções e responsabilidades. A interação na escola, na sua base e em vista do processo de ensino e aprendizagem, “engloba ações do professor, reações dos alunos e essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si.” (SILVA, 2002, p. 185). O professor, como sujeito responsável pela interação, controla o fluxo da interação,

em uma posição superior aos alunos. Conforme Julia (2002, p. 22), “no interior de cada estabelecimento, esta imbricação hierarquizada de poderes especializados define a esfera de intervenção própria de cada um.”. Isso resulta em uma participação maior do professor, assim como um domínio maior da interação por parte dele. A maior participação do professor nas interações mostra a língua como um instrumento de poder, já que “não procuramos somente ser compreendidos mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos” (BOURDIEU, 2003, p. 160). É por meio do discurso que o professor se afirma como superior, em relação aos seus alunos, e consegue manter organizadas as práticas pedagógicas. Conforme Kerbrat-Orecchioni (1992, apud SILVA, 2002, p. 186), o professor tem posição privilegiada em relação aos alunos nas interações, pois ele define a quantidade de fala, o tópico a ser discutido, a estrutura das participações de cada interlocutor.

Além do professor, a equipe de administração e gestão também possui uma posição hierarquicamente favorecida nas interações. Eles são responsáveis por elaborar e colocar em prática “o conjunto das normas, condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados.” (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 16). Devido às particularidades²³ da escola militar observada, a administração é mista, compartilhada entre civis e militares, o que torna complexa a hierarquia nesse contexto, formulando e definindo muitos elementos nas interações dessa instituição. Com isso, nosso foco é o discurso do aluno, que interage com outros alunos, professores, funcionários e gestores do CTBM-PF.

A escola configura-se como um ambiente de luta de inúmeras forças socioculturais, onde projetos e práticas só funcionam na relação com as tensões do ambiente social. Quando tratamos da educação brasileira, a relação com o contexto social fica ainda mais complexa. “Nossa alma multifacetada, formada por um caldeirão cultural de origem indígena, africana, europeia e oriental, agora se expressava numa variedade de vozes. [...] Como contemplar na educação tamanha riqueza e diversidade?” (LOVATO; GOUVÊA, 2017, p. 92), essa é a indagação dos autores da obra *Educação de Alma Brasileira*, que discute as realidades da educação no Brasil, em seus diferentes contextos, na reflexão sobre as potencialidades e fragilidades desse sistema educacional tão grande e complexo.

No Brasil, a educação é multifacetada. Cada espaço, um contexto e uma cultura diferente. Como já abordamos, as práticas educacionais são resultado da realidade social de cada escola. Dessa forma, analisar a educação no Brasil é observar “práticas espontâneas,

²³ Não entraremos, agora, em detalhes sobre essa peculiaridade de gestão, pois ela será abordada na subseção seguinte, deste mesmo capítulo.

criativas e até mesmo de resistência dos educadores que persistem na busca pelo respeito e valorização da diversidade de culturas e territórios em um país marcado por conflitos e contradições.” (LOVATO; GOUVÊA, 2017, p. 17). A riqueza cultural brasileira possibilita uma diversificada estrutura escolar, mas toda a estrutura educacional nacional deve atuar de maneira articulada, voltados para um objetivo comum, sem prejuízo das identidades locais. Assim, esse objetivo único na educação no Brasil, segundo Louvato e Gouvêa (2017, p. 69), é de que “a escola deveria oferecer ao aluno um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências, e dirigir-se à satisfação das necessidades do indivíduo em um ambiente intimamente conectado à sua região e comunidade.”

Mais uma vez, percebemos a inter-relação entre escola e ambiente social. A escola, sendo um ambiente de troca e intercâmbio de experiências, forma-se com base na sua realidade social, histórica e cultural. Notamos a relevância do que tratava o Círculo de Bakhtin, sobre relação entre as interações e suas forças sociais. Assim, pensando na escola como uma esfera social de interação, o discurso que lá ocorre “vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 45). As práticas escolares, principalmente as discursivas, têm como regra “a lei da adaptação aos lugares e às circunstâncias” (JULIA, 2001, p. 22), que determina a forma de ensinar conhecimentos e comportamentos.

Essa relação com o social, tanto na visão discursiva, quanto na educacional, relaciona-se ao conceito de Educação Integral. Esse conceito é utilizado pelo MEC, reconhecido pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), amparado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, além de ser um princípio constituinte da Base Nacional Comum Curricular, de 2017. Pensando numa educação plena do indivíduo, a educação integral prevê “o fato de que a essência humana vai além do intelecto – é emotiva, física, social, ética, filosófica, cultural – e que seu caráter multidimensional precisa estar presente na educação.” (LOVATO; GOUVÊA, 2017, p. 95). O ideal proposto por Delors (1996, p. 99), apresentado em um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, diz que

[a] educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida.

Assim, a escola brasileira atual, segundo os documentos oficiais, está situada em um meio social e só funciona se relacionada com o contexto. Dessa forma, vamos definir qual é a esfera social a qual as interações desse trabalho fazem parte. A realidade social da escola observada, onde notamos os rituais de interação aqui apresentados, configura-se como uma escola militar. Essa particularidade será aprofundada na seção seguinte, pois contextualizará o ambiente de produção dos discursos aqui analisado e auxiliará na busca do objetivo deste trabalho.

4.2 AS PARTICULARIDADES DOS COLÉGIOS MILITARES: FATOR SOCIAL DA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Para compreender e encontrar sentido nos signos presentes na interação das escolas militares, abre-se a discussão sobre a realidade social dessas escolas, a partir de estudos da sociologia e da educação. Não propomos uma avaliação crítica sobre as escolas militarizadas, mas sim, a delimitação da esfera social à qual as interações observadas pertencem. Trazemos as contribuições de outros pesquisadores sobre essa área, mesmo sendo restrita a pesquisa realizada nesse contexto. Dedicamo-nos agora, então, à explanação sobre a esfera social do contexto escolar militar.

4.2.1 O contexto histórico do ensino militar no Brasil

Claudio Moreira Bento, presidente da Academia de História Militar do Brasil, esclarece que a modalidade de ensino militar foi instaurada no Brasil no período colonial, pela corte portuguesa, na busca de formar oficiais do Exército com conhecimento técnico para auxiliar na defesa do território (BENTO, 2009, s/p). Em 1810, foi criada a Academia Real Militar, que formava oficiais da Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenheiros militares e civis. Seu histórico²⁴ apresenta inúmeras mudanças, de nome e de sede, até chegar à Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN, como é atualmente chamada. A AMAN é a instituição de ensino superior responsável pela formação dos oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro, sendo considerada o berço do ensino militar no país.

O ensino militar do país foi construído a partir da matriz desenvolvida pelas forças armadas, em especial o Exército Brasileiro. Com base nela, inúmeras instituições educativas vinculadas ao Exército foram criadas em todo país, aumentando sua área de atuação, agora

²⁴ Histórico completo da AMAN em < <http://www.aman.eb.mil.br/historico>>, acesso em 07 out 2019.

não mais somente na formação militar, mas também instituições de Ensino Fundamental e Médio, assim como cursos de Graduação e Pós-Graduação. O primeiro colégio militar destinado à educação básica, segundo Leal (2009)²⁵, foi o Imperial Colégio Militar da Corte, também conhecido como Colégio Militar do Rio de Janeiro. Oficializado depois da Guerra do Paraguai, em 1889, esse colégio tinha como finalidade

[...] garantir a educação dos órfãos de militares que haviam morrido ou que se tornaram inaptos em campos de batalha ou no serviço em campanha, além de promover a escolarização dos filhos de militares destacados a serviço e também de filhos de civis interessados em uma educação fundada sob os auspícios da pedagogia e disciplina militar. (LEAL, 2009, p. 01).

Em caráter assistencial, o objetivo inicial dos colégios era atender aos filhos de militares, órfãos da guerra, que tinham o curso gratuito. E, também, aos dependentes dos militares que sofriam os reflexos das obrigações profissionais dos pais, que se viam prejudicados devido às singularidades da carreira militar dos responsáveis, como a falta da presença dos pais militares por um grande período de tempo e a necessidade de mudança de residência muitas vezes. Essa rede de apoio às famílias de militares cumpre um dos quesitos solicitados pelo Ministério da Defesa²⁶ de assistência às famílias dos militares.

Mas, além desse objetivo social, o Exército também almejava outra realidade: a manutenção da quantidade de militares. Os colégios militares eram grandes influenciadores para que os filhos seguissem a carreira dos pais. Os filhos e netos dos militares, que recebiam o curso gratuito, deveriam seguir a carreira militar ao terminar sua trajetória no colégio, caso contrário, deveriam ressarcir as despesas. Como ressalta Leal (2009, p. 7), “A exigência de seguirem carreira nas Forças Armadas ou de indenizarem o Colégio das despesas, se porventura não prestassem tal serviço, indicava a finalidade pré-vocacional do educandário: orientar os alunos a carreira militar.”, assim, a instrução e educação militar eram formadas e aprimoradas desde cedo, resultando em novos oficiais no futuro.

Nesse contexto, o conceito de colégio militar se solidifica e começa a despontar,

²⁵ Vale ressaltar que o estudo de Leal (2009) atualiza as informações já discutidas na obra *Breve introdução à história dos colégios militares no Brasil*, de Antônio Joaquim de Figueiredo, de 1958.

²⁶ O Ministério da Defesa possui uma Política de Assistência Social das Forças Armadas, amparado pela Portaria Normativa nº 1173/MD, de 06 de setembro de 2006, que prevê atividades de assistência social para os militares e servidores ativos e inativos, seus dependentes e pensionistas, garantindo seu bem-estar social. As atividades de assistência social das Forças Armadas são orientadas para atender às demandas socioassistenciais, preventivas e promocionais, levando em consideração as especificidades da carreira e os reflexos que estas ocasionam nos seus familiares. Além de assistência médica e moradia, a disponibilidade de educação aos filhos de militares também faz parte das atividades assistenciais previstas pelo Estado. Portaria disponível em: <https://www.defesa.gov.br/arquivos/saude/portaria_1173_pol_de_as_das_ffaa.pdf>, acesso em 07 out 2019.

apresentando a possibilidade de instituições de qualidade educacional e disciplinar, motivo de deslumbre aos olhos da população. Desde o início, os colégios militares também enfatizaram a forte conduta de moral e ética que são transmitidos nesse ambiente, dessa forma, aos poucos, conquistaram uma boa reputação, sendo procurados por filhos de civis, que buscam uma educação baseada nos princípios militares.

O ambiente dos colégios militares sempre foi diferenciado, com uma estrutura muito avançada para época. O Colégio Militar do Rio de Janeiro, por exemplo, “contava com uma biblioteca com mais de 5.000 volumes, um Museu Militar, a sala de armas, o campo de exercícios, a linha de tiro, gabinete de Física, laboratório de Química, museu de História Natural, um salão de cinema com 300 lugares” (LEAL, 2009, p. 8). Essa estrutura formava um ambiente facilitador para a qualidade de ensino da época, que logo fez com que o colégio ficasse conhecido em todo o país. O renome do Colégio Militar do Rio de Janeiro abriu precedentes para a criação de mais alguns colégios militares, que se espalharam pelo Brasil.

Porém, o ensino militar também possuía suas barreiras. Muitos criticavam a ideia de escolas nesse conceito e justificavam afirmando que “o colégio era fonte de despesas e que criava privilégios para os filhos de militares” (LEAL, 2009, p. 8). Além disso, os resultados práticos esperados pelo Exército não estavam sendo totalmente atendidos, “uma vez que a maioria dos alunos não seguia a carreira militar.” (LEAL, op. cit.). Isso fez com que alguns colégios, como o de Barbacena, fossem fechados; e outros, como o de Fortaleza, fossem deixados de ser administrados pelo Exército.

Depois de uma fase de descrédito, os colégios militares voltaram ao prestígio nacional com a chegada de Juscelino Kubitschek à presidência. Como mostra Leal (2009, p. 10), “A partir da ideia nacionalista e desenvolvimentista do governo, os militares encontraram um grande apoio para disseminar seus ideais para a população. Nesse momento, um grupo favorável à criação de colégios militares estava no poder.” Assim, no dia 22 de maio de 1956, o Estado Maior elaborou um plano que previa a criação de novos colégios pelo Brasil, que seria um suporte para a disseminação dos ideais militares pelo país.

O modelo inicial, ainda em vigência no Rio de Janeiro, influenciou a abertura de mais colégios nesse regime pelo país, conforme demonstra Rosa (2012, p. 6), “a partir da fundação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, outros colégios militares foram criados, dando origem ao Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB.” Esses colégios, distribuídos pelo Brasil, atendem alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também Ensino Médio e seguem as normas do Exército, conforme Art. 2:

Os colégios militares doravante identificados como participantes de um subsistema de ensino do Sistema de Ensino do Exército, denominado Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), funcionam pautando-se nos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade, camaradagem, englobados pelos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2009, p. 2).

Para se enquadrar à legislação vigente, os colégios militares adequaram-se para ofertar o ensino regular à comunidade geral e aos dependentes de Militares. Acompanhando as mudanças normativas no ensino nacional, todo o colégio militar

rege-se pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com especial atenção ao art. 83 que estabelece: “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”. (MARTINS, 2017, p. 38).

O Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB foi o idealizador inicial dos colégios militares de educação básica no país. Atualmente, existem diferentes categorias de escolas militares que não fazem parte do Sistema, mas que se inspiram nele para formular sua estrutura de ensino. Essas diferentes categorias diferenciam-se do SCMB tanto pela gestão das escolas, que pode ser somente militar ou militar e civil; quanto pelo objetivo da instituição na formação, que pode atender alunos da educação básica, superior e profissionalizante.

Segundo Martins (2017, p. 28), podemos delimitar as escolas militarizadas inspiradas no modelo do SCMB em três categorias: “escolas profissionalizantes (Polícia Militar ou Forças Armadas), escolas de ensino fundamental e médio das Forças Armadas, e escolas de ensino médio das Polícias Militares.”. Essa divisão define a atuação dos militares na educação no Brasil.

As duas primeiras categorias são geridas pelo Exército, com professores militares e subsidiados pelo governo federal. Na estrutura mais tradicional, enquadram-se as escolas especializadas e profissionalizantes, que são eminentemente militares. Nelas, o objetivo principal é a formação profissional em direção à carreira militar, como praças ou oficiais, para atuar nas Forças Armadas ou nas Polícias Militares. Além delas, temos também outra categoria, das escolas militares de ensino fundamental e médio, geridas pelas Forças Armadas, que procuram qualificar o aluno em vistas dos concursos públicos voltados para a carreira militar. Mesmo tendo esse como foco principal, quando o aluno conclui sua formação, ele não tem a obrigatoriedade de permanência.

Mas, segundo Martins (2017, p. 34), a Brigada Militar “também sonhava em criar, na

Instituição, uma escola que pudesse, sob os moldes do ensino desenvolvido pelo Exército Brasileiro, preparar os dependentes de Policiais Militares e civis à carreira Policial Militar.”. Foi nesse “sonho” da Brigada Militar que surgiu a terceira categoria aqui descrita, as escolas de ensino médio das Polícias Militares. O ensino militar forjado pelo Exército Brasileiro influenciava a formação de um novo estilo de rede de ensino, das Polícias Militares do país, por serem consideradas forças auxiliares do Exército. A escola observada nesta dissertação faz parte dessa categoria, que são escolas da Rede Pública, administrados pela Polícia Militar com seus comandantes-diretores, em parceria com as secretarias da Educação e de Segurança Pública dos estados.

4.2.2 Os colégios geridos pela Brigada Militar

Com referência ao ensino militar do Exército, tomando como modelo os Colégios Militares, a Polícia Militar também começa a desenvolver seu sistema de ensino. Inicialmente vinculado e dependente ao Exército, o sistema de ensino da antiga Guarda Cívica, agora chamada Brigada Militar, trabalhava com cursos de oficiais e praças, de formação e de aperfeiçoamento. Esse sistema começou a se desvincular do Exército, aos poucos, com a Lei nº 192/1936, que reorganizou e estabeleceu as competências das Polícias Militares. Entretanto, mesmo tendo agora a responsabilidade de formação do policiamento ostensivo, o sistema de ensino de a Brigada Militar “se mantinha fiel à formação predominantemente militar.” (MARTINS, 2017, p. 33).

Somente com a criação do Departamento de Ensino da Brigada Militar, em 1974, pelo Decreto nº 23.245, se reconfigurou e normatizou a forma de ensino e treinamento para os integrantes da Brigada Militar. Agora, o sistema de ensino da Brigada Militar também “objetiva proporcionar aos dependentes de policiais e civis, que buscam as escolas, a educação compatível com os valores e preceitos institucionais e da legislação vigente.” (MARTINS, 2017, p. 34).

Além das unidades de ensino direcionadas ao aperfeiçoamento profissional e técnico de sargentos e soldados, a Brigada Militar implanta em escolas estaduais, em todo país, um sistema que segue os antigos princípios do Exército, mas com regimento próprio. Dessa forma, diferente do SCMB, que segue o Exército desde sua origem, os colégios da Brigada implantam o modelo militar em lugares em que esse contexto não era original, produzindo um contexto misto entre a realidade militar e a realidade escolar estadual.

A presença dos policiais militares nas escolas públicas estaduais é um debate

polêmico. Nosso trabalho não visa apresentar uma visão avaliativa dessa realidade, mas trazemos o ponto de vista de alguns especialistas, tanto favoráveis quanto contrários, para a elucidação desse contexto de ensino tão particular. É grande a divergência de opiniões, entre os pesquisadores e especialistas em educação, sobre as vantagens e desvantagens da militarização das escolas estaduais. Os argumentos são inúmeros, aos dois lados, já que alguns veem a militarização das escolas como uma violação da liberdade, do pensamento crítico e criativo e da expressão e outros veem como uma solução para problemas como indisciplina, baixo rendimento escolar, violência na escola e região.

A popularização dos colégios militares pelo país está amparada em vários argumentos, que reforçam os pontos positivos dos colégios militares. Caetano e Viegas (2016, p. 13), que estudaram o processo de militarização das escolas de Goiás²⁷, trazem dados que mostram que

o governo tem apontado a militarização como uma saída viável para: I) a melhoria da qualidade do ensino; II) a melhoria da noção disciplinar de alunos e; III) também – em alguns colégios onde o convívio com a sensação de insegurança é mais alarmante – para a maior segurança de alunos em colégios de regiões mais “inseguras” e, também, para a maior segurança do bairro/região que abriga a escola, uma vez que esta região agora contaria com um “quartel” dentro de si. (CAETANO; VIEGAS, 2016, p.13-14).

O argumento mais forte é a qualidade de ensino, já que o Brasil é, em geral, apresentado com péssimas posições no ranking mundial da qualidade de educação²⁸. Pesquisas mostram 60% dos estudantes no final do Ensino Fundamental com níveis críticos e muito críticos de aprendizagem. Já no final do Ensino Médio, a média atinge quase 70% dos alunos (CABRAL, 2018, p. 44). Dessa forma, uma escola de educação básica que apresenta bons índices causa deslumbre entre os pais que buscam uma boa educação aos filhos. As escolas militares são vistas com de excelência e muito concorridas, com processos seletivos número limitado de vagas. Os alunos de escolas militares mostram um desempenho superior em provas como ENEM (a média é maior até do que a dos alunos de escolas particulares) e no IDEB, principal indicador de qualidade no País (com nota 6,5, comparada aos 4,1 das demais escolas estaduais). No Rio Grande do Sul, as escolas militares estão entre as primeiras do

²⁷ O estado de Goiás tem se destacado nacionalmente na militarização das escolas públicas. Segundo Ferreira (2018), em agosto de 2018, o cenário goiano contava com um total de 91 unidades de Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG), 46 implementadas, 39 em fase de implementação e 6 aguardando aprovação em lei, conforme dados do Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás. Tendo em vista essa realidade, grande parte da produção científica sobre escolas militares são decorrentes de pesquisas nessa região.

²⁸ Mais informações na notícia < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-esta-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao,10000092814>>.

estado²⁹. Dessa forma, os colégios militares, apresentando melhores resultados nas avaliações nacionais, amparam-se nisso para comprovar que o processo de ensino e aprendizagem nesses ambientes é satisfatório e de qualidade.

Além disso, a escola militar é caracterizada pela disciplina e organização. Esses valores também são argumentos utilizados para mostrar as características positivas das escolas militares. Segundo Alexander Silva (2016, p 64),

o que cativa os pais, principalmente, é a disciplina, a obediência, o respeito à hierarquia, valores que eles, ao que parece, não têm conseguido desenvolver junto aos filhos. Já os professores se encantam com a potencial tranquilidade no trabalho, sem preocupações de cunho disciplinar e tendo todo o suporte de uma equipe para desempenhar sua atividade pedagógica.

Além disso, um último argumento utilizado a favor da militarização das escolas é a segurança pública. A presença efetiva da polícia militar na escola subsidia uma segurança maior na escola e na comunidade que a cerca. Muitas escolas militares, localizadas em áreas de risco, auxiliam no monitoramento e policiamento da região em torno da escola, isso visto como ponto positivo na segurança dos estudantes, professores e comunidade escolar. Além disso, Mascarenhas (2015) lembra que a educação é importante na formação social e cidadã dos alunos, e a escola militar auxilia na formação de uma cultura de paz, por exemplo, evitando o desvio de conduta dos alunos para a criminalidade. O autor ressalta que, mesmo que indiretamente, “O objetivo primordial da Polícia Militar é evitar o crime” (MASCARENHAS, 2015, p. 9). Dessa forma, afirma-se que, atuando na escola básica, a Brigada poderá interferir diretamente na formação dos jovens, prevenindo que entrem no mundo do crime.

Entretanto, muitos pesquisadores criticam a militarização. Os argumentos negativos desse processo reforçam, principalmente, a falta de liberdade de expressão, devido às rígidas regras de conduta das escolas militares. A resistência à presença dos militares nas escolas públicas envolve muitos especialistas em educação e até órgãos como o Comitê dos Direitos da Criança da ONU. Este apresentou um relatório³⁰ na 70ª Sessão do Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 2015, na Suíça, que dizia:

²⁹ Informações disponíveis em < <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais,70002473230> > e <<https://estado.rs.gov.br/colégios-tiradentes-da-brigada-militar-e-destaque-no-ensino-do-estado>>.

³⁰ Relatório completo na página União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação: <<https://undime.org.br/noticia/30-09-2015-13-26-comite-dos-direitos-da-crianca-da-onu-considera-alertas-da-sociedade-civil-brasileira-na-70-sessao>>. Acesso em 10 out 2019.

Um fenômeno preocupante que vem se disseminando, sobretudo em 2015, é a militarização crescente de escolas públicas comuns em vários estados do Brasil. Trata-se da transferência da gestão de escolas, comumente de ensino secundário, para a administração das polícias militares. Os diretores civis são substituídos por oficiais e policiais armados passam a atuar dentro dessas escolas, com o objetivo de assegurar a ordem e a disciplina escolar. Os estudantes, comumente, são obrigados a cortar o cabelo e a se portarem como se fossem recrutas militares. As punições são desproporcionais. Esta tem sido a resposta de muitos governos ao fenômeno da violência urbana, que adentra as escolas e que afeta especialmente a juventude periférica e negra do País. [...] Além de violações a direitos relativas à cobrança de uniformes que custam cerca de R\$ 500,00 a R\$ 700,00, a gestão militar, sob o pretexto de pacificação e de melhoria nos indicadores de qualidade em termos de aprendizagem, restringe a liberdade de professores e estudantes, viola o dever de formação para a cidadania e não é compatível com a gestão democrática das escolas públicas. (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL, 2015).

Além desses fatos apresentados pelo Comitê, a rigidez e a disciplina, consagradas pelo Exército e adotadas nas escolas militares, também são usadas como argumento negativo da militarização das escolas. Segundo Silva (2016, p. 66), as normas e as punições fazem da escola militar “um espaço escolar muito mais marcado pela exclusão e disciplina, do que pela diversidade, liberdade e aprendizagem”. O autor ainda afirma que a repressão nesse ambiente impede os alunos de exercerem sua juventude de maneira saudável, pois não conseguem manifestar seus gostos, individualidades, costumes, valores e cultura (SILVA, op. cit).

Como as escolas militares possuem um processo seletivo para ingresso, alguns especialistas dizem que o investimento em estrutura nessas escolas, que é maior que nas escolas estaduais comuns, é uma atitude injusta. Isso pelo fato de os filhos de militares terem preferências em algo que, teoricamente, seria “público” e também por serem poucos alunos que têm acesso aos recursos disponibilizados pela escola (já que as vagas para alunos filhos de civis são sempre menores). Como enfatiza Oliveira (2016, p. 49, grifo nosso), “o modelo das escolas militares se torna um ideal para uma *parcela* da comunidade”, não sendo uma realidade acessível a todos.

Nesse contexto de prós e contras, apresentamos a motivação do estudo proposto aqui. Mesmo sem o objetivo de uma avaliação do sistema militar de ensino, analisar as interações que acontecem nessas escolas possibilita a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. O tema de investigação, a análise da dinâmica interacional e dos rituais militares de interação do CTBM-PF, auxiliará (mesmo que de maneira sucinta e pontual) na discussão sobre a realidade desse ambiente educacional tão complexo. Estamos propondo uma pesquisa de cunho científico sobre a interação nessas escolas, observando as influências do jogo de poderes, das forças sociais e do encontro de diferentes vozes sociais no cotidiano interacional do colégio. Nosso interesse nesse ambiente é como se dá a interação e a produção de sentido no discurso

desse meio escolar específico, por isso apresentamos pontos de vista diferentes, para discutirmos as forças sociais que influenciam as interações do CTBM-PF.

Como ressaltado por Bakhtin e Volochínov (2009, p. 124), “Na ideologia do cotidiano, é preciso distinguir vários níveis, determinados pela escala social que serve para medir a atividade mental e a expressão, e pelas forças sociais em relação às quais eles devem diretamente orientar-se.”. Analisar o contexto social das escolas militares tem como objetivo apresentar o contexto de produção dos discursos analisados neste trabalho. Os signos ideológicos presentes em uma interação ritualística em um colégio militar, que são aqui analisados, devem ser vistos sob a influência da esfera social a qual a pertencem.

Aproximando ainda mais a “lente social”, chegamos à realidade social das escolas militares gaúchas, que possuem suas particularidades. No Rio Grande do Sul, a militarização das escolas, feita pela polícia militar, se dá por meio da criação dos *Colégios Tiradentes da Brigada Militar – CTBM*. Iniciando no Rio Grande do Sul com o Centro de Ensino Médio Tiradentes, localizado em Porto Alegre, e depois espalhada pelo estado, a rede de colégios da Brigada Militar possui sete escolas de Ensino Médio, nas cidades de Porto Alegre, Ijuí, Pelotas, Passo Fundo, São Gabriel, Santa Maria e Santo Ângelo.

Com legislação específica, os Colégios Tiradentes seguem as normas da Lei Estadual nº 12.349³¹, de 26 de outubro de 2005, que instituiu o ensino na Brigada Militar no Rio Grande do Sul. Nosso trabalho propõe a análise de discursos em uma escola que se enquadra nessa última classificação, o Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo, sendo um colégio administrado pela Polícia Militar e supervisionado, pedagogicamente, pela Secretaria Estadual da Educação, especificamente pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE)³².

É nesse contexto que se insere nosso campo de observação. O Colégio Tiradentes da Brigada Militar - Passo Fundo foi efetivado em 13 de dezembro de 2006 e por não seguir as exigências do Conselho Estadual de Educação, principalmente no quesito infraestrutura, funcionou como escola de formação para Brigada Militar por dois anos. Onde antes se instalava o Colégio Salomão Iochpe, do ROTARY Clube, o CTBM-PF necessitava melhorias no prédio para poder enquadrar-se como uma escola regular. Com esforços e investimentos públicos e privados, apoio da comunidade de Passo Fundo e região, a Brigada Militar

³¹ Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.349.pdf>

³² Decreto Estadual nº 42.143, de 11 de fevereiro de 2003, Art. 3º -Os Planos de Estudos do Colégio Tiradentes serão elaborados pela comunidade escolar, devendo ser homologados e supervisionados pela Secretaria da Educação, em consonância com os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

conseguiu a realização de melhorias na estrutura e dependência do colégio, podendo funcionar como escola regular de ensino médio a partir de 2009.

Seu primeiro processo seletivo, em outubro de 2008, teve 282 inscritos. O processo compreende: um exame intelectual, prova escrita com questões objetivas contendo 25 (vinte e cinco) questões de Língua Portuguesa e 25 (vinte e cinco) questões de Matemática, referente a conteúdos curriculares do ensino fundamental; um exame de saúde, básico (Eletrocardiograma) e Ficha Médica preenchida para comprovar aptidão cardiológica às práticas físicas; e um exame físico, composto por corrida, abdominais e exercício de braço (apoio), diferenciado entre meninas e meninos, conforme Edital de Seleção. Dos inscritos, foram selecionados 90 alunos que passaram a fazer parte da primeira turma do CTMB-PF. Entre eles, filhos de militares e civis. O processo seletivo é feito todo ano, selecionando o corpo discente do ano seguinte. A quantidade de vagas disponibilizadas é determinada pelo comando conforme disponibilidade de logística, seguindo sempre a prioridade pelos filhos de militares e depois para a comunidade em geral.

O CTBM-PF e os demais colégios geridos pela Brigada Militar juntamente com a Secretaria de Educação Estadual possuem um regimento próprio, com seus próprios objetivos, visão, missão e princípios. Isso faz dessas escolas um ambiente diferenciado de ensino e aprendizagem, assim como um ambiente complexo de interação. Como a própria Filosofia do Colégio Tiradentes da Brigada Militar prevê, em seus documentos,

seleção pelo mérito, o aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais e culturais, a integração permanente do indivíduo com a sociedade, a preservação das tradições e a internalização dos valores e dos princípios da Brigada Militar, fazem do CTBM uma instituição de ensino médio regular com características peculiares. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Um contexto social tão complexo quanto a realidade de um colégio militar dá forma ao discurso proferido nesse ambiente. Como enfatizava Bakhtin, o homem se expressa no discurso e esse discurso “nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma realidade social” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Dessa forma, o capítulo anteriormente apresentado demonstra a qual círculo social pertencem os discursos que são analisados no capítulo seguinte. Após a discussão sobre a concepção dialógica de linguagem do Círculo Bakhtiniano, da TDD, vimos a necessidade de discussão sobre o material a ser observada/analísado e a qual esfera/contexto social esse material pertence. Então, apresentada a materialidade como rituais de interação, repletos e constituídos de signos ideológicos,

pertencentes ao contexto social de um colégio militar, partimos agora para a análise desse material, conforme os pressupostos teórico-metodológicos da TDD. Antes de dedicarmo-nos à análise em si, traçamos o percurso metodológico e analítico, que possibilitará a interpretação dos signos que este trabalho objetiva, conforme capítulo a seguir.

5 UM CAMINHO DE ANÁLISE A SER TRILHADO: O PERCURSO METODOLÓGICO BASEADO NA TDD

“O conhecimento científico não produz certezas, mas fragilidades mais controladas.” (DEMO, 2000, p. 25).

“[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”.
(BAKHTIN, 2011, p.308).

Antes de apresentar o percurso de análise adotado neste trabalho, cabe ressaltar a importância de uma metodologia consciente e bem definida para a realização de um trabalho acadêmico. Ao investir um olhar dedicado aos métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa, é possível compreender e avaliar qual percurso é mais eficaz e significativo para alcançar o objetivo proposto. Dessa forma, a escolha consciente das técnicas e métodos de pesquisa agrega valor aos resultados obtidos, dando credibilidade e maior validade ao estudo perante as demais pesquisas na área.

O que diferencia o senso comum da pesquisa acadêmica científica é justamente a precisão metodológica de análise. O trato metodológico do trabalho de análise dá cientificidade ao conhecimento obtido, deixando de ser baseados em suposições e sendo comprovado com embasamento teórico e critérios de análise. Assim, “ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir e explicar suas relações com outros fatos, conhecendo a realidade além de suas aparências.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 22). Então, dedicamos esse capítulo à explanação dos critérios metodológicos, que norteiam o trabalho de análise do objeto aqui abordado.

Primeiramente, observamos a maneira como esta dissertação se classifica no âmbito das pesquisas acadêmicas e a forma como essa arquitetura metodológica define o caminho de análise da materialidade aqui apresentada como corpus. Depois disso, definimos a estrutura de análise conforme as contribuições da teoria do Círculo de Bakhtin, a TDD, que foi aqui adotada como perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a reflexão proposta. Com esse caminho traçado, apresentamos, no capítulo 6, os rituais e as possibilidades de análise.

5.1 CRITÉRIOS DE CIENTIFICIDADE E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Alguns critérios de cientificidade são adotados para dar credibilidade à nossa pesquisa. Conforme Prodanov e Freitas (2013), um estudo necessita cumprir alguns critérios, que explicaremos a seguir. Inicialmente apresentamos um objeto de estudo bem definido: signos ideológicos presentes nos rituais de interação entre alunos com professores e funcionários do CTBM-PF. Lembramos que nosso foco delimita-se em alguns signos usados pelos alunos nos rituais, já que uma totalidade nunca é possível de ser apreendida, e a partir desses signos buscamos analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar, seu embate de forças e tensão de vozes sociais.

Relacionado a esse critério metodológico, também buscamos respeitar a observação controlada dos fenômenos. Não é possível a análise de todos os signos de todos os rituais de interação, então selecionamos um grupo de rituais que consideramos significativos para a discussão proposta. Esses rituais são específicos da esfera social de um colégio militar, que o diferencia de outras escolas, com particularidades militares explícitas e marcantes. Mas, mesmo assim, não buscamos esgotar todas as possibilidades de análise desses rituais, até porque esse é um trabalho impossível, visto que cada nova interação possui uma nova significação e um novo sentido, no elo ininterrupto de interações.

Também é importante tratar da análise com objetividade, o que, segundo Demo (2000, *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 17), é tratar a realidade como ela é, evitando a contaminação com a ideologia e opinião do pesquisador. Esse critério de objetividade justifica a nossa escolha de não focar na avaliação do pesquisador sobre os rituais observados, como uma avaliação sobre a eficácia dos rituais militares no processo de ensino e aprendizagem do colégio. Com os dados aqui analisados, futuramente, novas pesquisas podem buscar esse olhar, mas, nesse momento e nos limites dessa dissertação, pretendemos analisar os signos da dinâmica interacional do CTBM-PF, atentando-nos para o embate de forças, para a tensão de vozes sociais e para a relação de sentido entre o uso desses signos e a realidade social do colégio. Sem adentrar em avaliações sobre as interferências desses rituais na qualidade da educação.

Esse caráter objetivo de análise também demonstra a originalidade do estudo. Buscar interpretar a interação nas escolas militares é uma temática pouco abordada, principalmente sobre colégios no Rio Grande do Sul. Após uma consulta rápida na base de dados da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), percebemos estudos que buscavam analisar criticamente³³ a organização militar das escolas públicas, mas não olham para interação que acontece lá dentro. Mesmo nosso trabalho buscando observar o discurso sem o foco na avaliação crítica, lembramos que a subjetividade do pesquisador sempre estará presente, como ressalta Bakhtin (2011, p. 289), “o enunciado absolutamente neutro é impossível.”. Então, não negamos a presença da expressão valorativa dos pesquisadores na análise, porém, o foco não será esse.

Um último critério de cientificidade que nosso trabalho busca apresentar é a relevância social. Conforme ressalta Prodanov e Freitas (2013, p. 19), “os trabalhos acadêmicos, em qualquer nível, poderiam ser mais pertinentes, se também fossem relevantes em termos sociais, ou seja, estudassem temas de interesse comum, se se dedicassem a confrontar-se com problemas sociais preocupantes”. Toda pesquisa relacionada ao contexto escolar é significativa e relevante socialmente, pois contribui para a reflexão sobre potencialidades e fragilidades das práticas pedagógicas, intervenções e melhorias no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, com a grande demanda de escolas militares que surgiu nos últimos anos, como discutidos anteriormente, a análise desse ambiente é ainda mais importante, pois desmistifica a interação que acontece lá, apresentando-a com dados e embasamento.

Cumprindo esses critérios de cientificidade, nosso trabalho de investigação apresenta os procedimentos metodológicos fundamentados nos princípios da TDD, que trabalha com a análise de discursos complexos, autênticos, analisados por meio de seus elementos verbais e paraverbais, em sua realidade interacional cotidiana. A investigação aqui realizada se dará com a imersão na situação real de comunicação, onde o pesquisador participa das interações entre o aluno e seus interlocutores no CTBM-PF (outros alunos, professores, funcionários civis, militares), mas sem interferir na dinâmica interacional, em uma posição de observador. Os registros das observações, feitas em sala de aula e fora dela, são depois sistematizados e analisados.

O método científico utilizado neste estudo é dialético, pois propõe uma análise do discurso em relação ao seu contexto social. Buscamos uma interpretação dos signos ideológicos e dos rituais considerando as influências socioculturais às quais eles são submetidos. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 35), “nesse tipo de método, para conhecer

³³ Aqui ressaltamos trabalhos como “Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas” (OLIVEIRA; SILVA, 2006), “A militarização da escola: um debate a ser enfrentado” (CABRAL, 2008) e “A militarização das escolas públicas: vantagens e desvantagens trazidas pela disciplina e hierarquia militar” (SILVA, 2018).

determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança”. Esse método privilegia a abordagem qualitativa, utilizada neste trabalho para a compreensão dos signos presentes nos discursos ritualísticos do CTBM-PF. É qualitativa porque o pesquisador não tem preocupação em numerar, medir ou contar dados, como por exemplo, saber quantos rituais são realizados por dia ou quantos são os signos em cada ritual de interação. Seu contato direto com o ambiente e com o objeto de estudo busca *interpretar* os dados³⁴, não contabilizar.

A pesquisa terá um objetivo explicativo, já que “o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53). Dessa forma, vamos em busca do objetivo proposto: analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglôssica dialogizada no contexto social de um colégio militar, seu embate de forças e tensão de vozes sociais.

A partir da pesquisa bibliográfica, o procedimento técnico é o estudo de caso, especificamente a análise dos signos ideológicos presentes nos rituais de interação do CTBM-PF, inseridos no contexto escolar real, com alunos, professores e servidores civis e militares desse colégio militar gaúcho. O estudo de caso se mostra significativo no nosso trabalho, porque ele “[...] orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos.” (MARTINS, 2006).

Por ser uma estratégia que busca a análise dos fenômenos sociais dentro do seu contexto, percebemos a complexidade nesse tipo de investigação. Algumas limitações na pesquisa dificultam o trabalho do pesquisador. Assumimos aqui essas dificuldades, amparados por Prodanov e Freitas (2013, p 64), que ressaltam algumas características próprias do estudo de caso:

Destacamos cinco características básicas do estudo de caso: é um sistema limitado e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos, as quais nem sempre são claras e precisas; é um caso sobre algo, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação; é preciso preservar o caráter único, específico, diferente, complexo do caso; a investigação decorre em ambiente natural; o

³⁴ Apesar dos teóricos metodológicos definirem a materialidade a ser estudada como “objeto” e “dados”, gostaríamos de enfatizar que entendemos aqui “objeto de estudo” como algo bem complexo. Trazemos Demo (2012, p. 13), que mostra que “o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixe de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.”

investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de coleta diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

Fatores como tempo, imprecisão das informações produzidas e dificuldade de generalização são limitações para nosso trabalho, mas não deixarão o trabalho de pesquisa menos minucioso. Prodanov e Freitas (2013, p. 64) ponderam que o trabalho em um estudo de caso é um desafio, que para ser realizado com êxito requer do pesquisador um preparo para “fazer uso de várias fontes de evidências, que precisam convergir”. Sendo assim, além de utilizarmos o trabalho de observação realizado pelo pesquisador no colégio analisado (todas as observações são acompanhadas e registradas por meio de um diário de campo), trazemos também os documentos oficiais que orientam as interações e o comportamento dos alunos no CTBM-PF. Será na convergência dessas fontes de dados que buscaremos evidenciar os signos ideológicos dos rituais interacionais da escola. Explicaremos melhor nossa produção de dados³⁵ na seção seguinte.

5.2 TRABALHO DO PESQUISADOR: OBSERVAÇÕES DA REALIDADE E ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Um estudo de caso passa por muitas barreiras, a produção eficiente de informações é uma delas. É muito difícil basear todo o estudo somente em uma fonte, somente em um contexto, pois, nela, dificilmente se obtém todas as informações necessárias para o trabalho de investigação.

No nosso trabalho, poderíamos observar a realidade de interação e a configuração do espaço do colégio pelos documentos oficiais e orientadores, sem estar fisicamente no local presenciando as interações. O CTBM-PF possui um longo e rígido regimento, que descreve detalhadamente todas as regras e normas de convivência e organização escolar, desde o comportamento dos alunos até a configuração física dos espaços. Assim como poderíamos realizar apenas observações diretas e indiretas no colégio, acompanhando o cotidiano e as interações que lá acontecem, sem atentarmo-nos para as normas definidas previamente pelos documentos oficiais.

³⁵ Quando pensamos em dados de natureza linguística, no caso específico de nossas pesquisas em sala de aula, afastamo-nos da ideia de “coleta de dados” e preferimos usar a expressão “produção”, como alguns outros pesquisadores da área da educação o fazem. Nossa opção terminológica se deve ao fato de partirmos do pressuposto de que os dados de natureza linguística não se encontram prontos no ambiente escolar para serem apenas coletados pelo pesquisador que os vai analisar; pelo contrário, se partirmos da concepção de linguagem como uma atividade social, entendemos que a cada ato de linguagem temos uma nova interação a ser analisada.

Buscando um trabalho mais eficaz, seguimos o que diz Martins (2016, p. 80): “a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas.”. Tendo esse pensamento em vista, decidimos realizar a produção de dados sobre as interações ritualísticas do CTBM-PF por meio das informações presentes no Documento Oficial - Portaria N° 535/EMBM/2012³⁶, que regulariza a organização escolar e o regimento interno do colégio, e nas observações registradas no diário de campo do pesquisador.

Dessa forma, as informações selecionadas para análise advêm de fontes distintas, mas relacionadas e interligadas, onde uma informação será somada a outras, na busca de novas interpretações das interações. Então, nesta dissertação, abordaremos as informações registradas nos documentos oficiais, principalmente do “Anexo A – Manual do Aluno dos Colégios Tiradentes da Brigada Militar”³⁷, relacionadas aos registros de observação do pesquisador, feitos em forma de diário de campo.

Cabe detalhar melhor de onde advêm essas informações. Algumas delas estão presentes no Anexo “A”, da Portaria N° 535/EMBM/2012, de 13 de dezembro de 2012, conhecido como “Manual do Aluno Tiradentes”. A apresentação do documento diz:

O presente Manual do Aluno dos Colégios Tiradentes da Brigada Militar (CTBM) reúne informações de interesse e de utilidade para a comunidade escolar, apresentando o histórico do CTBM, sua filosofia, valores, princípios, estrutura e regras de funcionamento, objetivando padronizar procedimentos, garantir o acesso à informação sobre as atividades do colégio, além de proporcionar uma rápida adaptação aos novos alunos às normas e às rotinas de funcionamento deste estabelecimento de ensino. Oferece os elementos necessários para que sejam conhecidas as normas e as orientações que regem as atividades desta Escola. Regula, ainda, as atividades de orientação, formação e educação do aluno, desenvolvidas pela escola na manutenção e no aprimoramento dos valores e dos princípios que norteiam sua filosofia e seus objetivos. (RIO GRANDE DO SUL, 2012)

Esse documento norteia toda a estrutura organizacional do CTBM-PF, assim como as atividades de rotina dos alunos, seus direitos, deveres e valores. Sendo um documento regulador, subentende-se que as regras que ali constam são cumpridas e que as interações do colégio seguem essas normativas. Porém, para qualificar o trabalho, vale a pena investir em uma verificação da realidade do colégio, relacionando o que está registrado no Manual do

³⁶ Texto contém o Manual do Aluno, o Regulamento Disciplinar (RD/CTBM) e Regulamento de Uniformes (RU/CTBM), aprovados pela Portaria n° 535/EMBM/201218, de 13 de dezembro de 2012.

³⁷ Anexo A desta dissertação, também está disponível em <<https://colegiotiradentes.g12.br/institucional/legislacao/manual-do-aluno-tiradentes/>>.

Aluno com o que realmente acontece lá. Surge a necessidade de observar a realidade e as interações, presencialmente no colégio, e registrá-las para a posterior análise.

Buscamos então uma observação direta intensiva, com a presença do pesquisador no local, participando das interações, mas tentando não interferir na condução. Isso demonstra a complexidade de se trabalhar com dados advindos de interações. A pesquisa na área de Linguística, relacionada à área das Ciências Humanas, trabalha com esse aspecto: não se estuda ou investiga simples objetos, mas sim sujeitos. E isso faz toda a diferença na hora da produção de dados e formulação da pesquisa. Para o Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, p. 400), um objeto pode ser uma “coisa muda”, desprovido de interioridade, que pode ser observado em um ato unilateral.

Em contrapartida, o observador de sujeitos se depara com algo constitutivamente dialógico. O sujeito, na perspectiva da ADD, é quem, situado socialmente, produz discurso. É aquele que está sempre em busca de expandir seu horizonte social, de demonstrar sua ideologia a cada nova enunciação, de evocar diversas vozes. É esse sujeito que visamos nessa dissertação, analisar sujeitos situados e suas interações. Assim, percebemos o paradoxo do pesquisador, que não quer interferir, mas percebe que sua influência é inevitável, já que esse não consegue passar-se invisível na escola.

Nesta pesquisa, buscamos trabalhar com esse paradoxo aproveitando a presença do pesquisador na interação. O encontro de um pesquisador com seu outro gera um tipo de conhecimento complexo e inevitavelmente dialógico. O conhecimento é constituído na relação dialógica entre o eu (sujeito pesquisador) e o outro (sujeito pesquisado), ambos sujeitos expressivos no fazer científico. Assim como o sujeito pesquisado tem voz, o sujeito pesquisador não pode (nem consegue) manter-se neutro, distante e inexpressivo na construção do conhecimento. Um pesquisador, na dimensão dialógica, rompe a neutralidade, uma vez que é inevitável deixar-se afetar pelo contexto da pesquisa. Dessa forma, a preocupação do pesquisador torna-se indagar, refletir e questionar o conhecimento produzido de maneira compartilhada entre eu e outro, entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado no contexto sociocultural da investigação.

Por esse motivo, chamamos produção de dados, não de coleta de dados. O pesquisador vai a campo em busca de informações, questiona e interage com os sujeitos, registra e anota as informações dessa interação com os sujeitos. Mesmo procurando o mínimo possível de interferência na rotina da escola, tanto em sala de aula quanto fora dela, as interações entre pesquisador e pesquisados são inevitáveis e até mesmo necessárias nesse processo de produção de dados de pesquisa.

Apresentamos agora questões técnicas da metodologia de observação. A observação acontecia durante momentos diferentes do dia, onde o pesquisador presenciava diferentes momentos de interação, em sala de aula e em outros ambientes escolares, como o pátio, corredores, ginásio e campos esportivos. As observações no turno da manhã começavam no momento de abertura dos portões e início da rotina escolar; e iam até o término do turno de aula. O mesmo acontecia à tarde. Buscamos observar aulas de disciplinas diferentes, professores diferentes, em turmas diferentes da escola, assim como atividades distintas da aula, como entrada e saída, interação nos intervalos, antes e depois das aulas, na troca de períodos e em treinos esportivos. O motivo de se observar para além da sala de aula é justamente para entender como ocorre a dinâmica interacional em um todo, com diferentes pessoas, e não somente no contato do aluno com o professor e seus colegas de turma.

A observação da dinâmica interacional no CTBM-PF durou um pouco mais de três meses, de maio a agosto de 2019, conforme datas registradas no diário de campo do pesquisador, Apêndice A desta dissertação. Foram observados dezoito dias, em datas e turnos esporádicos e alternados. As observações realizadas em sala de aula aconteceram na turma de segundo ano de ensino médio, turma 202, conforme sugestão da coordenadora pedagógica. Segundo ela, os alunos do segundo ano interagem com alunos superiores e inferiores, então seria mais significativo eu observar esse “meio” na trajetória dos alunos no CTBM-PF. Os motivos dessa escolha são retomados e melhor explicados no diário de campo. As observações aconteciam nas segundas, quintas e sextas-feiras, conforme organização feita pela coordenadora do CTBM-PF, juntamente com o pesquisador³⁸.

Algumas dificuldades interferiram no processo de inserção no ambiente a ser observado e valem a pena aqui serem apresentadas. No início do processo de pesquisa, após o aval do trabalho pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, foi solicitada a autorização de observação da equipe diretiva e administrativa do CTBM-PF. Essa solicitação foi feita em 2018, ano de início desta pesquisa, e a observação foi autorizada³⁹ para ser realizada em 2019, conforme cronograma do projeto de pesquisa. Porém, antes da observação iniciar, ocorreu uma troca de mandato, mudando a equipe diretiva do colégio, o que

³⁸ Peço licença para utilizar a primeira pessoa do singular e explicar os motivos da organização das observações somente em três dias por semana e não uma observação contínua e diária. Sou professor da educação básica e fiz a escolha de realizar esta pesquisa sem abandonar a sala de aula. Reduzi minha carga horária como professor nas escolas em que trabalho e disponibilizei três dias por semana para a realização das observações. Conforme combinado com a coordenadora do CTBM-PF (explicamos melhor esse combinado no início do diário de campo, Apêndice A desta dissertação), escolhemos três dias em que disciplinas diferentes e professores diferentes estivessem na escola, para assim eu poder presenciar diferentes interações. Por isso, foram escolhidas as segundas, quintas e sextas-feiras.

³⁹ Autorização do CTBM-PF, assinada pelo Comandante, no anexo A desta dissertação.

demandou uma nova solicitação e a espera de uma nova autorização de pesquisa. Isso interferiu e, conseqüentemente, atrasou o processo de observação na escola.

Além disso, tínhamos o embate do registro dos dados. Fazia-se necessário o registro e sistematização das interações observadas. Na busca da maneira mais eficaz de produção desses dados observados, surgiram as primeiras dificuldades: a dificuldade de captar as interações de maneira mais espontânea possível, a dificuldade de conseguir registrar as interações observadas em momentos e lugares diferentes da escola, questões rigorosas de direitos de uso de imagem, tanto de alunos quanto de professores e funcionários. Assim como critérios particulares da escola que não nos cabe aqui questionar. Tudo isso nos levou à conclusão de que não seria possível a realização de gravações em áudio e vídeo das interações observadas. Porém, isso não significa que a produção de dados tenha sido menos detalhada. Pelo contrário, na necessidade de uma nova maneira de registro das informações observadas, encontramos uma forma eficaz e muito usada em pesquisas de caráter qualitativo e exploratório como o nosso: o uso do diário de campo.

O diário de campo é um importante instrumento de anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu cotidiano de observação. Nele, anotam-se observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários (FALKEMBACH, 1987). A escolha do diário de campo como instrumento metodológico se deu devido à possibilidade de descrever, mas, principalmente, de refletir sobre os acontecimentos e interações observados. O diário apresenta uma descrição dos fatos que abre espaço para reflexão e delimitações de prioridades de observação. Esse instrumento, principalmente em espaços escolares, mostra-se eficiente pois

o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54).

Com essa concepção, o diário de campo foi escolhido como instrumento de observação. No diário, não são registradas todas as interações presenciadas pelo pesquisador, pois o diário também tem um caráter reflexivo que já direciona decisões da condução da pesquisa. São registrados aqueles fatos que, na avaliação do pesquisador, serão interessantes para a pesquisa. Situações interacionais muito semelhantes, por exemplo, não são registradas,

somente se o pesquisador achar necessário alguma observação. As interações registradas no diário de campo serviram de base para a análise dos signos ideológicos percebidos no discurso⁴⁰. Dessa forma, os signos ideológicos que constituem o discurso dos sujeitos nos rituais militares de interação no CTBM-PF são resultado das interações observadas pelo pesquisador, relacionadas aos documentos oficiais e registradas nos diários de campo. Dessa forma, serão selecionados e descritos os signos que aqui serão analisados. Com isso, baseados em pressupostos teóricos da TDD, apresentamos o percurso de análise, que norteia a análise dos signos presentes no discurso das interações observadas.

5.3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Apresentamos agora a proposta de caminho analítico, elaborada com base nos capítulos teóricos apresentados anteriormente, a qual norteia a compreensão das relações dialógicas dos signos ideológicos presentes no discurso dos rituais militares de interação do CTBM-PF. Para a elaboração dessa arquitetura de pesquisa, que une as intenções deste trabalho com os princípios teórico-metodológicos mobilizados, vamos retomar o objetivo que orienta nossa dissertação. Relembrando, nosso estudo visa analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais militares de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglósica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. O que pretendemos apresentar, nessa pesquisa sobre a interação no CTBM-PF, são as formas de interação e a produção de sentido no discurso desse meio escolar específico.

Em busca desse objetivo, amparamos nossa investigação aos princípios da Teoria Dialógica do Discurso (TDD), especificamente as considerações de Bakhtin e Volochínov (2009) e Bakhtin (2011), que discutem a constituição do discurso com relação à natureza social da linguagem. Reconhecemos que o arcabouço teórico do Círculo não propõe um percurso metodológico de análise, mas seguimos amparados por Brait (2006, p. 9-10), que afirma que

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e / ou análise do discurso (...). Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os

⁴⁰ Toda vez que trazermos exemplos que estão registrados no diário de campo do pesquisador, utilizaremos um padrão de marcação. Esclarecemos isso com um exemplo. No texto, estará marcado “D 03/06”, a letra D serve para lembrar que a informação está registrada no diário de campo do pesquisador. Já a data 03/06, corresponde à data em que a observação da interação mencionada no texto ocorreu.

estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Volochinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada, ainda que o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise / teoria dialógica do discurso perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral.

Com base nos elementos sociais, históricos e culturais do contexto social do colégio militar estudado, nas forças que definem as vozes sociais em que cada discurso se vê ancorado, analisamos os sentidos dos signos que constituem os discursos produzidos nos rituais de interação desse colégio. Nessa linha teórica, a TDD, o discurso só pode ser analisado no estabelecimento de relações dialógicas com o contexto social que o engendra. Como ressaltam Bakhtin e Volochinov (2009, p. 96), “O centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na significação que ela adquire no contexto.”. Na interação aqui analisada, as relações dialógicas entre discurso e o contexto social militar é evidente. Dessa forma, nossa análise filia-se à Análise Dialógica do Discurso, a abordagem de estudo bakhtiniana de linguagem, que considera as particularidades discursivas que apontam para um extralinguístico incluído no linguístico. Esse trato metodológico é evidenciado por Brait (2006, p. 13), que enfoca o trabalho metodológico/ analítico/ interpretativo em pesquisa na TDD como a capacidade de:

(...) esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa ‘materialidade linguística’, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (...).

É a essa concepção teórico-metodológica que filiamos nosso trabalho. Os signos usados na interação são compreendidos na relação entre contexto e discurso, na qual um constitui e alimenta o outro de novos sentidos. Assim, evidenciamos nosso primeiro princípio teórico-metodológico de análise: *o contexto sociocultural e as vozes sociais que o constituem engendram a interação e dão sentido ao discurso*. Os elementos sociais, históricos, culturais, hierárquicos, ideológicos e todas as forças sociais que constituem o contexto sociocultural

interferem diretamente na interação e na construção de sentidos no discurso. Todos esses elementos são fundamentais não só para a produção, mas também para o uso e compreensão dos signos ideológicos presentes no discurso das interações.

Esses elementos serão apresentados conforme nivelação de contexto, teoria de Sobral e Giacomelli (2016), a qual apresenta o contexto social em níveis diferentes: o contexto social imediato, como a própria situação interacional; o contexto social mediato, como as instituições formais e informais de interação e as subdivisões da sociedade; e por fim o horizonte social e histórico, como o diálogo de vozes de inúmeras esferas em uma corrente de interações na sociedade em geral. Uma interação só acontece no encontro sociocultural de ideologias, em que diferentes vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, resultando em tensões dialógicas. Pensando nessa proposta, observamos os signos que estão presentes nas interações para, depois de evidenciar a retroalimentação de sentidos entre a realidade social e o discurso, observar as forças do jogo de poderes sociais e posição dos sujeitos nesse contexto de circulação e confronto de vozes sociais.

Toda nossa discussão está formulada na ideia de que o sentido do discurso está situado no meio social que envolve o indivíduo e é formado por vozes sociais. Dessa forma, seguindo a proposta da TDD, propomos a análise do discurso em uma dimensão dialógica do contexto social. Com a análise do contexto, definimos os rituais militares de interação como a materialidade que analisamos. Os rituais são formados e constituídos de signos ideológicos, que ganham sentido a cada nova construção de discurso.

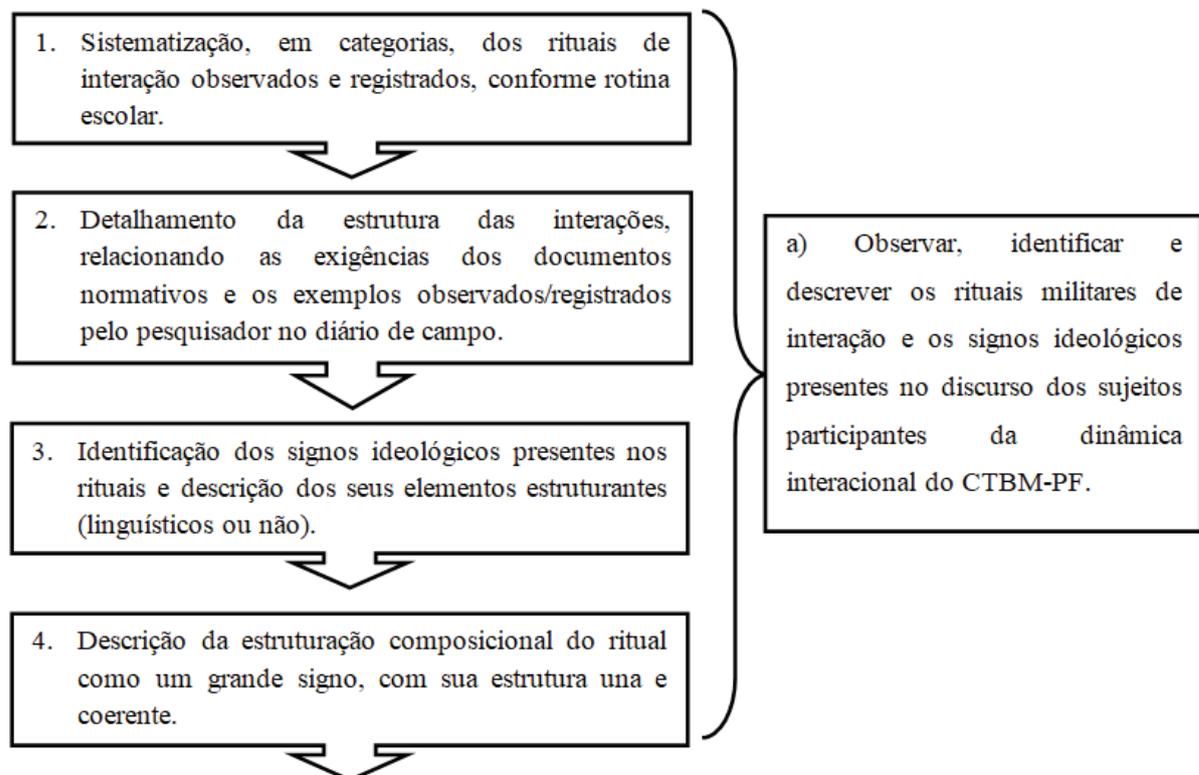
Chegamos ao segundo princípio de análise aqui abordado: *os signos ideológicos presentes no discurso, ancorados em diferentes vozes sociais, criam e atualizam o contexto sociocultural do qual fazem parte, refletindo, refratando e dando forma à realidade social dos indivíduos e do grupo*. Cada interação é formada por signos diferentes (gestos, roupas, frases) e a interação ritualística como um todo se configura como um grande signo, inserido na realidade social das interações escolares. Os usos desses signos criam, atualizam, dão forma, refletem e refratam a realidade social do colégio militar. Dessa forma, a cada nova interação, a realidade sociocultural do colégio é ressignificada e reforçada. A análise dos signos ideológicos, proposta dessa dissertação, demonstra a coerência de seu uso, o seu sentido em cada interação e a maneira como o discurso dá forma à realidade social.

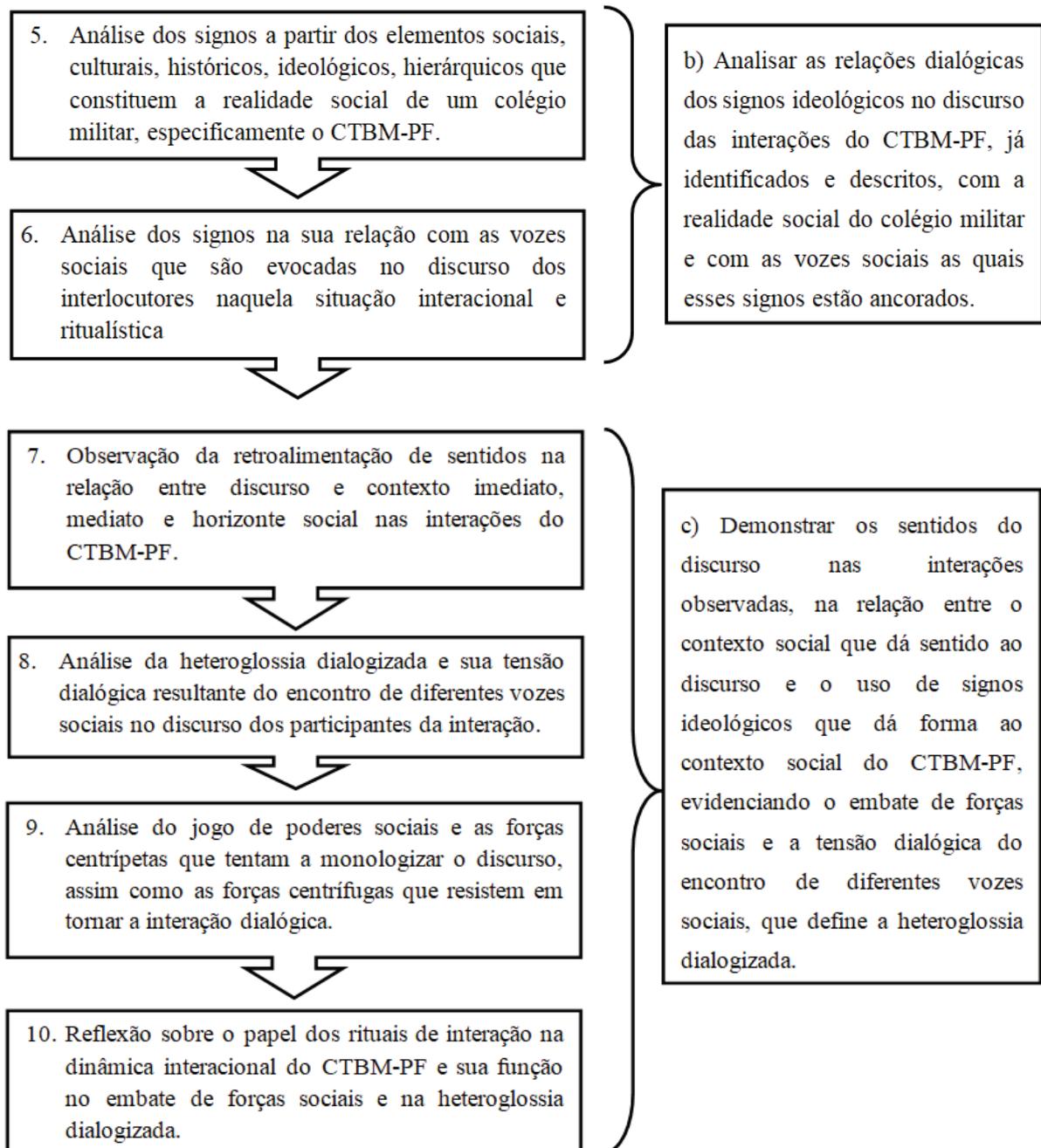
Isso nos leva a refletir que há uma relação de retroalimentação de sentidos. Só usamos determinados signos porque estamos condicionados socialmente a usá-los, nossas ideologias estão ancoradas em vozes sociais já definidas que nos fazem escolher esses e não outros signos. Ao mesmo tempo, cada vez que produzimos discurso reforçamos a ideologia dessas

vozes, afirmamos nosso pertencimento ao grupo social, mostramos a realidade do mundo (refletindo) e dando novas interpretações sobre esse mundo (refratando). Tudo isso acontece porque o terreno de interação é rico em diferentes vozes, é uma atmosfera heteroglósica dialogizada. Formulamos então nosso terceiro princípio de análise: *o verdadeiro ambiente do enunciado, do signo, do discurso, é a atmosfera da heteroglossia dialogizada, a fronteira de tensão de forças em que as vozes sociais se entrecruzam e se confrontam*. Mesmo com forças centrípetas fazendo esforço para monologizar o discurso, toda dinâmica interacional situa-se nessa atmosfera heteroglósica (resultado de uma multidão de diferentes vozes sociais) dialogizada (as vozes relacionam-se entre si, concordam ou discordam umas das outras, possuem relações dialógicas).

E é levando em conta esses princípios de análise que propomos um caminho metodológico, o qual está intimamente ligado aos objetivos específicos desse trabalho, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Percurso Metodológico de Análise





Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, com esse percurso metodológico para uma análise dialógica do discurso, relacionado aos objetivos específicos deste trabalho, buscamos alcançar o objetivo geral dessa dissertação, que é analisar as relações dialógicas dos signos ideológicos na dinâmica interacional do CTBM-PF, especificamente em rituais de interação, verificando a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglossica dialogizada no contexto social de um colégio militar, seu embate de forças e tensão de vozes sociais. No capítulo seguinte, apresentamos as propostas de análise dos signos e as reflexões suscitadas dessas análises.

6 UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA INTERAÇÃO DO CTBM-PF

“Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 93).

Nosso trabalho de análise atenta-se para a interação dentro e fora da sala de aula, recuperando alguns signos e rituais militares presentes na interação no CTBM-PF, com o objetivo de analisar as relações dialógicas e a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. Com base nos elementos sociais, históricos e culturais do contexto social do colégio militar estudado, nas forças que definem as vozes sociais em que cada discurso se vê ancorado, analisamos os sentidos dos signos que constituem os discursos produzidos nos rituais militares de interação desse colégio. Nesse caminho de observação, percebemos como princípios de análise básicos:

1. O contexto sociocultural e as vozes sociais que o constituem engendram a interação e dão sentido ao discurso
2. Os signos ideológicos presentes no discurso, ancorados em diferentes vozes sociais, criam e atualizam o contexto sociocultural do qual fazem parte, refletindo, refratando e dando forma à realidade social dos indivíduos e do grupo.
3. O verdadeiro ambiente do enunciado, do signo, do discurso, é a atmosfera da heteroglossia dialogizada, a fronteira de tensão de forças em que as vozes sociais se entrecruzam e se confrontam.

Antes da análise, vale lembrar o motivo da escolha de observar principalmente os rituais militares de interação. Os colégios militares, tanto do Exército quanto da Brigada Militar, possuem uma estrutura de interação muito diferente da rotina das escolas que não pertencem a essa rede. Nessa rotina, o primeiro impacto sentido pelos alunos, sujeitos nos quais focamos as observações, são as novas regras levando em conta os princípios do militarismo. A estrutura do colégio é construída sob a hierarquia e disciplina militar, funções e obrigações semelhantes à rotina no Exército, além de atividades, eventos e solenidades militares. A adaptação conta com a ajuda de um documento considerado fundamental para a manutenção da rotina escolar: o Manual do Aluno dos Colégios Tiradentes da Brigada

Militar. Ele contém as orientações e preceitos que permeiam a rotina escolar. Além disso, antes do início das aulas, os alunos novatos do 1º ano do Ensino Médio, ingressantes no colégio, devem passar por uma capacitação, ou seja, passam “por uma semana de formação para se adaptar às rotinas da escola, já que sua formação anterior ocorreu em uma escola destituída dos ritos e rotinas próprios de uma escola militar.” (MARTINS, 2017, p. 34). Esses fatos comprovam que a realidade nesse ambiente escolar é complexa e diferente das demais, tornando a pesquisa sobre suas particularidades ainda mais interessante.

Ao definir os signos dos rituais militares de interação de um colégio da Brigada Militar como a materialidade que iremos analisar, necessitamos organizar de maneira sistemática nossa análise. Dessa forma, as interações observadas serão agrupadas em dois blocos: as interações e o princípio hierárquico e as interações e o princípio disciplinar. Ocupamo-nos do próprio Manual do Aluno Tiradentes (fonte de dados para esse trabalho), conforme Portaria Nº 535/EMBM/2012, para auxiliar na metodologia de organização dos rituais analisados. O documento, de 2012, serve de referência para alunos, professores e militares como norma de ação e comportamento no colégio. Inúmeras são as vozes sociais e as forças presentes nesse documento, pois nele constam histórico, filosofia, objetivos, visão, missão, princípios, código moral e estrutura organizacional dos CTBM. Além disso, também apresenta o valor, ética, deveres, direitos, atividades de rotina e extracurriculares dos alunos.

Entretanto, para entendermos em que vozes os sujeitos se ancoram, e quais forças interferem na interação que acontece no colégio, trazemos principalmente o Artigo IV do documento, seção d. Princípios, que elenca os princípios éticos, morais e culturais de um aluno Tiradentes: Disciplina, Hierarquia, Ética, Moral, Responsabilidade e Cidadania. Cada um demonstra um pouco da filosofia de comportamento dos integrantes do colégio. Dessa forma, grupos de signos ideológicos em diferentes interações ritualísticas ancoram-se nesses princípios e evocam diferentes vozes sociais.

Nas observações, no processo de produção de dados, percebemos como esses princípios estão presentes como vozes sociais que definem as interações no colégio. Um fator interessante é que dois deles, conforme registrado nas observações, são ainda mais difundidos: a disciplina e a hierarquia. Pelo que foi observado, não é à toa que esses são os dois primeiros princípios norteadores da instituição, que embasam os outros. São inúmeros os exemplos de interações baseadas na *hierarquia*, com rituais que demonstram a ordenação de autoridade no colégio; e na *disciplina*, com rituais que preveem acatamento das normas e regras, responsabilidade ética e moral, direitos e deveres que orientam a conduta humana e cidadã na escola.

Esses princípios, que determinam muito do que acontece nas interações, vistos aqui como vozes sociais que engendram as interações no CTBM-PF, serão utilizados para agrupamento das interações observadas, com seus signos e rituais militares de interação. Sem mais delongas, seguindo nosso caminho metodológico, começamos a análise das interações relacionadas ao princípio hierárquico no CTBM-PF.

6.1 INTERAÇÕES E O PRINCÍPIO HIERÁRQUICO

Iniciamos aqui nossa análise da interação no CTBM-PF. Na organização da escola, a marcação da hierarquia começa pelo comando do colégio, que é exercido pelo Comandante e pelo Subcomandante, oficiais superiores designados pelo Comando Geral da Brigada Militar. Comandados por eles, temos os funcionários públicos estaduais, professores oriundos da Secretaria da Educação e ainda instrutores da Brigada Militar. Apesar da presença dos militares nas gestões administrativas e disciplinares, a organização pedagógica e o trabalho em sala de aula seguem a estrutura das demais escolas estaduais regulares, uma vez que os professores são cedidos da Secretaria da Educação e das Coordenadorias de Ensino. Dessa forma, teoricamente, a influência da hierarquia no estilo militar não interfere diretamente na condução pedagógica e no trabalho dos professores em sala de aula.

Porém, como o trabalho pedagógico não é feito de maneira isolada às demais normativas da escola, a rotina escolar dos alunos apresenta-se interligada às questões hierárquicas apontadas pelos militares. As vozes sociais do militarismo, que montam o contexto do CTBM-PF e os outros colégios militares, reforçam a hierarquia. Ela é marcada por inúmeros signos: cargos diferentes, maneira de agir, permissões e falas diferentes, roupas próprias, entre outras. Discutiremos alguns desses signos e seus usos nos comportamentos ritualísticos, em rituais que enfatizam o princípio hierárquico entre autoridades civis, militares e alunos.

A missão do colégio relembra a importância dada à hierarquia: “Promover a formação integral de jovens através da disciplina, da *hierarquia* e do ensino qualificado, de acordo com o contexto atual.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, grifo nosso). Conforme o Manual do Aluno, a hierarquia é um princípio do colégio, pois é “a ordenação da autoridade em níveis diferentes, dentro da estrutura do CTBM, constituída pela antiguidade legalmente estabelecida.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Inserir a hierarquia nos princípios e na missão do colégio é um fator importante, visto que dá importância a esse aspecto, colocando-o em evidência. Nesse caso, o CTBM-PF apresenta regras de participação conforme a posição

do sujeito na hierarquia escolar.

O Manual do Aluno apresenta como dever do aluno do CTBM “Observar a disciplina e o respeito hierárquico.” Além disso, prevê como preceito de ética do aluno do CTBM “Acatar as autoridades civis e militares”. A organização escolar apresenta como autoridades civis o corpo docente, composto por professores da rede estadual, e os funcionários do colégio oriundos da Secretaria de Educação. Além deles, a estrutura organizacional do colégio ainda prevê o respeito às autoridades militares. No CTBM, conforme conferido pessoalmente nas observações registradas em D 16/05⁴¹, os militares compõem o chamado “Corpo de Alunos”, constituído exclusivamente por Policiais Militares que exercem a função de orientadores e instrutores de disciplina. Mas a hierarquia não para por aí. Além da posição hierárquica das autoridades, chamamos atenção para uma especificidade do contexto sociocultural do CTBM-PF: a hierarquia entre os próprios alunos. Apresentamos nossa análise a partir dessas interações.

6.1.1 A hierarquia entre os alunos

Sabemos que a escola é um ambiente de grandes jogos de poder: gestores têm poder sobre professores, professores têm poder sobre alunos, alunos têm poder sobre outros alunos. Inúmeros são os estudos da área educacional que pesquisam as relações de poder estabelecidas no cotidiano da escola e reforçadas nas interações. Essa questão é complexa e gera muita discussão, levando em conta a relação de poder, autoridade e hierarquia criada entre os alunos. Muitos contextos escolares mostram que alunos com maior poder aquisitivo consideram-se superiores aos outros, já em outras realidades temos grupos de alunos mais populares que exercem autoridade sobre grupos mais tímidos e introvertidos, e até mesmo alunos que impõem autoridade com ameaças, dominando as interações na escola por meio do temor dos colegas.

Nossa discussão não aprofunda essas questões, porque o contexto sociocultural dos colégios militares apresenta uma realidade bem particular nesse sentido. Nos colégios militares, a hierarquia entre os alunos leva em conta o critério de “antiguidade”. Quanto mais antigo for o aluno no CTBM-PF, mais experiente ele é considerado, ganhando um grau mais elevado na hierarquia escolar. Essa hierarquia não só é estabelecida no cotidiano escolar, nas interações, mas também prevista e normatizada pelos documentos escolares. Conforme

⁴¹ Relembramos o padrão de marcação utilizado nesta dissertação: a letra D corresponde às interações registradas no Diário de Campo do pesquisador; a data 16/05 corresponde ao dia em que a interação foi registrada.

Capítulo II do Regulamento Disciplinar, destinado às especificações da hierarquia na escola,

Art. 4º – Hierarquia é a ordenação da autoridade em níveis diferentes, dentro da estrutura do CTBM, constituída pela *antiguidade* legalmente estabelecida.

Parágrafo único – O aluno do terceiro ano do CTBM tem precedência hierárquica sobre os demais anos, uma vez que ele ocupa todas as funções de Comando da Disciplina. O aluno do segundo ano fica subordinado ao aluno do terceiro ano e tem precedência hierárquica sobre os alunos do primeiro ano. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, grifo nosso).

Dessa forma, além da hierarquia escolar das autoridades civis e militares, também notamos a organização hierárquica entre os alunos mais “antigos” e mais “modernos”⁴². Essa organização prima pelo tempo dos alunos nos preceitos do colégio, elevando os alunos conforme o tempo passa. Na análise dos elementos sociais dessa nomenclatura, notamos também a relação entre hierarquia e experiência, princípio muito ressaltado pelos militares. Marcar discursivamente como “antigo” e como “moderno” traz uma carga ideológica que categoriza os alunos, prescrevendo que a experiência na escola é importante e merece ser reconhecida. A carga ideológica dos signos “antigo” e “moderno” é herança dos preceitos da carreira militar e ancora-se em várias vozes precedentes do exército, onde os recrutas e soldados mais antigos eram superiores aos mais novos, justamente por terem mais experiência na carreira militar. Essa materialidade linguística, resignificada no discurso do contexto sociocultural do CTBM-PF, demonstra o princípio de hierarquia na prática e reflete diretamente as forças e vozes sociais nos rituais de interações do colégio.

A marcação de hierarquia não acaba por aqui, pois entre os alunos antigos e modernos, ainda há o Grupamento Corpo de Alunos. Os alunos são divididos em Companhias e Pelotões e cada grupo possui seus superiores. Nos grupamentos, “Os alunos exercem funções de comando e chefia entre si, com a finalidade de aprender e exercitar princípios de gerenciamento, controle e coordenação de pessoas.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Dessa forma, dentro de cada grupamento, alguns alunos possuem a posição superior aos demais, com a função de comandar e fiscalizar seu grupo. O cargo maior é o Aluno Disciplina, aluno mais antigo e com melhor nota de toda a escola, responsável pelo controle e supervisão de todos os alunos. Além dele, ainda temos os Alunos Comandantes de Companhia, de Pelotão e de Grupo, assim como o Aluno Chefe de Turma⁴³.

⁴² Nomenclatura utilizada no colégio e registrada nas observações. “Antigo” é a designação utilizada para os alunos há mais tempo na escola e “moderno” para os alunos que entraram na escola recentemente, independente da sua idade. Dessa forma, os alunos do 3º ano são considerados antigos em relação a todos, os do 2º anos são considerados modernos em relação aos do 3º ano e antigos para os do 1º ano, já os alunos do 1º ano são considerados modernos em relação a todos os outros.

⁴³ Os requisitos para assumir essas funções levam em conta as notas nas disciplinas regulares, o desempenho

A nomenclatura “chefe” não é aleatória. Ela e todas as outras expressões para designar os alunos no comando têm uma intenção e não são neutras. Só na situação concreta percebemos a expressão da posição do falante. O enunciado concreto, relacionado ao contexto, possui um autor, alguém que toma a palavra, mostra suas ideias sobre determinado tema e relaciona-se emotivamente com o enunciado. O enunciado contém, então, o elemento expressivo, que revela a individualidade. Como ressaltam o Círculo, “um enunciado absolutamente neutro é impossível.” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Existe sempre um juízo de valor, por mais imparcial que pareça ser o enunciado.

Por isso, não se pode compreender o enunciado simplesmente como palavras da língua, mas como enunciações valorativas de determinada realidade concreta em determinada comunicação discursiva. Faraco (2009, p. 47) afirma que “Para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo.” e também apresenta o enunciado como sempre ideológico, adjetivo muitas vezes usado como equivalente a axiológico, que mostra qualquer enunciado advindo da esfera de alguma ideologia ao mesmo tempo em que expressa uma posição avaliativa (FARACO, 2009, p. 47). Vale ressaltar também que a identificação dos elementos expressivos não é prévia, as palavras podem até carregar determinada entonação em seu significado, mas a confirmação dessa expressividade só ocorre no momento da interação.

Novamente, percebemos as relações dialógicas dos signos usados para nomear os cargos e grupamentos na escola. Comandante, chefe, grupamento, pelotão, companhia e outros são signos linguísticos da esfera social militar que transportados para a realidade escolar ganham nova significação, novo sentido no discurso, com o objetivo de aproximar o colégio dos princípios militares e da organização estrutural da Brigada Militar e do Exército. Aqui percebemos o emaranhado de vozes que esse uso de signos ideológicos apresenta, carregados de forças sociais e culturais, para marcar e reforçar a qual realidade social o CTBM-PF faz parte, sendo um colégio militar e não civil como os demais colégios da cidade.

Nas interações observadas, percebíamos a força hierárquica representada pelos alunos comandantes. Não só no comando dos grupos de alunos nas solenidades, como percebemos nas interações registradas nos dias D 09/05 e D 10/05, mas também na fiscalização diária do cumprimento das normas, como em exemplos no dia D 10/06 e D 11/07. O Aluno Disciplina, Comandante ou Chefe era o único com poder e voz para chamar atenção dos colegas caso alguma coisa fosse contra as normativas da escola. E os colegas hierarquicamente inferiores acatavam aos chamados dos colegas superiores, assim como se reportavam a eles quando

necessitavam de auxílio ou precisavam relatar algo ao Corpo de Alunos (CAI) formado por Servidores da Brigada Militar. Um fato assim foi registrado, por exemplo, no dia D 28/06, quando um aluno precisava resolver algumas questões sobre a festa julina e precisou primeiro se reportar ao chefe da turma, que levou a reivindicação para o CAI.

Mas também, para marcar a posição hierárquica, além dos signos linguísticos usados para nomear os cargos de chefia entre os alunos, notamos a presença de outros signos, os Distintivos de Comando. Fixada no botão do bolso esquerdo, está a insígnia que caracteriza visualmente quem é o Aluno Disciplina e demais alunos com cargos de comando. O valor sociocultural e ideológico desse distintivo é muito representativo nesse contexto. Aqui interpretado como um signo ideológico, o Distintivo de Comando auxilia na caracterização de autoridade entre os alunos, reforçando a identidade do colégio que prima pelo respeito hierárquico. Presenciamos uma solenidade de entrega de distintivos e alamares aos alunos com bom desempenho, conforme registrada em D 07/06, que elevaram sua posição no Usar o distintivo nas interações e falar sobre ele, no contexto do CTBM-PF, é mais que uma estratégia de identificação dos alunos em posições de chefia, é também uma forma de marcar simbolicamente e discursivamente a divisão hierárquica do colégio, refletindo e refratando a ideologia dessa realidade social, dando forma a um contexto único que determina e permite o uso desses signos ideológicos, trazendo vozes e forças sociais do contexto militar para dentro das interações.

Mas para alcançar e manter cargos superiores na hierarquia escolar, o aluno deve apresentar predicados que mostram o merecimento da posição que ocupa. Um dos requisitos é justamente relacionado ao respeito hierárquico: “saber cumprir prontamente as ordens dos superiores” (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Dessa forma, o contexto sociocultural militar e as forças sociais desse ambiente condicionam o comportamento dos alunos, inclusive daqueles que estão em patamares superiores aos outros, visto que necessitam cumprir certas medidas para manterem-se nessas posições.

Além disso, as normas de hierarquia do CTBM deixam claro que não é permitido o abuso do poder nos comandos. Para manter as funções, o aluno classificado de maneira superior aos outros deve “ser prudente e justo na exigência do cumprimento das ordens dadas, não impondo aos alunos de anos inferiores a execução de quaisquer atos ilegais ou estranhos aos procedimentos e normas do Colégio” (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Novamente, essa normativa mostra-se interligada aos outros princípios do CTBM, como a ética e a cidadania. Devido às outras vozes do contexto militar presentes no colégio, além da hierarquia, carregadas de civismo e moralidade, exercer o comando de tropa requer, além de postura e

voz de comando, a capacidade de manter a chefia de maneira ética e consciente.

Retomamos alguns elementos vistos até aqui: valorizar a experiência dos alunos, marcando discursivamente como “antigos e modernos”, elencar hierarquicamente professores e militares como “autoridades”, nomear alunos superiores como “comandantes e chefes”, possibilitar a chefia dos alunos entre si. Tudo isso mostra que os elementos socioculturais e ideológicos determinam e condicionam o discurso, fazendo com que os sujeitos usem e resignifiquem signos da esfera militar, agora transportados ao ambiente escolar. Esses signos estão presentes diariamente nas interações e rituais militares de interação; na sequência, ilustraremos o uso desses signos e sua relação com as vozes sociais que são evocadas no discurso dos interlocutores, apresentando algumas situações interacionais e ritualísticas.

6.1.2 Situações interacionais e ritualísticas ancoradas na hierarquia entre alunos

Obedecer e acatar as normas de hierarquia é dever de todos os alunos, conforme seu Manual, o que condiciona alunos modernos a interagirem de maneira diferente com seus colegas antigos, hierarquicamente superiores. Apresentamos alguns rituais militares de interação que ilustram essa “maneira diferente” de interagirem. Iniciamos por um ritual militar, observado já nos primeiros dias de observação, registrado em D 09/05, de interação do CTBM-PF muito interessante e particular, o Enumerar.

A hierarquia do colégio é um princípio importante e muitos rituais marcam isso. Um dos mais evidentes é o sistema de chamada realizado diariamente no colégio, conhecido como Enumerar. Esse ritual de interação é feito toda manhã, às 7h 15min, exatamente quinze minutos antes de começar a aula. O ritual, tradicional na escola, possui uma estrutura bem específica que é repetida diariamente, tendo como objetivo principal verificar qual aluno está ausente. Porém, não é um processo de chamada simples, por inúmeros motivos, que analisaremos a seguir.

O primeiro motivo que diferencia o Enumerar de uma chamada simples é a ordem da disposição dos alunos, que começa com o aluno com maior nota, chamado 01 (zero um) e vai sucessivamente conforme as maiores notas do colégio. Conforme relatado pelos próprios alunos em D 10/05, ao ingressar no colégio, eles enquadram-se em uma classificação conforme sua nota, que é a média do seu processo seletivo. Assim, ao entrar na turma de 1º ano, os alunos são numerados conforme sua nota, o aluno com maior média é o 01 da série, o com a segunda melhor média é o 02, e assim continuamente até o último colocado. A numeração é atualizada todo final de trimestre, quando são somadas as notas do boletim e

refeitas as médias.

Todo dia, no início da manhã, os alunos são perfilados no ginásio conforme sua numeração, iniciando a fila pelo 01 – que normalmente é o Aluno Disciplina, já que seu rendimento é o maior da série. Os alunos do 3º ano são os primeiros da fila, pois são superiores aos demais (independente da nota) devido ao critério de antiguidade. Logo atrás os alunos do 2º ano e depois os do 1º ano. Dessa forma, o aluno 01 do 3º ano é o primeiro, o que apresenta o grupo ao militar, e vai até o último aluno do 1º ano, aquele que tem a menor média da série.

O procedimento de chamada começa com o primeiro da fila gritando seu número, com voz de comando: ZERO UM. Linearmente, a contagem continua: zero dois, zero três, até o último da fila. Se algum número não é dito, o Aluno Auxiliar de Disciplina anota e confere, pois significa que esse aluno está ausente. Se algum aluno chega atrasado, depois que o ritual já iniciou, ele não pode participar, ganhando ausência no primeiro período. Observando de maneira isolada, esse método de chamada pode parecer somente mais uma forma de contabilizar e registrar os alunos que estão ausentes. Mas, observando a numeração como um signo ideológico, inserido em um contexto sociocultural amplo e complexo de forças e vozes sociais, como o do CTBM-PF, o Enumerar é mais que uma chamada.

No ritual militar de interação Enumerar, notamos que a hierarquia ganha novos significados. Os alunos do 3º ano, que são responsáveis pelos cargos de comando e chefia, percorrem a fila para averiguar a apresentação pessoal⁴⁴ dos alunos, conferindo se estão de acordo com as normas. Assim, ser um aluno antigo (3º ano) e ter uma boa avaliação disciplinar possibilita recompensas, como a de integrar o grupamento de honra e poder supervisionar os colegas.

O Enumerar mostra, à primeira vista, a importância dada à hierarquia, constituída através da nota. A nota de cada aluno é uma soma de sua média intelectual (notas nas disciplinas regulares, fornecidas pelos professores) e sua média disciplinar (nota de seu comportamento no colégio, monitorada pelos militares do CAI). O aluno, ao dizer sua classificação em voz alta, apresenta-se como um número em uma hierarquia de notas. Assim, além da importância da hierarquia, esse signo ideológico mostra a importância dada ao desempenho intelectual e disciplinar do aluno. Bons alunos ganham uma posição maior na numeração da série. Bons alunos são superiores hierarquicamente aos seus colegas e podem

⁴⁴ A apresentação pessoal é extremamente cobrada, considerando elementos como uso de uniformes, cabelo e barba devidamente aparados, adequação quanto ao uso de maquiagem e acessórios. Não cumprir as normas do Regulamento de Uniformes e Apresentação Pessoal acarreta punições e perda de nota disciplinar.

concorrer a cargos de disciplina e chefia. No contexto de um colégio militar, que leva em conta as vozes sociais de hierarquia, disciplina e responsabilidade como princípios fundadores, essa classificação faz sentido e funciona. Fora desse contexto, em uma realidade escolar diferente da estabelecida no CTBM-PF, o Enumerar não teria o sentido que tem. Além disso, observamos no Enumerar, também, o sujeito assumindo-se como o número que lhe cabe. Isso tem uma força na interação muito especial. Não se trata apenas de uma força externa, mas do próprio sujeito assumir-se como tal.

A concepção trazida pelas vozes sociais da hierarquia militar não se marca somente no Enumerar, ela também interfere nas interações de maneira bem prática e concreta, como no ritual que apresentaremos agora: o comportamento ritualístico de saudação. As escolas militares são conhecidas pela cobrança rígida do cumprimento das regras, no comportamento disciplinar e também no linguístico. Para a discussão, trazemos o item número 4, dos Deveres dos Alunos do CTBM, que diz: “Empregar o tratamento de ‘senhoria’ sempre que se dirigir ao Corpo Docente, Funcionários Civis e Militares Estaduais e, também, aos alunos das séries hierarquicamente superiores.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Os pronomes de tratamento são tradicionais quando nos referimos a marcas linguísticas que evocam a polidez linguística. O “tu/você” não são considerados marcas polidas, a depender da cultura. Dessa forma, tendem a serem substituídos por outros referentes, tais como as formas de tratamento “senhor (a)”. Na visão de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 86), os pronomes de tratamento são considerados atenuadores da brutalidade do tratamento, reiterando a ideia de que funcionam como marcas linguísticas de polidez. Dessa forma, tratar alguém por senhor e senhora, na nossa cultura, mostra certo grau de respeito, uma preocupação com a preservação de face e com a conjectura harmoniosa da interação. Inicialmente, a imposição do uso desse recurso demonstra o valor dado pela escola ao respeito e à harmonia interacional.

Todo enunciado é resultado de uma interação entre sujeitos que estão o tempo todo em uma atitude responsiva sobre o discurso um do outro, e também fazendo menção aos enunciados já produzidos em uma articulação social muito maior de comunicação humana. Essas concepções, que fundam uma maneira de ver a língua e a linguagem, traz para a discussão o princípio do dialogismo. Numa visão dialógica, mais profunda da norma, percebemos que o uso do tratamento de “senhoria” não é somente uma estratégia de polidez linguística com a preocupação pelo outro, para preservar a face do outro. A regra especifica o uso dessas marcas quando dirigidas ao Corpo Docente, Funcionários Civis e Militares Estaduais, como registrado em D 03/06. Mas também, aos alunos das séries hierarquicamente

superiores, como registrada em D 11/07. Essa delimitação demonstra que o tratamento de senhoria, ao invés de servir apenas como um atenuador, ganha um novo valor de marcador de autoridade, mostrando a hierarquia no contexto social do colégio militar.

Nas interações cotidianas dentro da escola, isso fica muito marcado. Os alunos referem-se aos professores por “senhor (a)” e quando dirigem-se aos colegas de séries superiores, no pátio ou em outras atividades, o mesmo acontece. E como o uso não é facultativo, ou seja, todos os alunos devem usar esses recursos linguísticos toda vez que se dirigirem a alguém de ordem superior à sua, a noção de polidez enfraquece, e o que prevalece é a necessidade de adequação do discurso ao contexto social que o engendra. A realidade social condiciona o discurso dos alunos, as forças das vozes sociais do militarismo fazem com que usem determinadas estratégias de polidez linguísticas para se integrarem àquele contexto social. O tratamento de senhoria é um signo ideológico do CTBM-PF, não usado pela necessidade de atenuação e de preservação de face, mas pela necessidade de marcar a hierarquia e o respeito aos superiores. Por exemplo, observamos que os alunos se dirigem aos colegas de série superior dizendo “com licença, senhor *fulano*” para então começarem a conversa, como registrado em D 08/07 no pátio e em D 05/08 na saída da escola. Tanto o uso do “com licença”, quanto do “senhor (a)” causa estranhamento para quem analisa de fora, pois são alunos, adolescentes de quase a mesma idade, muitas vezes amigos, tratando-se de maneira tão estruturada e padronizada.

Tudo isso, definido pelo jogo de poderes sociais, mostra a influência das forças centrípetas que tentam monologizar o discurso e manter as vozes sociais do militarismo e sua rígida hierarquia como a voz predominante no discurso. Num contexto que, por sua configuração natural, é heterogêneo e pluricultural.

Além dos signos linguísticos, marcadas nas estratégias de polidez, outros signos são usados para a adequação do discurso ao contexto social militar, que requer respeito ao princípio de hierarquia dentro do colégio. Atitudes não linguísticas, como prescrevem os Deveres do Aluno do CTBM: “Saudar na forma regulamentar e respeitosa (continência, saudação, aperto de mão) todas autoridades, funcionários civis e superiores hierárquicos, integrantes da Brigada Militar.”. Assim como os signos “senhor” e “senhora”, saudação verbal para os superiores, a saudação gestual também é um signo que faz parte da arquitetura da interação é tão significante quanto. Trazemos dois exemplos, observados nas interações: alunos modernos, na fila do lanche, saudando alunos mais antigos com continências, como registrado em D 12/07. Na saída da escola, alunos mais modernos passando pelos militares da portaria e pelos alunos mais antigos que estavam na recepção, dizendo “Até logo, senhor” e

prestando continência, como registrado em D 16/05.

Nitidamente, os diferentes rituais de saudação, na junção desses signos ideológicos, apresentam-se como um grande signo, repleto de relações dialógicas com as forças sociais hierárquicas e de poder, rituais ancorados em vozes sociais militares que definem e determinam o uso dos seus signos e a maneira como a interação acontece. A importância dada à hierarquia, no colégio, faz com que os alunos adaptem seu discurso, impõem o uso de signos como estratégias de polidez e saudações como continências aos superiores, demonstrando a necessidade de adequação do discurso ao contexto social que o engendra, a influência das forças centrípetas que tendem a monologizar as interações e deixar a voz social do militarismo como a predominante.

Além disso, mais duas situações interacionais por nós registradas também mostram a tentativa das forças centrípetas em manter uma única voz, a que detém o poder (no caso do CTBM-PF, é a voz militar), como predominante.

A primeira é a relação dos sujeitos com os alunos repetentes⁴⁵. Eles são considerados mais antigos, por estarem mais tempo na escola que seus colegas de turma, assim, são também considerados superiores hierarquicamente. Conforme informações repassadas pelos professores e por alguns alunos, em muitos casos, o aluno repetente é eleito pelos militares como chefe de turma, por sua maior experiência no colégio, como registrado em D 23/05. Vemos aqui a presença forte das vozes sociais da hierarquia militar, sobrepondo-se às vozes do contexto educacional e pedagógico. Se levarmos em conta os princípios educacionais, o aluno repetente é aquele que não conseguiu alcançar êxito nas atividades escolares e não cumpriu os objetivos propostos pela escola, sendo assim, não é considerado um “exemplo” a ser seguido. Porém, em um colégio militar, que leva em consideração o caráter de antiguidade dos alunos, o aluno repetente (principalmente do 1º ano do Ensino Médio) é o aluno mais antigo e experiente da sua turma, o que o coloca em uma posição privilegiada.

Percebemos que há um confronto de vozes e valores, entre os princípios educacionais/pedagógicos e os princípios militares. A posição dos alunos é de fronteira, pois mesmo sabendo que o colega repetente não cumpriu o que precisava para lograr êxito na série, eles entendem os critérios e aceitam um aluno repetente como chefe de turma. As forças centrípetas fazem com que a voz que predomina seja a militar: onde o mais antigo pode mais, independente do restante.

⁴⁵ No CTBM-PF, o aluno é reprovado se não alcançar a média 7,0 ou 75% de frequência. Isso poderá acontecer apenas uma vez durante sua permanência no colégio, não podendo ser efetuada sua matrícula, caso reprove pela segunda vez.

A segunda situação interacional envolve a limpeza do colégio. A marcação de hierarquia é tão importante que, por exemplo, define a maneira como a manutenção e a limpeza do colégio acontecem. Segundo o Manual do Aluno, “A manutenção das áreas comuns do Colégio será realizada diariamente pelos alunos do 1º ano, sob a fiscalização dos alunos do 2º e 3º ano, abrangendo todos os espaços utilizados pelos alunos do Colégio.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Voltamos novamente ao critério de “antiguidade”, segundo o qual os alunos mais modernos possuem tarefas específicas que serão monitoradas pelos superiores. Todos os alunos têm o dever de manter a escola limpa e organizada, escalas são formadas diariamente para limpeza das salas de aula pelos alunos que a usaram. Porém, os espaços comuns são de responsabilidade dos alunos mais modernos, que são supervisionados pelos mais antigos. Exemplos disso, registrado em D 11/07 e D 12/07: o fato dos alunos do 1º ano, mais modernos da escola, serem responsáveis por recolher o lixo de todas as salas e limpar os banheiros, assim como são eles que organizam a cantina depois que os alunos mais antigos almoçam.

Culturalmente, os serviços de limpeza mais pesados são considerados inferiores, sendo assim, devem ficar a cargo dos alunos modernos. Ser superior na hierarquia escolar significa ter uma função diferente, inclusive considerada melhor e mais branda que a dos inferiores. Isso reforça a ideia dos jogos de poder, nos quais a voz social predominante define os princípios que regem a interação. No caso do CTBM-PF, por ser um colégio militar, administrado e regido por polícias militares, as forças centrípetas tendem a centralizar toda interação e discurso nos princípios militares, como apresentado até aqui, a rígidas regras de hierarquia.

Analisando o ritual militar de interação Enumerar, os rituais de saudação, a organização de limpeza do colégio, de divisão dos alunos em categorias de comando e chefia, a relação com os alunos repetentes, percebemos que são inúmeros os signos ideológicos que afirmam e reforçam a força social da hierarquia dentro do CTBM-PF. Esses signos *linguísticos* – como o tratamento de “senhor”; a nomeação de alunos “comandantes” – e *não linguísticos* – como as continências aos superiores; o uso de almares e medalhas pelos alunos em cargos de chefia – ancoram-se nas vozes sociais do militarismo e estabelecem íntimas relações com a vertente militar que predomina no contexto do colégio.

O discurso dos alunos do CTBM-PF, constituído dos signos que vimos até agora, vai aos poucos criando e atualizando a realidade sociocultural e ideológica do colégio. Dessa forma, o uso dos signos apresentados reflete e refrata diretamente o contexto sociocultural do CTBM-PF, que vai se firmando no horizonte social dos sujeitos por meio do discurso.

Em meio aos rituais diários e condicionados ao meio social do CTBM-PF, os signos ideológicos surgem, no discurso, ancorados às vozes sociais. No contexto imediato, vemos diálogo entre colegas, alunos. Já no contexto mediato, percebemos a interação entre sujeitos considerados autoridades, chefes, comandantes ou superiores por serem mais “antigos” no colégio, que ganham novo status social nessa instituição. Por fim, no horizonte social, observamos o discurso formado dialogicamente pela estrita relação com as vozes sociais e ideológicas do Exército e da Brigada Militar, frisando princípios como hierarquia e o respeito à autoridade.

Observando assim, vemos que a palavra de autoridade nesse contexto é a militar. Também confirmamos o que diz Faraco (2009, p. 85-86)

A palavra de autoridade, em seus variados tipos, é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional. Trata-se de uma palavra que se apresenta como uma massa compacta, encapsulada, centrípeta, impermeável, resistente a bivocalizações.

Conforme discutimos nos capítulos teóricos, as tendências centralizadoras e monologizadoras apresentam-se de maneira mais forte, usando o poder social para tentar manter uma voz em evidência. A voz mais forte e de autoridade no colégio, a qual as forças centrípetas dos jogos de poder fazem predominar, é nitidamente a militar. Porém, segundo Faraco (2009, p. 79), “nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra”, sempre há a resistência, sempre há a busca da dialogização de vozes. Mas será que isso acontece em um contexto tão marcado pelo jogo de poderes e forças sociais como o colégio militar? Há espaço para a heteroglossia dialogizada em um contexto escolar militar? Para discutir essa questão, trazemos alguns exemplos.

Em uma das observações, foi registrado um fato interessante, conforme D 05/08. A aluna D⁴⁶ era a atual aluna 01, a que tinha o cargo superior de todos os alunos do colégio conforme o Enumerar. Sendo assim, automaticamente, ganhou o cargo de Aluna Disciplina, conforme já apresentamos. Mas, em determinado momento, a aluna D decidiu abrir mão do cargo, deixando o melhor patamar da escola. Sendo assim, a aluna 02 assumiu a função de Aluna Disciplina. O caso chamou atenção e provocou questionamentos nos pesquisadores. Quando perguntada dos seus motivos em largar o cargo, ela ressaltou que o principal motivo foi sua mudança de prioridades, já que ela queria passar no vestibular de medicina e estaria mais focada e empenhada em estudar. O cargo de Aluno Disciplina demandava muito tempo e

⁴⁶ Nos exemplos, quando forem usados casos específicos e com pessoas específicas, por questões éticas de pesquisa, não citaremos nomes. Usaremos a inicial do nome da pessoa para manter sigilo.

esforço e a aluna D não estaria mais interessada, pois iria dedicar-se mais aos estudos extraclases e cursos pré-vestibulares. O interessante desse fato é que ela não foi a única a abrir mão do cargo mais importante entre os alunos no CTBM-PF, como descrito pelos outros alunos, vários colegas 01 já haviam pedido para não assumir o cargo e as responsabilidades de ser Aluno Disciplina, por terem outras prioridades.

Assim, sem perceber, a atitude da aluna D marcou o seu posicionamento em relação às forças sociais presentes no colégio. O sujeito, para o Círculo de Bakhtin, é constitutivamente dialógico, incompleto e busca expandir seu horizonte social e sua ideologia a cada nova enunciação, por meio de diversas vozes que, concordando ou não, ele sempre responde.

Refletindo sobre esse fato, percebemos que, apesar de muitas forças centrípetas tentarem manter os princípios hierárquicos das vozes sociais militares como o centro, outras forças resistem e tentam, num processo centrífugo, dar vez para outras vozes sociais. A aluna mais bem colocada na hierarquia escolar decide não levar o Enumerar em conta e não aceita o cargo. As forças das vozes sociais militares entram em confronto com outras vozes, como por exemplo, a importância de se passar em um vestibular de medicina. Definir outras prioridades, para além daquelas definidas pelo contexto escolar militar, é um esforço de descentralizar e dialogizar o discurso. A aluna D não deixou de ser a aluna 01, ela continua hierarquicamente superior aos demais alunos do colégio, mas ela prefere não usar essa influência e dar “voz” às outras vozes que a constituem como sujeito: sucesso na carreira, importância dos estudos, foco e determinação no futuro, entre outras vozes sociais. A aluna D mostra que é possível construir uma realidade linguístico-social heterogênea, onde os sujeitos absorvem não só uma voz, mas várias vozes. Ela não abandona totalmente as influências sociais das vozes militares, uma vez que pode utilizar dos benefícios de ser a 01 a qualquer momento, porém, ela também não deixa essa voz ser a única no seu processo de formação discursivo e social.

Vamos a mais exemplos. Em um momento de intervalo, como registrado em D 13/06, quando os alunos estavam no pátio e nas salas de aula, mais relaxados e descontraídos, uma menina do 1º ano entra na sala do 3º ano e fala (em tom alto e até grosseiro): *Me dá aqui uma borracha, rápido, que eu não acho a minha!*. Uma aluna do 3º ano interrompe a conversa com as colegas, levanta, pega uma borracha no estojo e alcança para a menina do 1º ano, que sai apressada. Esse fato quebra todas as regras do ritual de saudação, previstas pelo Manual do Aluno e vivenciadas na escola. A menina do 1º ano, além de ser mais moderna e interferir na conversa das mais antigas sem permissão, não tratou a aluna do 3º ano por senhora, conforme manda o regulamento. O fato chamou atenção, o pesquisador ficou analisando a atitude da

menina até que a mais antiga disse: *Ter irmã mais nova é um saco! Vivem pegando as coisas da gente*. O fato era: elas eram irmãs. Outras forças, para além das vozes militares, imperavam na relação entre as duas. Por serem irmãs, os laços e os vínculos eram mais estreitos, a intimidade era maior e as regras que regem a interação e o uso da língua, entre as duas, era diferente dos demais.

Novamente, percebemos que todo dizer é “o ponto de encontro e confronto de múltiplas vozes” (FARACO, 2009, p. 60). Inúmeras forças centrípetas esforçavam-se para manter a voz social militar, com seus preceitos hierárquicos, como predominante em todas as interações e dizeres no CTBM-PF. Mas vozes diferentes, como a familiaridade, intimidade, aproximação afetiva e social, também entram na constituição e se misturam com os preceitos das vozes sociais militares. Ninguém consegue, por mais intensa que sejam as forças centrípetas dos jogos de poderes, manter uma interação ancorada somente em uma voz social. Muitos rituais militares de interação, como os já apresentados, tentam manter a voz social militar como a central, mas em momentos de maior descontração e relaxamento, os sujeitos aqui observados, os alunos, deixam-se influenciar por outras vozes e mostram a heteroglossia dialogizada que é constituinte de todo ato de dizer e interagir.

Ainda nesse viés, onde vozes sociais de afetividade e intimidade se misturam com as vozes sociais militares, formando interações dialogizadas e heteroglóssicas, trazemos alguns exemplos de namoros na escola. Atos públicos de namoro, como beijos, são proibidos no CTBM-PF. A escola possui câmeras de segurança e não temos a informação se elas são usadas também para monitorar os alunos. Porém, nas palavras de um dos alunos: *Melhor prevenir do que remediar, então a gente sabe onde as câmeras não alcançam*. Os alunos relataram que quando querem ter conversas mais íntimas e ficarem mais próximos dos parceiros, procuram encontrar lugares em que as câmeras de segurança não filmem, pois assim ficam mais à vontade. Nas observações, conforme registrado em D 27/07, percebemos interações entre namorados de séries diferentes, em que eles não se tratavam pelo tratamento de senhoria e nem prestavam continência. A interação é condicionada pelo contexto, ele alcança a plenitude do sentido quando relacionado à arena de ideologia e as forças sociais. A palavra varia conforme o interlocutor e o seu contexto, se esse for “uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por traços sociais mais ou menos estreitos.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 271). As forças centrífugas colocam os alunos em posições de fronteira, pois ao mesmo tempo em que possuem vozes militares impondo determinadas ações, também há um encontro de outras vozes que possibilitam outras maneiras de agir, mais íntimas e carinhosas, sem tantas

regras hierárquicas.

Mas, nesses exemplos, o que nos chama a atenção é um detalhe em específico: a ausência dos militares. As observações mostram que os alunos monitoram seu comportamento e seguem as prescrições das vozes militares principalmente na presença do CAI. São inúmeras as ocorrências, registradas nas observações, em que os alunos se arrumam na cadeira quando um militar passa, organizam seu uniforme e material escolar, diminuem o volume da voz. Os exemplos citados e as outras situações observadas que evidenciam a heteroglossia dialogizada (as várias vozes em confronto) ocorrem sem a presença dos militares, fora dos rituais militares de interação. Percebemos que a organização da rotina por meio de rituais militares, com signos desse contexto social, cultural e ideológico do Exército e da Brigada Militar, auxiliam nas forças centrípetas que buscam manter essas vozes, as militares, como o centro da interação. Porém, notamos também que, em interações não tão estruturadas, sem a presença dos militares, forças centrífugas conseguem deixar outras vozes emanarem e possibilita um encontro e um diálogo entre essas outras vozes.

Continuamos essa discussão, agora demonstrando novas relações de hierarquia, não mais entre alunos e alunos, mas entre alunos e as outras autoridades, civis e militares, que interagem e constituem o auditório social do CTBM-PF.

6.1.3 A hierarquia em relação às autoridades civis e militares

No CTBM-PF, as autoridades fazem parte de dois grupos distintos. As autoridades civis são os professores e funcionários, nomeados pela Secretaria da Educação, para trabalhar na escola. As autoridades militares, nomeadas pela Secretaria de Segurança Pública, são policiais da Brigada Militar e formam o chamado Corpo de Alunos (CAI). O CAI “Tem por finalidade acompanhar, orientar e gerenciar disciplinarmente os alunos na participação e na realização de todas as atividades desenvolvidas pelo colégio, bem como apoiar e proporcionar o perfeito desenvolvimento das atividades pedagógicas.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012). É assim que os documentos mostram a função dos militares no colégio e é assim que percebemos sua presença no cotidiano da escola. O CAI está presente nas interações dos alunos do início das atividades escolares até o final do dia. No cotidiano da escola, percebemos a presença dos militares da abertura dos portões (são os militares que recebem os alunos na porta do colégio), na organização da entrada, durante as aulas andando pelos corredores, no pátio nos intervalos, organizando a saída dos alunos.

Todas as questões pedagógicas são geridas pelos professores e equipe de coordenação

pedagógica do colégio, mas as questões disciplinares são de responsabilidade do CAI. Isso se confirma nas observações: em momento nenhum percebemos os militares interferindo nas questões pedagógicas das aulas. Quando algum militar do CAI precisava interromper a aula para dar recados, por exemplo, ele pedia a permissão do professor e enfatizava que podia voltar outra hora se estivesse atrapalhando. Questionamos uma professora sobre essa relação entre militares e professores, conforme registro D 16/05, ela relatou que, na hierarquia da escola, professores estão acima dos militares do CAI⁴⁷. Assim, eles não interferem nas questões pedagógicas e precisam da autorização dos professores para interferir nas dinâmicas das aulas. Isso mostra que, mesmo com forças sociais fazendo com que os militares exerçam sua função hierárquica sobre os alunos, os professores possuem autonomia e liberdade para conduzir sua aula. A sala de aula acaba se tornando um terreno de mistura de vozes, ainda mais heterogêneo que os outros ambientes da escola, já que as vozes com valores militares se misturam com as vozes com valores educacionais, onde o professor é o condutor da aula, autoridade máxima em sala de aula. Vemos que a sala de aula é um terreno de fronteira e de confronto de vozes sociais.

Mesmo o professor sendo autoridade máxima em sala de aula, se ele sentir a necessidade de uma intervenção por questões disciplinares (que são monitoradas pelos militares), pode pedir auxílio ao CAI. Nas observações, uma cena exemplifica isso, registrada em D 28/06: um aluno estava usando o celular sem a autorização do professor, escondido embaixo da classe. Ao perceber isso, o professor solicitou que chamassem o militar do CAI para recolher o celular do aluno.

Além disso, mesmo sem a solicitação do professor, os militares podem atuar os alunos por questões disciplinares se acharem necessário. Em uma aula, registrada em D 08/07, no primeiro período, enquanto o professor escrevia no quadro, um aluno estava com a cabeça baixa na classe, possivelmente dormindo. O militar, que passava pelo corredor fazendo a ronda⁴⁸, percebeu isso e pediu a permissão do professor para tirar o aluno para lavar o rosto, para passar o sono. Os alunos relataram que dormir em aula é considerado comportamento inadequado e prejudica sua nota disciplinar, sendo assim, possivelmente o CAI não só tirou ele da sala para lavar o rosto, como também registrou essa ocorrência na sua ficha.

Vale ressaltar que, mesmo sendo da responsabilidade dos militares atuar esse tipo de

⁴⁷ Quando nos referimos aos militares do CAI, não incluímos o comandante e o subcomandante. Esses cargos estão acima de todos na escola (professores e outros militares) e têm função semelhante aos cargos de diretor e vice-diretor da escola não militar.

⁴⁸ É comum os militares do CAI passarem esporadicamente pelos corredores, na chamada ronda, observando os alunos. A ronda tem o objetivo de fiscalizar o comportamento disciplinar dos alunos. Discutiremos sobre isso no item 6.2 Interações e o princípio disciplinar.

comportamento, enquanto a aula acontece, eles só podem interferir se o professor autorizar. Mesmo com essa normativa, não presenciamos nenhuma situação na qual os professores não autorizassem a intervenção dos militares. Isso se justifica se pensarmos nas forças do jogo de poderes sociais vigentes na escola. Os professores estão em um ambiente militar, comandado por militares e pelas vozes sociais que eles estão ancorados. Então, eles entendem que, mesmo tendo superioridade na hierarquia escolar, não irão desautorizar intervenções militares. Pensando nas vozes sociais aqui em confronto, a autoridade do professor e do militar, percebemos uma força centrípeta que tende a tornar a voz social dos valores militares como uma voz mais forte. Isso faz com que o professor, mesmo tendo o poder para desautorizar intervenções militares, não o faça. Podemos supor que forças de poder social tornam a voz militar mais forte que a voz do professor, visto que o colégio é militar, os diretores são militares, a administração da escola é militar. Assim, o professor abre mão da sua superioridade na hierarquia escolar para se adequar ao contexto social do colégio.

Aqui, podemos observar uma relação dialógica com nosso princípio de análise: o contexto sociocultural e as vozes sociais que o constituem engendram a interação e dão sentido ao discurso. Observamos que o professor autoriza as intervenções militares e até mesmo as solicita porque o contexto sociocultural do colégio prevê isso. As forças de poder centrípetas tendem a manter a voz social da autoridade militar como o centro da dinâmica interacional. Além dos professores, os alunos, nas interações observadas, sempre buscam acatar as ordens e normativas estabelecidas pelos militares. Esse comportamento é mais esperado, já que os alunos estão em uma posição inferior na hierarquia escolar e tendem a seguir as normativas dos superiores. E assim, aos poucos, os sujeitos vão criando esse ambiente, onde normas são cumpridas conforme a posição hierárquica e conforme as forças dos jogos de poder prescrevem.

É comum a presença dos militares nos corredores, eles passavam observando de fora das salas de aula, monitorando o comportamento dos alunos. Mas, em vários momentos, os alunos e até mesmo os professores fechavam a porta da sala e a mantinham assim durante toda a aula. Não presenciamos nenhuma situação em que os militares abrissem a porta da sala, sem autorização, para monitorar os alunos. Uma atitude simples, mas carregada de conteúdo ideológico. Fechar a porta da sala é, no nosso ponto de vista, um signo na dinâmica interacional no colégio que marca o confronto de vozes sociais e de hierarquia. Talvez, uma estratégia encontrada pelos sujeitos para deixar que outras vozes, além da militar, pudessem também ter vez.

Fechar a porta é um exemplo que usamos para inserir um novo fato na discussão: a

possibilidade de haver uma dinâmica interacional diferente na presença dos militares e na ausência deles. Conforme já notado na interação entre os alunos, percebemos também nas observações que o nível de hierarquia entre professor e alunos também diminui quando “a porta está fechada”. Apresentaremos a seguir alguns exemplos para ilustrar essa situação.

6.1.4 Situações interacionais e ritualísticas ancoradas na hierarquia das autoridades

Como primeiro exemplo, apresentamos um ritual militar específico que acontece todo início das aulas, registrado em D 10/05, chamado “Apresentação da turma”. O aluno chefe de turma levanta-se, junto com todos os colegas, ao lado da classe e apresenta a turma ao professor sempre com o mesmo discurso: *Com licença senhor Professor, aluno [nome], chefe de turma, apresentando a turma [número da turma], em sala e em condições, com [número de alunos ausentes] faltas, prontos para suas instruções.* O professor agradece, autoriza o aluno a sentar e inicia a aula. Mas não é só o caráter linguístico, a fala do chefe de turma, que mantém esse ritual militar. Outros signos também constituem esse esquema interacional. O principal é a uniformidade. O chefe de turma define o padrão a ser seguido, então, todos os colegas precisam estar exatamente iguais a ele na hora da apresentação da turma. Se o chefe da turma está com calça de moletom, camiseta branca por dentro da calça e jaqueta azul, todos precisam seguir isso. Então, os colegas levantam, colocam a camisa por dentro da calça, quem está sem a jaqueta, veste-a. A uniformidade é essencial e, caso não aconteça, os alunos são punidos, conforme explicaremos no item sobre disciplina.

Percebemos o alto nível de formalidade nesse momento de interação, um ritual militar de interação totalmente rígido e com sua estrutura bem marcada. Isso acontece a toda troca de professor. Se eles têm cinco professores diferentes por turno, o chefe de turma apresenta cinco vezes, do mesmo jeito. As vozes sociais do militarismo, que tanto enaltecem a uniformidade, moldam o discurso e a interação, formulam esse ritual e fazem com que os sujeitos usem esses signos, sempre. Relacionamos esse exemplo ao nosso princípio teórico-metodológico, que diz que os signos ideológicos presentes no discurso, ancorados em diferentes vozes sociais, criam e atualizam o contexto sociocultural do qual fazem parte, refletindo, refratando e dando forma à realidade social dos indivíduos e do grupo.

Porém, o que queremos aqui relembrar é a questão hierárquica envolvida nessa interação. Cumprir esse ritual, todo dia, em toda troca de professor, é uma normativa do colégio definida pelos militares. Como os militares são responsáveis pela administração do colégio, alunos e professores cumprem essa normativa, obedecendo à hierarquia militar.

Sendo assim, uma força centrípeta faz com que a voz da hierarquia militar prevaleça, o discurso nesse ritual apresenta-se de uma maneira bem mais monologizada, levando em conta a hierarquia e a uniformização como princípios essenciais.

Porém, entendemos que a heteroglossia dialogizada é constitutiva das interações. E confirmamos isso com a seguinte cena, registrada em D 13/05: algumas vezes, os professores dispensam a apresentação da turma e começando a aula normalmente. Eles têm autorização para fazer isso, pois a condução da aula é de inteira responsabilidade deles. Porém, ao dispensar a realização de um ritual militar de interação, o professor coloca seu discurso e sua postura como um exemplo de resistência, mesmo que sem grandes revoluções e afrontes, propondo a dialogização do espaço, deixando evidente outras vozes além da hierarquia militar.

Quando questionados, os professores relataram que dispensaram o ritual porque estavam com pressa, outros porque achavam que não havia a necessidade de toda aquela “formalidade” em todo o período. Porém, cabe aqui um elemento interessante, nenhuma vez que os professores dispensaram a apresentação da turma, eles estavam na presença de um militar. Podemos supor que a presença do militar ajuda no cumprimento dos rituais militares, e, conseqüentemente, na monologização das vozes sociais em sala de aula. Mas, sem a presença dos militares, com a aula “de porta fechada”, outras vozes aparecem e a heteroglossia dialogizada se torna mais explícita.

Outro exemplo aconteceu em uma aula, registrada em D 14/06. No meio de uma aula, a professora está repassando as obras literárias que os alunos precisam ler para realizar a avaliação do trimestre. Ela fala dos livros de maneira bem descontraída, brinca com os alunos, usa ironia, faz piadas das obras e compara as histórias com a vida dos alunos, num tom engraçado e leve. Os alunos também entram na brincadeira, fazem piadas e discutem sobre os livros. Quando a professora passa o cronograma e os prazos de leituras, os alunos ficam um pouco apreensivos, afinal, o prazo era pequeno e a lista era grande. Quando a professora, em um tom de brincadeira e ironia, diz que eles irão perder noites de sono lendo os livros, um dos alunos diz, em tom de deboche: *Com licença, senhora professora. A senhora deve estar é maluca para ter uma ideia dessas!*. Vários aspectos podem ser analisados nessa fala do aluno. Começamos pelo tom de deboche que ele usa com a professora. No meio de uma conversa descontraída e de piadas, ele pede *com licença, senhora professora*, nitidamente para debochar dessa forma de tratamento. O aluno sabe que possui intimidade com a professora e aproveita para tirar sarro da própria forma como eles tratam seus superiores. Além disso, logo depois de chamá-la de senhora, ela a chama de maluca, o que desconstrói qualquer

possibilidade dessa frase ser realmente séria e adequada às normas de hierarquia.

A professora, em contrapartida, não o interpela e se irrita pela falta de “hierarquia” na sua colocação. Pelo contrário, ela ri e continua em tom de brincadeira a aula. O deboche, a ironia, a intimidade e o humor, nesse caso, mostram-se como forças centrífugas que tiram do centro as vozes militares e apresentam outros diálogos. E, ainda, a situação descrita e outras semelhantes, de brincadeira entre alunos e professores aconteceram sempre em sala de aula, sem a presença dos policiais militares.

Trazendo essa análise para a relação com as forças hierárquicas, que funcionam como um movimento centrípeto colocando as vozes militares como as mais importantes, percebemos que os policiais militares são os responsáveis pela manutenção dessa monologização do discurso e das interações. Pois, somente com a professora, ele não precisava seguir essas regras das vozes sociais militares, em sala de aula ele está em contato com outras vozes. Agora, na presença dos militares, a tendência em monologizar e condicionar as ações e comportamentos a uma única vertente (as vozes sociais militares) é mais forte. A professora, ao participar da brincadeira, não pune seu aluno. Novamente, vemos a professora com uma atitude de resistência, indo contra as forças do jogo de poder social e militar, deixando de lado a hierarquia e levando em conta outras vozes, que não se ancoram no militarismo. A sala de aula mostra-se como um ambiente dialogizado, uma atmosfera heteroglóssica.

Relacionado com esses exemplos, trazemos mais elementos que demonstram a diminuição do critério de autoridade e hierarquia em sala de aula, durante as aulas. O respeito à autoridade mostra-se importante, mas em ambientes distantes dos olhos militares, percebemos que as situações de interação que envolviam alunos e professores, o princípio de hierarquia diminuía. Quando não há presença dos militares, é evidenciada a heteroglossia dialogizada e sua tensão dialógica resultante do encontro de diferentes vozes sociais no discurso dos participantes da interação. A relação entre professor e alunos apresenta o respeito hierárquico, porém, não de maneira tão marcada conforme as regras do colégio. Nota-se um respeito mais relacionado a outras vozes sociais: vozes sociais educacionais, segundo as quais o professor é autoridade em sala de aula pelo papel social em que atua; vozes sociais de respeito e admiração, segundo as quais o professor é o sujeito mais velho e que estudou mais, então merece respeito; vozes sociais com relação afetiva, segundo as quais o professor possibilita brincadeiras, descontração, carinho; vozes sociais de intimidade, segundo as quais o professor chama os alunos por apelidos, conversa e aconselha sobre conteúdos além da aula.

Trazemos duas situações para ilustrar isso: em algumas aulas, a professora se referia

aos alunos por apelidos como “fofoletes” e “povinho querido”, e os alunos também a chamavam somente pelo nome, sem o uso do tradicional “senhora professora *fulana*”. Em outros momentos, nas aulas de esportes e educação física, por exemplo, os professores tinham intimidade para interagir com os alunos a ponto de se tratarem por apelidos carinhosos e até engraçados. Porém, na presença das autoridades militares, o respeito às questões de hierarquia aumentava e os apelidos não eram usados. Como já dito anteriormente, o enunciado é envolvido pelo contexto, e somente nesse contexto que ele “adquire o seu sentido pleno em determinadas condições concretas de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 288). Dessa forma, não conseguimos obter o sentido do enunciado isolado e visto apenas como forma gramatical, pois possui um significado abstrato. O uso de apelidos, fazendo relação com elementos socioculturais e ideológicos, só é possível porque o contexto sociocultural da sala de aula abre a possibilidade de deixar a hierarquia de lado para ancorar-se em outras vozes. As vozes sociais militares ganham força quando a interação é monitorada por aqueles que formularam e fiscalizam tais regras, muitas vezes, sem a presença dos militares, abre-se espaço para outras vozes.

Os exemplos aqui citados demonstram um pouco da dinâmica interacional no colégio. Para continuarmos essa discussão, saímos um pouco das interações que envolvem os princípios hierárquicos e vamos por outro caminho, não distante da hierarquia, mas com outro ponto de vista, as questões disciplinares. Esse fator é apresentado nos objetivos do CTBM: “proporcionar ao aluno o desenvolvimento da habilidade da liderança norteado pela *disciplina* e *hierarquia*.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, grifo nosso). Além da hierarquia, a disciplina também é apresentada como norteadora no desenvolvimento do aluno Tiradentes. Sendo assim, apresentamos agora algumas reflexões sobre a dinâmica interacional do CTBM-PF, em relação ao princípio de disciplina.

6.2 INTERAÇÕES E O PRINCÍPIO DISCIPLINAR

O princípio disciplinar é tão valorizado nos colégios militares que há um regulamento próprio para isso, o Regulamento Disciplinar dos Colégios Tiradentes da Brigada Militar (RD/CTBM), que faz parte do Anexo “C” da Portaria N° 535/EMBM/2012, de 13 de dezembro de 2012⁴⁹. Esse regulamento tem a finalidade de “estabelecer as normas relativas ao processo administrativo para, de acordo com a conduta do aluno, atribuir recompensas, aplicar medidas disciplinares educativas, padronizar a interposição de recursos e orientar o controle

⁴⁹ Disponível em: < <https://colegiotiradentes.g12.br/institucional/legislacao/regulamento-disciplinar/>>.

da vida escolar disciplinar do discente, visando garantir o convívio social saudável.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Oficialmente, o CTBM-PF está amparado por lei para estabelecer normas para a conduta disciplinar do aluno, sendo essas normas fortemente influenciadas pelas vozes sociais militares presentes no Exército e na Brigada Militar. Porém, agora temos alunos ao invés de soldados e recrutas, então, algumas das disposições são adaptadas para o contexto educacional.

Durante as observações, percebemos que as questões disciplinares são muito enfatizadas. Tanto por parte dos próprios militares, já que são eles os responsáveis por monitorar isso, quanto pelos professores e alunos, que fazem questão de observar, adotar medidas e comunicar o CAI quando algo, envolvendo a disciplina dos alunos, acontece. O contexto social, com suas forças centrípetas que centralizam a interação nas vozes militares, faz com que os sujeitos se atentem para as questões hierárquicas e também disciplinares.

Antes de começar a análise dos signos, dos rituais, das interações que envolvem o princípio disciplinar, vamos discutir o que o CTBM-PF entende por disciplina. O que consta no documento supracitado é a seguinte concepção:

Art. 5º - Disciplina é a observância e o acatamento das normas e disposições que fundamentam o CTBM e coordenam o seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pela garantia dos direitos e pelo cumprimento dos deveres por parte do corpo discente. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Como podemos notar, disciplina nada mais é que o acatamento de normas que, segundo o documento, garantem os direitos e fazem cumprir os deveres dos alunos. Todo contexto de convívio em sociedade possui suas normas de disciplina, isso não é um diferencial dos colégios militares. Toda organização da sociedade, seja nas escolas ou em outras instituições, possuem suas regras relacionadas aos direitos e deveres dos sujeitos. A diferença, nesse contexto específico de interação, no CTBM-PF os alunos possuem um sistema “mais organizado” de controle de faltas disciplinares e de recompensas. Cada aluno tem uma ficha disciplinar com um quadro de pontuação, no início de sua jornada no colégio, ele recebe a pontuação de 7,00 pontos, podendo agregar mais pontos como recompensa ou perder pontos como punição.

Como percebemos nos registros de D 16/05, a ficha/nota disciplinar gera uma classificação e tem tanto peso quanto a nota intelectual. Num colégio militar, pontuar atitudes disciplinares e indisciplinadas é uma atitude que está ancorada em diferentes vozes sociais e sustentada por concepções ideológicas. É sobre isso que iremos discutir nessa seção, as

medidas disciplinares educativas e as recompensas. Apresentamos essa discussão a seguir.

6.2.1 Recompensas e medidas disciplinares como influência na dinâmica interacional

As ações dos alunos são monitoradas pelos militares do CAI, dentro da escola e também fora dela⁵⁰. Tudo é registrado e interfere na nota disciplinar do aluno. Se o aluno cumpre as normativas da escola e está sempre em dia com seus compromissos disciplinares, ele é recompensado. Punir não é a única estratégia para manter as vozes sociais militares como centrais, também existem as recompensas. Para demonstrar que o aluno segue os preceitos do colégio e é um exemplo disciplinar, temos como signos o uso dos alamares e medalhas. Segundo o Capítulo III do Regulamento de Uniformes, Insígnias, Distintivos e Apresentação Pessoal dos Colégios Tiradentes da Brigada Militar (RUAP/CTBM) – Anexo B a Portaria Nº 535/EMBM/2012, de 13 de dezembro de 2012⁵¹, os alunos que demonstrarem excelência em suas notas e seu comportamento poderão usar os alamares⁵² de Mérito Intelectual, Mérito Disciplinar e de Grupamento de Honra. Além dele, o colégio tem as medalhas, que “são distinções aos alunos que fizeram jus durante o decorrer do ano letivo pelo Mérito Escolar, Cultural, Disciplinar e Esportivo.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012). As medalhas, assim como os alamares, recompensam os alunos pelo rendimento no ano⁵³. A importância dada às condecorações reforça um contexto social pautado pelos preceitos militares, como percebemos nas cerimônias de premiação registradas em D 07/06. E não só isso, interfere diretamente no discurso e interação entre os alunos. Nas observações, presenciamos a seguinte cena: alguns alunos novos, do 1º ano, cumprimentam outros alunos prestando continências. Como já explicado, esse ato de interação é realizado conforme os princípios de hierarquia. Porém, registramos aqui uma dúvida: como os alunos, que são novos na escola, sabem para quem devem ou não prestar continência? Quando questionados, os alunos disseram: *Aquele ali tem um alamar azul e branco, significa que ele está com uma nota disciplinar maior que todos os outros. Então, sabemos que pra ele precisamos prestar continência.* Esse testemunho mostra que os alunos não só conhecem os signos das vozes

⁵⁰ As normativas do colégio dizem que, mesmo fora do ambiente escolar, se estiver uniformizado, o aluno precisa cumprir as normas dos Regulamentos do colégio.

⁵¹ Disponível em: < <https://colegiotiradentes.g12.br/institucional/legislacao/regulamento-de-uniformes/>>.

⁵² Alamar é enfeite ou ornato do vestuário, formada por cordões entrelaçados.

⁵³ A Medalha de Mérito Escolar é a condecoração ao aluno com a maior média aritmética. A Medalha de Mérito Cultural é a condecoração ao(s) aluno(s) com destaque em atividades culturais. A Medalha de Mérito Disciplinar é a condecoração ao(s) aluno(s) que apresentar uma conduta ilibada e um comprometimento com as atividades do Colégio, possuir nota disciplinar 10 pontos. E a Medalha de Mérito Esportivo é a condecoração ao(s) aluno(s) com destaque em atividades desportivas de repercussão. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

militares que estão presentes na escola, como também respeitam as regras que os acompanham. Esse fato aconteceu no pátio, na presença dos militares e de vários colegas. E, como já discutimos, nesses ambientes o monitoramento da interação é maior que em ambientes mais íntimos, como em sala de aula.

Nas interações, sabemos que muitos elementos paralinguísticos interferem e significam conjuntamente com o linguístico. Bakhtin e Volochínov (2009, p. 38) já diziam que “Todas as manifestações da criação ideológicas – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.”. Isso não significa que todos os signos ideológicos são substituíveis ou traduzíveis por palavras, mas eles se apoiam em palavras e são acompanhados por elas. As medalhas e distintivos são marcas disso, são signos ideológicos não linguísticos que marcam os sujeitos da interação. Eles ajudam a lembrar àqueles que usam, e àqueles que veem os colegas usando, de que o contexto do CTBM-PF está impregnado de relações dialógicas com elementos do contexto militar. Assim como no Exército, os alunos também podem ganhar condecorações para marcar sua excelência intelectual e disciplinar.

A importância da excelência disciplinar e intelectual é tamanha, que os alunos empenham-se muito buscando boas notas, conforme registrado nas observações. Até mesmo os momentos de avaliações são reestruturados, para evitar “cola”, por exemplo, conforme identificamos em D 24/05. Agora ressignificados em novas interações, esses signos de vestimenta e rituais de avaliação intelectual demonstram a importância dada à excelência e aos cargos superiores na escola. Isso comprova que os signos ideológicos, quando usados, ajudam a reforçar as forças sociais, culturais, históricas e ideológicas da realidade social. Novamente, o contexto escolar importando signos ideológicos do contexto militar e realimentando-os de sentido em um novo contexto, ancorando-se em vozes sociais.

Agora, quando um aluno não segue as convenções da escola e tem comportamentos que são considerados um ato contrário à disciplina, ele receberá as punições condizentes e isso contará como agravante na nota sua disciplinar. Conforme o documento RD/CTBM,

Art. 9º - Ato contrário à disciplina constitui-se na inobservância dos princípios da ética, dos deveres, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento exigidos aos alunos, como também, qualquer ação ou omissão contrária a preceitos legais e regulamentares, realizada dentro ou fora do ambiente escolar, sempre que o discente for identificado como integrante do CTBM, independentemente de estar ou não em atividade escolar.

O interessante é que está registrado, oficialmente, que, se o aluno fugir do

comportamento exigido, das regras de convivência, ele será punido. O que, se relacionado aos estudos de Faraco (2009) sobre Bakhtin, mostra que o colégio impõe as regras e padrões advindos das vozes sociais militares, definindo a voz militar como a palavra de autoridade, “aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional.” (FARACO, 2009, p. 84). Quando não se seguem os padrões definidos, são contabilizadas faltas leves, médias, graves e gravíssimas, que podem acarretar desde advertência verbal até a transferência do aluno da escola.

Esses procedimentos disciplinares tão rígidos são resultado de uma tentativa de centralizar as interações, o comportamento e o discurso dos alunos sob as vozes sociais militares. Os alunos, além de monitorados pelo CAI, são monitorados pelos próprios colegas, os quais têm o costume de denunciar atos considerados inapropriados. Isso acontece pela forte influência social que as forças militares possuem no colégio. Sendo assim, as medidas disciplinares são uma maneira de controlar o comportamento em torno dos princípios militares que regem a escola. Por exemplo, um aluno que não cumpre as normas de interação previstas no Regulamento, como a regra de respeitar os colegas superiores, recebe uma advertência verbal, depois uma escrita e, se repetir o ato indisciplinar, pode ter restrições, suspensão e até mesmo transferência da escola.

Podemos ilustrar isso com uma situação registrada em na qual um aluno, na aula de educação física, não se apresentou com o uniforme padrão e, além de perder pontos em disciplina, não pode participar da aula. O uniforme é um signo ideológico específico da realidade militar, a uniformidade é um princípio altamente cobrado na escola. Quando falamos de uniforme, não nos referimos somente às vestimentas. Além da roupa igual conforme o dia, o corte de cabelos e a barba dos meninos, assim com o uso de joias, penteado e maquiagem das meninas devem seguir as rígidas regras do RUAP/CTBM. A uniformização é tão importante, que há um ritual militar chamado “Formatura de boina”, em que os alunos ganham a autorização de usar a chamada “farda”, que é o uniforme oficial do colégio. Até essa formatura, os alunos estão em processo de adaptação com as normas da escola e são autorizados a usar somente o uniforme de educação física. Somente depois de alguns meses na escola, eles ganham o direito de usar o uniforme diário. Percebemos a importância da uniformização no colégio, herança das vozes sociais militares que moldam esse contexto escolar. Por isso, não usar ou usar de maneira inadequada o uniforme é considerada uma falta grave. Porque simboliza bem mais do que “não usar o uniforme da escola”, simboliza não estar de acordo com as regras e as convenções de uniformidade e padronização tão respeitadas pelo contexto social, cultural, histórico e ideológico do colégio.

Muitas faltas não geram medidas disciplinares, mas a alteração na pontuação da ficha disciplinar já é critério mais do que suficiente para levar os alunos a cumprirem as normas sempre. A nota no Enumerar, apresentado anteriormente, é a média entre a nota intelectual (nota das atividades pedagógicas e avaliações) e da nota disciplinar. Então, para manter ou subir de posição no enumerar, ou para concorrer a cargos de comando, o aluno precisa cumprir as regras disciplinares da escola.

Vamos apresentar algumas faltas disciplinares, que foram observadas, de diferentes naturezas. Todas as faltas disciplinares estão listadas no Anexo Único do RD/CTBM. Aqui, apresentaremos algumas como exemplo, que foram presenciadas nas observações. De natureza leve, registrado em D 16/05, um aluno chegou à escola com a barba mal aparada e, além de perder pontos disciplinares, foi mandado embora para fazer a barba; assim como um aluno que não prestou continência aos colegas superiores que passaram por ele na rua, foi denunciado e foi advertido, como registrado em D 13/06.

Vemos as forças do jogo de poder nessas duas situações, que moldaram a forma como os alunos interagem. Primeiro, um aluno não pode participar da aula por estar em desacordo com as regras. Essa força centrípeta não deixa outras vozes prevalecerem, somente as vozes militares que prescrevem uma uniformização. No segundo caso, vemos alunos que denunciaram o colega por não cumprir seu dever de prestar continência aos superiores, que no caso, seriam eles. Esse comportamento interacional é um exemplo claro de que vozes sociais esses alunos estão ancorados: as vozes militares de disciplina e hierarquia. Assim como percebemos que o outro colega poderia não ter levado em conta essas vozes, já que estava fora da escola. Mas, novamente, forças centrípetas trazem as normas e os regulamentos para fazer com que as regras da escola sejam cumpridas, que as vozes militares prevaleçam. Denunciar um colega é um ato de filiação às vozes militares e de tentativa de monologização das interações, deixando a palavra de autoridade e de poder prevalecer. Os alunos entendem que não são somente os policiais militares que estão ancorados nas vozes sociais militares, qualquer um que compactue com elas irá ser uma espécie de “monitoramento” nas interações da escola. Se os alunos fazem isso, significa que o ambiente escolar militar é influenciador e faz com que as vozes do militarismo sejam o centro.

De natureza média, observamos um aluno que estava usando o uniforme em desacordo ao prescrito no RUAP/CTBM. Voltamos aos fatos de os alunos serem condicionados pelo contexto social, pelas vozes sociais predominantes e pelas forças centrípetas que monologizam o discurso. Não há espaço para outras vozes sociais nas questões disciplinares, há regras e condições derivadas e ancoradas nas vozes sociais militares, que devem ser

seguidas e não questionadas, para não sofrer punição. As questões disciplinares apresentam um contexto ainda mais fechado para a dinâmica interacional baseada na heteroglossia dialogizada.

Porém, se ainda há colegas que não cumprem as regras, se é necessário uma normativa que apresente medidas disciplinares para aqueles que transgridem as regras, é porque as transgressões existem. Os teóricos do Círculo de Bakhtin afirmavam que sempre há espaço para uma atmosfera heteroglósica, com mais vozes em confronto. Faraco (2009, p. 77) diz que não se consegue manter uma voz em evidência, por mais que os jogos de poder tentem fazer prevalecer a voz que está ao seu lado. Sempre haverá espaço para o riso, para a polêmica, para a ironia e para a transgressão das regras. As forças centrípetas tentam centralizar o discurso em uma só voz. No contexto observado, o monitoramento dos militares (e também dos outros sujeitos, alunos e professores, que aceitam essas vozes) e os rituais militares de interação (com sua estrutura rígida e convenções) apresentam-se como forças centrípetas que tentam aproximar as interações das vozes sociais do militarismo e distanciar das outras.

Mas sempre há resistências: por que o colega não prestou continência? Por que ainda há alunos que não seguem as normativas de uniformidade? Por que, em alguns momentos, alunos e professores deixam as questões hierárquicas e disciplinares de lado? Não sabemos os motivos, mas entendemos que são atitudes de resistência, de tentativa de dialogização, de trabalho nas fronteiras de diferentes vozes. Apesar dos rituais e das regras, sempre existe heteroglossia dialogizada nas interações, basta um olhar mais atento para encontrar a chamada “resistência”, que faz com que mais vozes sociais tenham vez na constituição dos sujeitos e nos seus discursos. Vejamos um exemplo, registrado em D 02/07:

No decorrer de uma aula, em um dia quente, mais que o normal para a época, um aluno pediu autorização para ir ao banheiro, para a professora. Ela autorizou, mas advertiu: *Você vai sair da sala desse jeito? O tenente vai adorar (tom de deboche)*. O “jeito” ao qual ela se referia era a maneira como ele estava vestido: estava com o calçado desamarrado, camiseta para fora das calças e as calças dobradas até o joelho. O aluno percebeu o acontecido e disse: *Claro que não, não sou tão rebelde assim*. O aluno arrumou seu uniforme, saiu e quando voltou, dobrou as calças novamente. A professora continuou a aula e não se importou com a postura e com o uniforme do aluno. Muitas coisas podem ser observadas nesse exemplo. Começamos a análise com a maneira que o aluno estava vestido. Durante o ritual de apresentação da turma, o aluno estava conforme as regras mandavam e seguia o modelo do Chefe de Turma, mas, durante a aula, como estava quente, ele foi deixando seu uniforme mais

confortável. A professora em momento nenhum pediu para ele arrumar seu uniforme, nem para os demais colegas (que também não estavam todos vestidos de maneira uniforme). Ao pedir para ir ao banheiro, temos a mudança de um ambiente mais flexível, a sala de aula com a porta fechada, para um mais regrado, o pátio onde ficam os militares do CAI circulando.

A frase usada pela professora revela muita coisa. Primeiro ela usa a expressão *desse jeito*, que aqui tomamos como um signo que representa “você não está de acordo com o que é formulado, o seu jeito de se vestir não é o adequado”. E depois ainda diz *o tenente vai adorar* em um tom de deboche. Aqui, o signo *tenente* é muito mais do que uma palavra que se refere ao militar que está no pátio, monitorando os alunos. *Tenente* representa todas as normas, regras e convenções sociais previstas pelas vozes sociais militares. E se ela diz que o tenente vai adorar, em tom de deboche, significa que os conceitos militares não irão gostar da maneira como ele está. A resposta do aluno é ainda mais significativa: quando ele diz *claro que não*, ele está afirmando que é mais do que óbvio de que ele não vai ir contra os preceitos militares. E quando ele diz *não sou tão rebelde assim*, ele está novamente afirmando que ele não irá contrariar as normativas do colégio, não irá se rebelar contra as forças sociais que moldam o contexto do CTBM-PF. Para finalizar, ainda informamos mais um detalhe: o aluno era repetente. Isso justifica a utilização da palavra *tão*, que mostra que ele já é rebelde, pois já está fora dos padrões da escola (não ter mais chances de repetir de ano, senão será expulso), mas não é tão rebelde a ponto de transgredir mais uma regra dos rituais militares.

A professora sabe disso, por isso o adverte e aconselha. Ela não pune seu aluno, ela o aconselha. Vemos a professora com uma atitude de resistência, indo contra as forças do jogo de poder social e militar, levando em conta outras vozes, que não se ancoram no militarismo. Vamos chegando à conclusão de que a sala de aula é um ambiente dialogizado, uma atmosfera heteroglóssica dialogizada por excelência, toda a vez que se possibilita que outras vozes dialoguem com suas ações e com as ações dos alunos. A concepção de interação, caracterizada como atividade cooperativa e colaborativa, com o revezamento entre interlocutores, é o que possibilita perceber o sentido do discurso, advindo da situação social. A ideia de interação como constituinte do discurso mostra que “O discurso verbal é um evento social; ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade linguística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento.” (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 10). O caráter de evento social do discurso é o que demonstra a importância tanto do contexto histórico e social quanto da participação do “outro” na produção de sentido. E quando esse “outro” possibilita dialogar com diferentes vozes, a heteroglossia dialogizada se concretiza no discurso.

Entretanto, lembramos da “porta fechada”. Enquanto o aluno está dentro da sala, sem a presença dos militares, sem estar participando de rituais militares de interação, onde a autoridade maior é civil (a professora), a força das vozes sociais militares diminui, abre-se caminho para outras vozes. Esse exemplo é um de muitos, que mostram que da “porta para dentro” da sala de aula, o CTBM-PF não é tão diferente das outras escolas de ensino médio: temos professores dando aula, relacionando-se de maneira afetiva com seus alunos e adolescentes que estudam, brincam, interagem e buscam seus objetivos.

A presença dos militares e seus rituais fazem com que as vozes do militarismo predominem sobre as outras, monologizando a interação e o discurso. Na presença dos militares, no pátio ou em sala de aula, os alunos seguem à risca todas as convenções e regras que as vozes militares exigem. Não foi registrada, nas observações, nenhuma situação de desacato ou atitude indisciplinar na presença dos militares. Como a questão disciplinar era estabelecida e monitorado pelo CAI, quando esses estavam presentes, a rigidez e a manutenção da disciplina era maior. E isso interfere diretamente na constituição do discurso nas interações e nos faz refletir sobre o papel dos rituais de interação na dinâmica interacional do CTBM-PF e sua função no embate de forças sociais e na heteroglossia dialogizada. Os rituais militares de interação têm um papel forte na manutenção dos elementos sociais, culturais e ideológicos das vozes sociais militares. Eles montam o contexto, a cada nova realização, para que as forças centrípetas possam tentar monologizar o discurso e deixar a voz social militar como predominante. Porém, quando os rituais acabam e a interação espontânea volta, outras vozes ganham espaços e a heteroglossia dialogizada ganha novamente evidência.

Nossa análise começa a delimitar suas conclusões. Conclusões para o limite desse trabalho, visto que a discussão sobre a dinâmica interacional no CTBM-PF renderia muitas outras análises. Observando o objetivo desse trabalho, procuramos analisar essas interações e relacionar ao caminho metodológico proposto. Mas inúmeras possibilidades de análises e pesquisa poderiam surgir desses dados, dessa realidade e dos discursos e interações dos alunos do colégio observado. Deixamos aqui, em aberto, questões como a influência da realidade apresentada nos índices de sucesso escolar dos colégios militares. Ou ainda, as questões psicológicas e afetivas que são afetadas nessa dinâmica interacional instaurada no CTBM-PF. Possibilidades de respostas e diálogo, que toda a pesquisa (principalmente na linha da TDD) apresentam e deixam como sugestão para os próximos estudos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho de análise atenta-se para a interação dentro e fora da sala de aula, recuperando alguns signos e rituais militares presentes na interação no CTBM-PF, com o objetivo de analisar as relações dialógicas e a relação do uso desses signos com a atmosfera heteroglóssica dialogizada no contexto social de um colégio militar e sua tensão de forças e vozes sociais. Um trabalho sobre interação, como percebemos no processo realizado nesta dissertação, muda a visão sobre língua, linguagem e mundo de qualquer pesquisador. A língua está em uso, em sociedade, refletindo o mundo que conhecemos, refratando/interpretando tudo e todos que estão à nossa volta. Pelo viés dialógico, da TDD, a linguagem é parte do mundo social, cultural, histórico e ideológico, mas não qualquer parte, a linguagem é o que molda, dá forma, mostra e interpreta o mundo. O mundo é feito de linguagem, e a linguagem é feita das coisas do mundo. É assim, no meio dessa retroalimentação entre mundo e linguagem, que vivemos, interagimos e nos comunicamos com o outro. Pesquisar interação é mais do que realizar uma pesquisa sobre língua e linguagem, é perceber que o mundo que conhecemos só existe porque existe língua e linguagem. Os elementos sociais constituem nossa sociedade, e só podemos viver em sociedade interagindo. Sendo assim, cada nova descoberta sobre interação é importante e relevante.

É sobre esse ponto de vista que iniciamos nossas considerações finais, sobre o trabalho aqui realizado. Um trabalho sobre língua, sobre linguagem, sobre interação, mas, sobretudo, sobre vida em sociedade. Os colégios militares são uma parte significativa da nossa sociedade e devemos procurar entender como se dá a interação dentro deles. Olhar para um colégio militar não é tarefa fácil. Assim como o trabalho em qualquer instituição social não é tarefa fácil. São muitas forças sociais em jogo e nós, como pesquisadores, temos o paradoxo de observar e analisar, sem deixar de manter os critérios de cientificidade no trabalho. Nenhum enunciado é neutro, diz Bakhtin, então nossa dissertação também não é. Mas como um ponto de vista, nem certo nem errado, apresentamos alguns resultados desse trabalho.

Antes de mais nada, enfatizamos a importância de um trabalho de campo. A possibilidade de estar presente, nas situações concretas de interação, vivenciando e dialogando com os sujeitos da pesquisa, foram fundamentais nesse processo. A relação entre os documentos e as observações no colégio não só abriram novos caminhos de análise, como também mostraram a real dinâmica interacional no CTBM-PF, que não é somente o que dizem os documentos e nem somente as interações que observamos. A verdadeira dinâmica interacional está na convergência dos pontos de vista. Só foi possível entender as interações

observadas, quando relacionadas aos regulamentos que norteavam a maior parte do que acontecia no colégio. Assim como só foi possível entender e conferir o que realmente era cumprido dos regulamentos estando presente, fisicamente e em análise, dentro das situações de interação. Evidenciamos a potência que um trabalho de campo possui, apesar de desgastante e intenso, poder ter um pesquisador “interagindo nas interações” que serão analisadas é uma significativa análise dialógica.

Quando se começa um trabalho de pesquisa, podemos conjurar hipóteses e prever resultados. Mas, na verdade, nunca sabemos a que caminhos nossa pesquisa pode nos levar. A discussão inicial deste trabalho não pretendia seguir os caminhos que apresentamos aqui, mas como em uma pesquisa de interação quem dá o caminho são os dados produzidos, somente depois de estar presente no CTBM-PF, produzindo dados, é que o trabalho realmente se delineou. O que percebemos é que, em um colégio militar, a dinâmica interacional não acontece de maneira semelhante aos colégios não militares. Isso é uma informação óbvia, como dizia Saussure, um signo é o que o outro não é. Então, um colégio militar não poderia ser como os outros. Mas a dúvida era: onde está a diferença do colégio militar? Como se marca essa diferença? Como se dá a dinâmica interacional do colégio? E o que essa dinâmica revela sobre esse ambiente escolar? Foi assim que começamos a pensar em nossos primeiros resultados.

Primeiro, percebemos que, em um colégio militar, o contexto social, cultural, histórico e ideológico é baseado nos elementos do Exército e da Brigada Militar. Assim, as vozes sociais, os princípios, a missão e os objetivos do colégio vinham de uma realidade bem específica: o militarismo. Junto com essa voz militar, percebíamos outras que se relacionavam a ela: a hierarquia, a disciplina, os preceitos éticos e morais, o autoritarismo, a meritocracia, entre outras vozes. E como o colégio consegue manter essas vozes como centrais? Que forças centrípetas definem as vozes sociais militares como aquelas que prevalecem nas interações? De que maneira os poderes sociais e as autoridades sociais desse ambiente monologizam as interações, mantendo suas vozes como predominantes? Chegamos a algumas conclusões, em nossa análise, observando duas práticas: os rituais militares de interação e a presença dos militares e sujeitos que seguem seus princípios nas interações.

Os rituais, como já demonstrado em todo o trabalho, lembram os sujeitos que estão no colégio, todo dia, que o CTBM-PF é um ambiente formado pelas vozes sociais militares. A cada nova realização, a cada nova atualização dos rituais, por mais iguais que eles pareçam, novas interpretações são geradas. Novas forças centrípetas, a cada nova realização dos rituais, mostravam aos sujeitos que no CTBM-PF, as vozes que devem predominar eram as vozes

militares. Manter os rituais com sua mesma estrutura, com as mesmas convenções pautadas na disciplina e hierarquia militar, faz com que os sujeitos (alunos, professores e até mesmo militares) não esqueçam que as vozes principais e centrais de todas as interações são as militares. Isso define os rituais militares de interação como estratégias de monologização do discurso, de centralização das interações nas mesmas vozes sociais, na palavra de autoridade que, no CTBM-PF, é a palavra militar. O ritual militar de interação cumpre seu papel como um exemplo prático da atuação das forças centrípetas, impermeáveis, resistentes à dialogização, tentando todo dia trazer as interações para o centro de poder da escola: o discurso militar.

Mas a dinâmica interacional não se baseia somente em rituais militares de interação, outras formas de interação, menos regradas e menos estruturadas também acontecem no colégio. Então, como os poderes sociais e a palavra de autoridade militar conseguem manter suas vozes sociais como predominantes nessas interações mais “frouxas e espontâneas”? Percebemos o uso de outra estratégia: a presença de um sujeito autorizado a monitorar a maneira como as pessoas interagem. No contexto observado, o monitoramento dos militares (e também dos outros sujeitos, alunos e professores, que aceitam essas vozes) usa como recurso a recompensa para quem segue as regras e medidas disciplinares para quem não segue. Isso gera uma atmosfera de pressão e forças centrípetas que fazem com que cada sujeito, quando monitorado, tente organizar suas ações e seu discurso para aproximar as interações das vozes sociais do militarismo e distanciar das outras.

Essas estratégias criam um movimento centrípeto que impõe uma das verdades sociais como a única verdade. Os rituais militares de interação e o monitoramento tentam controlar a multidão de discursos, tentam impor um jogo de poderes sociais que definem as vozes militares como mais importantes. Essas estratégias de monologizar o discurso estão ancoradas nas vozes sociais do militarismo. Porém, nem sempre os sujeitos no CTBM-PF interagem por meio de rituais militares de interação. Nem sempre os sujeitos que estão lá seguem à risca os preceitos militares. Sendo assim, é impossível manter somente essa voz como predominante, como afirma Bakhtin (2011, p. 410), “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”. Qualquer interação, seja dentro ou fora de um contexto monologizador, possui um caráter dialógico fundador. Não há discurso com somente uma voz. Em certos momentos, há uma tendência derivada de forças centrípetas que deixam as interações ancoradas mais em uma voz do que em outras. Mas sua raiz constituinte será sempre dialógica e na primeira possibilidade de extrapolar outras vozes, o discurso retorna ao seu papel inicial de ser

fronteira de vozes.

Esse é o grande resultado que nossas análises mostram. Por mais monologizador que possa parecer o contexto, a interação sempre será social e dialógica, de ponta a ponta. Os rituais militares de interação e o monitoramento constante fazem com que a voz militar prevaleça, mas no menor sinal de espontaneidade, vemos que as interações voltam a orientar-se na atmosfera heteroglóssica. A interação no CTBM-PF também possibilita o encontro e confronto de vozes sociais, na maioria das vezes da “porta para dentro” da sala de aula, pois é na sala de aula que temos a dispensa dos rituais, a diminuição do monitoramento, a dialogização do discurso. O professor e o aluno cumprem papéis de resistência nesses ambientes. Em sala de aula, o discurso e as interações exploram o potencial dos encontros de vozes, usam a heteroglossia dialogizada, trabalham nas fronteiras. Concluímos que ser aluno e ser professor, em um colégio militar como CTBM-PF, é trabalhar nas fronteiras, é saber jogar o jogo de poderes sociais que o colégio formula, mas também possibilitar o diálogo e o encontro das mais diferentes vozes sociais que constituem os sujeitos da interação.

Os colégios militares possuem suas particularidades. Notamos o grande valor dado aos princípios do militarismo e civismo, aos valores da ética e moral, mas principalmente, da hierarquia e disciplina. O colégio estudado, como relatado em vários momentos no diário, assemelhou-se a um “simulacro” de quartel militar. Regras e convenções, cerimônias e rituais, todos os signos usados que remetem e atualizam o militarismo em um lugar que não é, essencialmente, militar: a escola. Isso torna os colégios militares um campo rico, e pouco estudado, de pesquisa em interação, linguística, educação como um todo. Até que ponto essa relação de forças, educacionais e militares, é benéfica ou maléfica no processo de aprendizagem? Essa e outras indagações iriam requerer anos de pesquisa e exploração, que não cabem nesse trabalho, mas que podem surgir a partir dele.

A pesquisa aqui realizada abre um leque de futuras possibilidades. Pesquisar interação em sala de aula nos faz refletir sobre nosso papel como professores, educadores e formadores. O pesquisador observador, que também é professor, em pesquisas como a nossa, consegue observar a escola pelo ponto de vista de dentro para fora. Além de um olhar de fora para dentro, se importando com o que vê, querendo se importar, é significativo porque instiga a reflexão sobre o papel do professor que nós acreditamos. Situações como de “fechar a porta da sala” traz reflexões sobre o tipo de resistência que nós professores representamos. Cada vez mais estamos deixando outros profissionais, de outras áreas, opinarem sobre nossa zona de trabalho e pesquisa. Nós, professores, devemos fazer pesquisas sobre sala de aula. A escola é o nosso ambiente, a sala de aula é do professor e dos seus alunos. E mais pesquisas de

professores para professores precisam ser incentivadas, para que as descobertas educacionais cresçam com um olhar de fora (de pesquisador), mas também de dentro (de professor).

Nossa pesquisa encontrou como resultado uma aula que era “aula”, independente das forças sociais e dos jogos de poder. Professores ensinando, alunos aprendendo, diferentes vozes sociais em contato em confronto. Escola é e sempre deve ser um lugar de multidão: multidão de seres em interação, multidão de ideias em confronto, multidão de vozes. Bakhtin e sua teoria dialógica já afirmavam que ninguém é resultado de uma só voz, mas de uma multidão. Uma multidão de vozes sociais, culturais, históricas, ideológicas. Independente das forças, somos esse balaio de vozes.

Não queremos aqui apresentar um encerramento dessa discussão e nem dar por finalizado esse estudo, afinal, muito ainda se tem para pesquisar sobre a realidade social da linguagem, das interações escolares, dos contextos dos colégios militares e da relação língua e sociedade. Pesquisas como a nossa não dão conta de todas as especificidades de um ambiente tão rico em informações e elementos culturais, sociais, históricos e ideológicos, como é a escola. Por enquanto, apresentamos nosso trabalho como um pequeno pedaço dentro desse grande “balaio de vozes”, como diz Faraco, de discussão sobre interação.

A partir do que diz o Círculo de Bakhtin, procuramos olhar para a interação como algo fundamental para a constituição da vida em sociedade. O que conseguimos aqui é mostrar uma etapa de um grande processo, que é a pesquisa em língua e linguagem, que está e sempre estará em construção, evolução e interação dialógica. E ainda, possibilitar o trabalho de pesquisa em escolas, em sala de aula, na sociedade. Escola é um lugar dialógico e precisa ser visto assim, como um lugar de encontros e confrontos de vozes. Nenhuma voz merece ser suprimida e não podemos deixar privilegiar uma ou outra voz. Precisamos entender que viver em sociedade é viver nas fronteiras. Seja num colégio militar, seja numa escola comum, seja em uma universidade, seja em qualquer instituição social, cada sujeito interagindo vive na fronteira de vozes sociais que se chocam e que dialogam, criando essa rede de diálogos e de relações dialógicas que chamamos de sociedade. Que sejamos capazes de fazer mais isso: viver nas fronteiras.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. F. S. et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, ES, p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/RBPS/article/viewFile/6326/4660>>. Acesso em: 09 ago. 2019.
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Flores, 2011.
- _____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. *O freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BENTO, C. M. *A Academia Real Militar (A Atual AMAN): Uma Decorrência da Vinda da Família Real para o Brasil em 1808*. Porto Alegre, IHGRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ihgrgs.org.br/>. Acesso em: 02 de julho de 2011.
- BORTOLOTTI, N.; FIAD, R. S. O espaço público da escola - um mundo significado nas relações eu-outro. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*. 2017, vol.12, n.3, pp.5-21. ISSN 2176-4573. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457330649>. Acesso em: 09 nov. 19.
- BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Linguísticas. In: ORTIZ (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água, 2003. p. 144-169.
- BRAGAGNOLO, A. *A interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil: um encontro com a palavra*. 2016. 227 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo, 2016.
- BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- _____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p. 183-196, 1º semestre 2011.
- _____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.
- CARVALHO FILHO, J. L. Rituais de Interação na Vida Cotidiana: Goffman, leitor de Durkheim. *Política & Sociedade*, Florianópolis, vol. 15 - Nº 34 - Set./Dez. de 2016.

CASTRO, C. P. Ordem da interação, embaraço e a agência do self na obra de Erving Goffman. *Teoria e Sociedade*, nº 20.1 - janeiro-junho de 2012.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DIEDRICH, M. S. *Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem*. 2015. 147 p. Tese de doutorado. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e educação*, Ijuí, RS, vol. 2, n. 7, jul./set. 1987, p. 19-24.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, J. L. Resenha: Para uma filosofia do ato responsável. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, nº 5, p. 205-209, 2011.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *A representação do Eu na vida Cotidiana*, São Paulo: Editoras Vozes, 4ª Edição, 1985.

_____. The Interaction Order. *American Sociological Association*, Presidential Address. Vol. 48, No. 1, p. 1-17. 1982.

GOUVÊA, T. LOVATO, A. S. (Coord). *Educação de Alma Brasileira*. Editora Vekante Educação e Cultura: São Paulo, 2017.

HARPER, B. et al. *Cuidado, Escola!* São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 25/26.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique, Paedagogica Historica. *International journal of the history of education*, Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da Conversação*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

LEAL, F. M. “*Por Trás dos Portões*”: A Disciplina no Colégio Militar de Curitiba. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.utp.br/historia/revista_historia/numero_3/link/Fabiana-Maria-Leal.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2019.

LOPES, E. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1980.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

NASCIMENTO, M. A. *Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar*. Dissertação. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

PINEDA, S. S. *O Casarão da Várzea Visto por Dentro: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre*. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=163286. Acesso em: 09 nov. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

RIGO, K. A. *O movimento responsivo e o arranjo tópico em sala de aula*. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1482>. Acesso em: 09 nov. 2019.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). *Portaria n° 535/EMBM/2012*. Manual do Aluno, Regulamento de Uniformes, Insígnias, Distintivo e Apresentação Pessoal dos Colégios Tiradentes da Brigada Militar (RUAP/CTBM), Regulamento Disciplinar dos Colégios Tiradentes da Brigada Militar (RD/CTBM). 13 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://colegiotiradentes.g12.br/institucional/legislacao/manual-do-aluno-tiradentes/>. Acesso em: 09 nov. 19.

ROSA, F. T. Pesquisas educacionais em colégios militares do Brasil: estado da arte. *VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania*. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, mai.-jun. 2012. ISSN 2236-7977.

SANTOS, O. J. *Pedagogia dos Conflitos Sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SILVA, L. A. *Estruturas de participação e interação na sala de aula*. In: PRETI, D. *Interação na fala e na escrita*. São Paulo; 2002. p. 179-203.

SILVA, L. G. M.; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. *Periódico Científico Projeção e Docência*, v. 5, n. 2, p. 6-23, 2014.

SOBRAL, A. Dialogismo e interação. In: _____. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 21-46.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 10, p. 1076-1094, 2016.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VASILEV, N. L. A história da questão sobre a autoria dos “textos disputados” em estudos russos sobre Bakhtin (M. M. Bakhtin e seus co-autores). In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 290-304.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. In: WARDE, Mirian Jorge (org). Temas de história da educação. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Ano V, nº 7 - 1º Semestre – 2000.

VOLOCHÍNOV, V. “Discourse in life and discourse in art”. In: *Freudism*. New York: Academic Press. 1976.

_____. A construção da enunciação. In: _____. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013, p. 157-188.

_____. Estrutura do Enunciado. Tradução de Ana Vaz. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtin: le prince dialogique*. Paris: Seuil, 1981. p. 1-19.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR

Esse diário não contém a descrição de todas as interações presenciadas pelo pesquisador, a escolha das informações aqui descritas está explicada no capítulo metodológico desta dissertação.

Data de observação	Vivências e narrativas observadas pelo pesquisador
<p>Semanas antes das observações</p> <p>Final de abril/ Início de maio</p>	<p>Começo o diário de campo com o primeiro contato oficial com a escola. A escola é muito conhecida em toda a cidade e eu já tinha ouvido falar muito sobre sua organização e estrutura. Porém, nunca tive a oportunidade de conhecer pessoalmente. Minha curiosidade em conhecer esse ambiente também começa aí: como que o famoso Colégio Tiradentes era dos portões para dentro? Seria mais parecido com um quartel ou com uma escola. Na cidade, o colégio é conhecido como quartel-escola. Então, essa dúvida pairava sobre minha cabeça. Quando entrei, vi que a organização é de uma escola normal: pátio, salas de aula, alunos pelos corredores, professores com seus materiais, recepção e secretaria. Tudo como nas escolas que eu já conhecia. Porém, a primeira diferença estava, justamente, no portão: quem abria e dava boas-vindas era um tenente da Brigada Militar. Isso é até um pouco impactante, para uma primeira vez. Fui direcionado à sala da coordenação conforme combinado.</p> <p>Era minha primeira vez naquele ambiente. Depois de alguns e-mails e telefonemas, visitei pela primeira vez o colégio que iria guiar todo meu trabalho de pesquisa. No primeiro contato com a equipe de coordenação da escola, a professora A⁵⁴ me atendeu, ouviu minhas solicitações e recebeu meu termo de autorização para observação. Na semana seguinte, voltei lá para buscar o termo assinado pelo Major, Comandante do Colégio. Não conversei com ele, a coordenadora intermediou e trouxe minha autorização assinada.</p> <p>Eu solicitei uma agenda da escola, para conferir as datas programadas da escola e pensar em minhas visitas e observações. A agenda contém os documentos que servirão de base para minha análise. Além disso, a coordenadora também mostrou a grade de disciplinas por dia. Pediu que eu escolhesse os dias que eu queria observar, que ela comunicaria os militares e os professores da minha presença. Assim, eu tinha livre acesso pela escola.</p> <p>Depois de analisar a grade e relacionando com minha disponibilidade de horários para estar na escola, escolhemos três dias por semana para observação: segunda, quintas e sextas. Nesses dias eu teria contato com disciplinas diferentes: história, geografia, língua portuguesa, literatura e educação física⁵⁵. Assim, conseguiria ver aulas diversificadas, com professores</p>

⁵⁴ Por questões éticas, preferimos não expor o nome das pessoas nesse diário. Somente, usamos a inicial de seu nome ou ainda somente professor/ aluno.

⁵⁵ Durante as descrições neste diário, não vamos especificar qual é a disciplina ministrada por cada professor. Acreditamos que essa informação não é relevante para o trabalho, já que esse busca analisar a interação como um todo, e não em aulas de disciplinas específicas, salvo em casos especiais, como as aulas de educação física.

	<p>diferentes. Conversei com a coordenadora sobre minha forma discreta e o menos invasiva possível na aula, pedi que ela comunicasse aos professores isso. Deixei claro que o objetivo não era uma observação “avaliativa” da aula dos professores, mas sim da maneira como eles interagiam com os alunos. Assim como as observações no pátio, que o foco seria na interação dos alunos com os demais sujeitos da escola. Seriam feitas perguntas e abordagens para os sujeitos.</p> <p>Depois desses combinados, comecei as observações.</p>
D 09/05	<p>No primeiro dia de observações, estive na escola antes mesmo da maioria dos alunos chegar. Aproximadamente 7h, os alunos começaram a chegar e ir em direção à quadra de esportes coberta. Isso foi o primeiro fato que me chamou atenção, os alunos iam até seus armários, organizavam seus materiais e levavam até suas salas, para depois voltarem para a quadra. Ao chegar na quadra, exatamente 7h 15min, começou o primeiro grande fato de observação deste diário: o Enumerar.</p> <p>Na quadra de esportes, todos os alunos estavam enfileirados. Logo à frente, um policial militar e uma aluna. Ao lado, em destaque, alguns outros alunos segurando símbolos (bandeiras, brasão, entre outros). As fileiras dos alunos estavam impecavelmente alinhadas. Todos com o mesmo uniforme e a mesma postura, a sensação era que todos eram um só. Então, a aluna em destaque, na frente dos demais, vai até o militar e pronuncia em alto tom: <i>aluna P, aluna zero um, apresenta o corpo de alunos. Prontos para suas instruções.</i> E então começa a contagem, em tom forte e alto: ZERO UM.</p> <p>Depois dela, os alunos começam, sucessivamente, responder: zero dois, zero três, zero quatro. Cada aluno anuncia um número, ou melhor, cada aluno anuncia o seu número. Depois de todos os alunos anunciarem seus números, o militar dava o sinal de liberados e eles voltavam até suas salas. O enumerar foi o primeiro grande ritual que tive contato e que me deixou muito impressionado. Demorei em ir para sala de aula, pois senti a necessidade de anotar aquilo que eu tinha presenciado. Quando o enumerar terminou, fui até a sala de aula designada para observação, uma sala de aula de uma turma de 2º ano de Ensino Médio. Essa turma foi sugerida pela coordenação, pois, segundo ela, eles interagiam tanto com alunos mais antigos, quanto com os alunos mais modernos. Essa informação me chamou atenção e vi que precisava de mais informações sobre aquilo.</p> <p>Quando fui para sala de aula, pedi licença para a professora (que já sabia que eu iria observar as aulas) e entrei. Sentei ao fundo da sala, em uma classe vazia e abri meu caderno. Fiz a escolha de não falar nada, não me apresentar, simplesmente sentar no fundo da sala. A professora continuou, mas os alunos estranharam. Eles me olhavam e cochichavam. Mas nenhum se dirigiu a mim, para perguntar nada. Eles ficaram um pouco apreensivos, mas continuaram a interagir na aula. Tentei fazer o menos de barulho possível. Mesmo assim senti que eles estranharam minha presença. Eu era um “corpo estranho no sistema deles”, mas eles não interagiram comigo. Observei toda a aula, os alunos eram muito respeitosos, tratavam a professora por senhora e não faziam nenhum tipo de “bagunça”. Extremamente disciplinados.</p> <p>Ao final do período, antes do intervalo, a professora veio até mim e pediu se eu queria me apresentar para a turma. Eu aceitei, fui até a frente do quadro e apresentei-me como um professor</p>

	<p>pesquisador que estava ali para ver como eram as aulas no colégio deles. Fui rápido e direto, disse que eu queria que eles interagissem como se eu não estivesse ali, porque era aquilo que eu precisava, ver interações do cotidiano deles. Acredito que essa explicação, breve e direta, funcionou para meus objetivos de observação. Os alunos concordaram e saíram para o intervalo, a professora relatou que eles estavam mais contidos que o normal, devido a minha presença. Porém, também relatou que era comum ter alunos das licenciaturas da UPF realizando seus estágios ali e disse que os alunos não iam ficar muito impressionados com minha presença.</p> <p>Observei o intervalo, aparentemente um intervalo como em qualquer outra escola. Apesar de alguns gestos estranhos, que serão o foco na observação nos outros dias. No retorno do intervalo, os alunos fizeram provas. Todos muito concentrados, ficaram o restante da manhã realizando uma avaliação parcial.</p>
D 10/05	<p>No segundo dia, cheguei no mesmo horário, cedo, para acompanhar novamente o ritual do enumerar. Observei que a estrutura era exatamente a mesma. As mesmas posições e a mesma explanação dos números. Notei somente uma coisa a mais, que não tinha percebido no primeiro dia. O aluno que está à frente de todos (o zero um) falava em voz alta o número dos alunos que estavam ausentes, quando chegava a vez desses alunos. Por exemplo, um aluno disse <i>dez</i> e depois dele ficou um silêncio. O aluno zero um falou, então, <i>onze</i>. Um aluno, ao seu lado, anotou e a contagem continuou. Percebi então que o aluno onze não estava. Ao ir para a sala de aula, dessa vez acompanhando os alunos, percebi que eles tinham seus materiais arrumados em cima das mesas. Eles tiravam do armário e colocavam na mesa.</p> <p>Quando eu entrei na sala, fui ao meu lugar no fundo da sala, os alunos realmente não estavam mais muito concentrados na minha presença. O testemunho da professora se confirmou. A aula nesse segundo dia pareceu mais espontânea e os alunos pareciam menos apreensivos do que antes de eu me apresentar. Percebi que mostrar meu objetivo, de maneira clara e direta, foi um ponto importante para que os alunos entendessem minha presença ali.</p> <p>Foi nesse dia, no início da aula, que presenciei outro ritual interessante que eu também veria todo dia e mais de uma vez no dia. Um aluno levantou, foi até a frente do professor e apresentou a turma: <i>Com licença senhor Professor, aluno F, chefe de turma, apresentando a turma 201, em sala e em condições, com 02 faltas, prontos para suas instruções</i>. O professor agradeceu, autorizou o aluno a sentar e iniciou a aula. Fato interessante, todos os alunos levantaram juntos e ficaram em pé enquanto o aluno apresentava a turma. Posicionados ao lado das classes, pareciam soldados. Esses rituais me fizeram ter certeza de que eu estava em um colégio diferente. No primeiro dia eu não tinha presenciado esse ritual, pois demorei para entrar em sala de aula e perdi o início da aula.</p> <p>No intervalo, aproveitei para conversar com alguns alunos, que prontamente me atenderam. Interessante que, por já terem me visto dois dias na sala, e por saberem que eu queria saber como funcionava o cotidiano da escola, eles não hesitaram em responder o que eu pedi. Minha dúvida era sobre o enumerar. Questionei sobre esse ritual, obtive então mais explicações: os alunos são classificados por nota e aquele que tem a nota maior da escola é o aluno zero um (01). Assim, sucessivamente, os demais alunos têm seus números conforme sua classificação nas</p>

	<p>notas. Todo trimestre a classificação atualiza, conforme as novas notas, e os números mudam. Toda manhã, eles realizam a chamada, conferindo quem não veio. Ou seja, quem não “gritar seu número”, não está presente. Percebi que para os alunos, na maneira e na naturalidade que eles disseram aquilo, era um sistema normal de chamada da escola. Mas aquilo não era só uma chamada, era muito mais.</p> <p>Não sobrecarreguei de perguntas, pois o objetivo era levar a interação com naturalidade. E assim foi. Na volta do intervalo, era uma professora diferente, mais um fato interessante. O aluno, que agora eu já sabia que era o chefe de turma, apresentou a turma novamente, agora para a outra professora. O que me chamou atenção é que a professora não anotava nada. Mas o aluno que fazia as apresentações tinha uma folha timbrada onde anotava o nome dos colegas que faltaram.</p> <p>A aula foi bem descontraída, a professora era simpática com os alunos e eles retribuía. Comecei a notar que rigidez militar não está tão presente nas aulas, mais em rituais específicos. No último período, a professora acabou suas atividades mais cedo e deixou os minutos finais para os alunos ensaiarem uma música para a apresentação do dia das mães, que acontece no dia seguinte. A professora, inclusive, cantou e ensaiou junto num momento de muita descontração e intimidade. Nesses momentos, o tratamento de “senhora” para a professora não era usado.</p>
D 13/05	<p>No início da manhã, como em todas as outras, os alunos iniciaram a aula com o tradicional ritual de enumerar. Após isso, eles retornaram à sua sala de aula. No primeiro período, o Chefe de Turma fez a apresentação da turma, como de costume. A aula começou e estavam todos muito concentrados, até mais que o normal. Então, um dos alunos comentou que era dia de prova e depois do intervalo eles precisavam estar preparados, por isso tanta concentração. Isso afirma o grande valor dado às questões avaliativas, pois elas refletiriam a nota intelectual e, consequentemente, sua avaliação no enumerar, na classificação.</p> <p>O instrumento formal de avaliação é um item muito respeitado no colégio. Dia de prova é praticamente um dia “sagrado”. Ninguém falta, ninguém se atrasa. A nota é um fator importante, então o empenho é grande. No intervalo, pedi aos alunos se eles tinham hábitos de estudos. O grupo que eu abordei disse que sim, hábito de estudo diário e disseram que a grande maioria ali também tinha. Os alunos que estudam no CTBM-PF buscam vestibulares de medicina e outros cursos concorridos, como em universidade federal. O índice de aprovação é grande e as notas da escola também são, conforme vimos nos registros da introdução desse trabalho. Isso se confirmou nas observações, a cultura de estudo é forte no colégio. Não posso afirmar que isso acontece por causa da disciplina militar, mas os alunos do colégio pareciam mais focados e determinados que os alunos de ensino médio que eu já trabalhei e conheci.</p> <p>A aula antes do intervalo foi interativa e descontraída. A dinâmica da aula era de apresentação de trabalhos, estilo seminário. A professora brincou e usou apelidos durante a aula, chamou os alunos de “fofoletes”, depois se referiu a outra turma como “meu povinho querido”.</p> <p>Quando voltaram do intervalo, um fato interessante. A professora dispensou a apresentação da turma. Disse que estava com pressa e que eles precisavam arrumar logo a sala para fazer a prova. Percebi que esse ritual, que até então parecia obrigatório, não era tão rígido assim. O professor tinha autonomia de decidir se queria ou não realizar o ritual de apresentação de</p>

	<p>turma.</p> <p>Depois, a professora logo pediu que se organizassem por “classificação”. Dessa forma, as filas começaram da direita para esquerda, da frente para trás, por ordem de classificação assim como o enumerar. Os alunos prontamente acataram ao pedido. O zero um da turma (aquele com a nota maior da turma) iniciou a primeira fila e assim foi até o último. Como imaginei, o enumerar era mais que uma simples chamada. A classificação moldava os alunos, categorizava e era usada em diversas atividades. Pedi para a professora se aquela situação era comum e ela disse que sim, falou inclusive que era uma solicitação dos militares, eles que tinha formulado aquela organização da sala para o dia de prova.</p> <p>Durante a prova, o silêncio era total. Ninguém olhava para o lado, ninguém nem tentava dar aquela clássica “espiadinha” na avaliação do colega. Pegar ou passar resposta em provas é considerada falta grave e tinha punições. Como eu já tinha percebido, as regras disciplinares eram bem respeitadas.</p>
D 16/05	<p>Nesse dia, o enumerar apresentou uma situação interessante. Ao finalizar a chamada, os alunos fora dispensados e foram para as suas salas, mas um aluno foi abordado e ficou conversando com um militar do CAI. Depois, o aluno recolheu seus materiais e foi embora. Sondei os alunos e os professores, não quis perguntar diretamente ao CAI, e descobri que o aluno estava fora das normas do regulamento de apresentação pessoal. Para minha admiração, ele tinha sido dispensado da aula porque estava com a barba mal feita. Segundo relatos dos seus colegas, não era a primeira vez, ele já havia sido advertido e mesmo assim não tinha aparado a barba (exigência do regulamento). Então, ele foi mandado embora e no dia seguinte precisava voltar à escola com a apresentação pessoal em ordem.</p> <p>O regulamento de uniformes e apresentação pessoal (RUAP) é longo e com muitas cláusulas, que vão desde roupas permitidas e proibidas, até regulação da barba e cabelo dos alunos. Os alunos, na sua grande maioria, seguem o regulamento a risca. Mas, em casos como esse, se não seguissem as normas, era autuados. Eu fiquei curioso sobre esse processo de controle e sobre as regras disciplinares na escola. Então, decidi não participar da aula naquele dia e fui até o setor do CAI, saber um pouco mais sobre a organização da escola. Uma policial militar estava lá, eu fiz algumas perguntas e ela me explicou sobre o cumprimento das normas dos regulamentos, tanto o disciplinar quando o de uniformes. Também explicou que cada aluno possui uma ficha de contabilização de pontos disciplinares, são recompensados quando possuem um comportamento adequado e ganham medidas disciplinares quando o comportamento não segue as regras.</p> <p>As recompensas são elogios, em público, nas chamadas “formaturas semanais”, que acontece na última aula da semana. Eles podem receber medalhas e alamares conforme seu bom comportamento, essas recompensas estão descritas no RD/CTBM-PF. Também, ganham mais pontos para sua ficha disciplinar.</p> <p>Já as medidas, além de perderem pontos na sua ficha, também podem ser mais severas, como trabalho voluntário e suspensão (também estão descritas no RD). Os militares do CAI são os responsáveis pelo controle dessa organização disciplinar. Depois de conversar com a policial,</p>

	<p>fui até a sala de professores e conversei com uma professora sobre essas questões disciplinares. Ela explicou que, na hierarquia da escola, professores estão acima dos militares do CAI . Assim, eles não interferem nas questões pedagógicas e precisam da autorização dos professores para interferir nas dinâmicas das aulas. Mesmo assim, ela confessa que sempre que precisa, pede ajuda aos militares e não se importa se eles interferem na aula. Mas relatou que sempre eles pedem autorização para fazer qualquer coisa.</p> <p>Nesse dia, não fui para sala de aula. Depois dessas conversas, fui até a recepção. Percebi a presença de alguns ex-alunos lá. Na saída, eles estavam lá para encontrar amigos, namoradas e professores. Ouvi relatos de ex-alunos sobre seus trabalhos, seus estudos na faculdade e sobre a saudade do colégio e dos professores. O CTBM-PF, assim como os outros colégios não militares, cria vínculos afetivos e gera um sentimento de pertencimento. Muitos dos ex-alunos estavam com o uniforme da escola, inclusive. Uma das questões que percebi nessa saída, foi os alunos mais novos prestando continência aos mais antigos. Eu já tinha lido nos regulamentos sobre o critério de antiguidade, mas eu vi na prática, pela primeira vez, alunos “modernos” chamando alunos antigos de senhor/senhora e prestando continência. É estranho, pois são adolescentes quase da mesma idade.</p> <p>Os alunos da turma que eu estava observando mais de perto, do 2º ano, realmente interagiam de maneira diferente, como a coordenadora havia ressaltado. Eles eram tratados como superiores pelos alunos mais novos, do primeiro ano (chamados mais “modernos”), e como inferiores pelos os alunos mais velhos, do terceiro ano (chamados mais “antigos”).</p>
D 23/05	<p>Neste dia, acompanhei os horários da prática de esporte no colégio. Esse dia e o dia posterior seriam de provas de recuperação, assim, decidi aproveitar para analisar outros ambientes e observar as provas de recuperação somente no outro dia.</p> <p>É interessante como a disciplina de educação física é valorizada no CTBM-PF. Ela possui a mesma quantidade de períodos de aula semanal que Língua Portuguesa e matemática, por exemplo. É a disciplina que, somando com os esportes extraclasses oferecidos aos alunos, soma a maior carga horária do colégio. A competitividade, tradicional nos esportes, é algo valorizado no colégio. Assim como a ideia de saúde e vitalidade. Tradição das vozes militares, também.</p> <p>No início da aula, um aluno não estava com o uniforme. Ele tenta justificar-se que esqueceu e que era semana de provas, mas é em vão. Ele não é autorizado a participar da aula e foi encaminhado para o CAI. A aula trabalhou com atletismo, corrida e caminhada. Nenhum aluno se recusou, em nenhum momento, a fazer as atividades propostas.</p> <p>O professor tinha proximidade com os alunos, tanto que eles não o chamavam de “senhor fulano”, mas pelo seu apelido. Isso foge das regras e normativas da escola. A aula era descontraída e dinâmica. O professor brincava e fazia piadas com os alunos, e os alunos retribuíaam com brincadeiras também. Nada desrespeitoso. Em nenhum momento eu presenciei cenas de desrespeito ou desacato. As brincadeiras eram de “pessoas com afinidade”, como <i>Caminha mais rápido senão vou aí te empurrar</i>.</p> <p>O incentivo ao esporte e grande na escola. Foi nesse dia, que fiquei mais tempo na quadra e nos ambientes externos da escola que notei uma faixa com o seguinte dizer: “Os fracos não</p>

	<p>entram, os indecisos desistem, só os fortes permanecem”. Frase forte e carregada de sentido social, cultural, histórico e ideológico. Essa frase explica muitas interações e também a importância dos esportes na escola, já que a escola nitidamente enfatiza que “vencer” é tão importante quanto competir.</p> <p>Outro fato inusitado que presenciei nesse dia foi descobrir que o aluno Chefe de Turma, de outra turma, era repetente. Alunos do primeiro ano, que também estavam na quadra, chamaram um colega que era aparentemente mais velho de chefe de turma. Eu questionei os alunos e eles disseram que ele era repetente do 1º ano e por ser o mais antigo (novamente o critério de antiguidade prevalecendo) foi escolhido como chefe. A escolha de Chefe de Turma e dos demais cargos de comando são de responsabilidade do CAI, segundo os alunos, se o aluno repetente tem um desempenho disciplinar que está de acordo com o cargo, ele é escolhido principalmente por ser mais antigo e conhecer melhor as regras do colégio do que seus colegas novatos.</p>
D 24/05	<p>Nesse dia, estavam somente os alunos que fariam a prova de recuperação. Mas, diferente do normal, a prova de recuperação parecia ser uma prova regular, pois havia muitos estudantes. Não porque todos tinham sido convocados a fazer a prova, mas porque com a nota da prova eles podiam aumentar sua média. A prova de recuperação é direcionada aos alunos que estão abaixo de 7,0 na sua nota intelectual, esse são obrigados a fazer a prova, como nas outras escolas não militares. Mas, os alunos que quisessem aumentar sua média, poderiam realizar a prova de recuperação agregar essa nota em sua média final.</p> <p>Uma professora explicou que os alunos que buscam suas medalhas e alamares fazem sempre as provas de recuperação. Ela comentou um fato de um menino que gostaria de ganhar o alamar azul, que corresponde ao nível da nota intelectual a cima de 8,0. Como ele tinha alcançado menos de 8,0, ele veio fazer a prova para agregar mais essa nota na sua média geral. Novamente, a importância da nota e da classificação hierárquica no colégio.</p> <p>A prova de recuperação é feita de uma forma que eu nunca tinha presenciado antes. Todos os alunos, ao chegar na aula, pegam suas classes e cadeiras e levam para a quadra de esportes. Lá, eles posicionam sua classe em fileira e ordenam as filas conforme classificação (assim como no enumerar). O aluno com média e numeração maior fica na frente, os demais atrás conforme sua classificação. Além disso, são intercaladas as turmas. Uma fila de primeiros anos, um de segundo e uma de terceiros. Depois, começa novamente. Essa estratégia é chamada de “anti-cola”, pois tem o objetivo de evitar que os alunos olhem para a prova do colega.</p> <p>Isso acontece por dois motivos, os alunos de posição superior ficam na frente porque não irão passar resposta para seus colegas inferiores (pois eles podem obter melhores resultados e passar da sua colocação). Também não vão poder olhar os colegas dos lados, pois são de turmas e séries diferentes das suas.</p> <p>Essa estratégia, também usada por alguns professores em sala de aula, mostra novamente a hierarquia e a disciplina como princípios formadores do colégio. Hierarquia, pois tem o aluno tem o objetivo de não querer que seu colega tenha uma classificação melhor que a sua. De disciplina, porque evita atos transgressores, como os alunos que passam ou pedem respostas aos seus colegas, as conhecidas “colas”. Os alunos comentaram, depois, que essa estrutura é usada tanto</p>

	em provas de recuperação, quanto em provas oficiais, como simulados de ENEM e olimpíadas de matemática. O dia todo foi de provas, nessa estrutura.
D 03/06	<p>O trimestre estava acabando, as médias sendo fechadas e novas aulas sendo preparadas. Como nos demais dias, os rituais de enumerar e apresentação de turma continuavam. Nesse dia, em uma aula mais expositiva, onde o professor explicou conteúdos novos e passou exercícios, percebemos que os alunos não tinham tanta intimidade com ele quanto tinham com outros professores. Isso fez com a força das vozes sociais ficarem mais evidentes. Por exemplo, os alunos o chamavam de “senhor fulano” e pediam autorização para tudo, até mesmo para ir levar coisas ao lixo. Essa situação acontecia com alguns professores e com outros não. Critérios de direcionamento, talvez. Os alunos interagiam com os professores conforme a liberdade que o professor dava e com o nível de intimidade que estabeleciam com ele. Quando mais íntimo, menos as regras militares de hierarquia apareciam. Quanto menos íntimo, mais os alunos cumpriam as normativas.</p> <p>Signos interessantes observados no dia: os alunos levantavam a mão com o punho fechado, não tive informações do motivo. Os alunos tratavam-se todos pelos sobrenomes, mas os professores não seguiam essa regra, alguns eram chamados pelo primeiro nome, outros pelo sobrenome, uns com e outros sem o tratamento de senhoria, alguns até mesmo por apelidos. O tom de voz alto e forte em todos os momentos de rituais militares de interação, por exemplo, o grito do seu número, no enumerar, e o BOA TARDE SENHORA PROFESSORA no início da aula.</p>
D 07/06	<p>A aula começo, já no primeiro período, de maneira diferente. A professora disse que não precisava a Apresentação de turma, porque naquela aula não era necessária tanta formalidade. A aula foi de caráter mais motivacional, a professora falou sobre o futuro dos alunos e fez uma roda de conversa sobre suas perspectivas, sobre as pressões familiares com vestibular e faculdade, sobre rumos para o futuro, sobre medos e ansiedades com os alunos.</p> <p>A aula foi muito interessante, ainda mais porque a professora era a regente da turma. Ela conduziu toda a discussão em um patamar de igual para igual, contou suas experiências e deu dicas e conselhos aos alunos. Os alunos, por sua vez, contaram suas ideias de futuro e como era difícil escolher a profissão, muitos não sabiam o que queriam. Outros não tinham certeza. Alguns estavam bem decididos, chamou-me atenção falas do tipo: <i>vou fazer medicina de certeza</i> ou <i>tudo, menos ser professor</i>. O prestígio por certas profissões e o desprestígio por outras era nítido. Nenhum comentou em seguir a carreira militar.</p> <p>As outras aulas não tiveram comportamentos que merecem ser descritos com detalhes. Mas, no final do dia, aconteceu uma cerimônia especial, uma espécie de “formatura da semana”. Todos os alunos foram reunidos no pátio, na mesma estrutura do enumerar. Mas dessa vez, era para comunicar a nova “classificação”. As notas do trimestre foram fechadas e a numeração mudou. Fato interessante, os primeiros oito colocados não mudaram, continuavam os mesmos. Segundo relato de uma professora, dificilmente os primeiros colocados mudam sua classificação, pois são os que mais se dedicam para manter sua colocação. A cerimônia ainda teve a entrega dos distintivos e alamares para aqueles que agora estavam classificados em posição superior.</p>

D 10/06	<p>A mudança de trimestre é uma fase transitória interessante. Os alunos são lembrados das regras de hierarquia, pois a classificação muda e, junto com ela, alguns cargos de comando também tem novos representantes. O chefe da turma em que eu estava trocou e, acredito por ser novo no cargo e queria mostrar competência para tal, deixou mais rigorosa a fiscalização das normas em sala de aula. Por exemplo, lembrou vários colegas do uso correto do uniforme. O mais interessante é que os colegas, que aparentemente entendem a posição do colega chefe da turma, ouviam suas contribuições e aceitavam. Também, alguns alunos tinham solicitações a fazer, como arrumar o mural da turma e algumas cadeiras com defeito, passaram as reivindicações para o então “novo” chefe de turma.</p> <p>No intervalo, outro fato interessante aconteceu. Devido à mudança de posição dos alunos, imaginei que ficava difícil saber quem eram os novos alunos comandantes. Questionei alguns alunos sobre isso e os alunos disseram: <i>Aquele ali tem um alamar azul e branco, significa que ele é está com uma nota disciplinar maior que todos os outros. Então, sabemos que pra ele precisamos prestar continência.</i> Além dessa fala, eles comentaram sobre o uniforme, sobre já conhecerem os colegas e que aos poucos eles se acostumavam com isso. O que mais me impressionou foi a naturalidade com que eles tratavam isso, não era uma preocupação como eu imaginei que seria. Eles estavam muito bem condicionados aquele comportamento.</p> <p>Esse testemunho mostra que os alunos não só conhecem os signos das vozes militares que estão presentes na escola, como também respeitam as regras que os acompanham. Esse fato aconteceu no pátio, na presença dos militares e de vários colegas. Aos pouco, fui notando que os ambientes de convívio comum tinham um monitoramento da interação maior que em ambientes mais íntimos, como em sala de aula. Isso fazia com que os alunos observassem melhor o que fazer.</p>
D 13/06	<p>Os rituais militares de interação se repetem todos os dias. Acredito que para reforçar que o colégio é militar e eles precisam lembrar disso todo dia. Mas, no final do intervalo, na volta do pátio, ainda sem a presença do professor em sala de aula, presenciei uma cena interessante. Em um clima mais relaxado e descontraído, alunas do segundo e terceiro ano estavam conversando. Nitidamente amigas, as meninas do segundo não chamavam as colegas do terceiro de “senhoras” como rege a norma.</p> <p>Uma menina do 1º ano entra na sala rapidamente e fala, num tom alto e até grosseiro: <i>Me dá aqui uma borracha, rápido, que eu não acho a minha!</i>. Uma aluna do 3º ano interrompe a conversa com as colegas, levanta, pega uma borracha no estojo e alcança para a menina do 1º ano, que sai apressada. Esse fato quebra todas as regras do ritual de saudação, previstas pelo Manual do Aluno e vivenciadas na escola. A menina do 1º ano, além de ser mais moderna e interferir na conversa das mais antigas sem permissão, não tratou a aluna do 3º ano por senhora, conforme manda o regulamento.</p> <p>O fato chamou atenção minha atenção e as alunas perceberam que eu fiquei analisando a atitude da menina. Então, meio que em um tom de “explicação” daquela atitude, a menina mais antiga disse: <i>Ter irmã mais nova é um saco! Vivem pegando as coisas da gente.</i> O fato era: elas eram irmãs. Outras forças, para além das vozes militares, imperavam na relação entre as duas. Por</p>

	<p>serem irmãs, os laços e os vínculos eram mais estreitos, a intimidade era maior e as regras que regem a interação e o uso da língua, entre as duas, era diferente dos demais. Percebi, naquele momento, que a ideia de hierarquia é forte nos rituais, na frente dos militares e também na frente de pessoas que compactuam com as vozes militares. Mas, entre amigos e familiares, essas forças não são tão evidentes.</p> <p>Como minha presença era estranha no ambiente, as meninas não sabiam se eu estava ancorado ou não nas vozes militares, uma delas tentou explicar o acontecido. Um fato importante para as análises. Isso me fez refletir: é sempre assim? Quando não estão em rituais, eles esquecem a hierarquia? Fui até o grupo das meninas e perguntei. Foi então que elas relataram um caso de um aluno que não prestou continência aos colegas superiores que passaram por ele na rua, foi denunciado e foi advertido. Disseram também que, depende muito se o colega que está junto vai ou não te denunciar. Informação valiosa nessa análise. Essas alunas se deram conta que não são somente os policiais militares que estão ancorados nas vozes sociais militares, qualquer um que compactue com elas irá ser uma espécie de “monitoramento” nas interações da escola.</p>
D 14/06	<p>Nesse dia, uma das observações mais significativa aconteceu. Um aluno, no meio da aula, chamou a professora de <i>maluca</i>. Mas foi algo tão natural e espontâneo, que nem ela e nem ele perceberam o que isso representa. Em um colégio que evidencia a hierarquia como um dos princípios fundamentais, um aluno chamar uma autoridade de <i>maluca</i> parece maluquice. Vamos ao fato: a professora está repassando as obras literárias que os alunos precisam ler para realizar a avaliação do trimestre. Ela fala dos livros de maneira bem descontraída, brinca com os alunos, usa ironia, faz piadas das obras e compara as histórias com a vida dos alunos, num tom engraçado e leve. Os alunos também entram na brincadeira, fazem piadas e discutem sobre os livros. Quando a professora passa o cronograma e os prazos de leituras, os alunos ficam um pouco apreensivos, afinal, o prazo era pequeno e a lista era grande. Quando a professora, em um tom de brincadeira e ironia, diz que eles irão perder noites de sono lendo os livros, um dos alunos diz, em tom de deboche: <i>Com licença, senhora professora. A senhora deve estar é maluca para ter uma ideia dessas!</i>. A professora, em contrapartida, não o interpela e se irrita pela falta de “hierarquia” na sua colocação. Pelo contrário, ela ri e continua em tom de brincadeira a aula. O deboche, a ironia, a intimidade e o humor, nesse caso, estão mais presentes no colégio do que as vozes sociais. E, ainda, a situação descrita e outras semelhantes, de brincadeira entre alunos e professores aconteceram sempre em sala de aula, sem a presença dos policiais militares. Isso requer análise.</p>
D 28/06	<p>Nessa aula, enquanto o professor explicava uma atividade para fazer em grupo e dava as instruções desse trabalho, um aluno estava com a cabeça baixa o tempo todo. Eu notei que ele estava usando o celular. O professor não percebeu, passaram-se alguns minutos, os colegas começaram a fazer sinais ao professor. Então, o professor disse em voz alta: <i>fulano, chama o tenente L aqui na sala, que hoje ele vai recolher um celular</i>. O aluno, que mexia em seu celular, ficou totalmente abalado. Guardou o celular rapidamente, mas percebeu que todos estavam olhando para ele. O militar chegou, pediu autorização para a professora e questionou quem era o aluno. O aluno prontamente levantou, levou seu celular até o tenente e entregou. O tenente levou o celular e fechou a porta. O professor continuou a aula normalmente. No intervalo, pedi o que</p>

	<p>aconteceria e os colegas disseram que ele iria perder pontos disciplinares e receberia o celular somente no final do dia. Nitidamente, as questões disciplinares são de responsabilidade do CAI.</p> <p>Outro fato interessante observado nesse dia foi a postura do chefe da turma. A festa junina se aproximava e os alunos estavam organizando a quadrilha e os preparativos. Um dos alunos solicitou a disponibilidade de alguns minutos da aula para ensaiar e o chefe de turma advertiu, antes mesmo do professor, que eles tinham atividade avaliativa e que ele iria organizar outro horário para o ensaio. O aluno concordou e ainda pediu ao chefe de turma se ele conseguia material para decoração com o almoxarifado da escola. O patamar do chefe de turma é respeitado em sala de aula. Outro fato interessante da festa junina, ela é organizada pelo interestudantil (equipe organizada de alunos representantes). Só pode participar do interestudantil e auxiliar no comando da organização de eventos quem foi o primeiro aluno 01 das turmas. Independente de ser ele o Chefe de turma atual ou não. E o lucro da festa é destinado aos alunos, gerenciado pelo interestudantil, e também leva em conta a antiguidade: terceiro ano ganha 50%, segundo ano 30% e primeiro ano 20%.</p>
D 02/07	<p>No primeiro período, enquanto a professora escrevia no quadro, um aluno estava com a cabeça baixa na classe, possivelmente dormindo. O militar, que passava pelo corredor fazendo a ronda, percebeu isso e interrompeu a aula, pedindo a permissão da professora. O aluno levantou a cabeça rapidamente, os demais se organizaram na cadeira. O militar convidou o aluno que estava com a cabeça baixa para sair uns minutos da sala, acompanhá-lo e ir lavar o rosto para passar o sono. O aluno saiu, a professora autorizou, os colegas relataram que dormir em aula é considerado comportamento inadequado e prejudica sua nota disciplinar, sendo assim, possivelmente o CAI não só tirou ele da sala para lavar o rosto, como também registrou essa ocorrência na sua ficha.</p> <p>Esse fato aconteceu no primeiro período. Nos demais períodos, os alunos ficaram mais comportados e atentos. Mas não só eles, a professora também.</p> <p>No decorrer de uma aula, como o dia estava quente, mais que o normal para a época, um aluno pediu autorização para ir ao banheiro, para a professora. Ela autorizou, mas advertiu: <i>Você vai sair da sala desse jeito? O tenente vai adorar</i> (tom de deboche). O “jeito” ao qual ela se referia era a maneira como ele estava vestido: estava com o calçado desamarrado, camiseta para fora das calças e as calças dobradas até o joelho. O aluno percebeu o acontecido e disse: <i>Claro que não, não sou tão rebelde assim</i>. O aluno arrumou seu uniforme, saiu e quando voltou, dobrou as calças novamente. A professora continuou a aula e não se importou com a postura e com o uniforme do aluno.</p> <p>Relacionando a aula como um todo, no ritual de apresentação da turma, o aluno estava conforme as regras mandavam e seguia o modelo do Chefe de Turma, mas, durante a aula, como estava quente, ele foi deixando seu uniforme mais confortável. A professora em momento nenhum pediu para ele arrumar seu uniforme, nem para os demais colegas (que também não estavam todos vestidos de maneira uniforme). Ao pedir para ir ao banheiro, ele precisaria sair da sala e possivelmente encontraria militares pelos corredores. Como eles já haviam sido avisados com o fato do colega dormindo, a professora lembrou que não era bom ele sair com as calças daquele jeito. Na sala de aula, com a porta fechada, tudo bem. No pátio, não.</p>

D 11/07	<p>Aqui, os fatos observados e registrados são para além da sala de aula. Dois fatos chamaram a atenção. O primeiro foi o respeito à hierarquia no pátio da escola. Os alunos do terceiro ano, chefes de turma, vieram dar alguns recados sobre a organização do JINCAL (jogos interséries) e os colegas dos anos inferiores se despediram dizendo “sim, senhor”. O segundo fato foi em uma situação de limpeza. Chamou atenção que alguns alunos estavam limpando as áreas comuns do colégio, como pátio e banheiro. Eu já sabia, conforme diz o regulamento, que os alunos são os responsáveis pela limpeza do colégio. Mas me chamou atenção que somente alguns estavam limpando as áreas comuns e recolhendo os lixos. Quando questionei os alunos, eles explicaram que os alunos mais modernos são responsáveis pela limpeza considerada mais “pesada”, como banheiro, pátio e lixos.</p>
D 12/07	<p>A hierarquia é marcada em vários ambientes da escola. Tive a oportunidade de acompanhar a hora do lanche e o intervalo para almoço. A fila é organizada por antiguidade: terceiros anos lancham primeiro, depois os segundo e por último os primeiros. Além disso, nesses ambientes de contato e interação com colegas de diferentes séries, acompanhados pelos militares, as regras e convenções de hierarquia ficam mais fortes. Os alunos mais modernos cumprimentavam os mais antigos prestando continência, conforme passavam por eles no refeitório. Por fim, no final do almoço, novamente os responsáveis pela organização do refeitório era dos mais modernos, organizados em uma escala, os alunos do primeiro ano recolhiam e arrumavam o refeitório.</p>
D 24/07	<p>Um evento que merece destaque neste diário é o JINCAL (Jogos Internos do Corpo de Alunos). Esse evento acontece todo ano, é esperado pelos alunos e professores. São dois dias em que a escola toda para suas atividades para participar dos jogos internos. É um campeonato de diferentes esportes, e a competição é turmas contra turmas. O JINCAL aconteceu em dois dias, terça-feira e quarta-feira antes das férias, mesmo não sendo dias marcados para observação, senti a necessidade de observar pelo menos um turno dessa interação. Os alunos falam desse evento o primeiro semestre inteiro, movimentam a escola, e era a oportunidade de observar os alunos em momentos diferentes de interação.</p> <p>Estive presente no segundo dia e pude presenciar a interação entre os alunos de maneira divertida e descontraída. O evento é enorme e as atividades esportivas são interséries. Cada turma elabora seu nome, grito de guerra, uniforme, mascote e cores da turma. Essa escolha é muito interessante porque começa antes: primeiro, quem escolhe suas cores e mascote é a turma com o aluno 01 da do terceiro ano (critério de antiguidade e hierarquia), depois, as outras turmas de terceiro ano, também na ordem de “qual turma tem o melhor colocado”. Isso segue pelos segundos anos, depois pelos primeiros. A turma que eu acompanhei mais de perto, a 202, ficou chateada porque uma das cores que eles queria, um terceiro ano já havia escolhido. E não pode repetir.</p> <p>O processo de criação dos gritos de guerra, uniformes, bandeiras e apelidos para serem colocados na camiseta é de responsabilidade dos alunos. Só há uma regra: não repetir o que os colegas já fizeram, sendo a prioridade de escolha os mais antigos. A liberdade na escolha para apelidos, que vão escritos atrás das camisetas é inimaginável. Apelidos com trocadilhos maldosos,</p>

	<p>palavrões, afrontes entre colegas, deboche de outros alunos. Nos apelidos, parecia que eles extravagavam e liberavam outras vozes, oprimidas no cotidiano da escola. Nos gritos de guerra, eles provocavam, afrontavam e intimidavam uns aos outros.</p> <p>A competitividade nesse evento é enorme. Mesmo assim, não presenciei nenhum ato agressivo. Como os alunos diziam, eles provocam, mas conhecem os limites. Mas como eles definem os limites? É uma dúvida que não consigo responder. O seguimento das regras é fundamental, a turma que é pega fazendo alguma infração, perde ponto e até pode ser desclassificada. Então, por mais descontraídos que os alunos pareçam estar, eles sabem que ainda estão sendo monitorados.</p> <p>Mas nem sempre. Foi no JINCAL que pude ver algumas cenas mais íntimas entre alunos. Vi duas vezes, alunos aproveitando que o jogo era o foco de todos (colegas, professores e militares) para escolher lugares estratégicos e trocarem alguns carinhos. Nada abusivo, até porque era eles podiam ser autuados. Mas beijos e abraços aconteciam. Outro fator interessante, um aluno em uma das conversas de intervalo disse: <i>Melhor prevenir do que remediar, então a gente sabe onde as câmeras não alcançam</i>. Os alunos escolhiam os lugares mais escondidos, tanto das câmeras quanto dos olhares curiosos.</p> <p>Ainda sobre o JINCAL, vemos a importância dada à uniformidade. Os alunos só podiam usar roupas e acessórios conforme as cores escolhidas pela equipe. Até nesse momento mais “permissivo” nas roupas, um resquício das regras de uniformidade ainda existia.</p>
D 05/08	<p>Senti, nesse dia, um alvoroço no intervalo. Alguma coisa tinha acontecido de diferente e era o assunto entre todos os grupinhos de alunos. Ao voltar do intervalo, um aluno perguntou à professora: <i>A senhora ficou sabendo da aluna D?</i>. A professora respondeu que não, então esse aluno e os outros contaram a novidade: a aluna D, atual aluna 01 do colégio, a que tinha o cargo superior de todos os alunos do colégio conforme o Enumerar, não queria o cargo de Aluna Disciplina. Naquele dia, a aluna D decidiu abrir mão do cargo, deixando o melhor patamar da escola. Sendo assim, a aluna 02 assumiu a função de Aluna Disciplina. O caso chamou atenção e provocou questionamentos em toda a escola.</p> <p>Como eu não podia perder a oportunidade, na saída da escola, questionei a aluna D, do terceiro ano, sobre seus motivos em largar o cargo. Ela ressaltou que o principal motivo foi sua mudança de prioridades, já que ela queria passar no vestibular de medicina e estaria mais focada e empenhada em estudar. Ainda explicou que o cargo de Aluno Disciplina demandava muito tempo e esforço e a aluna D não estaria mais interessada, pois iria dedicar-se mais aos estudos extraclases e cursos pré-vestibulares.</p> <p>Conversando com ela e com mais algumas colegas, eles relataram que ela não foi a única a abrir mão do cargo mais importante entre os alunos no CTBM-PF, outros colegas 01 já haviam pedido para não assumir o cargo e as responsabilidades de ser Aluno Disciplina, por terem outras prioridades. Exemplos de forças externas confrontando-se com as forças militares.</p> <p>Além disso, novamente, presenciei a cena dos alunos cumprimentando os superiores, alunos e autoridades, com continência e “bom dia, senhor”.</p>

D 09/08	<p>Meu último dia de observações foi uma grande retomada de tudo. Fui novamente (assim como no primeiro dia) um dos primeiros a chegar ao colégio. Mas nesse dia, não levei meu fiel companheiro, bloquinho de anotações. Fui somente eu, como pesquisador, analista e como alguém que queria olhar tudo sem a preocupação de anotar nada.</p> <p>Assisti o enumerar e vi nos olhos dos alunos primeiros colocados a força de gritar seus números. Vi o orgulho dos alunos da Guarda de Honra em segurar a bandeira e estarem em destaque. Vi como o tom de voz ia se enfraquecendo conforme o enumerar ia descendo e os últimos colocados iam anunciando seus números. Vi como o corpo fala, como aquelas dezenas de adolescentes ali, enfileirados, representavam o contexto social, cultural, histórico e ideológico do colégio.</p> <p>Os alunos enfileirados, sendo observados e avaliados como exemplos de disciplina. Ao mesmo tempo em que gritavam seus números, mostrando que uns era superiores aos outros, como exemplos de hierarquia.</p> <p>Depois, fui para a sala de aula com eles. No meio dos alunos, não atrás como eu sempre fazia. Queria andar entre eles. Como seria ser um aluno naquele contexto? Eu nunca saberia... Eu era pesquisador, observador, mas nunca conseguiria observar aquele colégio pelo ponto de vista de dentro para fora. As pesquisas em ciências humanas são essas: olhar de fora para dentro, mas se importando com o que vê, querendo se importar. As minhas observações estavam acabando e as aulas iam continuar. Aquela era a vida deles.</p> <p>Entrei na sala, sentei no meu lugar, atrás de todos. Observei a professora entrando e fechando a porta. Aquela última fechada de porta foi especial. Fechar a porta da sala é um ato de resistência. Uma atitude simples que mostra que aquele ambiente, a sala de aula, é do professor e dos seus alunos. E de ninguém mais. Como professor, essa atitude é marcante. É um signo que muito significa. Liberdade de trabalhar e dialogar com a voz que você quiser. Sem preocupar-se com o monitoramento.</p> <p>Ao mesmo tempo em que vi os alunos levantando, o chefe de turma indo até o quadro. Todos arrumando seus uniformes e ficando em posição de sentido. Apresentar a turma e finalizar dizendo: prontos para suas instruções. Vi professores encher o peito de orgulho e reconhecimento com essas palavras. Vi professores constrangidos com tudo aquilo. Seria o sonho de todo professor ter a turma “pronta” para te ouvir? Mas será que o que fizemos são instruções, será que é essa a função de um professor, passar instruções? Quando a aula começava, eu percebia que não. Professores constroem histórias. Aqueles professores que estavam ali estavam de peito aberto, prontos para ajudar os alunos. Será que não seria o professor que devia falar: <i>estou pronto para vocês!</i> ?</p> <p>A aula era uma... aula. Lembrei que em vários momentos, dentro da sala de aula, parecia que eu estava em uma escola “comum”. Distante dos rituais, tudo parecia como uma escola normal. Professores ensinando, alunos aprendendo. Não posso ser inocente a ponto de deixar de lado o fator disciplinar diferenciado. Respeito é algo muito forte no CTBM-PF. Quando o professor quer falar, ele é ouvido. E o aluno escuta. Não é a toa todos os bons resultados do colégio. As aulas acontecem. Mas será que esse respeito parte do que? Medo de ser punido?</p>
---------	---

Interesse em ganhar recompensas? Nunca saberemos.

No intervalo, olhei para o pátio. Uma multidão de alunos. Uma multidão de vozes. Lembrei-me de Bakhtin e da teoria dialógica. Ninguém é resultado de uma só voz, mas de uma multidão. Uma multidão de vozes sociais, culturais, históricas, ideológicas. Independente das forças, somos esse balaio de vozes. Os alunos eram uma multidão, de seres em interação, de vozes em confronto, de seres humanos interagindo em sociedade.

Não voltei para a sala com eles, quando o intervalo acabou, senti que minha etapa de observação também tinha acabado. Sai da escola com a convicção de que todo sujeito vive nas fronteiras. No CTBM-PF não era diferente, cada sujeito lá dentro, interagindo, vive na fronteira de vozes sociais que se chocam e que dialogam, criando essa rede de diálogos e de relações dialógicas que chamamos de sociedade.

ANEXOS

ANEXO A – MANUAL DO ALUNO

Anexo “A” da Portaria Nº 535/EMBM/2012, de 13 de dezembro de 2012

Manual do Aluno Tiradentes

(Anexo “A” a Portaria Nº 535/EMBM/2012, de 13 de dezembro de 2012.)

I – APRESENTAÇÃO DO MANUAL DO ALUNO

O presente Manual do Aluno dos Colégios Tiradentes da Brigada Militar (CTBM) reúne informações de interesse e de utilidade para a comunidade escolar, apresentando o histórico do CTBM, sua filosofia, valores, princípios, estrutura e regras de funcionamento, objetivando padronizar procedimentos, garantir o acesso à informação sobre as atividades do colégio, além de proporcionar uma rápida adaptação aos novos alunos às normas e às rotinas de funcionamento deste estabelecimento de ensino.

Oferece os elementos necessários para que sejam conhecidas as normas e as orientações que regem as atividades desta Escola. Regula, ainda, as atividades de orientação, formação e educação do aluno, desenvolvidas pela escola na manutenção e no aprimoramento dos valores e dos princípios que norteiam sua filosofia e seus objetivos.

II – BREVE HISTÓRICO DO CTBM

O Colégio Tiradentes foi idealizado pelo Coronel Oswaldo de Oliveira, Comandante da Academia de Polícia Militar na época. Sua criação deu-se através do Decreto 29.502, publicado no DOE de 25.01.80, e a Portaria 10.117 de 13.02.80, autorizou seu funcionamento como Escola Estadual de 2º Grau da Brigada Militar, em Porto Alegre.

Inicialmente, o objetivo da Escola era a preparação dos adolescentes para o Oficialato da Brigada Militar, sendo estruturado nos moldes do CFO – Curso de Formação de Oficiais, com alunos somente do sexo masculino.

O primeiro Comandante do colégio foi o Capitão Antônio César da Cunha Chaves. Na sua estrutura administrativa, como vigora até hoje, a Escola contava com a participação de funcionários civis e servidores militares oriundos das Secretarias da Segurança e da Educação.

Em atendimento às alterações na legislação de ensino, a Escola passou a oferecer o Ensino de 2º Grau. A partir de 1997, observando os dispositivos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Federal n.º 9.394/96) vem oferecendo o ensino médio.

Atualmente, o Colégio Tiradentes é regido pela Lei de Ensino da Brigada Militar, Lei Estadual n.º 12.349/05, apenas possuindo convênio com a Secretaria de Educação, no que diz respeito à cedência de professores e servidores civis (agentes educacionais, merendeiras e outros).

A partir do ano de 2009 foram instalados outros Colégios Tiradentes no interior do Estado, mediante Portaria do Poder Executivo Estadual, a saber: Passo Fundo, Santa Maria, Ijuí, Santo Ângelo, São Gabriel e Pelotas.

Lastreado na Lei de Ensino da Brigada Militar (Lei n.º 12.349/2005) e no seu Regimento interno, aprovado pela Secretaria de Educação, o Colégio Tiradentes reserva 30% de suas vagas, anualmente, aos filhos e/ou dependentes de policiais militares da Brigada Militar.

Ademais, a forma de ingresso no Colégio Tiradentes dar-se á através de processo seletivo cujas vagas serão determinadas pelo respectivo comando, conforme disponibilidades de logística, exceto os casos descritos na Portaria n.º 440/EMBM/201 e na Lei n.º 10.990/97, art. 157, parágrafo único.

III – FILOSOFIA DO CTBM

O CTBM tem por filosofia proporcionar ao aluno condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades e capacidades, permitindo o aprimoramento das relações interpessoais e melhor compreensão da realidade onde está inserido, através de ações participativas, contribuindo com a construção de uma escola que prima pela educação moral e intelectual, nos termos da Lei de Diretrizes de Bases do Ensino n.º 9394/96.

O Colégio Tiradentes propicia o fortalecimento de valores humanos e princípios de cidadania, qualificando o aluno para sua escolha profissional. E, como Joaquim José da Silva Xavier, O Tiradentes: cidadão pleno e alferes, Mártir da Independência, oferece referências do cotidiano da vida militar como forma de estimular o amor à Pátria e o respeito cívico, preparando para a vida em sociedade.

A seleção pelo mérito, o aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais e culturais, a integração permanente do indivíduo com a sociedade, a preservação das tradições e a internalização dos valores e dos

princípios da Brigada Militar, fazem do CTBM uma instituição de ensino médio regular com características peculiares.

IV – OBJETIVOS, VISÃO, MISSÃO E PRINCÍPIOS DO CTBM

a. OBJETIVOS

1. Oportunizar, através da interdisciplinaridade, transdisciplinariedade e contextualização das áreas do conhecimento, a formação de um cidadão ético, moral e consciente do seu papel transformador na sociedade, capaz de realizar uma leitura crítica do cenário em que está inserido, apontando soluções possíveis para o desenvolvimento de uma sociedade solidária.
2. Permitir aos alunos, especialmente aos dependentes de Policiais Militares, melhores condições para disputar vagas em escolas militares, estabelecimentos públicos de ensino superior, entre outros que exijam seleção, através de um ensino público e de qualidade.
3. Potencializar a interação entre aluno-professor e esses com a comunidade visando à construção coletiva do conhecimento integral voltada para o exercício da cidadania. Ademais, o colégio tem função inclusiva e assistencialista na medida que possibilita aos dependentes de policiais militares da Brigada Militar o ingresso numa instituição de ensino educacional de qualidade.
4. Possibilitar e incentivar o exercício da liderança, a desinibição e a desenvoltura frente ao público através das assunções de funções e execução de tarefas da rotina militar que exigem a interatividade do aluno.
5. Primar, dentre as escolas públicas, pela excelência intelectual e disciplinar dos alunos.
6. Proporcionar ao aluno:
 - a formação necessária para a construção do conhecimento;
 - o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e de suas potencialidades;
 - o aprimoramento das relações interpessoais permitindo enfrentar e vencer as adversidades do meio, oferecendo condições para comunicar-se com eficiência em seu ambiente escolar e no mundo que o cerca.
 - o desenvolvimento da habilidade da liderança norteado pela disciplina e hierarquia.
7. Estimular o aluno a refletir, a debater e a fazer análise da realidade, bem como buscar a formação de sua consciência crítica, criativa e responsável.
8. Despertar no aluno a afeição e o interesse pelas carreiras militares das Forças Armadas e da Policiais Militares.

b. VISÃO

Ser uma instituição pública de excelência, servindo como referencial na educação de ensino médio, promovendo o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno.

c. MISSÃO

Promover a formação integral de jovens através da disciplina, da hierarquia e do ensino qualificado, de acordo com o contexto atual.

d. PRINCÍPIOS

1. **Disciplina:** é a observância e o acatamento das normas e disposições que fundamentam o CTBM e coordenam o seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pela garantia dos direitos e pelo cumprimento dos deveres por parte do corpo discente.
2. **Hierarquia:** é a ordenação da autoridade em níveis diferentes, dentro da estrutura do CTBM, constituída pela antiguidade legalmente estabelecida.
3. **Ética:** é um conjunto de valores morais históricos e de princípios que norteiam a conduta humana na sociedade, visando ao equilíbrio e ao bom funcionamento social.
4. **Moral:** é o conjunto de regras adquiridas através da cultura, da educação, da tradição e do cotidiano, e que orientam o comportamento humano dentro de uma sociedade.
5. **Responsabilidade:** É a obrigação a responder pelas próprias ações, e pressupõe que tais atos se apoiam em razões ou motivo.
6. **Cidadania:** é o conjunto de direitos e de deveres pelo qual o cidadão/indivíduo está sujeito no seu relacionamento com a sociedade em que vive.

V – CÓDIGO MORAL DO ALUNO DO CTBM

JURAMENTO DO ALUNO AO INGRESSAR NO CTBM

AO INGRESSAR NO COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR,

PERANTE SEU ESTANDARTE E COMUNIDADE ESCOLAR,

ASSUMO O COMPROMISSO DE RESPEITAR OS PRECEITOS DA MORAL E DA ÉTICA

COM ESTUDO, DISCIPLINA E AMOR.

INSERIR-ME NO CONTEXTO SOCIAL COM O EXEMPLO DO AGIR TIRADENTES.

LASTREAR MEU MODELO IDEAL,
TRANSFORMANDO EM AÇÃO NO FUTURO A PLENITUDE DE CIDADÃO JOVIAL.
JURAMOS!

VI – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CTBM

O CTBM é um Órgão de Ensino da Brigada Militar subordinado ao Departamento de Ensino. O Comando é exercido pelo Comandante e pelo Subcomandante, Oficiais Superiores designados pelo Comando-Geral da Brigada Militar.

O Corpo Docente é composto por professores oriundos da Secretaria de Educação, podendo ter instrutores da Brigada Militar. As atividades de ensino são desenvolvidas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com a Lei de Ensino da Brigada Militar, em conjunto com as demais leis vigentes, bem como baseadas nos documentos de ensino que norteiam o colégio: Regimento Escolar e Planos Pedagógico, Global e de Estudo.

Além das disciplinas previstas pela legislação federal, o CTBM oferece ao seu aluno uma série de atividades extras que visam à formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, bem como proporcionam a construção de competências e de habilidades de extrema necessidade na vida adulta.

As seções do colégio, conforme organograma a abaixo descrito, organizam-se conforme Quadro de Organização (QO) e Quadro de Efetivo (QE), oriundos da Brigada Militar, com suas designações de efetivos e atribuições prescritas em legislações e normas específicas.

VII – ESTRUTURAÇÃO E FUNÇÕES DO CORPO DE ALUNOS

O Corpo de Alunos é uma denominação utilizada para a estrutura disciplinar e hierárquica fundamental no funcionamento do colégio com características militares. Tem por finalidade acompanhar, orientar e gerenciar disciplinarmente os alunos na participação e na realização de todas as atividades desenvolvidas pelo colégio, bem como apoiar e proporcionar o perfeito desenvolvimento das atividades pedagógicas.

1. Constituição do Corpo de Alunos

O Corpo de Alunos é constituído exclusivamente por Policiais Militares, nas funções de Comandante do Cal, Analistas e Praças como orientadores e monitores de disciplina.

2. Grupamento Corpo de Alunos

O Grupamento Corpo de Alunos é formado pelo corpo discente, composto por subgrupamentos denominados “Companhias”, e estes por “Pelotões” e “Grupos”, com integrantes de todas as séries escolares distribuídas equitativamente.

Os alunos exercem funções de comando e chefia entre si, com a finalidade de aprender e exercitar princípios de gerenciamento, controle e coordenação de pessoas.

Entre os grupamentos e subgrupamentos a relação é de hierarquia e disciplina, bem como entre as séries escolares que compõem o ensino médio.

3. Funções Desempenhadas pelos Alunos

As funções são indicadas pelo comando do CAI, com base em observações, apontamentos e consenso dos Monitores de Disciplina e nomeadas pelo Comandante do CTBM, com base no rol de critérios consignados no item 3.1 abaixo.

Aluno Disciplina

É o aluno do 3º Ano que exerce o elo entre o Comando do CAI e o “Corpo de Alunos Tiradentes” e tem a função de transmitir e fiscalizar o fiel cumprimento das ordens repassadas, bem como orientar sobre os procedimentos a serem adotados visando à integração do todo, dentro de uma uniformidade e padronização de atitudes.

MISSÃO

- a.** Controlar todas as atividades desenvolvidas pelo “Corpo de Alunos Tiradentes” fora do período de aulas e nas atividades extracurriculares;
- b.** Supervisionar a situação disciplinar e a apresentação pessoal do Corpo Discente;
- c.** Controlar a assiduidade e pontualidade do Corpo Discente;
- d.** Fiscalizar o cumprimento das demais normas regulamentares do colégio.

Aluno Auxiliar de Disciplina

É o aluno do 3º Ano que tem a função de auxiliar o Al Disciplina em todas as suas atribuições e substituí-lo na sua ausência.

Aluno Comandante de Companhia

É o aluno do 3º Ano que tem a função de comandar a Companhia.

Aluno Comandante de Pelotão

É o aluno do 3º Ano que tem a função de comandar o Pelotão.

Aluno Porta-Estandarte

É o aluno do 3º ano, com a maior média do Colégio nos dois anos anteriores e, que tem a responsabilidade de conduzir o Estandarte do Colégio em todos os eventos e solenidades.

Aluno Porta-Símbolo

É o aluno do 3º Ano que tem a função de conduzir o símbolo à frente do respectivo grupamento (Corpo de Alunos Tiradentes, Companhia e/ou Pelotão).

Aluno Comandante de Grupo

É o aluno do 3º Ano que tem a função de comandar o Grupo.

Aluno Auxiliar de Grupo

É o aluno do 3º Ano que tem a função de Auxiliar o comandante do Grupo.

Aluno chefe de turma e aluno semana

Todos os alunos da turma devem exercer esta função. Os alunos serão escalados em ordem alfabética, sempre em duplas. O auxiliar, chamado aluno semana será substituído semanalmente, com atribuições perante o Colégio, em sala de aula, sendo regulado conforme Anexo I.

3.1 Requisitos para assumir funções na Disciplina do Corpo de Alunos do CTBM

O aluno do terceiro ano do CTBM para desempenhar as funções de aluno disciplina, auxiliar de disciplina, guarda-bandeira, comandante de companhia e pelotões e porta-símbolos deve apresentar conduta ilibada, a qual demonstre o fiel cumprimento às normas contidas nos regulamentos escolares.

A escolha dos alunos os quais integrarão as funções da disciplina do Corpo de Alunos será realizada pelo Comandante do Corpo de Alunos, cuja assunção dar-se-á após aprovação pelo Comandante do CTBM.

O aluno para exercer funções na disciplina do Corpo de Alunos deve apresentar predicados para tanto, os quais merecem destaque os descritos abaixo:

- a. proceder sempre com retidão nas suas atitudes, desde o seu ingresso no Colégio Tiradentes da Brigada Militar;
- b. saber cumprir prontamente as ordens dos superiores;
- c. saber respeitar os superiores, subordinados e de hierarquia igual, agir lealmente para com eles, tanto no âmbito escolar como fora dele, sabendo aplicar entre si as deferências em uso na sociedade;
- d. primar pelo cumprimento dos regulamentos e instruções relativas às atividades que os alunos executam dentro do Colégio Tiradentes;
- e. primar pela pontualidade nas suas atividades escolares dentro ou fora do CTBM;
- f. dedicar nas atividades que esteja participando toda a inteligência, zelo e aptidão, procurando a sua valorização como aluno consciente de seu papel dentro e fora do ambiente escolar;
- g. ter boa apresentação pessoal, mantendo-se uniformizado, conforme prevê o regulamento de uniformes do CTBM;
- h. zelar desde o seu ingresso no Colégio Tiradentes, pela boa convivência, procurando assegurar a solidariedade e camaradagem entre os alunos e especialmente junto ao corpo docente e aos policiais militares, mantendo toda a correção nas suas relações, evitando rixas ou discussões;
- i. ser prudente e justo na exigência do cumprimento das ordens dadas, não impondo aos alunos de anos inferiores a execução de quaisquer atos ilegais ou estranhos aos procedimentos e normas do Colégio;
- j. não destruir, inutilizar ou por outra forma desviar do seu legal destino quaisquer objetos pertencentes ao Colégio ou a outrem;
- l. diligenciar, adquirir e desenvolver as qualidades que devem caracterizar o cidadão e os alunos do Colégio Tiradentes da Brigada Militar, dentre eles, os sentimentos de honra, do dever, da lealdade e os hábitos de ordem, de pontualidade e de correção;
- m. ter adquirido durante os dois anos iniciais a capacidade de comando de tropa, demonstrando através de postura, desenvoltura, voz de comando e marcialidade nos movimentos de ordem unida.

O período máximo de duração da Disciplina do CAL será decidido a critério do Comando do Corpo de Alunos, com homologação do Comandante do CTBM, não podendo ultrapassar o período máximo de 60 dias.

O aluno pode ser substituído a qualquer momento em virtude da avaliação sobre os critérios acima, todavia, excepcionalmente, poderá haver repetição das funções atinentes aos alunos em virtude de avaliação sobre os critérios estabelecidos.

O aluno indicado para assumir funções na Disciplina do CAL não poderá recusar.

VIII – DO VALOR DO ALUNO DO CTBM

São valores a serem seguidos pelos discentes do Colégio:

1. O espírito de corpo e o orgulho de ser aluno desta Escola.
2. A dedicação permanente aos estudos e o crescimento intelectual.
3. A confiança no CTBM, que tem em sua missão principal a formação e a capacitação de seus discentes, preparando-os para o exercício profissional no futuro.
4. O apreço à Instituição Brigada Militar e às suas atividades desenvolvidas em prol da comunidade gaúcha.

IX – DA ÉTICA DO ALUNO DO CTBM

O colégio desenvolve em cada um dos seus integrantes conduta moral irrepreensível, com a observância dos seguintes preceitos da ética:

1. Amar a verdade e a responsabilidade como fundamento da dignidade pessoal.
2. Exercer com responsabilidade, eficiência e dedicação às funções que lhe couberem, como integrante da disciplina, do grêmio estudantil, etc..
3. Respeitar a dignidade da pessoa.
4. Acatar as autoridades civis e militares.
5. Cumprir e fazer cumprir os regulamentos e normas do CTBM.
6. Empregar as suas energias em benefício do seu aprendizado.
7. Praticar a camaradagem e desenvolver permanentemente o espírito de cooperação.
8. Ser discreto em suas atitudes, maneiras e em sua linguagem escrita e falada.
9. Cumprir seus deveres de aluno.
10. Proceder de maneira ilibada em seus atos da vida civil.
11. Observar às normas da boa educação.
12. Zelar pelo bom nome do CTBM e da Brigada Militar.

X – DOS DEVERES DO ALUNO DO CTBM

1. Respeitar as normas que regem a vida na comunidade escolar.
2. Tratar com urbanidade e com respeito todos os integrantes e visitantes do colégio.
3. Saudar na forma regulamentar e respeitosa (continência, saudação, aperto de mão) todas autoridades, funcionários civis e superiores hierárquicos, integrantes da Brigada Militar.
4. Empregar o tratamento de “senhoria” sempre que se dirigir ao Corpo Docente, Funcionários Civis e Militares Estaduais e, também, aos alunos das séries hierarquicamente superiores.
5. Observar a disciplina e o respeito hierárquico.
6. Ter conduta e comportamento baseados nos princípios da verdade, honestidade, lealdade e dignidade, em todas as ações e relações pessoais e escolares.
7. Usar o uniforme na forma regulamentar, zelando pela aparência e asseio pessoal.
8. Usar e manter na forma estabelecida o corte e arrumação do cabelo, a barba raspada bem como seguir o previsto no uso dos acessórios.
9. Integrar-se no processo educativo, participando de todas as atividades previstas, com interesse e dedicação, observando horários estabelecidos.
10. Tratar com o devido comprometimento e frequentar com assiduidade, pontualidade e interesse as aulas e demais atividades em que o CTBM estiver envolvido, sejam internas ou de representação em nível de Brigada Militar.
11. Encaminhar resposta à solicitação de justificativa de faltas e/ou atrasos nos prazos e na forma estabelecida.
12. Observar rigorosa proibidade na execução de quaisquer provas ou trabalhos escolares, considerando os recursos ilícitos como incompatíveis com a dignidade pessoal e escolar.
13. Zelar pela ordem, conservação e asseio do prédio, das dependências, do mobiliário, do material didático e de todo material de uso coletivo e individual, responsabilizando-se e ressarcindo, ser for o caso, eventuais danos causados.
14. Possuir e portar os livros e demais materiais didáticos estabelecidos, quando solicitado.
15. Cumprir os horários pré-estabelecidos para as atividades a serem desenvolvidas.
16. Manter a postura nas dependências da escola, bem como fora dela.
17. Zelar pela boa reputação e imagem do Colégio e da Brigada Militar como um todo, conhecendo e seguindo todas disposições deste Manual.
18. Apresentar, tempestivamente, documentos comprobatórios (atestados, receitas médicas, boletim de atendimento, boletim de ocorrência, bilhetes dos pais, etc.), os quais comprovem a impossibilidade de cumprir alguma das normas previstas nos regulamentos escolares.
19. Cultuar os símbolos nacionais e estaduais.
20. Ser leal em todas as circunstâncias.

21. Cumprir rigorosamente todas as obrigações e ordens recebidas.

XI – DOS DIREITOS DO ALUNO DO CTBM

1. Ser respeitado por todos que compõem a comunidade escolar.
2. Participar conscientemente e de forma atuante nas atividades escolares destinadas à sua formação.
3. Usufruir os recursos didático-pedagógicos do colégio, por ocasião das aulas e das atividades pedagógicas.
4. Utilizar as diversas dependências do Colégio, respeitando suas normas específicas.
5. Solicitar e encaminhar na forma prevista quaisquer esclarecimentos, revisão e recursos através da Seção de Ensino e Corpo Docente, bem como do Corpo de Alunos sobre assuntos, conteúdos e avaliações relacionados com as atividades de aprendizado escolar ou de disciplina,
6. Ter representatividade no Conselho de Classe.
7. Ter direito de justificar-se, junto ao Corpo de Alunos, por ocasião do recebimento da Comunicação Interna na forma e prazos estabelecidos, após ter cometido falta disciplinar.
8. Participar das atividades esportivas e sociais do Colégio, desde que a sua situação sanitária, disciplinar e pedagógica, permita, devendo, ainda, o aluno estar em dia com a contribuição mensal ao CPM.
9. Solicitar o trancamento de sua matrícula, pelo período de um ano, sendo-lhe assegurado a sua rematrícula após solicitação formal dentro do prazo previsto, nos casos de intercâmbio cultural e outras situações a serem deliberadas pelo Comandante do CTBM.
10. Usar o uniforme regularmente previsto para o CTBM.
11. À saudação policial militar (continência).

XII – ATIVIDADES DE ROTINA DO CORPO DE ALUNOS

A formatura é um procedimento padrão de formação dos alunos de acordo com a estruturação do Corpo de Alunos, por grupamentos ou por séries escolares, com a presença obrigatória do corpo discente, ressalvados os afastamentos autorizados.

Os horários das formaturas são designados pelo Comando do CTBM, constituindo-se basicamente em:

1. Formatura Diária: destinada à conferência dos alunos, verificação da apresentação pessoal, treinamento de ordem unida, culto aos símbolos nacionais, bem como para a transmissão de ordens, orientações e comunicação direta com os alunos.

2. Formatura Geral: destinada à realização de eventos ou solenidades civis e militares. A Formatura Geral restará a cargo do Comando do Colégio.

O CTBM desenvolve suas atividades ordinárias com emprego do seu corpo de policiais militares, funcionários civis e professores no horário compreendido das 07h às 18h30min, de segunda à sexta-feira.

Os alunos do primeiro, segundo e terceiros anos têm aula no período da manhã e da tarde. Os alunos do terceiro ano, dependendo das atividades poderão ser liberados a critério do comando em algum dos turnos semanais.

XIII – ATIVIDADE EXTRACURRICULAR E DE REPRESENTAÇÃO

São atividades complementares ao ensino curricular possuem caráter voluntário e ou obrigatório dependendo do critério adotado pelo comando, são elas:

1. Feiras, exposições, visitação a museus e casas culturais.
2. Congressos, seminários e palestras.
3. Eventos sociais.
4. Treinamento de equipes desportivas, banda marcial, língua estrangeira, etc.
5. Desfiles estudantis e solenidades civis e militares a serem definidos pelo Comando do CTBM.

Após voluntariar-se, o aluno ficará compromissado a comparecer nos eventos designados, não podendo declinar de sua presença sem motivo justificável.

São **atividades de representação, de caráter obrigatório** aquelas que desenvolvem sentimento de interesse pelo civismo, representatividade institucional, tais como treinamentos esportivos e solenidades civis e militares propriamente ditas, conforme, interesse do colégio na sua participação, ou no cumprimento à determinação superior da Corporação.

XIV – VISITA MÉDICA E ODONTOLÓGICA

Ao aluno do CTBM será facultado o atendimento médico e odontológico em caráter emergencial, na medida do possível, prestado por profissionais vinculados à Brigada Militar na Formação Sanitária Regimental, quando houver disponibilidade na cidade que o liceu estiver localizado.

XV – DA CONTRIBUIÇÃO ESCOLAR

Será solicitado através do Círculo de Pais e Mestres (CPM), um valor mensal, designado como contribuição escolar.

O valor será empregado em melhorias das instalações e de equipamentos utilizados com fins didáticos, todos

revertidos para uso da comunidade escolar, bem como para custear despesas com atividades extraclasse. O valor da contribuição escolar será reajustado a cada ano e ao final de cada período letivo (ano), através do edital do concurso.

A contribuição escolar é pré-requisito para a participação do aluno em todas as atividades extraclasse disponibilizadas pelo Colégio, bem como para realizar viagens, receber lanches adquiridos pelo CPM, receber gratificações, condecorações e distinções peculiares deste Liceu, como alamares, medalhas, certificados, etc. (que oneram o CTBM e o CPM), devendo o respectivo pagamento ser realizado até o dia 05 de cada mês, através das formas estabelecidas no informativo de mensalidade.

Todo aluno deverá estar em dia com a contribuição escolar. Todavia, eventuais isenções serão analisadas individualmente pelo Comando do CTBM.

XVI – DA MATRÍCULA E DA REMATRÍCULA

O aluno deverá realizar a matrícula para ingressar no CTBM, após finalização do certame, conforme prevê o edital, efetuando o pagamento das contribuições relativas ao CPM correspondentes aos meses de janeiro e de fevereiro.

O aluno deverá realizar a rematrícula, em período a ser determinado pelo Comandante do CTBM, como pré-requisito para dar continuidade aos estudos no ensino médio, efetuando o pagamento das contribuições relativas do CPM e entidade estudantil correspondentes aos meses em atraso, se existirem, bem como de janeiro e de fevereiro.

O aluno que reprovar pela segunda vez, independente da série que estiver cursando, não terá direito à rematrícula para o ano posterior.

Por ocasião da matrícula e da rematrícula, o aluno deverá realizar o pagamento de contribuição anual e em parcela única relativa ao CPM.

XVII – DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

1. Expressão dos resultados da avaliação

No CTBM os resultados são expressos em notas de zero a dez, com variação de 0,1 (um décimo). É considerado aprovado ao final do período letivo, o aluno que demonstrar aproveitamento igual ou superior ao parâmetro 7,0 (sete vírgula zero), em cada componente curricular, nos 03 (três) trimestres, com frequência de no mínimo 75% do total das aulas ministradas, consoante regimento interno do CTBM.

Serão utilizados os seguintes instrumentos de avaliação:

1. Tarefa de Estudo: composta de trabalhos, testes e atividades propostas pelo educador, com valor de 4,0 (quatro pontos);

2. Prova trimestral: na qual todo o conteúdo do trimestre é avaliado, com valor de 6,0 (seis) pontos.

A média trimestral é 7,0 (sete) e será alcançada com a soma dos pontos da tarefa de estudo e da prova trimestral, adquiridos ao longo do trimestre.

O aluno que não atingir a média 7,0 (sete) no trimestre realizará estudos de recuperação e obrigatoriamente realizar a prova de recuperação, com valor 6,0 (seis); o resultado substituirá a prova trimestral exceto a nota das tarefas de estudo no cálculo final da média. O aluno com média superior a 7,0 (sete) será facultado realizar a prova de recuperação, desde que comunique ao professor com antecedência, se assim desejar o maior resultado prevalecerá.

2. Comunicação dos resultados da avaliação

Os resultados das avaliações são divulgados através do boletim de aproveitamento escolar, após a conclusão de todos os procedimentos de avaliação em cada período escolar.

O boletim será entregue somente aos pais e ou responsáveis em sala de aula. Os alunos que não atingirem a média escolar em algumas matérias e que merecerem atenção especial, os pais e ou responsáveis serão chamados a comparecer para orientações a respeito junto à Coordenação pedagógica.

O aluno poderá ser reprovado apenas uma vez durante sua permanência no Colégio, não podendo ser efetuada a sua rematrícula, caso reprove pela segunda vez.

Além desse critério, a rematrícula dos alunos fica condicionada à presença do responsável no Colégio.

Os critérios disciplinares também farão parte do processo de avaliação para a rematrícula do aluno no ano subsequente, nos seguintes termos:

a) o aluno que apresentar 5,00 (cinco) ou menos pontos em sua ficha disciplinar, após procedimento a ser determinado pelo regulamento disciplinar do CTBM, restará impedido de realizar a rematrícula para o ano subsequente;

b) o aluno que demonstrar, por meio de suas atitudes, não estar adaptado aos regramentos do colégio, restará, após procedimento a ser determinado pelo regulamento disciplinar do CTBM, impedido de realizar a

rematrícula para o ano subsequente.

Dessa forma, o Comandante do Colégio poderá, independente de pontuação disciplinar, não efetuar a rematrícula, conforme citado no item *b* acima, auxiliando-o, caso necessário, no encaminhamento a outra Instituição de Ensino.

XVIII – ENTIDADE ESTUDANTIL DO CTBM

A Entidade Estudantil Tiradentes é a Sociedade Acadêmica dos alunos do CTBM de Passo Fundo é denominada **INTERESTUDANTIL**, com sede no referido estabelecimento. Visa à integração entre discentes, docentes, militares estaduais e civis, bem como é uma ferramenta para levar as aspirações dos alunos ao Comando do Colégio.

Os objetivos, as finalidades e a estrutura da entidade encontram-se especificados em Estatuto próprio, aprovado pelo Comando do CTBM.

Somente poderá candidatar-se integrar chapa para eleição da entidade o aluno que estiver no mínimo no comportamento BOM.

ANEXO I

CHEFE DE TURMA E ALUNO-SEMANA

1. Finalidade

Regular os procedimentos a serem adotados pelo aluno na função de Chefe de Turma e Aluno Semana.

2. Desenvolvimento

A Função de Chefe de Turma tem caráter formativo e educativo do aluno, sendo exercida por um aluno ou aluna de cada turma, observando as seguintes determinações e recomendações abaixo.

A função de Chefe de Turma é exercida por um aluno ou aluna da própria turma, designado pelo Comandante do CAL.

O prazo de permanência de cada aluno (a) na função é determinado pelo Cmt do CAL, devendo a do aluno chefe não ultrapassar a 30 dias e a do aluno semana não ultrapassar uma semana, visando criar o maior número de oportunidades do exercício da função aos alunos.

a) O aluno **chefe de turma** tem as seguintes atribuições:

- Comandar os deslocamentos da turma no interior das dependências do Colégio;
- Zelar pela ordem e disciplina da turma.
- Orientar o Aluno Semana a manter atualizado e organizado o mural da sala de aula.
- Proceder à apresentação regulamentar da turma ao professor que adentrar na sala de aula por ocasião do início do horário de aula.
- Proceder à apresentação regulamentar da turma a todo oficial e/ou praça que adentrar na sala de aula, ou em situação regulamentar que o exigir.
- Proceder à apresentação regulamentar da turma a todo aluno (a) na função de Disciplina ou Auxiliar de Disciplina quando adentrar na sala de aula, ou em situação regulamentar que o exigir.
- Registrar e/ou encaminhar ao Corpo de Alunos toda e qualquer irregularidade que tomar conhecimento referente à sua turma.
- Registrar e encaminhar diariamente ao Corpo de Alunos as faltas e/ou atrasos dos alunos nas atividades de aula ou em outras atividades do Corpo de Alunos, devendo o controle de turma estar devidamente preenchido e assinado.
- Cumprir e fazer cumprir todas as normas atinentes ao Colégio Tiradentes.

O CAL manterá relação atualizada de todos os alunos que executarem a função de Chefe de Turma, desde o início do 1º ano.

b) O **aluno semana** tem as seguintes atribuições:

- Representar o chefe de turma na ausência deste.
- Auxiliar o chefe de turma nas atividades que forem de responsabilidade deste.
- Confeccionar a escala de limpeza da sala de aula.
- Coordenar e zelar pela manutenção e limpeza da sala de aula.

ANEXO II

LIMPEZA DIÁRIA DO COLÉGIO

1. Finalidade

Regular os procedimentos a serem adotados pelos integrantes do Corpo de Alunos do Colégio Tiradentes referente à manutenção das áreas comuns do Colégio.

2. Desenvolvimento

A manutenção das áreas comuns do colégio visa ao asseio das instalações utilizadas diariamente pelos alunos,

tendo caráter formativo e educativo, com o objetivo de manter as dependências com o devido asseio e em condições de receber qualquer pessoa para uma visita e, para o uso adequado por parte dos alunos.

Importante salientar que a manutenção da limpeza e higiene do Colégio é dever de todo o aluno, independente da série escolar. Os alunos dos 2º e 3º anos têm por obrigação servir de exemplo aos alunos do 1º ano.

2.1 A manutenção das áreas comuns do Colégio será realizada diariamente pelos alunos do 1º ano, sob a fiscalização dos alunos do 2º e 3º ano, abrangendo todos os espaços utilizados pelos alunos do Colégio.

As áreas a serem limpas são: salas de aula, banheiros, pátios externos em frente aos prédios do CTBM, calçadas, recolher os lixos das lixeiras, corredores dos prédios do CTBM, etc., conforme designação do CAL.

Tanto a manutenção, quanto à fiscalização obedecerão a critérios de escala dos alunos os quais serão distribuídos equitativamente nos espaços a serem mantidos. A manutenção poderá ser realizada por todo Corpo de Alunos, conforme necessidade e através de critérios estabelecidos pelo Corpo de Alunos.

2.2 A manutenção das salas de aulas ordinariamente ficará a cargo dos alunos que as ocupam. Será obedecida uma escala diária de dois a três alunos, organizada pelo Chefe de Turma, sendo que os escalados são responsáveis pela manutenção da sala durante todo o dia, tudo sob supervisão geral do CAI.

A realização das atividades supracitadas será fiscalizada pelo aluno do 2º ano que estará escalado para a fiscalização do dia, conforme designação do Aluno disciplina supervisionado pelo Comandante do CAI.

Obs.: Todos os alunos, independente da série, sempre que necessário, a comando do Cal, poderão realizar atividades de manutenção de áreas do Colégio Tiradentes (pátios, salas de aula, informática, multimeios, laboratórios, banheiros, corredores, etc.).

ANEXO III

VISITA MÉDICA E ODONTOLÓGICA

1. Finalidade

Regular os procedimentos a serem adotados pelos alunos e servidores do Corpo de Alunos dos Colégios Tiradentes, por ocasião da visita médica e odontológica e atendimentos médicos de urgência.

2. Desenvolvimento

Das visitas médicas

Caberá ao CTBM apenas atendimento médico e odontológico de urgência aos alunos, momento em que os policiais militares providenciarão, na medida do possível, a imediata assistência, encaminhando, conforme o caso, para a Formação Sanitária Regimental (FSR), que o CTBM está vinculado, para Hospital ou Clínica Médica os quais sejam conveniados com o plano de saúde disponibilizado pelo discente, ou, em último caso, para o Hospital de Pronto Socorro mais próximo.

Após o atendimento prévio, o CTBM entrará em contato com os Pais e ou Responsáveis do discente, informando a situação e demais providências. O pai e/ou Responsável, após ser informado, deverá deslocar, de imediato, até o local, onde o filho esteja sendo atendido, restando deste momento em diante, responsável pelo aluno.

Os demais atendimentos médicos disponibilizados pela Escola por meio da FSR serão apenas superficiais os quais não eximem que o aluno busque um atendimento médico especializado na área.

O atestado médico exarado por profissional civil da saúde deverá ser apresentado do CAI e ao Setor Pedagógico para regularizar a sua situação.

3. Prescrições Diversas

Após a consulta, o aluno imediatamente retornará as atividades do CTBM, caso tenha sido atendido por profissional da FSR, entregando ao policial militar do CAL o documento emitido por aquele órgão.

As prescrições médicas deliberadas pelo profissional da saúde, que atendeu o aluno, serão registradas e arquivadas na Pasta Individual dos alunos.

ANEXO IV

USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

1. Finalidade

Regular o uso do Laboratório de Informática pelos Alunos dos Colégios Tiradentes, como suporte das atividades curriculares.

2. Desenvolvimento

O Laboratório de Informática do Colégio Tiradentes da Brigada Militar, oferece espaço e equipamentos de informática e multimídia para atividades de ensino e pesquisa, que visem especificamente:

a. Estimular e promover o conhecimento das tecnologias informatizadas aplicadas à comunicação e ao aprendizado em geral dos alunos do ensino médio.

b. Desenvolver projetos de pesquisa individuais ou coletivos.

c. Promover a interação das atividades desenvolvidas no Colégio Tiradentes.

d. Dar o suporte possível às disciplinas regulares deste órgão de ensino.

A política de uso foi criada e tem por objetivos básicos melhorar o gerenciamento dos equipamentos e serviços do Laboratório de Informática, bem como impedir o mau uso destes recursos.

2.1 Regras de Utilização

As regras de funcionamento estarão afixadas no laboratório de informática. Diante disso, qualquer desrespeito à normatização prescrita serão adotadas as providências elencadas no Regulamento Disciplinar do Colégio Tiradentes da Brigada Militar (RD/CTBM).

2.3 Problemas

É dever de todo o aluno do CTBM comunicar, de imediato, qualquer problema a um dos servidores ou professores responsáveis pelo Laboratório de Informática, visando à resolução do mesmo com a maior brevidade possível.

3. Disposições Gerais

A utilização do Laboratório de Informática do CTBM baseia-se na premissa de que o acesso a estes recursos é um privilégio do aluno, que foi disponibilizado com recursos advindos do Círculo de Pais e Mestres, por meio das contribuições escolares.

Os casos omissos serão deliberados pelo Comando do CTBM.

ANEXO V

USO DA BIBLIOTECA

1. Finalidade

Regular o uso da Biblioteca pelos Alunos do Colégio Tiradentes.

2. Desenvolvimento

A Biblioteca constitui uma importante infraestrutura e funciona como instrumento de apoio para as atividades escolares a serem desenvolvidas.

A Biblioteca do Colégio Tiradentes da Brigada Militar, oferece espaço com livros e outros meios voltados às atividades de ensino e pesquisa, que visem especificamente:

- a. Estimular e promover o conhecimento das disciplinas em geral dos alunos do ensino médio.
- b. Desenvolver projetos de pesquisa individuais ou coletivos.
- c. Promover a interação das atividades desenvolvidas no Colégio Tiradentes.
- d. Dar o suporte possível às disciplinas regulares deste órgão de ensino.
- e. A política de uso foi criada e tem por objetivos básicos melhorar o gerenciamento das obras existentes, bem como impedir o mau uso destes recursos.
- f. A política se baseia na idéia de que o acesso a estes recursos é um privilégio e não um direito.
- g. Para a sua utilização impõe-se a observação de um conjunto de normas que a seguir se apresentam:

2.1 Horário de Funcionamento

O horário de funcionamento seguirá o quadro de utilização da biblioteca, que ficará fixado no mural do Corpo de Alunos e na própria biblioteca.

Durante este horário a sala tem sempre a assistência de um professor ou servidor. O docente tem o direito de não permitir a presença de alunos estranhos à aula, visando o bom andamento dos trabalhos ou se a sala estiver completamente ocupada por alunos pertencentes à turma.

2.2 Uso da Biblioteca

A biblioteca sempre que possível será utilizada na presença de um servidor ou professor. Nenhuma obra poderá sair do recinto sem a devida autorização por parte do servidor responsável, salvo nos casos em que o professor utilizar em sala de aula, ficando este como responsável pelos livros.

2.3 Regras de Utilização

As regras de funcionamento estarão afixadas na biblioteca. Diante disso, qualquer desrespeito à normatização prescrita serão adotadas as providências elencadas no Regulamento Disciplinar do Colégio Tiradentes da Brigada Militar (RD/CTBM).

2.4 Da devolução e conservação do material

As obras retiradas da biblioteca e não devolvidas no prazo estabelecido acarretará a responsabilização do aluno, gerando um custo a ser fixado pelo Comando do CTBM.

Todo dano produzido ao livro deve ser indenizado considerando o custo de obra nova, bem como o aluno responsabilizado, segundo o prescrito no RD/CTBM.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO

		Colégio Tiradentes da Brigada Militar Passo Fundo <i>"Formando jovens, preparando cidadãos"</i>
---	---	---

**AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO E COLETA DE DADOS DE PESQUISA
CIENTÍFICA**

O Colégio Tiradentes da Brigada Militar - Passo Fundo autoriza a realização da pesquisa "INTERAÇÃO DOS ALUNOS NO CONTEXTO DO COLÉGIO MILITAR TIRADENTES" pelo pesquisador João Ricardo Fagundes dos Santos e sob orientação da Prof. Dr. Marlete Sandra Diedrich em seu estabelecimento educacional. A pesquisa é resultado do trabalho de Mestrado do pesquisador, no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. O pesquisador observará a maneira como os alunos interagem entre si e com os outros integrantes da escola, nas mais diferentes atividades da escola, através da observação e de alguns registros das interações dos alunos do Ensino Médio. Assim, por estar de acordo com a realização da pesquisa, firma o presente documento.

Passo Fundo, maio de 2019.

Colégio Tiradentes da Brigada Militar – Passo Fundo


Marcelo Machado
Major QOEM - ID. 2302420
Cmt CTBM - PF