



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL**

**DISCURSO NARRATIVO DE MULHERES MILITARES NO EXÉRCITO:
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

RISALVA BERNARDINO NEVES

**Brasília (DF)
2020**

RISALVA BERNARDINO NEVES

**DISCURSO NARRATIVO DE MULHERES MILITARES NO EXÉRCITO:
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva

**Brasília (DF)
2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nd Neves, Risalva Bernardino
 Discurso narrativo de mulheres militares no Exército:
 uma perspectiva crítica / Risalva Bernardino Neves;
 orientador Denize Elena Garcia da Silva. -- Brasília, 2020.
 360 p.

 Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
 Universidade de Brasília, 2020.

 1. Mulheres militares. 2. Identidades. 3. Análise de
 Discurso Crítica. 4. Linguística Sistêmico-Funcional. 5.
 Narrativas. I. Silva, Denize Elena Garcia da, orient. II.
 Título.

RISALVA BERNARDINO NEVES

**DISCURSO NARRATIVO DE MULHERES MILITARES NO EXÉRCITO: UMA
PERSPECTIVA CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Defendida em 16 de abril de 2020 e aprovada pela banca examinadora
constituída por:

Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva - Presidente
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Selma Lúcia de Moura Gonzales - Membro externo
Escola Superior de Guerra – ESG

Profa. Dra. Carmem Jená Machado Caetano – Membro interno
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Kelly Cristina de Almeida Moreira – Membro externo
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira – Suplente
Universidade de Brasília – UnB

Às mulheres militares, que enobrecem o Exército Brasileiro

À Carlota Mello, enfermeira da Segunda Guerra e amiga

À minha mãe, Floreci, exemplo primeiro de garra

A CERTEZA DE QUE NUNCA SE CHEGA SOZINHA...

(Agradecimentos)

Agora que chego até aqui, tenho mais certeza ainda de que ninguém chega sozinho, por isso quero agradecer às numerosas mãos amigas que, de muitas formas, ajudaram-me a caminhar.

Aos meus amores: William, por ser compreensivo com minha quase ausência, por assumir, silenciosamente, bem ao seu modo, todas as tarefas ao seu alcance, pela gastronomia especial dos domingos, feriados... Sem seu companheirismo tocante, eu teria desistido; ao meu pequeno André, por entender que a mamãe estava sempre estudando “no pontuador”, dar um cheiro no meu cabelo e ir brincar; ao grande Guilherme, por entender minha falta de paciência nesses últimos tempos.

Ao meu pai amado e à minha amada mãe, por existirem. Ao meu irmão Risomar e às minhas irmãs Aureci, Aurení, Gelzira e Jailda, por me apoiarem e torcerem por mim todos os dias. Amo vocês! Ao meu sobrinho Cristóvão Júnior, por me inspirar, pela elaboração do abstract e pela colaboração na revisão dos capítulos.

À minha querida Vangea, por estar conosco há tantos anos, pelo cuidado com meu pequeno André e por organizar as coisas de forma responsável, deixando-me livre para estudar. Partilho essa conquista com você.

Ao meu ex-chefe, o coronel Oliveira, o primeiro a me ouvir e me apoiar em meu projeto de dedicação integral à pesquisa. Sem o Sr., eu não teria dado o primeiro passo. Ao coronel Mendes e ao general Hertz, pelo apoio e por levar a instâncias superiores o pedido de afastamento para o curso.

Ao amigo Rui, que me permitiu o acesso ao seu batalhão, o “12 de Ouro”, e ter deixado todas as portas escancaradas para minha pesquisa. Por ter sido luz, ou melhor, ter-me mostrado o caminho no meio das pedras¹. À Carla, sua esposa e minha amiga, por ter-me recebido em sua casa como a uma irmã. Gratidão!

Ao coronel Zanini, pela recepção impecável no batalhão e pelo convite para participar da marcha e do Badernaço de Montanha. Foi incrível!

Aos/Às integrantes do batalhão, por me receberem e me ajudarem, em especial a Sgt Juliana, o Ten Danilo, a Sgt Liz, a Ten Milena, o “Doc” (Ten Barroso) e Sd Luís.

¹ Utilizo em alguns momentos da tese o trocadilho “o caminho no meio das pedras”, primeiro porque adoro Drummond. Segundo, pelo fato de o batalhão onde fiz parte da pesquisa ministrar um estágio de montanha, no qual é necessário encontrar caminhos no meio das pedras, isto é, locais onde apoiar mãos e pés a fim de subir até o alto.

Ao amigo Cap Umberto, pelo otimismo e incentivo. Ao Ten Bismark, cuja ação sociodiscursiva, em meio à burocracia, fez o processo de dispensa para curso andar.

Ao Leo, ao Wallace, à Adriana, pela inestimável ajuda com a revisão da tese.

À Ten Enfermeira Carlota Mello, integrante da FEB, por me receber para um bate-papo, por compartilhar tantas histórias de luta e de superação, por me emocionar com as mais doces cartas. Por ser vanguarda, heroína e inspiradora.

Às militares e amigas, Maj Ione Midom, Ten Ana Izabel, Ten Katucha, Ten Sampaio Porto, pelo apoio, pela convivência sadia, cujas amizades são um presente para mim.

Às queridas amigas Sandrinha e Kelma, pelos estudos em grupo, pelo partilhar de conhecimentos, alegrias, inseguranças... estaremos sempre juntos! Vivi Faria, Ana Claudia, Pablo, pelo apoio e amizade. Ao querido Alley, por me apresentar as narrativas, pela prosa sempre enriquecedora e pelos “pitacos” importantíssimos sobre as análises. Gratidão!

À minha querida orientadora, Denize Elena, minha comandante acadêmica. Por acolher de um jeito especialmente humano e cobrar como uma chefe militar. Sinto-me orgulhosa de fazer parte de sua nação, a “Nação Denize”. Ao Seu Roberto, seu marido, pelo tratamento gentil de sempre.

À querida amiga Selma, pela amizade e por me animar com sua própria experiência nos momentos em que a angústia chegou. Você é uma pessoa inspiradora.

Às colaboradoras por participarem comigo dessa jornada, por me confiarem suas histórias de vida, por me fazerem orgulhosa da mulher que habita cada uma de vocês. Aos/às militares instrutores/as, pela contribuição com a pesquisa, em respostas relevantes para a compreensão de minhas indagações.

Às professoras da banca examinadora, Kelly Moreira, Selma Gonzales e Carmem Jená, pela leitura atenta e pelas imensuráveis contribuições a esta tese. À Maria Carmem Aires e Viviane Vieira (minha doce orientadora do mestrado), pelas importantes contribuições durante a qualificação.

Às/Aos militares e amigos/as que formaram uma rede de contatos, indicando-me colaboradores/as: TC Sônia Takase, Nélia, Neyardo, Guardiano. Ao Paulo Souza, pela inestimável contribuição com cópias digitalizadas de fontes históricas.

Ao Exército Brasileiro, por fazer sentir bater dentro de mim um coração verde-oliva, o que me desperta o desejo de contribuir para torná-lo maior e melhor para homens e mulheres que o integram. Por me autorizar esta pesquisa e proporcionar dois anos para dar continuidade e concluí-la.

A Deus, sempre!

**...identidades aprisionadas em ilusões.
Isso me faz refletir até quando nós,
enquanto seres sociais,
carregamos o peso de identidades
baseadas em falsas dicotomias
sem nos dar conta
de que podemos vivenciar
múltiplos papéis
sem nos violentar
ou mesmo ao outro,
respeitando-nos
e fazendo o mesmo
em relação ao próximo...
(TAKAHASHI, 2002, p. 254)**

RESUMO

Esta tese inscreve-se no âmbito dos estudos da linguagem e resulta de um estudo qualitativo-interpretativo, o qual tem o objetivo precípua de perscrutar representações/discursos acerca das mulheres militares do Exército Brasileiro e contribuir para revigorar suas identidades. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental e de cunho etnográfico, na qual foram selecionados 8 textos que concernem à presença feminina na instituição (manual do candidato, regulamentos e textos alusivos ao Dia das Mães e ao Dia Internacional da Mulher), além de narrativas geradas a partir de 21 entrevistas realizadas com mulheres militares (oficiais; praças; da ativa; da reserva; temporárias; e formadas por escolas como a EsFCEx, a EsSEEx, o IME e a EsSLog) e 15 questionários respondidos por instrutores/as de escolas de formação militar mista. Com o propósito de contemplar os significados emergentes nos textos, buscou-se analisar as faces exterior e interior da linguagem. Nesse sentido, foram profícuos os construtos da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2008, 2010; RAMALHO; RESENDE, 2011) a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; SILVA, 2013). De maneira análoga, os estudos sobre narrativas e posicionamentos interacionais (BAMBERG, 1997; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; DE FINA, 2003; LABOV, 1997; LABOV; WALETZKY; 1967, SILVA, 1991, 1996, 2001, 2019a, 2019b) viabilizaram a análise das narrativas femininas, que focalizaram a maneira como as militares assumem posicionamentos locais e mais amplos, e realçaram suas identidades. Os resultados sugerem descompasso entre o discurso legal, presente nos documentos formais, e o discurso das mulheres, capturado nas narrativas. Naquele, predominam representações que tendem à igualdade de gênero e à valorização feminina. O diálogo entre instrutores/as e mulheres militares reconheceu a tensão que ainda há na convivência entre os gêneros, mas também apontou para uma avaliação positiva, a caminho da integração. Já nas narrativas, flagram-se aspectos importantes: por um lado, a força, a perseverança e a identificação afetiva com os preceitos e valores militares, como marcas das identidades das militares pesquisadas. Por outro, o reconhecimento de práticas sociais machistas que precisam ser reconhecidas e debatidas. A tese simboliza mais uma contribuição para estudos que buscam dar visibilidade às mulheres a partir da articulação entre identidades locais e discursos hegemônicos.

Palavras-chave: Mulheres militares. Identidades. Análise de Discurso Crítica. Linguística Sistêmico-Funcional. Narrativas.

ABSTRACT

This thesis falls within the scope of language studies and results from a qualitative-interpretative study, which has the primary objective of searching for representations/discourses about military women in the Brazilian Army and contributing to reinvent their identities. For this, a documentary and ethnographic research was carried out, in which 8 texts were selected concerning the female presence in the institution (candidate's manual, regulations and texts referring to Mother's Day and International Women's Day). In addition, narrative data were collected from 21 interviews with military women (officers; soldiers; active duty and reserve military; temporary officer candidate; and formed by schools such as EsFCEx, EsSEx, IME and EsSLog) and 15 questionnaires were answered by school instructors of mixed military training. In order to contemplate the meanings emerging in the texts, we sought to analyze the outer and inner aspects of language. In this sense, the constructs of Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2008, 2010; RAMALHO; RESENDE, 2011) Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014); SILVA, 2013) were used. Similarly, studies on narratives and interactional positioning (BAMBERG, 1997; BAMBERG; GEORGAKOULOPOULOU, 2008; DE FINA, 2003; LABOV, 1997; LABOV; WALETZKY; 1967, SILVA, 1991, 1996, 2001, 2019a, 2019b) supported the analysis of female narratives, which focused on the way the military women position themselves to the interlocutor, to the audience and the broader discourses that circulate socially, and enhanced their identities. The results suggest a mismatch between the legal discourse, present in formal documents, and the discourse of women, captured in the narratives. The representations that tend towards gender equality and the valorization of women were predominant. The dialogue between instructors and military women recognized the tension that still exists in the coexistence between genders, but also pointed to a positive evaluation towards integration. In the narratives, important aspects are highlighted: on the one hand, the strength, perseverance and affective identification with the military precepts and values, as marks of the identities of the military surveyed. On the other hand, the recognition of male chauvinist social practices that need to be recognized and debated. The thesis represents a contribution to studies that seek to give visibility to women from the articulation between local identities and hegemonic discourses.

Keywords: Military women. Identities. Critical Discourse Analysis. Systemic Functional Linguistics. Narratives.

RESUMEN

Esta tesis se insiere en el ámbito de los estudios del lenguaje y resulta de un estudio cualitativo-interpretativo que tiene como objetivo principal de buscar representaciones/discursos sobre las mujeres militares del Ejército Brasileño y contribuir a revitalizar sus identidades. Para ello, se realizó una investigación documental y etnográfica, en la que se seleccionaron 8 textos sobre la presencia femenina en la institución (manual del proponente, reglamentos, alusivos al Día de la Madre y Día Internacional de la Mujer), además de narrativas generadas a partir de 21 entrevistas con mujeres militares (oficiales; suboficiales; de la activa; retiradas; asimiladas; y graduadas por las escuelas militares como la EsFCEx, la EsSEx, el IME y la EsSLog) y 15 cuestionarios respondidos por instructores de escuelas de entrenamiento militar. Para contemplar los significados que emergen en los textos, buscamos analizar las caras externas e internas del lenguaje. En este sentido, fueron proficuos los constructos del Análisis Crítico del Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2008, 2010; RAMALHO; RESENDE, 2011) la Lingüística Sistémica-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014); SILVA, 2013). Del mismo modo, los estudios sobre narrativas y posiciones interactivas (BAMBERG, 1997; BAMBERG; GEORGAKOULOPOULOU, 2008; DE FINA, 2003; LABOV, 1997; LABOV; WALETZKY; 1967, SILVA, 1991, 1996, 2001, 2019a, 2019b) hicieron posible el análisis de las narrativas femeninas, que se centró en la forma en que las mujeres militares toman posiciones ante el interlocutor, la audiencia y los discursos más amplios que circulan socialmente, y mejoraron sus identidades. Los resultados sugieren un desajuste entre el discurso legal, presente en documentos formales, y el discurso de las mujeres, capturado en las narraciones. En ese, predominan las representaciones que tienden a la igualdad de género y la valoración de la mujer. El diálogo entre instructores y mujeres militares reconoció la tensión que todavía existe en la convivencia entre géneros, pero también apuntó a una evaluación positiva, en el camino hacia la integración. En las narraciones, se destacan aspectos importantes: por un lado, la fuerza, la perseverancia y la identificación afectiva con preceptos y valores militares, como marcas de las identidades de los militares encuestados. Por otro lado, el reconocimiento de las prácticas sociales machistas que deben ser reconocidas y debatidas. La tesis simboliza otra contribución a los estudios que buscan dar visibilidad a las mujeres desde la articulación entre las identidades locales y los discursos hegemónicos.

Palabras clave: Mujeres militares. Identidades. Análisis crítico del discurso. Lingüística Sistémica-Funcional. Narrativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Efetivo feminino nas Forças Armadas em 2016	41
Quadro 2 - Inserção feminina nas forças armadas em alguns países.....	43
Quadro 3 - Exemplo de análise da oração com base no sistema de modo	70
Quadro 4 - Metodologia utilizada.....	91
Quadro 5 - Questionários.....	100
Quadro 6 - Constituição do <i>corpus</i>	101
Quadro 7 - Documentos selecionados para análise	102
Quadro 8 - Perfil das colaboradoras	103
Quadro 9 - Categorias do <i>self</i> entrada	155
Quadro 10 - Categorias do <i>self</i> formação	196
Quadro 11 - Categorias do <i>self</i> exercício da profissão	231
Quadro 12 - Recorte de dados documentais	235
Quadro 13 - Distribuição lexical e implicações representacionais.....	242
Quadro 14 - Incidências de modalidade e polaridade.....	243
Quadro 15 - Estrutura genérica dos regulamentos e outras informações	253
Quadro 16 - Textos alusivos a datas especiais	264

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo transformacional da atividade social	55
Figura 2 - Relação entre estrutura social e discursiva	56
Figura 3 - Estratificação da linguagem.....	63
Figura 4 - Equivalência entre metafunções e significados	65
Figura 5 - Mandala da gramática da experiência.....	67
Figura 6 - Modalidade: conceitos	72
Figura 7 - Alusivo 1.....	264

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Ten Carlota Mello e Risalva Bernardino em Belo Horizonte (MG), 2018.....	119
Foto 2 - 12º Batalhão de Infantaria de Montanha.....	316
Foto 3 - Estagiários/as fazendo nós	317
Foto 4 - Instrução de nós e amarrações	317
Foto 5 - Rancho do batalhão.....	318
Foto 6 - Militares esticando a corda	319
Foto 7 - Militar transpondo obstáculos.....	319
Foto 8 - Rapel de frente	320
Foto 9 - Rapel de helicóptero (simulação)	320
Foto 10 - Militares fazendo escalada <i>indoor</i>	321
Foto 11 - Rotas de escalada	321
Foto 12 - No caminhão 5 Ton, retornando para o quartel	322
Foto 13 - Serra da Piedade.....	323
Foto 14 - Serra da Piedade pela manhã	323
Foto 15 - Escalada entre pedras	325
Foto 16 - Rapel de costas.....	325
Foto 17 - Militares realizando escaladas na Serra da Piedade (MG).....	325

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índices de probabilidade de agência	246
Gráfico 2 - Polaridade negativa e seus sentidos	250
Gráfico 3 - Alusões femininas e ambientes de realização	259

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
AFA	Academia da Força Aérea
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
BH	Belo Horizonte
BI	Batalhão de Infantaria
BIL	Batalhão de Infantaria Leve
BIL Mth	Batalhão de Infantaria Leve de Montanha
Btl	Batalhão
Cap	Capitão
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CGMD	Comissão de Gênero do Ministério da Defesa
COTER	Comando de Operações Terrestres
CTA	Centro de Telemática de Área
DPKO	Departamento de Operações de Manutenção de Paz da ONU
EB	Exército Brasileiro
EBCM	Estágio Básico do Combatente de Montanha
ECEME	Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
EGN	Escola de Guerra Naval
EsAEx	Escola de Administração do Exército
EsFCEEx	Escola de Formação Complementar do Exército
EsPCEEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
EsSEx	Escola de Saúde do Exército
EsSLog	Escola de Sargentos de Logística
FEB	Força Expedicionária Brasileira
IME	Instituto Militar de Engenharia
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MAG	Metralhadora de Apoio Geral
Maj	Major
MD	Ministério da Defesa
MINURSO	Missão das Nações Unidas para o Referendo no Saara Ocidental
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti
OM	Organização(ões) Militar(es)

ONU	Organização das Nações Unidas
PM	Polícia Militar
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
QCO	Quadro Complementar de Oficiais
RC	Realismo Crítico
RCG	Regimento de Cavalaria de Guardas
Sgt	Sargento
STT	Sargento Técnico Temporário
TC ou Ten Cel	Tenente-coronel
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ten	Tenente
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE SÍMBOLOS

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DE DADOS ORAIS

Símbolo	Descrição
:	Alongamento de vogal
::	Alongamento maior de vogal
/	Parada brusca
(())	Comentários do pesquisador
...	Pausa
/.../	Transcrição parcial ou parte suprimida
MAIÚSCULA	Ênfase na voz
“ ”	Discurso direto
‘ ’	Palavras, frases em destaque
?	Entonação ascendente de interrogação
!	Entonação ascendente de exclamação
- - -	Palavra pronunciada em sílabas separadas

Fonte: Adaptado de Silva (2001)

SUMÁRIO

PRÓLOGO – AS CORTINAS SE ABREM.....	21
1 PERSONAGENS – MULHERES MILITARES: DA INVISIBILIDADE ÀS MISSÕES DE PAZ.....	25
1.1 Um sopro no silêncio.....	25
1.1.1 Personagens femininas em conflitos bélicos – fatos e reflexões.....	29
1.1.2 Personagens brasileiras em conflitos bélicos internos.....	32
1.1.3 Personagens brasileiras na Segunda Guerra Mundial.....	38
1.2 Mulheres militares no Exército Brasileiro.....	40
1.2.1 Breve histórico da inserção feminina.....	41
1.2.2 Militares brasileiras em missões de paz.....	43
1.3 Avanços da mulher militar no Exército.....	46
Algumas considerações.....	49
2 CENÁRIO TEÓRICO – DISCURSOS E IDENTIDADES.....	50
2.1 Discurso como possibilidade de transformação: Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico.....	50
2.2 Discurso e o potencial de significação.....	56
2.2.1 O significado acional.....	58
2.2.2 O significado representacional.....	59
2.2.3 O significado identificacional.....	61
2.3 Discurso em seus microaspectos: Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional.....	62
2.3.1 Metafunção ideacional: a linguagem da reflexão.....	66
2.3.2 Metafunção interpessoal: a linguagem da ação.....	69
2.3.3 Metafunção textual: a linguagem da mensagem.....	74
2.4 Discurso, saber e poder na interface com gênero.....	75
2.5 Narrar e existir.....	77
2.5.1 Narrativas e identidades.....	80
2.5.2 A avaliação em narrativas.....	83
2.5.3 Os posicionamentos interacionais.....	84
Algumas considerações.....	87
3 VEREDAS METODOLÓGICAS.....	89
3.1 A pesquisa qualitativa.....	89
3.2 A entrada em campo.....	91
3.2.1 As notas de campo.....	94

3.2.2	O diário de pesquisa	95
3.2.3	A observação participante	96
3.2.4	As entrevistas narrativas	97
3.2.5	Os questionários	99
3.3	Sobre a constituição do <i>corpus</i>	101
3.3.1	O corpus.....	102
3.4	As questões de pesquisa	105
3.5	Os objetivos operacionais de pesquisa	106
3.6	A proposta analítica: ADC e LSF	106
3.7	Narrativas como ferramenta metodológica	109
	Algumas considerações.....	109
4	ATO 1 - NARRATIVAS FEMININAS E A CARREIRA MILITAR	110
4.0	Prelúdio - Carlota Mello: uma narrativa excepcional	111
4.0.1	Uma biografia viva	112
4.0.2	Pistas de identidades entre as escolhas realizadas	113
	Algumas considerações.....	118
4.1	O <i>self</i> Entrada	119
4.1.1	Dificuldades iniciais	120
4.1.2	Influência de familiares ou conhecidos/as e desejo de estabilidade.....	144
4.2	O <i>self</i> Formação	156
4.2.1	Impacto na chegada	157
4.2.2	Superação no campo	170
4.2.3	O aprendizado da camaradagem.....	187
4.3	O <i>self</i> Exercício da profissão.....	199
4.3.1	Identificação com o Exército.....	199
4.3.2	Percalços.....	205
4.3.3	Felizes com a carreira	212
4.3.4	Exército e mulheres	220
4.3.5	Momentos de emoção	224
4.3.6	Desejos a realizar.....	229
	Algumas considerações.....	233
5	ATO 2 – VOZES ESCRITAS E DIÁLOGOS EM DUETOS (DES)COMPASSADOS	234
5.1	A voz do Exército: representações em documentos institucionais	234
5.1.1	Manual do Candidato do Curso de Formação de Oficiais do Serviço de Saúde	235

5.1.2	Representações femininas em regulamentos	252
5.1.3	Representações femininas em textos alusivos a datas comemorativas.....	264
5.2	Diálogos: a voz institucional, a voz dos/as instrutores e a voz das mulheres....	274
5.2.1	Convivência entre os gêneros no ambiente militar.....	275
5.2.2	Diferenças físicas entre os gêneros.....	282
5.2.3	Desempenho das militares em formação	287
5.2.4	Entre instrutores/as e alunos/as.....	288
	Algumas considerações.....	293
	EPÍLOGO - AS CORTINAS SE FECHAM E A VIDA SE ABRE... ..	295
	REFERÊNCIAS	303
	APÊNDICE A – DIÁRIO DE PESQUISA	315
	APÊNDICE B – NOTAS DE CAMPO	331
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	337
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	340
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIOS.....	346
	ANEXO A – ENTREVISTAS (TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS)	348
	ANEXO B – QUESTIONÁRIOS (TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS).....	349
	ANEXO C – TEXTOS ALUSIVOS A DATAS ESPECIAIS.....	350
	ANEXO C-1 - ALUSIVO 1	351
	ANEXO C-2 - ALUSIVO 2	352
	ANEXO C-3 - ALUSIVO 3.....	354
	ANEXO D – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	356

PRÓLOGO – AS CORTINAS SE ABREM...

Senhor, umas casas existem, no vosso reino onde homens vivem em comum, comendo do mesmo alimento, dormindo em leitos iguais. De manhã, a um toque de corneta, se levantam para obedecer. De noite, a outro toque de corneta, se deitam obedecendo. [...] Quando eles passam juntos, fazendo barulho, os corações mais cansados sentem estremecer alguma coisa dentro de si. A gente conhece-os por militares [...] por definição, o homem da guerra é nobre. E quando ele se põe em marcha, à sua esquerda vai coragem, e à sua direita a disciplina. (MONIZ BARRETO – Carta a El-Rei de Portugal, 1893 apud BRASIL, 2014, p. 4-1).

Em sintonia com a proposta de olhar para as questões relevantes do próprio entorno e refletir sobre elas (CONNEL, 2013), busco cavar, em meu próprio ambiente de trabalho, o Exército Brasileiro, a emergência das mulheres militares, bem como seus horizontes, seus percalços, suas representações e suas identidades, considerando a cultura militar, calcada no uso legítimo da força (GONZALES, 2008) e lastreada no androcentrismo. Nesse sentido, esta tese tem como objetivo central investigar representações/discursos acerca das mulheres militares e contribuir para fortalecer suas identidades. Para tanto, traço objetivos operacionais, os quais elenco a seguir:

- a) identificar, por meio da análise de categorias linguístico-discursivas, em textos institucionais que versam sobre a militar no Exército, como esta é representada oficialmente pela Força;
- b) averiguar, por meio de questionários, como militares instrutores/as avaliam a presença feminina em cursos/estágios no Exército;
- c) sinalizar, com base na análise de entrevistas narrativas, realizadas com militares mulheres do Exército, quais elementos identitários estão presentes em suas narrativas e a que discursos esses elementos, enquanto componentes semânticos, alinham-se;
- d) interpretar, por meio da análise de entrevistas narrativas, com que aspectos da cultura institucional as militares do EB se identificam.

O fragmento da epígrafe apresenta valores fomentados nas organizações militares (OM), evoca aspectos ideais das identidades dos/as integrantes e traz representações exclusivamente masculinas do ser militar. Considerando a historicidade de apagamento e do ingresso efetivo

feminino relativamente recente no ambiente das armas, interpelo sobre o lugar da mulher nesse cenário e em que ponto está a discussão a esse respeito.

A opção pelo tema nasceu de indagações que surgiram quando observei a disparidade entre a quantidade de homens e mulheres nas escalas de recepção em solenidades, a inexistência de mulheres em algumas funções desempenhadas por militares homens que tiveram a mesma formação ou, ainda, episódios de como se manifestam masculinidades e feminilidades (SILVA, 2007) nas OM, como o que aconteceu comigo: nos cumprimentos militares, após a continência, normalmente vem o aperto de mão se os militares estiverem próximos. Ao apertar a mão de um coronel, um dia, ele disse algo assim: “Aperta a minha mão com força, capitão!”, ao que eu respondi: “Coronel, eu só aperto assim mesmo, eu sou mulher...”². Era preciso procurar compreender tais práticas sociais e de que forma elas se imbricavam aos discursos que eu costumava ouvir extraoficialmente.

Este trabalho inscreve-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília (UnB) e integra o projeto “Discursos, gêneros e identidades: uma abordagem de construções sociosemióticas”, coordenado pela Professora Doutora Denize Elena Garcia da Silva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com ancoragem na Análise de Discurso Crítica (ADC) em diálogo com outras disciplinas.

Considero terem relevância estudos que se ocupem em analisar mulheres em seus mais variados contextos, principalmente aqueles que focalizam suas vozes. Existem poucas pesquisas que versam sobre mulheres militares. Nesse sentido, do ponto de vista acadêmico, esta tese pode contribuir para a construção de conhecimentos acerca da figura feminina em um *locus* pouco explorado. Dentro do Exército, espero contribuir com a construção de conhecimentos, a fim de somar aos estudos específicos já realizados sobre o tema, levados a cabo normalmente por homens³.

No tocante à apresentação formal deste estudo, utilizei a metáfora do teatro para aproximá-lo de um espetáculo em que se mesclam elementos cênicos e musicais, tendo em vista que as identidades (foco desta tese) podem ser pensadas também como encenações nos palcos da vida. De forma sucinta, no Capítulo 1, apresento as personagens dessa “peça teatral”; no Capítulo 2, o cenário teórico; no Capítulo 3, o percurso metodológico; no quarto

² Somente pude responder dessa forma porque compartilhávamos o mesmo local de trabalho, e os embates discursivos que envolviam gênero eram parte de conversas bastante informais. Eu estava me posicionando frente a diálogos anteriores.

³ Refiro-me a pequenas pesquisas predominantemente de cunho quantitativo, feitas de forma situada, para medir o desempenho feminino, especificamente nas atividades físicas.

capítulo, é a vez do 1º Ato, em que as narrativas de mulheres militares configuram, de forma metafórica, a ação encenada e, por fim, o quinto capítulo, 2º Ato, é reservado ao diálogo entre documentos oficiais e vozes de instrutores/as e mulheres militares. Tudo isso será detalhado a seguir.

No primeiro capítulo “Personagens – Mulheres militares: da invisibilidade às missões de paz”, apresento as personagens no contexto de pesquisa e reflito sobre os discursos que sustentaram o histórico de apagamento. Exponho a inquietude de pesquisadores/as que escreveram a história do possível (NAVARRO-SWAIN, 2014), incluindo a figura feminina nos acontecimentos; o percurso da mulher militar no Exército Brasileiro (EB), com adversidades, mas também com evolução, verificada hoje, em posições de chefia ou comando e em missões de paz das quais o Brasil é partícipe.

No segundo capítulo, “Cenário teórico – Discursos e identidades”, descrevo as bases teóricas desta tese, a Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2008, 2010; RAMALHO; RESENDE, 2011), em diálogo com o Realismo Crítico (BARROS, 2015; BHASKAR, 1998; RESENDE, 2009) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; SILVA, 2010, 2013). Também contemplo os estudos sobre narrativas e posicionamentos interacionais (BAMBERG, 1997; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS; BIAR, 2015; DE FINA, 2003; LABOV, 1997; LABOV; WALETZKY; 1967, SILVA, 1991, 1996, 2001, 2019a, 2019b).

No capítulo 3, “Veredas metodológicas”, está o desenho da pesquisa, ora empreendida. Justifico a opção por uma pesquisa qualitativa interpretativa (BAUER; GASKELL, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2004, 2009), explico como ocorreu a entrada em campo em um batalhão em Minas Gerais, abordo questões éticas, apresento a constituição do *corpus*, as técnicas utilizadas para geração e coleta de dados e o ferramental que serviu para balizar a análise dos dados documentais e de caráter etnográfico.

O capítulo 4, “Ato 1 – Narrativas femininas e a carreira militar”, é dedicado à análise das histórias de vidas das militares entrevistadas. Aqui se perscrutam as marcas identitárias e os discursos femininos sobre três momentos de suas vidas, os quais configuram o *self* entrada, o *self* formação e *self* exercício da profissão. Antes, porém, no prelúdio, trago para a cena uma enfermeira militar que integrou a Força Expedicionária Brasileira (FEB), a tenente Carlota Mello.

No capítulo 5, “Ato 2 – Vozes escritas e diálogos em duetos (des)compassados”, analiso as representações oficiais acerca da presença da mulher militar, a fim de compará-las

aos discursos que se ouve de maneira informal. Além disso, proporciono uma conversa entre instrutores/as e mulheres militares acerca de práticas sociais castrenses, importantes na constituição das identidades femininas em estudo.

Por fim, encerro a presente tese com considerações finais, espaço batizado de “Epílogo – As cortinas se fecham e a vida se abre...”, em que apresento os resultados deste estudo, aproximando respostas às questões de pesquisa, e refletindo sobre os alcances e as limitações da pesquisa.

1 PERSONAGENS – MULHERES MILITARES: DA INVISIBILIDADE ÀS MISSÕES DE PAZ

Até bem pouco tempo tínhamos de garimpar os rostos e as biografias de mulheres exemplares. Conhecíamos tão pouco delas que vibrávamos diariamente quando descobríamos suas faces ocultadas e esquecidas (GODINHO, 2016, p. 15).

Neste capítulo, apresento a mulher inserida no universo militar, de uma maneira metafórica, como personagem de uma peça de teatro da qual só passou a fazer parte em tempos recentes. Isso, se levarmos em conta a existência secular das Forças Armadas no Brasil. Para uma melhor compreensão desse universo, o capítulo encontra-se organizado em três partes: na primeira, 1.1 *Um sopro no silêncio*, exponho a inquietude de estudiosos/as que decidiram romper o silêncio que pairava sobre a presença das mulheres nos campos da atividade humana, sobretudo, em conflitos bélicos, bem como nos contextos dos exércitos. Dentro de um recorte temporal demarcado a partir do passado, segmento essa parte em três, em que me dedico a apresentar, em 1.1.1, *Personagens femininas em conflitos bélicos: fatos e reflexões*; em 1.1.2, *Personagens brasileiras em conflitos internos* e em, 1.1.3, *Personagens brasileiras na Segunda Guerra Mundial*. Na segunda parte, 1.2 *Mulheres militares no Exército Brasileiro*, discuto acerca do lugar da mulher militar dentro das Forças Armadas, com o olhar voltado especialmente para o Exército Brasileiro, o principal *locus* desta pesquisa. Dessa forma, traço, em 1.2.1, *Breve histórico da inserção feminina*, e abordo, em 1.2.2, *Militares brasileiras em missões de paz*. A terceira parte, 1.3, está reservada para *Avanços da mulher militar no Exército*. Fecho o capítulo de apresentação das personagens femininas com *Algumas considerações*, que configuram um espaço dedicado à reflexão sobre o percurso desde o silêncio da invisibilidade até a aparição nos diversos palcos que existem no Exército Brasileiro e em outros espaços onde mulheres militares podem atuar.

1.1 Um sopro no silêncio

A pauta que trata das conquistas femininas é tanto extensa quanto diversificada. Trata-se, aqui, da busca por soprar o silêncio em torno da história das mulheres, dissipá-lo. Falar sobre a inserção da mulher nos diversos campos profissionais das várias áreas do conhecimento parece não ser, hoje, uma novidade. Porém, abordar a evolução da condição da

mulher na sociedade significa entender a necessidade de reconstruir a história que envolve o “não lugar” do feminino (TELES, 1999).⁴

Vista sob esse prisma, o da necessidade de reconstrução, pondero que a história nem sempre tem sido justa com as mulheres. Milenarmente, o gênero feminino foi invisibilizado na agenda de acontecimentos que marcaram a História. Pouco se sabe sobre a contribuição histórica feminina. Quando muito, são lembradas tão somente em posições figurativas. No século XVII, Poulain de La Barre (*apud* BEAUVOIR, 1970) aconselhava desconfiar daquilo que era escrito pelos homens em relação às mulheres, uma vez que estes eram (e ainda são) juízes e parte interessada. Em poucas palavras, aos homens cabia, paradoxalmente, a prerrogativa da decisão, bem como o interesse daí advindo.

Por outro lado, ao afirmar sua desconfiança, o feminista francês lança luz sobre o fato de que o silêncio sobre as mulheres, que paira na História, foi (e é) parte de um processo que as posiciona em um degrau inferior ao ocupado pelos homens. Não foi por acaso que homens legislaram para beneficiar a si mesmos e transformaram leis em princípios norteadores do modo de viver de uma época, o que evoca as palavras de Beauvoir (1970, p. 16), para quem sacerdotes, filósofos e outros profissionais “se empenharam em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à terra”.

Nesse sentido, a história oficial tendeu por um ponto de vista das classes dominantes ou, nas palavras de Burke (1992, p. 12), “uma visão de cima”, uma vez que se tem sempre ocupado de grandes feitos de grandes homens, de estadistas ou de generais. Trata-se, ao parecer, de uma relação entre razão e consequência, com a história marcada pela fragmentação e pela descontinuidade, o que resulta na crença, sustentada discursivamente, de que o mundo pertence ao homem (o “neutro”, o “essencial”, conforme sugere Beauvoir (1970)), enquanto à mulher (o “outro”, o “inessencial”) cabe o papel secundário de aliada/ajudante.⁵

O silêncio imposto às mulheres compara-se a “um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento”, de acordo com Perrot (2005, p. 9). Tal mandamento amordaçou a voz feminina durante muito

⁴ “Não lugar” é um conceito do antropólogo francês Marc Augé (1994). Para ele, trata-se de um espaço de anonimato, não identitário, não histórico, não relacional, no qual os seres humanos tendem à solidão, pois, nele, não se relacionam, não interagem, não constroem identidade. O não lugar é, portanto, o contrário do lugar, local antropológico, histórico, onde o ser humano interage, constrói relações e se constitui como sujeito.

⁵ Ainda que a noção de gênero, a partir da tradicional oposição sexista entre homem/mulher, tenha sido superada/desconstruída, na conjuntura pesquisada ainda é muito forte a diferenciação que se baseia nessas construções. Por essa razão, a utilização do termo nesse contexto ainda segue tal acepção discursivamente conformada. Problemáticas atinentes à transgeneridade, à cisgerenidade ou à própria fluidez de gênero não se configuram, neste estudo, objeto de investigação.

tempo, em várias instâncias da vida. O espaço público lhes era negado pelos homens, os quais tomavam os turnos de assalto com sua força que começava com a eloquência. A história das mulheres em nosso país também guarda um silêncio sobre a ação feminina, não somente porque a produção dos discursos foi quase sempre monopólio dos homens, mas, sobretudo, porque muitas delas, ainda que protagonistas em movimentos por diversos direitos, não tiveram condições materiais de escrever sua própria história (TELES, 1999).

De acordo com Bourdieu (2012), diferenças de ordem biológica são evocadas para tentar justificar a diferenciação entre os gêneros. Contudo, não é a composição dos corpos que determina essa suposta hierarquização. Pelo contrário, é a visão de mundo, centrada em gêneros relacionais, que arvora significados sociais carregados de poder e hierarquiza homens e mulheres. Com base na aceção de papéis sociais, dividiram-se as atividades profissionais. Impôs-se um trabalho de prestígio, remunerado para o homem, em contraposição a um trabalho não remunerado, além de desvalorizado e, às vezes, desprezível, para a mulher. Ainda segundo esse autor, “realizar atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar no homicídio e da guerra” são tarefas consideradas “de homem”, enquanto à mulher atribuíam-se “todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos” (BOURDIEU, 2012, p. 41).

Parece que as estruturas sociais mudaram muito nos últimos tempos, e a condição da mulher nos palcos da vida acompanhou essa evolução. O trabalho pôde diminuir a distância entre os gêneros e propiciar certa independência, mas vivemos emaranhadas em teias de pensamentos que aprisionam mulheres em tarefas ainda hoje consideradas femininas. Concordamos que a independência financeira alça a figura feminina a muitas possibilidades, porém não a liberta em sua plenitude. Existem campos profissionais repletos de talentos femininos, todavia as estruturas sociais ainda guardam a forma como os homens as talharam.

A despeito de práticas sociais orientadas pelo machismo, as mulheres desafiam olhares de desconfiança e se propõem a escapar do não lugar. Dessa forma, chegaram a instituições androcêntricas, verdadeiros “campos minados”, como é o caso dos exércitos, para, inclusive, tomar parte em guerras. Isso pode soar como uma conquista recente, mas há registros de que, no século IV a.C, mulheres integraram as tropas gregas. Lutaram até mesmo junto a Alexandre, o Grande, isto é, iam para a guerra e morriam junto a pais ou maridos (ALEKSIÉVITCH, 2016). Nesse contexto, emerge uma questão: por que se sabe tão pouco sobre tais fatos, sobre a presença das mulheres em guerras?

Conforme já mencionado, a História privilegiou e registrou “o público, único domínio direto da intervenção do poder e campo de valores verdadeiros” (PERROT, 2005, p. 34), o que excluiu as mulheres. Trata-se, aqui, do mesmo espaço público e exterior ao qual Bourdieu (2012) se refere como *locus* de domínio masculino. Sendo assim, nos raros registros históricos “públicos”, que contemplam a figura feminina, esta não passa de uma representação burguesa, ornamental, disciplinada pela moda e ícone da posição social do marido.

Em segundo lugar, a guerra pode ser considerada uma peça de teatro na qual à mulher não cabe representar nenhum papel. Na formação da masculinidade hegemônica, o menino incorpora valores sociais que lhe parecem depois características inerentes. Aventurar-se a correr perigo, desbravar, redonda, depois, no aprendizado da coragem. O mesmo não acontece com a mulher. Sem a experiência concreta, condenada ao confinamento, ao espaço privado da casa dos pais e, depois, do marido, ela não é exposta a lições de violência, inclinando-se, dessa forma, à passividade (BEAUVOIR, 1967). Nessa perspectiva, a mulher de outrora foi alijada de muitas atividades humanas que resultassem em prestígio social. Lembra Beauvoir (1970, p. 84):

A maior maldição que pesa sobre a mulher é estar excluída das expedições guerreiras. Não é dando a vida, é arriscando-a que o homem se ergue acima do animal; eis porque, na humanidade, a superioridade é outorgada não ao sexo que engendra e sim ao que mata.

Isso não significa que mulheres não tenham integrado exércitos. A experiência durante a Segunda Guerra Mundial foi marcante. Como pontua Aleksievitch (2016), elas estavam presentes em número expressivo (225 mil inglesas, quase 500 mil americanas, 500 mil alemãs e aproximadamente 1 milhão de russas) e em todas as forças armadas, como enfermeiras, franco-atiradoras, sapadoras⁶, comandantes de canhão aéreo, comandantes de pelotão de fuzileiros, aviadoras, atiradoras de metralhadora, dentre outras funções. Sabemos pouco sobre as mulheres, talvez porque se considere que questões bélicas só concernem aos homens ou, talvez, porque o discurso historiográfico funcione justamente para as silenciar e as excluir (CARVALHO, 2008).⁷

⁶ Sapadora é encarregada de atividades de engenharia militar: cavar fossos, trincheiras e galerias subterrâneas, minar (pôr bombas no solo) e desminar (identificar e retirar bombas) terrenos, dentre outras.

⁷ Carvalho (2008) elegeu como objeto de estudo a presença da mulher em palcos de guerra, tais como a Guerra do Paraguai e a Marcha da Coluna Prestes. Em sua tese de doutorado, a autora mergulha na história a fim de romper o silêncio que existe sobre a atuação da figura feminina nesse espaço.

1.1.1 *Personagens femininas em conflitos bélicos – fatos e reflexões*

Na seção anterior, buscou-se destacar a invisibilidade feminina, engendrada por estruturas sociais patriarcais⁸ e práticas discursivas que contemplavam apenas o universo masculino, este visto sob o ponto de vista tradicional. Como bem observa Perrot (2005, p. 33), “no teatro da memória as mulheres são uma leve sombra”. Convém, então, tentar trazer à luz uma espécie de versão da “história do possível”. Esta é uma construção da historiadora Tania Navarro-Swain. Em suas palavras,

o que proponho é a história do possível, daquilo que ficou oculto pela ideologia patriarcal que nos faz crer em uma diferença sexual hierárquica existente desde o princípio dos tempos. A história do possível é aquela do que aconteceu, deixou vestígios materiais e simbólicos, no entanto foi ignorada, foi considerada impossível. Os historiadores, enclausurados em um imaginário androcêntrico, não conseguem pensar e nem ver aquilo que se abre à pesquisa, um mundo onde o feminino atuava como sujeito político e de ação (NAVARRO-SWAIN, 2014, p. 613).

Dessa forma, trago, aqui, exemplos de invisíveis guerreiras que integraram exércitos, participaram de conflitos, mas cujas identidades foram sufocadas pelas narrativas hegemônicas que se ocuparam em ocultar mulheres na história.

Aleksiévitch (2016), de maneira inquietante, relembra a história da Segunda Guerra Mundial, na qual o povo russo saiu vencedor. Resolve, então, reescrevê-la, construir a história do possível, isto é, recontá-la a partir do ponto de vista feminino. Como assinala, “somos todos prisioneiros de representações e sensações ‘masculinas’ da guerra. Das palavras ‘masculinas’. Já as mulheres estão caladas. Ninguém, além de mim, fazia perguntas para minha avó. Para minha mãe.” (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 12). Dessa forma, a autora nos descortina um mundo interdito às mulheres e desconhecido por muitos.

Consoante essa autora, a contragosto, os homens deixaram as mulheres russas participarem da guerra, considerada território masculino. Elas não apenas se ocuparam de tarefas como cuidar dos feridos, cozinhar, organizar a vida administrativa de uma unidade militar, mas também atuaram como soldado fuzileiro, de infantaria, operadora de artilharia antiaérea, capitã da força aérea e piloto, entre outras atividades. A propósito, a Rússia foi uma das poucas nações que empregou em combate homens e mulheres indistintamente (CAIRE, 2002). Muitas mulheres russas que participaram dos esforços de guerra compartilharam a

⁸ O patriarcado é um conceito que evoluiu nos últimos tempos e passou a designar a dominação masculina ou uma formação em que os homens detêm o poder. Tal concepção data da *segunda onda* do feminismo, nos anos 1970, no Ocidente (DELPHY, 2009).

angústia da incerteza, superaram a fome e as privações, mataram, sofreram, sobreviveram. Sugere Aleksiévitich (2016, p. 28) que “quem esteve na guerra se recorda que um civil se transforma em militar depois de três dias [...] Ali o ser humano é mais desconhecido e incompreensível”. O livro *A guerra não tem rosto de mulher*, da escritora bielorrussa, é um coro de vozes femininas narrando experiências e sentimentos de quem vivenciou uma guerra.⁹

A participação dessas mulheres na Segunda Guerra Mundial e na Resistência revelou identidades múltiplas, atravessadas pela coragem e pela resiliência. Entre tantas histórias de guerreiras, apresentadas pela autora, destaco uma por ser representativa da força que, atrevo-me a supor, existe em muitas outras mulheres que integram os exércitos do mundo.

Olga Iákovlevna Oméltchenko - enfermeira-instrutora da uma Companhia de Fuzileiros

Eu era o talismã da mamãe... Minha mãe queria que eu evacuasse com ela; sabia que eu queria ir para o *front* e me amarrou à carroça que estava levando nossas coisas. Mas eu me desamarrei na surdina e fui: fiquei com um pedacinho da corda no braço...

[...] Eu não recebia cartas de ninguém, inclusive nem imaginava o que era isso. E de repente me entregaram um triângulo; abri e lá estava escrito: ‘Seu amigo, o comandante do pelotão de metralhadoras... faleceu com valentia...’ Era ele, meu irmão de sangue. [...] Foi um golpe no coração... Decidi com todas as minhas forças ir para o *front* e vingar meu sangue. Mas não era fácil ir para o *front*. Escrevi três requerimentos para o chefe do hospital e, na quarta vez fui falar com ele: ‘Se o senhor não me deixar ir para o *front*, vou fugir’. ‘Está bem. Eu te dou o encaminhamento, se você está tão obstinada.’ O mais terrível é o primeiro combate. Porque você ainda não sabe de nada [...] E jurei para mim mesma que iria aguentar [...] Depois do combate, o chefe do estado-maior mandou me chamar. Me mandou sentar: ‘Olho para você e penso: o que te fez vir para esse inferno? Vão te matar como uma mosca. Isso aqui é a guerra! É um moedor de carne! Deixe-me transferir você, nem que seja para o batalhão médico. Se te matam tudo bem, mas e se ficar sem olhos, sem braços? [...] A gente escuta o crânio estalando. Rachando... Até para a guerra isso é um pesadelo, não tem nada de humano aí. [...] Eu tremia. Tinha calafrios. Mas isso só até o primeiro tiro... Depois... Quando escutava o comando, já não me lembrava mais de nada, me levantava e corria junto com os outros. E já não pensava em medo. [...] Um projétil caiu no depósito de munições, que se incendiou na hora. O soldado que estava ao lado, de vigia, começou a pegar fogo. Já era um pedaço de carne preta... Ele só pulava... Ficava saltando no mesmo lugar... E todos nas trincheiras, mas ninguém se mexeu, ficaram todos perdidos. Eu peguei um lençol, fui até ele correndo, cobri o soldado e na mesma hora deitei em cima dele. Apertei-o contra o chão. A terra estava fria... [...] E então o combate começou de novo... Naquele dia continuei tirando os feridos e as armas do

⁹ Svetlana Aleksiévitich passou dois anos fazendo entrevistas com mulheres russas que tinham participado da Segunda Guerra Mundial, colhendo suas narrativas (e suas dores) para que pudesse escrever não “a história sobre a guerra, mas sobre o ser humano na guerra” (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 18).

campo de batalha. [...] Precisava amputar o braço com urgência e fazer um curativo. Mas eu não tinha nem faca, nem tesoura. O que fazer? Cortei aquela carne com os dentes. Cortei e enfaixei... [...] Voltei da guerra bastante doente. Passei muito tempo indo de um hospital a outro, até fui parar nas mãos de um professor. Ele passou a cuidar de meu tratamento... Tratou de mim mais com palavras que com remédios, me explicou qual era minha doença. [...] Eu me lembro dos sons da guerra. Ao seu redor tudo troveja, retine e treme por causa do fogo... A alma de uma pessoa envelhece durante a guerra. Depois da guerra, nunca mais fui jovem... (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 180-188).

A autora da narrativa, Olga, tinha 19 anos quando a guerra acabou. Sua história congrega uma gama de características comuns às outras mulheres representadas na obra. O desejo de combater (ir efetivamente para o *front*), a superação do medo, a coragem, a luta por um ideal (o povo russo) e, sobretudo, as amargas lembranças da guerra.

A experiência das russas, das inglesas, das americanas, alemãs, assim como das brasileiras (conforme veremos mais adiante) e de outras nacionalidades contraria a concepção sobre os atributos femininos, a exemplo da fragilidade. A coragem das celtas e das gaulesas tornou-se lendária. Acompanhando tropas em combate, mulheres atuavam como espãs, auxiliares de combate ou vivandeiros.¹⁰ Napoleão Bonaparte, considerado antifeminista, admitiu mulheres-soldados em seus exércitos (CAIRE, 2002). Isso significa que boa parte do preconceito que se tem hoje em relação à mulher resulta, também, do olhar enviesado por séculos de desconhecimento acerca da atuação feminina.

Cabe, aqui, registrar que, apesar de muitas mulheres terem sido condecoradas por sua bravura, principalmente no contexto russo, depois de celebrada a paz, elas eram dispensadas dos exércitos. Em 1901, os Estados Unidos criaram o Corpo de Enfermeiras do Exército (*Army Nurse Corps*), uma organização que lutou na Primeira Guerra Mundial, mas sem salário igual, sem direito à pensão ou às vantagens dos outros veteranos. Somente depois da guerra, uma lei lhes assegurou tratamento gratuito em caso de ferimentos ou doenças em serviço (CAIRE, 2002).

Caire (2002) foi coronel da Força Aérea francesa e elaborou uma cartografia da participação feminina em conflitos, em períodos diversos. Dessa forma, ele registra um sem-número de mulheres que fincaram seus nomes nas páginas heroicas das histórias dos

¹⁰ Inicialmente *vivandiers*, termo de origem francesa, eram homens que acompanhavam tropas de soldados a fim de lhes vender mercadorias, como bebidas e cigarros. Vivandeiros eram as esposas desses comerciantes. Com a morte destes, elas assumiam o negócio (CAIRE, 2002). O significado evoluiu e abarca desde a pessoa que acompanha tropas militares em marcha, vendendo-lhes víveres até mulheres que acompanham tropas para lhes prestarem serviços sexuais.

exércitos. Como a lista é grande, deixo algumas para que conheçamos uma amostra da história do possível:¹¹

- a. Polina Nedyalkova – primeira mulher búlgara a ascender ao generalato em um país socialista (1975);
- b. Marguerite T. Tremblay – primeira mulher a comandar uma unidade militar mista no Canadá (1975);
- c. Joséphine Trinquart – vivandeira francesa, aos vinte anos, matou dois cavalariares inimigos durante a campanha na Rússia e pegou um dos cavalos para evacuar seu comandante que estava ferido;
- d. Marie Tête de Bois – francesa, ganhou boa reputação por saber combater bem. Recusou-se a desistir quando o pânico se instalou na tropa. Participou de 17 batalhas e morreu entre os últimos franceses em Waterloo;
- e. Marie-Jeanne Schellinck – foi soldado, cabo, sargento, prisioneira de guerra, subtenente, cavaleira da Legião de Honra, atuou em 12 campanhas e teve numerosos ferimentos;
- f. Francesca Scanagetta – oficial austríaca, disfarçou-se de homem para fazer cursos na academia militar;
- g. Augustine Sarzella – espanhola valente, defendeu a vila de Zaragoza, teve um de seus braços arrancados em combate;
- h. Laskarina Bou Boulina – grega, primeira mulher-almirante da História. Comandou uma frota que combateu os turcos;
- i. Emilie Plater – polonesa, capitão-comandante, foi encarregada de defender a cidade de Kowna.

As informações trazidas pelo autor confirmam a visão de Navarro-Swain (2014) de que muitos fatos que aconteceram foram ignorados pela História, contada sob o ponto de vista masculino.

1.1.2 *Personagens brasileiras em conflitos bélicos internos*

No contexto brasileiro, embora tenhamos pouco conhecimento, algumas mulheres participaram de campanhas militares. Carvalho (2008) esmiuçou a presença feminina nos palcos de guerra, especificamente na Guerra do Paraguai e na Coluna Prestes. A autora afirma que as mulheres, ainda que tenham lutado “ao lado dos companheiros com coragem e destemor”, receberam o silêncio como reconhecimento (CARVALHO, 2008, p. 101), o silêncio do governo, o silêncio dos historiadores e da corporação a que serviam. Para que essa autora pudesse montar um panorama da atuação das mulheres, foi preciso recolher peças iconográficas esquecidas já que, nos textos escritos, elas eram praticamente ausentes.

¹¹ Informações mais detalhadas encontram-se em Caire (2002), assim como numerosos outros exemplos de figuras femininas que, ao redor do mundo, destacaram-se em conflitos.

A guerra era, para mulheres, território interdito. Travestir-se de homem para poder participar de campanhas militares constituiu-se, assim, um estratagema utilizado por mulheres de diversas partes do mundo que não aceitavam a imposição dos papéis sociais. Christine de Meyrac, da França do século XVI, foi uma valente mosqueteira que lutou disfarçada de homem e só foi descoberta quando morreu (CAIRE, 2002).

Mesmo separadas no tempo, as brasileiras Maria Quitéria e Sargento Jovita, no século XIX, seguiram o mesmo exemplo dessa francesa. Aquela é uma figura célebre na historiografia militar por ser considerada a primeira mulher a assentar praça em uma unidade militar no Brasil. De acordo com Galeno (1954), Maria Quitéria nasceu em um sítio no interior da Bahia e possuía temperamento vívido e irrequieto. Gostava de estar nos campos, manejar armas, domar cavalos, viver livremente caçando e tinha pontaria infalível. Contrariou as ordens paternas, utilizou o nome (Soldado Medeiros) e as roupas do cunhado e apresentou-se em um quartel na Bahia. Quando seu pai descobriu onde estava, foi buscá-la, porque, para ele, “as mulheres fiam, tecem, bordam e não vão à guerra” (p. 137); quartel, para ele, não era lugar de mulher. Ela preferiu ficar e lutar pela consolidação da independência do Brasil.

Segundo Coutinho (2017), seu comandante recusou-se a atender ao pedido paterno, uma vez que enxergava nela excelentes qualidades de combatente e elevada disciplina. Tal atitude feminina influenciou outras mulheres, que formaram um grupo liderado por Quitéria e lutaram na guerra pela libertação do domínio português. Após a vitória, ela recebeu o posto de alferes.¹² Destaca Galeno (1954, p. 137) que Maria Quitéria, ao saber da causa da independência, pediu ao pai: “É verdade que não tendes um filho, mas lembrai-vos de que as baianas do Recôncavo manejam as armas de fogo, e o exercício da caça não é mais nobre do que a causa da Pátria. Tenho o coração abrasado; deixai-me ir disfarçada empunhar as armas em tão justa guerra”.

Trata-se da mesma mulher que, depois, ao ser homenageada pelo imperador do Brasil, D. Pedro, solicitou-lhe uma carta pedindo desculpas ao pai pela desobediência: “Já cumpri o meu dever como brasileira. Agora peço encarecidamente ao meu Imperador uma graça: uma ordem para que meu pai me perdoe a desobediência, por ter trocado a minha casa pelo campo da luta”. Impelida por uma sociedade patriarcal, depois de conquistar o espaço público – “o campo de luta” – e ser considerada heroína nacional, voltou para o espaço privado – “minha casa” –, que cabia à mulher da época: conseguiu o perdão do pai, casou-se com o antigo namorado, teve uma filha e depois morreu, pobre e no anonimato. Muitos a consideram a

¹² O posto de alferes equivale hoje, na hierarquia militar, ao de segundo-tenente.

Joana D'Arc brasileira. Ela tornou-se a patrona do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro.¹³

Já a Sargento Jovita “quase” participou da Guerra do Paraguai. Assim narra Coaraci (1865, p. 8-9): “uma menina de 18 anos incompletos [...] apresentou-se pobre, singela, tendo n’alma o sentimento generoso das mulheres espartanas, ajoelhou-se ante o altar da Pátria, e aí prestou um juramento solene de amor e dedicação eterna!”. Nasceu Antônia Alves de Feitosa a moça cearense que, como Maria Quitéria, disfarçou-se de soldado. Integrou o corpo de “Voluntários da Pátria” no momento em que o Brasil conclamava seus homens para lutar contra o Paraguai. Ficou famosa, virou símbolo nacional da guerra, mas não pôde ir a combate. Jovita ingressou no Exército oficialmente em 1865, no Piauí. Seguiu de navio junto ao 2º Grupamento de Voluntários, passou pelo Maranhão e Pernambuco. Ao chegar ao Rio de Janeiro, foi impedida de continuar porque somente homens poderiam ir oficialmente para a guerra (COUTINHO, 2014).

Para Carvalho (2008), a jovem rompe o esquema sexista e binário que controla o mundo social ao recusar sua identidade feminina e assumir uma *performance* masculina (BUTLER, 2003). De fato, as estruturas sociais da época a elevam ao *status* de heroína, conferem-lhe a graduação de segundo-sargento e rendem-lhe homenagens. Em contrapartida, tais estruturas a impedem de tentar ser essa heroína “de verdade” na guerra. Na história oficial, conforme pontua Burke (1992), não se admite uma mulher. Admitir-se-ia uma mulher que serve, auxilia e se porta como coadjuvante no mundo dominado pelos homens, a exemplo da enfermeira. Jovita poderia oficialmente ir como enfermeira; no entanto, seu maior desejo, segundo Coaraci (1865, p. 14), era “bater-se com os monstros que tantas ofensas têm feito às suas irmãs de Mato Grosso; é vingar-lhes as injúrias ou morrer nas mãos desses tigres sedentos”, ou seja, ela queria lutar.

O final da vida de Jovita é, de acordo com Brazil e Shumaker (2009), uma incógnita triste contada em duas versões: em uma, ao se sentir esquecida, depois de receber honrarias de governantes e pessoas comuns, ser alvo de discursos e poemas, ela se vê sozinha, vítima da rejeição do pai e do abandono do amado. Mata-se com um punhal, e seu casebre, localizado em um cortiço no Rio de Janeiro, pega fogo. Na outra versão, considerada mais lendária pelos

¹³ O Quadro Complementar de Oficiais (QCO) é um quadro administrativo do Exército, criado por meio da Lei nº 7.831, de 2 de outubro de 1989. Em 1992, o ingresso das primeiras mulheres militares do Exército foi autorizado por meio desse quadro. Os/As oficiais exercem funções administrativas, de saúde e de educação. A formação ocorre na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx), sediada na cidade de Salvador (BA) e permite a ascensão aos postos de 1º tenente até coronel.

historiadores, ela teria ido para o Paraguai como vivandeira e lá acabou morrendo heroicamente em uma batalha. Jovita tinha 19 anos.

Essas duas histórias tiveram como protagonistas duas mulheres, as quais sucumbiram ante o contexto social de época. São as primeiras “militares mulheres” do Brasil. Como elas, nos palcos de guerra, tivemos outros exemplos. No contexto da Guerra do Paraguai, Carvalho (2008) as organiza em três grupos: vivandeiras, chinas e damas respeitáveis. Esses grupos carregam as marcas sociais e os estigmas que a sociedade lhes imprimiu. As vivandeiras eram vistas como prostitutas, as chinas eram semiprostitutas e as damas respeitáveis eram esposas de oficiais de alto posto ou viúvas consideradas honradas. Dessa forma, urge ressaltar que essa classificação envolve relações de poder: são os homens quem as classifica a partir de uma concepção de mundo patriarcal e são eles quem autoriza quem será eternizado e de que forma isso acontecerá.

As mulheres autorizadas a figurarem na história foram as damas respeitáveis. Ana Néri, patrona da enfermagem, conforma esse sentido. Segundo Brazil e Shumaker (2009, p. 75-76), Ana Justina Ferreira Néri nasceu no interior da Bahia e casou-se com um oficial de marinha. Quando a Guerra do Paraguai começou, ela morava em Salvador. Desejava ir para a guerra para ajudar a cuidar dos feridos e estar junto aos filhos, que estavam lutando. É considerada a primeira enfermeira voluntária no Brasil, embora Felisbina Rosa seja mencionada como a primeira a partir para o *front* paraguaio. A atuação de Ana Néri, por quase cinco anos, foi considerada extraordinária. Recebeu várias homenagens, entre elas uma coroa de ouro com a inscrição: “À heroína da caridade, as baianas agradecidas” e um álbum com a dedicatória “Tributo de admiração à caridosa baiana por damas patriotas”. Vitor Meireles pintou seu retrato em tamanho natural, que foi exposto na sede da Cruz Vermelha Brasileira. Faleceu no Rio de Janeiro, aos 66 anos.

Além dessas brasileiras, há outras que, mesmo não estando no mesmo patamar de importância dado pela história oficial, vivenciaram o espaço público da guerra e configuram amostras de coragem, característica que os discursos do senso comum normalmente negam às mulheres. Registro aqui os nomes de Florisbela e Maria Curupaiti, por três razões: (i) romper o silêncio; (ii) contribuir com a história do possível; (iii) servir, quiçá, de inspiração para outras mulheres.

Florisbela foi para a guerra do Paraguai para ficar perto do marido. Não se conhece seu sobrenome. Não ficou confinada em seu “não lugar de mulher”, lutou bravamente

(BRAZIL; SHUMAHER, 2009). Pimentel (1897, p. 11-13) analisa a trajetória dessa mulher, que ele julga ter merecido melhor tratamento oficial.¹⁴

Vamos falar de uma heroína.

Quem no exército não conheceu a intrépida *soldada* que no 29º Corpo de Voluntários da Pátria armava-se com a carabina do primeiro homem que era ferido, e entrava em seu lugar na fileira, sustentando o combate até o fim da luta, largando então a arma agressiva, para tomar as da caridade, e dirigir-se aos hospitais de sangue? Quem não se recorda dos atos de heroísmo dessa dedicada mulher, que devendo fugir a uma morte certa, ao contrário, chegou certo dia a dizer a um homem que - tomasse suas saias, e lhe entregasse as armas, - e isto no mais encarniçado do ataque malogrado de Curupaiti, a 22 de setembro de 1866? E no entanto... Quem hoje fala em Florisbela que por aí vive (se vive) ignorada, desconhecida, quando merecia uma epopeia?

Sempre nos *hospitais de sangue* marcava seu lugar à cabeceira dos doentes. Ela adotou o uniforme de vivandeira militar: único, com que a vimos durante todo o nosso tirocínio de cinco anos de guerra. E... com mágoa o diremos: outras passaram por heroínas cantadas em romances e poesias variadas. E ela... nem numa simples menção viu figurar seu nome! Todo o 2º corpo do exército às ordens do conde de Porto Alegre viu-a, admirou-a, invejou-a. A pátria esqueceu-a. Florisbela tinha a desventura de ser uma *transviada*, sem nome, sem família; mas se alguma mereceu o nome de heroína, deveria ele figurar também no 1º plano. Era o valor, a temeridade, o heroísmo personificado, a abnegação, a virtude marcial, a imagem da pátria em suma, desganhada no calor da luta! Quanto desalento não confundiu, quanta bravura não inspirou! A essa heroína do Paraguai também cabe a honra de figurar na história. D. Ana Nery, em cenário diferente, exercia a nobre missão de seu sexo. Era a caridade e a paz. Era a viúva honrada que espargia pelos necessitados tudo quanto a bondade de um coração maternal é capaz de fazer por um filho. Muitas vidas salvou com seus desvelos e carinhos. Estava envelhecida no serviço da pátria. A pátria, porém, cobriu-a com o manto de sua gratidão. Mas Florisbela? Quem sabe onde ela existe? Onde para? Não tinha a virtude de Ana Nery, é verdade, nem os recursos de sua valente educação; mas sobrava-lhe o valor varonil, e disputou-o, braço a braço, com os inimigos da pátria, a cuja glória fê-lo sucumbir, sempre que se mediu com ela!

O autor deixa claro seu inconformismo com o silêncio oficial em relação à Florisbela. No trecho, ele reconhece que a história é, muitas vezes, “uma visão de cima”, conforme propõe Burke (1992). Por outro lado, não se pode deixar de perceber que a avaliação feita pelo autor é baseada nos valores androcêntricos da época. Dessa feita, quando afirma que a jovem “não tinha a virtude de Ana Nery”, é preciso pensar que Ana Nery representava com perfeição o papel desempenhado pela mulher na guerra: enfermeira, mãe e viúva amorosa, ao contrário de Florisbela, que era “transviada”, “sem família”, sem sobrenome. Ainda assim, o

¹⁴ Joaquim Silvério de Azevedo Pimentel nasceu em Pernambuco, em 1844, e participou da Guerra do Paraguai. Era major quando esta terminou, depois foi condecorado, chegando ao posto de general. O autor afirma que escreveu o livro para “mostrar à luz da história os grandiosos feitos de simples soldados e marinheiros – esse resignado anônimo generoso e valente que é o contínuo vencedor dos grandes prélios – cuja glorificação atinge aos que, muitas vezes, mal os souberam dirigir” (PIMENTEL, 1897, p. XX).

olhar que repousa sobre esta é o mesmo olhar do comandante de Maria Quitéria: o voltado para a coragem, que marca o desempenho das duas mulheres.

Sobre Maria Curupaiti, Pimentel (1897, p. 159-161) registra:

Vive ainda entre nós uma mulher, natural de Pernambuco, que é uma heroína na maior extensão do vocábulo. Chama-se Maria Francisca da Conceição. Casada com um cabo de esquadra do exército, seu marido teve de embarcar com as forças ao mando do tenente-general conde de Porto Alegre, com destino ao assalto glorioso do forte de Curuzu. O chefe proibiu terminantemente que as casadas acompanhassem seus maridos naquela expedição, devendo todas ficar sob a proteção do grande exército de Tuiuti. Maria não desanimou. Tinha treze anos e amava soberanamente o consorte. Dotada de ânimo varonil, de resoluções prontas, decidiu-se acompanhá-lo[...] Recorreu a um cabeleireiro do acampamento, voltando com suas madeixas destruídas. Estava com o cabelo reduzido à escova. Despiu os ornatos femininos, deu pregas em uma calça do marido, vestiu a blusa dos uniformes e arranjou um boné. Insinua-se no meio das fileiras na ocasião do embarque. Era um soldadinho imberbe, de pequenina estatura. Ninguém deu pelo disfarce. Entra com o batalhão em fogo. Do primeiro ferido que cai, ela toma as armas - carabina, cinturão, cartucheira, etc. Avançam as tropas. Troa a artilharia, confundindo seus trovões com o crepitar das armas portáteis. O chão cobre-se de mortos, e nada detém a fúria dos brasileiros atacantes, que tomam de assalto o forte com seus treze canhões, em renhido combater. Na refrega, uma bala dá em cheio na frente do marido, que cai morto. Maria engole as lágrimas, jurando sobre o peito quente do console vingá-lo. Trava-se dentro do recinto da fortaleza horrível: medonha luta de arma branca. Ela embebe raivosa a sua baioneta no peito amplo do paraguaio que lhe ficara mais próximo: abate-o. E outro, e outro. Terminada a refrega, vem chorar então, e dar sepultura ao corpo do seu amado. Aí, entre soluços, repete a jura. [...] Um paraguaio de cavalaria, reparando no esforço do *rapazito*, de estatura abaixo de mediana, investe-o de espada em punho. A pobre rapariga cruza a arma contra o cavaleiro inimigo: defende-se mal, então a ponta da espada deste atinge-lhe a graciosa cabeça de moça. Ela resvala ensanguentada e vai cair fora da trincheira! Os companheiros acodem e ela é salva da fúria do agressor, que, não podendo ultrapassar a trincheira, para junto à banquetta do parapeito. Só no hospital conhecem-lhe o sexo. Espanto geral de todos. Cada qual refere as suas proezas na luta, acrescidas com as vivas cores da simpatia, da admiração e do pasmo. Chamaram-na Maria Curupaiti. Tornou-se venerada. Era moça. Era bonita. Na batalha de 3 de novembro de 1867, em Tuiuti, irrompe Conceição [...] e aí trava-se em combate contra as numerosas forças do adversário. O seu exemplo arrebatava os homens, aos quais não cessa de dizer, com o sorriso das heroínas nos lábios – “Aqui está Maria Curupaiti! Avante!” No entanto... É duro confessar: Ela, a heroína pernambucana, reside no Rio de Janeiro, à mingua de recursos. É ainda viúva, e está alquebrada... Vive de recordações gloriosas!

A indignação do autor com a falta de reconhecimento de pessoas que lutaram e sofreram nos campos de batalha é compartilhada por muitos/as pesquisadores/as, consoante mencionado. Sobre isso, Dourado (2005, 2010) propõe a criação de espaços para ouvir não só mulheres, como outros grupos que são comumente alijados da História. Assim como essas

mulheres, ora apresentadas, há outras, igualmente corajosas, que participaram de conflitos, seja ajudando, seja cuidando de feridos, seja combatendo lado a lado com os “irmãos de armas”.

1.1.3 *Personagens brasileiras na Segunda Guerra Mundial*

Durante a Segunda Guerra Mundial, muitas enfermeiras se propuseram a ir para a Europa, em atendimento ao chamado de profissionais da saúde para os hospitais de campanha. Dessa forma, 67 enfermeiras do Exército (além dessas, seguiram seis da Aeronáutica) viajaram juntamente à Força Expedicionária Brasileira (FEB). Lá, elas foram integradas ao Exército americano, junto ao qual vivenciaram adversidades culturais, linguísticas, climáticas e de inadequação de equipamentos e uniformes, além das adversidades naturais da guerra¹⁵. Para Rosa (2007, p. 231), tal participação coaduna-se com o papel secundário da mulher da época, seria uma “extensão do papel de mãe que cuida da casa (campo de batalha), dos filhos (soldados) e está subordinada ao marido (médico), que é o chefe da família”.

Lembra Leite (2011) que, oficialmente, para muitos historiadores, as primeiras mulheres militares do serviço ativo das Forças Armadas foram as enfermeiras da FEB. Ao terminar a guerra, a desmobilização fez com que as febianas¹⁶ fossem privadas dos títulos e das identidades que construíram na guerra, de enfermeiras de guerra, de mulheres militares, de oficiais do Exército Brasileiro (OLIVEIRA, 2010). Doze anos depois da dispensa do serviço ativo, foram reintegradas e passaram a trabalhar em organizações militares (OM) do Exército.

As enfermeiras brasileiras são vistas e tratadas pelo Exército como heroínas. A major (Maj) Elza Cansanção foi, certamente, a figura mais conhecida. Ela nasceu em 1921, no Rio de Janeiro, filha de pais alagoanos. Foi a primeira voluntária a se alistar para “lutar” na Segunda Guerra Mundial (MOTTA, 2001a). É autora de diversos livros: “Nas barbas do tedesco”, “E foi assim que a cobra fumou”, “Dicionário de alagoanês”, “Eu estava lá”, “1...2...Esquerda...Direita...acertem o passo” e “Mulheres: alicerce de uma pátria forte”. Este último é sobre mulheres pioneiras. Formou-se em Jornalismo, História das Américas, Psicologia, Turismo e falava cinco idiomas.

¹⁵ Leite (2011) ressalta percalços pelos quais as enfermeiras brasileiras passaram. Ao chegar à Itália, sem posto de oficiais, eram destratadas pelas oficiais americanas. Para resolver esse impasse, elas receberam o posto de 2º tenente, todavia o soldo e o *status* eram de 3º sargento. O uniforme que utilizavam não era adequado ao clima europeu. Ademais, a língua inglesa era outro elemento que dificultava o trabalho.

¹⁶ Termo derivado de FEB (Força Expedicionária Brasileira) para designar suas integrantes.

Além de escrever livros, a major Elza Cansanção concedeu entrevistas a jornais, revistas e pesquisadores. Deu palestras em escolas civis e militares sobre a atuação do Brasil na II Guerra Mundial, foi sócia fundadora da Associação de Veteranos da Força Expedicionária Brasileira, trabalhou para manter viva a memória da FEB, organizou várias campanhas, como “Dê uma flor para os heróis brasileiros” (envio de flores para o cemitério brasileiro de Pistoia, Itália), “Dê uma gota de teu sangue para aqueles que o derramaram por ti” (doação de sangue, no Rio de Janeiro e em Caxias do Sul), “Dê um tijolo para a última morada do veterano da FEB” (construção do mausoléu do Cemitério do Caju, Rio de Janeiro)¹⁷. Foi membro da Academia Alagoana de Cultura, dedicou-se à preservação da memória fotográfica da FEB. Continuou a utilizar seu uniforme em solenidade e se fazia presente em eventos no meio militar. Faleceu em 2009, com 88 anos de idade. É a mulher brasileira mais condecorada da história.

Virgínia Portocarrero nasceu no Rio de Janeiro, em 1917, em meio a uma família com muitos militares. Queria ser militar, mas na época não era permitido, por isso decidiu atender ao chamado das autoridades e ir para a guerra como enfermeira. Na Itália, ela escreveu um diário de guerra. Por essa razão, pôde disponibilizar seu acervo pessoal, contendo ainda fotografias e documentos, a pesquisadores/as e jornalistas interessados/as (OLIVEIRA, 2010). Entre as experiências e emoções da guerra, a enfermeira viu-se desnordeada pela chegada do primo (criado como irmão) ferido. Em Motta (2001b), assim ela descreve parte de sua participação no conflito:

Bombardeios, enchentes, neve, degelo, incêndio, explosões em terrenos minados, vigílias, angústias, tudo experimentamos nesta guerra, porém conseguimos retornar à nossa terra com a consciência tranquila do dever cumprido. O nosso ânimo no teatro de operações era tanto que o espírito se via fortalecido e vibrávamos ao desempenhar tão nobre missão. Cumprimos a nossa missão na guerra como um verdadeiro sacerdócio. Sentíamos nosso esforço perfeitamente recompensado, quando a recuperação de nosso baixado se esboçava e, assim, no íntimo, experimentávamos a utilidade de nossa presença. Fomos, vencemos e cumprimos o nosso dever e hoje, na paz, orgulhamo-nos de ter servido como as primeiras oficiais enfermeiras pertencentes ao Exército Brasileiro. [...] Como mulheres, marcamos nossa presença nesse conflito mundial. Sinto orgulho de pertencer a este punhado de “anjos verde-oliva” (MOTTA, 2001b, p. 276).

Para além do orgulho expresso no fragmento, estão a coragem das pioneiras e o reconhecimento de seus feitos. No entanto, em uma entrevista, quando foi perguntado se ela

¹⁷ Disponível em: <http://noticias.r7.com/cidades/noticias/conheca-a-obra-de-major-elza-20091209.html?Device=D>. Acesso em: 4 mar. 2018.

se sentia heroína, Virgínia Portocarrero respondeu: “Não fui heroína, cuidei de heróis”¹⁸. A resposta da militar enfermeira representa bem a falta de reconhecimento das próprias ações relevantes realizadas por mulheres, consoante sinaliza Beard (2018).

Duas enfermeiras febianas vivem. Uma é capitão Virgínia Portocarrero, que tem 102 anos e mora na cidade do Rio de Janeiro; a outra é a tenente Carlota Mello, 105 anos, mora em Belo Horizonte¹⁹. Anualmente, os quartéis organizam festividades nas cidades onde há veteranos de guerra, e elas são sempre homenageadas. Entretanto, elas nem sempre tiveram o reconhecimento a que fazem jus. No período em que foram para a guerra, foram alvo de críticas e maledicências por entrarem em um campo considerado masculino. Tais críticas marcaram a ida para a guerra e o retorno para casa. Romper práticas sociais arraigadas em valores sociais machistas trouxe consequências inesperadas para elas. Conforme cita a major enfermeira Elza Cansanção, elas foram vistas por alguns/mas como “prostitutas que queriam ir para a guerra fazer a vida”.²⁰ Até junto à família, que é o reduto particular, muitas enfermeiras relataram ter tido dificuldade de aceitação. Nas palavras de Perrot (2007, p. 146), “agir no espaço público não é fácil para as mulheres, dedicadas ao domínio privado. [...] Com frequência, apoiam-se em seus papéis tradicionais, e aí tudo vai bem”. Todavia, quando têm performances diferentes de gênero, sofrem julgamentos e represálias.

1.2 Mulheres militares no Exército Brasileiro

Após a visita ao passado, na qual se torna possível conhecer mulheres cuja trajetória se distanciou daquela prevista para a mulher da época, dedico esta seção ao momento presente, para situar o estudo das identidades da mulher militar²¹ na conjuntura atual.

As Forças Armadas são instituições nacionais permanentes, regulares e têm como pilares a hierarquia e a disciplina. São constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica e destinam-se, dentre outros, à defesa da pátria (BRASIL, 1988). Isso significa que o uso da força é legítimo/autorizado, o que justifica a existência de seus mais de 366 mil integrantes. Nessa perspectiva, a exigência de certas características, tais como dedicação

¹⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/duas-aguas-a-conta-com-virginia-portocarrero-10255176>. Acesso em: 12 jul. 2018.

¹⁹ Início o quarto capítulo com “Prelúdio – Carlota Mello: uma narrativa excepcional”, espaço no qual apresento essa personagem da história militar.

²⁰ Trecho da fala da enfermeira Elza Cansanção: “As primeiras voluntárias do Brasil sofreram difamações horríveis. Até a mulher de um militar de alta patente do Exército [a Sra. Santinha Dutra] tachou-nos de *prostitutas que queriam ir para a guerra para fazer a vida*. A nossa guerra, na realidade, começou aqui mesmo” (CANSANÇÃO, 1987, p. 224 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 89).

²¹ Embora o termo “militar” sirva para designar militares das três forças (Exército, Marinha e Força Aérea), assim como das forças auxiliares, o foco central deste estudo são as mulheres que integram o Exército.

exclusiva, disponibilidade permanente, mobilidade geográfica e vigor físico (BRASIL, 2014), calca-se na premissa básica de que o/a militar tem de estar disponível e preparado/a para o combate.

Para isso, torna-se necessário o permanente preparo físico, intelectual e psíquico de seus/suas integrantes, o que se consegue com treinamentos e exercícios. Além da atividade-fim, o Exército desempenha atividades administrativas, de saúde e educação. É nesse contexto que as mulheres militares se inserem (ou se inseriram, inicialmente). Primeiro, na Marinha (1980); em seguida, na Aeronáutica (1982), e, por último, no Exército (1992), conforme veremos a seguir.

Importa destacar que, ainda que haja áreas de atuação operacionais e administrativas, todos/as os/as militares são cobrados/as em termos de condicionamento físico e aptidão para atirar, em avaliações, da mesma forma, ressalvados os índices que levam em consideração fatores como idade e gênero. As características do Exército, como a rigidez das regras e a estrutura hierarquizada, normalmente causam estranhamento no momento da entrada, mas são assimiladas pelas mulheres. A seguir, um demonstrativo da presença feminina no Exército e nas outras forças armadas.

Quadro 1 - Efetivo feminino nas Forças Armadas em 2016

Força Armada	Efetivo feminino		Efetivo masculino	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Exército	7.621	4%	198.048	96%
Marinha	7.602	10,02%	68.214	89,98%
Aeronáutica	10.561	15%	59.780	85%
TOTAL	25.784	7,9%	326.042	92,1%

Fonte: Gonzales (2017)

Por meio do quadro, que apresenta o efetivo das Forças Armadas brasileiras, podemos verificar o efetivo de mulheres que integram o Exército e comparar às outras forças e ao efetivo masculino. A presença feminina é pequena, mas vem crescendo ano a ano.

1.2.1 *Breve histórico da inserção feminina*

Os anos de 1980, na visão de Rovina e Souza (2015), são emblemáticos para as mulheres brasileiras, pois configuram o momento em que elas adentram vários campos profissionais, conquistam espaços, rompem paradigmas, como o da fragilidade e submissão feminina. Além disso, passam a sustentar suas famílias e cumprem jornadas múltiplas. Foi

nesse contexto que a Marinha admitiu as primeiras mulheres. Tal evento está relacionado a três fatos, quais sejam: (i) a inclusão de estudos sobre a mulher na agenda social para o progresso da Ciência – 1972; (ii) a realização de um seminário sobre a condição da mulher – 1974; (iii) aprovação da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher – 1979 (ALMEIDA, 2010). Dessa forma, a inclusão da mulher em sua estrutura contribuiu, de acordo com essa autora, para a modernização e humanização da imagem negativa da Marinha perante a sociedade.

Tal aceitação se seguiu nas outras Forças e decorreu da análise positiva da atuação feminina. Almeida (2010) ressalta que as primeiras pesquisas sobre o desempenho feminino da Marinha foram feitas por alunos da Escola de Guerra Naval (EGN) e Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), os quais se surpreenderam com os resultados.

Em relação à Aeronáutica, as primeiras mulheres militares ingressaram em 1982, por meio do Corpo Feminino da Reserva da Aeronáutica. Posteriormente, em 1995, elas têm acesso à Academia da Força Aérea (AFA), mas apenas ao Quadro de Intendentes. Em 2003, mulheres ingressam no Quadro de Oficiais Aviadores.

O Exército, foco deste estudo, foi o último a admitir mulheres por meio de concurso. Em 1992, a Escola de Administração do Exército (EsAEx)²² teve sua primeira turma mista, com 49 mulheres. Em 1996, a Escola de Saúde do Exército (EsSEEx) admitiu mulheres e, no ano seguinte, 1997, foi a vez do Instituto Militar de Engenharia (IME) ter suas pioneiras. No ano de 2001, foi criado o Curso de Formação de Sargentos de Saúde, na área de Auxiliar de Enfermagem, para a formação de mulheres praças (NEVES; GONZALES, 2015). A Escola de Sargentos de Logística (EsSLog) matriculou a primeira turma mista de sargentos combatentes (as mulheres, nas áreas de intendência e material bélico) em 2017.²³ Esse mesmo ano marcou a entrada das primeiras mulheres na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), as quais ingressaram em 2018 na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Se compararmos com países como Dinamarca, que passou a ter mulheres em seus quadros em 1946; Canadá e França, em 1951 (ALMEIDA, 2010); Turquia, em 1955; Estados Unidos, em 1970; Grécia, em 1979 (ROSA, 2007), podemos afirmar que o Brasil demorou a aceitar mulheres em sua estrutura, mas em outros países, o processo de feminização ocorreu depois. Vejamos o Quadro 2, a seguir.

²² Em 8 de novembro de 2010, o Comandante do Exército por meio da Portaria nº 1.080, publicada no Boletim do Exército nº 45, de 12 de novembro de 2010, transforma a Escola de Administração do Exército (EsAEx) em Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), modificando a missão e a organização. Disponível em: <http://www.esfcex.eb.mil.br/index.php/historico>. Acesso em 27 jun. 2018.

²³ No Capítulo 5, há uma descrição detalhada das escolas de formação militar.

Quadro 2 - Inserção feminina nas forças armadas em alguns países

País	Ano
Dinamarca	1946
Israel	1947
Canadá	1951
França	1951
Turquia	1955
Estados Unidos	1970
México	1972
Chile	1974
Colômbia	1976
Bélgica	1977
Grécia	1979
Venezuela	1979
Brasil	1980
Argentina	1982
República Tcheca	1985
Portugal	1988
Espanha	1988
Holanda	1988
Inglaterra	1992
Hungria	1996
Peru	1997
Itália	2000
Alemanha	2000
Paraguai	2002

Fonte: elaborado pela autora com base em Rosa (2007); Coutinho (2017) e Jiménez (2008)

Além de comparações a partir das informações do quadro, é importante observar os avanços dessa inserção. Em alguns países, a exemplo da Espanha, as mulheres têm acesso, desde 2007, a todas as escolas de formação, armas e missões, além de a igualdade de gênero se configurar como um dos pilares básicos da lei de carreira militar (MARTÍNEZ, 2018). O Chile também proporcionou o acesso feminino às armas combatentes, e os Estados Unidos têm histórico de utilização de militares de ambos os gêneros em conflitos internacionais, como os do Oriente Médio.

1.2.2 *Militares brasileiras em missões de paz*

A Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece a importância da presença de mulheres militares em missões de paz. Isso porque questões de gênero são uma de suas preocupações. É preciso olhar para a humanidade sob outras perspectivas e fomentar a paz e a segurança mundiais. Para isso, a inserção da perspectiva de gênero na agenda internacional (GIANNINI, 2014) é fundamental. Para tentar minimizar a violência que resulta dos conflitos

armados, a ONU está empenhada em criar mecanismos. Nesse sentido, uma das primeiras ações foi a aprovação da Resolução 1325/2000, a qual reconhece não somente as contribuições das mulheres para a resolução de conflitos e a paz sustentável, mas também as consequências nefastas dos conflitos para estas e para as crianças.

O referido documento traz em seu bojo aspectos imprescindíveis a serem observados por seus Estados-Membros, tais como:

- (i) a importância da participação igual e plena das mulheres como agentes na prevenção e resolução de conflitos, negociações de paz, construção da paz, manutenção da paz, resposta humanitária e reconstrução pós-conflito;
- (ii) a participação igualitária das mulheres e o envolvimento total em todos os esforços para a manutenção e promoção da paz e segurança”, em outras palavras, por participação igual e plena, entende-se o equilíbrio entre homens e mulheres, não só com o direito abstrato, mas a possibilidade concreta de participação e de oportunidade;
- (iii) o aumento da participação das mulheres e a incorporação das perspectivas de gênero em todos os esforços de paz e segurança das Nações Unidas (CARREIRAS, 2015, p. 70).

Ressalte-se que, após a resolução 1325, a ONU aprovou mais sete documentos dessa natureza, todos voltados para melhorar a situação de mulheres e crianças vítimas de conflitos armados ou de mulheres que integram missões de paz.

Nesse contexto, as experiências de militares femininas em missões de paz têm sido avaliadas positivamente. Carreiras (2015) cita resultados de investigações empreendidas por outros pesquisadores, os quais mostraram que homens e mulheres parecem trabalhar melhor juntos, sob condições de campo difíceis e estressantes, do que na calma da unidade. Depois de certo tempo de convívio em exercícios e operações, desaparece a categorização baseada no gênero, as mulheres passam a ser vistas como pessoas/indivíduos, o que contribui para a coesão entre militares e maior aceitação destas por parte dos homens. Na mesma trilha, no contexto brasileiro, o trabalho de homens e mulheres, juntos, proporciona uma convivência natural na qual se identificam “competências e atributos que passam a incorporar conjunto de valores que, em muitos casos, propiciam admiração e respeito mútuo” (BRASIL, 2016, p. 7). São resultados de importantes estudos, que precisam de ampla divulgação, especialmente nos quartéis, a fim de se constituírem contraponto a discursos segregadores.

Ainda segundo Carreiras (2015), 98% dos soldados americanos enviados para operações de paz na Bósnia e Herzegovina, no ano de 1996, eram contrários ao impedimento da participação de mulheres nesse tipo de missão. A autora pontua que a presença das mulheres é considerada essencial para desempenhar diversas atividades e propiciar maior

segurança à população local onde a missão de paz ocorre, principalmente quanto a grupos vulneráveis, como crianças e mulheres. A pesquisadora portuguesa também ressalta que a presença feminina em missões de paz pode contribuir para a queda nas estatísticas de exploração e abuso sexuais. Importa destacar que se reconhece, também, a capacidade feminina de penetrar certos ambientes a fim de reunir informações cruciais para permitir uma melhor avaliação da situação de segurança em contextos de conflito. Tudo isso colabora para a avaliação positiva da atuação feminina e para a manutenção de sua presença em operações de paz.

O Brasil participou de mais de 50 missões das Nações Unidas. Dados disponíveis no *site* do Exército Brasileiro revelam que o primeiro envio de contingente das Forças Armadas brasileiras para missão de paz das Nações Unidas foi em 1957. De acordo com o Departamento de Operações de Manutenção de paz da ONU (DPKO), o Brasil ocupa a 14ª posição entre os países que mais colaboram com as missões de paz (CARVALHO, L., 2016).

Segundo consta no *site* do Ministério das Relações Exteriores, nosso país participou de operações de paz em diversos países, a saber: Angola, Timor-Leste, Haiti, Saara Ocidental, República Centro-Africana, Chipre, Líbano, República Democrática do Congo, bem como Sudão do Sul, entre outros²⁴. Uma das experiências mais marcantes foi certamente a participação brasileira na *Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH)*. De 2004 a 2017, o Brasil enviou ao Haiti, em sistema de rodízio, 37.500 soldados. Tal empreendimento foi considerado um dos maiores da ONU e constitui-se uma resposta à crise política e institucional no Haiti após a renúncia do presidente Jean-Bertrand Aristide, em 2004. Houve uma preocupação com a proteção de civis e em criar medidas que mitigassem a condição de vulnerabilidade das mulheres haitianas. A atuação brasileira, que se constitui um marco na história militar, foi avaliada positivamente pela comunidade internacional.

Por meio das referidas resoluções, a ONU deixa claros seus objetivos de *fomentar* o empoderamento feminino na comunidade de acolhimento, *defender* os direitos das mulheres, *fornecer* modelos para as cidadãs na comunidade e *proporcionar* uma maior sensação de segurança para as populações locais, incluindo mulheres e crianças (CARVALHO, L., 2016).

A primeira militar brasileira a participar de uma missão de paz da ONU foi uma capitã médica, enviada ao Timor-Leste em 2003. Em relação ao Haiti, Giannini (2014) observa que as mulheres começaram a integrar tropas brasileiras em 2006 e, até o fim da

²⁴ Dados do Ministério da Defesa. Disponível em: <https://www.defesa.gov.br/relacoes-internacionais/missoes-de-paz>. Acesso em: 25 jun. 2018.

missão, no ano de 2017, foram 124 mulheres do Exército (62 praças e 62 oficiais), entre médicas, tradutoras, dentistas e engenheiras. Em 2014, apenas 1% do contingente nesse país era feminino e havia muitas restrições relativas às tarefas.

Cabe, aqui, enfatizar que a avaliação da atuação feminina, não somente do Exército, mas das outras forças armadas, nas missões das quais o Brasil participa, tem sido sempre positiva. Em 2018, a tenente-coronel do Exército Andréa Firmo tornou-se a primeira mulher observadora militar do Exército a atuar na *Missão das Nações Unidas para o Referendo no Saara Ocidental (MINURSO)*. Desde abril de 2018, a militar é considerada, também, a primeira “Papa Lima” mulher do Exército Brasileiro (sigla em inglês de *patrol leader*, ou seja, líder de patrulha)²⁵. Esse exemplo incentiva outras mulheres a seguirem na busca por maior espaço.

1.3 Avanços da mulher militar no Exército

No que diz respeito à condição das mulheres militares do Exército, pode-se considerar que houve conquistas. Os portões das escolas militares aos poucos se abrem à presença feminina e elas vão ocupando os espaços. A abertura da EsSLog e da EsPCEEx em 2017 confirma esses avanços. A entrada na EsPCEEx propicia o acesso a uma gama de possibilidades: postos de comando/chefia, diversos cursos operacionais dentro e fora do país, missões no exterior, intercâmbios com outros exércitos, bem como o generalato. O desempenho das cadetes pioneiras pode ser considerado excelente, e algumas delas destacaram-se na AMAN no primeiro ano de ingresso, em 2018. Dos 10 primeiros colocados no desempenho geral, 4 eram mulheres. Apesar disso, é preciso ponderar que as restrições ainda existem, uma vez que a entrada está condicionada à cota de 10% do total de vagas, e a escolha da área (arma, quadro ou serviço) está limitada a intendência e material bélico.²⁶

Em relação à ocupação de postos de destaque, podemos citar alguns exemplos: em 2015, a major médica do Exército, Carla Maria Clausi, tornou-se a primeira mulher a chefiar uma unidade militar no Exército, o Hospital de Guarnição de João Pessoa, na Paraíba. Também em 2015, a major médica Yamar Eiras Baptista foi a primeira militar a assumir o comando de organização operacional, o Hospital de Campanha, no Rio de Janeiro. Em 2019, a coronel Luciene da Silva Demenicis, do IME, assumiu a chefia do 7º Centro de Telemática

²⁵ Disponível em: <https://flaviamello1.wordpress.com/2018/06/20/tc-andrea-firmo-passa-a-ser-tambem-a-primeira-papa-lima-mulher-do-exercito-brasileiro/>. Acesso em 21 jun. 2018.

²⁶ No primeiro concurso (2016/2017) para a EsPCEEx, inscreveram-se 7.707 candidatas para disputar 40 vagas. No segundo (2017/2018), 10.895 candidatas para o mesmo número de vagas, de acordo com dados da Escola Preparatória de Cadetes do Exército.

de Área (7º CTA), em Brasília. A data 7 de maio de 2019 pode ser considerada simbólica para o avanço feminino no Exército, o Informex²⁷ Nr. 15 trouxe, em suas páginas, nomes de seis mulheres, escolhidas para comandar organizações militares na área de saúde. Dia a dia, os veículos de comunicação publicam notícias de portas antes fechadas (de cursos e oportunidade de missões) que se abrem ao ingresso feminino.

Em relação às missões de paz, Hamann, Giannini e Pereira (2019) pontuam o interesse da ONU em ampliar o número de participantes de militares femininas, mas assinalam:

o Brasil está aquém do cumprimento das metas do secretário-geral. Segundo o Departamento de Operações de Paz da ONU (DPO, ex-DPKO), em setembro de 2019, havia 61 militares brasileiros em missão individual, sendo cinco mulheres, ou 8%. Os dados desagregados demonstram que 22 são *experts on mission*, sendo três mulheres (14%) e 39 são *staff officers*, sendo duas mulheres (5%). Para alcançar a meta de 2019 (16%), em um total de 61 brasileiros, seria preciso enviar mais cinco mulheres em missão individual, ou o dobro do que se tem hoje (HAMANN; GIANNINI; PEREIRA, 2019, p. 2, grifo das autoras).

Isso significa que ações efetivas por parte do Exército são necessárias para que as informações cheguem às militares e para que as condições de atender aos pré-requisitos da ONU sejam satisfeitas. Nesse sentido, a fim de acompanhar a situação feminina dentro das Forças Armadas, o Ministério da Defesa (MD) criou, em 2014, a Comissão de Gênero do Ministério da Defesa (CGMD)²⁸. Trata-se de uma estrutura de caráter consultivo, formada por servidores militares e civis do MD e representantes dos comandos das Forças Armadas. Os objetivos são buscar a igualdade de gênero; efetivar os direitos das mulheres; acompanhar e avaliar o cumprimento das ações constantes no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM); articular ações em prol das mulheres, enfim, promover o aprofundamento da temática no âmbito do MD (SCHWETHER, 2016). De acordo com o Relatório da CGMD (BRASIL, 2016, p. 7),

após décadas de convivência com a mulher na caserna, há uma percepção generalizada, especialmente para os que ingressaram na instituição quando elas ainda não haviam chegado, que com a entrada e presença delas a corporação passou a incorporar novos hábitos e outras características, peculiares do gênero feminino, que produziram ganho na eficiência e aumento na produtividade.[...] É possível afirmar então que eventuais desconfianças só existem quando não se conhece ainda o(a) companheiro(a) colega profissional. À medida que o contato é estabelecido, derivando uma rotineira convivência, identificam-se competências e atributos que passam a

²⁷ Informex (Informativo do Exército) é um veículo de comunicação oficial do Exército, por meio do qual o comandante divulga informações como nomeações para comandos, chefias, missões, dentre outros.

²⁸ Portaria nº 893/MD, 14 de abril de 2014.

incorporar conjunto de valores que, em muitos casos, propiciam admiração e respeito mútuo, levando a laços de amizade.

A Comissão analisa o painel da evolução da situação da mulher militar e indica alguns aspectos que impedem sua continuidade. O principal deles é a inexistência de estudos científicos que embasem os argumentos utilizados como justificativas para as restrições impostas às mulheres. O relatório alerta, ainda, para outro fato relevante: a produção discursiva informal é utilizada para divulgar opiniões, muitas vezes pessoais, que acabam por se constituírem “expressões da verdade” somente por serem repetidas e replicadas²⁹.

A expressão dessas opiniões/discursos, reiteradas informalmente, sob o ponto de vista masculino, acaba ganhando, muitas vezes *status* de verdade. Como sugere o relatório, pesquisas científicas são imprescindíveis para que opiniões subjetivas não circulem como se fossem verdades. Pesquisas científicas realizadas por homens e por mulheres, que tenham amostras de ambos os gêneros dentro do Exército e como referências especialistas também de ambos os gêneros. Cabe, nesse contexto, o pensamento de Beauvoir (1970, p. 182), para quem “a representação do mundo, como o próprio mundo, é operação dos homens; eles o descrevem do ponto de vista que lhes é peculiar e que confundem com a verdade absoluta”.³⁰

Tais discursos, dentro da Força, constituem-se, por vezes, obstáculos à presença ou à ascensão feminina. O relatório da CGMD conclui que “a temática ‘gênero’ nas Forças Armadas não é questão de ideologia, de plataforma político-partidária ou de modismo. É defender o projeto estratégico possivelmente mais relevante das Forças – a busca pelos melhores recursos humanos” (BRASIL, 2016, p. 22). Observa-se, portanto, que existem, nas instituições militares, tanto discursos que reconhecem a capacidade de trabalho feminina quanto os que desconfiam. É, por conseguinte, em meio a esses embates discursivos que se insere o objeto desta pesquisa, uma vez que a interação, arena discursiva, é o terreno propício para a (re)(des)construção das identidades, o que será discutido no próximo capítulo.

²⁹ Refere-se a comentários do tipo “parece que não está dando muito certo na...”, “há rumores de problemas de relacionamento nos navios da...”, e até “ouvi dizer que foi descoberta rede de prostituição num porta-aviões dos...”, que surgem no meio militar, são divulgados e passíveis de serem considerados verdadeiros. Conforme o relatório da CGMD (BRASIL, 2016, p. 17), são informações que “não podem ser desprezadas. Precisam ser aprofundadas e transformadas em estudos, para pautar decisões futuras. Mas antes necessitam ser confirmadas e depuradas”. Conclui-se que, “como as pesquisas científicas em torno do assunto ainda são escassas e os comentários de eventuais insucessos não estão disponibilizados em literaturas, fica a impressão de falácias ou de informações duvidosas” (p. 21).

³⁰ Reconheço as críticas à visão da autora, por tratar de maneira universal e generalizada a condição feminina de subordinação, o que representa, segundo Brandão (2017), uma concepção presa ao estruturalismo. Entretanto, a observação de Beauvoir cabe no campo militar em função do caráter androcêntrico.

Algumas considerações

Neste capítulo, buscou-se colocar, em cena de teatro, personagens femininos na trajetória da mulher militar, iniciada por *Um sopro no silêncio* e finalizado com *Avanços da mulher militar no Exército*. Muitos foram os passos dados pelas mulheres militares. Considerando-se que se trata de um campo marcado pela tradição e pelo androcentrismo, pode-se vislumbrar a trajetória atual como um avanço, o qual está sendo possível em razão de ações pioneiras e corajosas das mulheres do passado.

Em relação ao passado e à invisibilidade feminina desse período, é necessário, primeiro, conhecer a história. Não a história vista de cima, consoante aponta Burke (1992), mas a “nova história”, aquela que inclui e enxerga além dos atores em cena, que registra protagonistas, coadjuvantes e auxiliares. O conhecimento da história de ousadia de mulheres como Maria Quitéria, Maria Curupaiti, Florisbela e de tantas outras é uma forma de preencher a lacuna na história das guerras. Além disso, pode inspirar outras mulheres em suas conquistas.

No que tange ao presente, à posição ocupada pela mulher militar do Exército, após quase três décadas de ingresso, podemos perceber os muitos avanços: o acesso maior a escolas, a possibilidade de exercício da liderança, a manifesta intenção da ONU em ampliar o número de mulheres militares nas missões de paz. Tudo isso configura a conjuntura na qual este estudo se insere. Na contramão desses avanços, no entanto, estão os discursos ainda desconfiados, por vezes preconceituosos, e o caminho de conquistas ainda por percorrer, cheio de obstáculos, para uma integração mais efetiva.

2 CENÁRIO TEÓRICO – DISCURSOS E IDENTIDADES

Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade (LOURO, 2000, p. 16).

Este capítulo envolve o panorama teórico da pesquisa e, nessa perspectiva, está organizado em cinco partes. Na primeira, abordo a linguagem em seus aspectos ontológicos e epistemológicos, mediante o enlace entre Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2008, 2010; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE, 2009) e Realismo Crítico (BHASKAR, 1998; BARROS, 2015; RESENDE, 2009). Na segunda, destaco o potencial de significados que a ADC propõe, sobretudo, os significados acional, representacional e identificacional. Na terceira, apresento uma discussão sobre a linguagem em sua interioridade, a partir dos construtos da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 1994, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; SILVA, 2001, 2013). Ressalto que a separação dos significados e das metafunções atende tão somente a uma necessidade organizacional, uma vez que são conceitos que se inter-relacionam, conforme será explicitado mais adiante. Em seguida, busco traçar uma breve reflexão sobre a articulação entre discurso, saber, poder e gênero, aspectos centrais nessa jornada teórica. Depois, volto-me para as narrativas (BAMBERG, 1997; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS; BIAR, 2015; DE FINA, 2003; LABOV, 1997; LABOV; WALETZKY, 1967; SILVA, 1991, 1996, 2001, 2019a, 2019b, 209c), como expressão de nossas experiências, de quem somos e de como desejamos nos mostrar, com nossas crenças e identidades, enfim, os significados que atribuímos aos acontecimentos da vida. Algumas considerações acerca do estudo finalizam o capítulo ora apresentado.

2.1 Discurso como possibilidade de transformação: Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico

Iniciemos a escalada teórica parafraseando um enunciado cartesiano: “discurso, logo existo”. Mais além do significado etimológico do vocábulo, patente em sua forma de base lexical (dis + curso = aquele que corre em várias direções), atrevo-me a postular que, em

princípio, o discurso significa exercer a capacidade de traduzir em palavras (ou outras semioses) o pensamento humano. Este, que é ao mesmo tempo marcado por subjetividades, é também formado por crenças, influenciado por contextos e passível de se transformar em ação. No contexto deste estudo, o discurso dá forma à existência das mulheres dentro das organizações militares, como seres sociais, e envolve os processos de agir no mundo, de representar e de se identificar. Em poucas palavras, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91). Ao me expressar pelo eixo parafrástico da estrutura semântica de um enunciado discursivo, busco focar a existência humana feminina na vida pós-moderna, que pode ser vista como um amálgama resultante de instabilidades, descentramentos e do colapso das certezas que tem reflexo nos aspectos pessoais de nossa existência (GIDDENS, 2002).

No cenário deste estudo, o ingresso de mulheres nos quartéis representou, para muitos, uma ameaça, ainda que não reconhecida, à solidez da instituição militar e ao poder de combate (BRASIL, 2016). Configurou-se, a partir daí, um mundo aberto a possibilidades de mudanças, em que atores movem-se ao sabor de suas posições sociais, a partir de suas liberdades e coerções. Nessa mescla contextual, a linguagem tem papel central para materializar, por meio dos textos (nesse caso, as narrativas de mulheres militares), a existência dos atores nas interações, (des)legitimando crenças, afinal, para a ADC, a linguagem está conectada aos outros integrantes da vida social, em uma relação dialética com estes (FAIRCLOUGH, 2003).

É, pois, da vida social, da linguagem e da influência mútua de uma sobre a outra que trato nesta tese. Parto, neste momento, do arcabouço teórico do Realismo Crítico (RC). Isso significa dizer que adotamos uma ontologia que pressupõe o mundo social como um sistema aberto, composto por várias instâncias que se interconectam (BHASKAR, 1998). Temos, segundo essa forma de interpretação, uma realidade organizada em três dimensões: o potencial, o realizado e o empírico³¹. O domínio do potencial refere-se ao vasto conjunto de possibilidades, isto é, a uma realidade exterior que congrega tudo que existe, independente do conhecimento que se possa ter ou formular. Como bem observa Resende (2009, p. 20), o potencial concerne “às estruturas internas e poderes causais dos elementos sociais, isto é, sua

³¹ Optei pela tradução dos termos do inglês *real*, *actual* e *empirical*, respectivamente para “potencial, realizado e empírico”, conforme Resende (2009). Outros/as autores apresentam outras traduções.

capacidade de se comportarem de maneiras particulares, suas tendências e suscetibilidades a certas mudanças”.

O domínio do realizado tange ao que ocorre de fato, torna-se realidade, é o domínio dos eventos, ou seja, os que passam ou não por nossa experiência, o que acontece independentemente de nós tomarmos conhecimento (NEVES, R., 2013). Importa destacar que os eventos guardam relação com as estruturas e os poderes causais do domínio potencial. Já o empírico “é o domínio da experiência, da observação” (RESENDE, 2009, p. 21), é o que conseguimos captar, compreender, conhecer do realizado, o que parece configurar o conhecimento do qual tomamos ciência a partir da experiência empírica.

Podemos pensar na instituição militar, em termos de Realismo Crítico, como um sistema marcada e deliberadamente rígido, cuja estrutura abriga, além de valores considerados tradicionais, a hierarquia e a disciplina (lastros centrais), crenças como a homogeneidade das identidades, uso da força como atividade-fim. A dimensão ontológica – a forma de ser – e as epistemologias – os saberes – existentes orientam concepções acerca do ser militar e do mundo militar fundamentalmente ancoradas na filosofia positivista. Todavia, o positivismo, enredado numa teia de generalizações e leis universais, não consegue enxergar para além das aparências, portanto não permite acessar os mecanismos gerativos dos fenômenos (BARROS, 2015).

Trata-se de uma tradição positivista, responsável, por exemplo, pelos estereótipos, pelas visões de como a mulher militar é, ontologicamente, e pelos saberes produzidos a partir dessa estreita forma de pensar. Cabe, aqui, ressaltar que uma concepção essencialista da mulher se espalha pelas Forças Armadas e ecoa nos corredores das organizações militares por meio dos discursos que circulam. O argumento biológico (BOURDIEU, 2012), enraizado nas diferenças físicas entre os gêneros, largamente reiterado nas conversas informais, narrado e renarrado, suplanta e impede epistemologias novas. A observação empírica das mulheres em atividade é, por vezes, feita por olhares masculinos eivados de preconceitos.

Nessa perspectiva, pensar nas dimensões propostas pelo RC, aliadas aos pressupostos da linguagem e do discurso oriundos da ADC, equivale, pelo menos no contexto desta tese, a encontrar a luz. Crer que há uma realidade a ser “desvendada”, cheia de possibilidades, crer que conhecimentos podem ser acessados (ou construídos), crer que ações podem ser levadas a cabo resulta na ideia de que os saberes sobre a mulher na caserna podem ser (re)construídos e suas identidades desessencializadas. A articulação de mecanismos, eventos e experiências (BHASKAR, 1998) traz à tona duas questões centrais: (i) a mulher militar, no contexto verticalizado das hierarquias, o qual distribui desigualmente o poder de fala, conforme será

discutido mais adiante, “pode tudo”, expressar-se, construir seus discursos, (inter)agir, construir e negociar suas identidades de acordo com sua vontade? (ii) os poderes causais do domínio potencial (BHASKAR, 1998) exercem inexoravelmente coerção sobre as mulheres e suas identidades?

A opção pelo Realismo Crítico, como ontologia que embasa este estudo, permite-me repelir dois pressupostos quando se pensa na articulação possibilidade-constrangimento e agência: o voluntarismo e a coisificação³². Tais construções configuram-se como aproximações de respostas às questões mencionadas.

É a hierarquia militar que lastreia as relações sociais na caserna. Ela dita, sim, dita e prescreve quem pode falar, a forma de fazê-lo e até como a plateia deve se comportar. Na seara militar, o poder tem nome e posto e se manifesta sob o olhar hierárquico, de forma intensa, mas sutil em razão de se lidar com homens e mulheres de armas (FOUCAULT, 1987). Não há espaço para voluntarismos onde se ensina (e se aprende) que o melhor verbo que se conjuga é *servir*; onde corpos são docilizados, onde a individualidade cede espaço para a coletividade, e o bem-comum sobrepõe-se ao bem-estar pessoal (CASTRO, 2003). Por outro lado, não é polêmico dizer que a reificação também não encontra amparo na caserna. Ainda que a normatização impere, os arranjos de poder das estruturas não neutralizam a força criativa da ação de militares. Afinal, como bem pontua Castro (2003, p. 28), “a obediência hierárquica não é cega”; ela está atrelada à aceitação do líder como legítimo, cujo reconhecimento do limite de seu poder é imprescindível. Em poucas palavras, não se esperam de militares ações voluntárias contrárias ou que questionem os preceitos institucionais, mas a história já mostrou mais de uma dúzia de exemplos, o que reforça o pensamento de que sempre haverá espaço para a agência.

Nesse caso específico das mulheres militares, observam-se discursos extraoficiais estereotipados que as representam de forma diferente dos homens que tiveram a mesma formação, por exemplo. Questões de gênero pesam sobre tais representações. Dessa forma, a realização deste estudo torna-se relevante, primeiro, por investigar as representações oficiais acerca da mulher militar (consoante consta nos objetivos de pesquisa na apresentação desta tese), segundo, por significar uma possibilidade de agência discursiva na estrutura militar, o que se configura como uma brecha na estrutura. Em outras palavras, a construção dos

³² Voluntarismo diz respeito ao modelo de Weber, segundo o qual a vida social está associada à ação dos indivíduos, depende exclusivamente dela. Não se leva em conta a questão da falta de recursos para agir, as restrições, as coerções das estruturas sociais, todo sucesso ou todo fracasso seria responsabilidade exclusiva do indivíduo. A coisificação ou reificação, modelo de Durkheim, concebe o indivíduo totalmente assujeitado aos poderes sociais, isto é, os constrangimentos seriam tais que impediriam qualquer ação social (BARROS, 2015).

próprios discursos por mulheres, em narrativas, representa uma ação, potencialmente modificadora de saberes dentro da caserna.

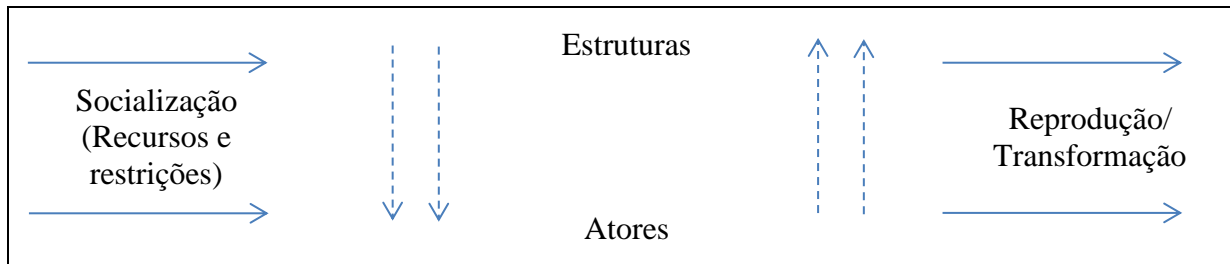
A aproximação da abordagem filosófica do RC com a ADC ocorre em virtude da convergência de alguns conceitos: a realidade estratificada, o mundo social como aberto a modificações no qual práticas sociais se articulam (RESENDE, 2009; SILVA, 2019a). Nessa esteira de pensamento, temos *estruturas sociais*, entidades mais rígidas e abstratas, e *eventos*, entidades palpáveis, observáveis, nas quais o ser social age efetivamente. Entre essas duas estão as *práticas sociais*, que são formas costumeiras de agir e interagir (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Para a autora e o autor, as práticas possuem três características essenciais: a) “elas são formas de produção da vida social”; b) “cada prática está inserida em uma rede de relações com outras práticas” e c) “as práticas sempre têm uma dimensão reflexiva: pessoas sempre geram representações do que elas fazem como parte do que elas fazem” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22)³³.

As estruturas sociais podem ser pensadas como um conjunto de possibilidades, permeadas pelas práticas sociais, em que os eventos acontecem. Isso significa reconhecer o poder que as estruturas exercem sobre a ação humana, mas também que a ação criativa humana tem a possibilidade de exercer poder sobre as estruturas. Essa probabilidade de agência nos eventos, que tem potencial para alterar as práticas e, por conseguinte, as estruturas, resulta no que Bhaskar chama *Modelo transformacional da atividade social*. Estruturas sociais não são apenas condição para que a ação ocorra, elas são igualmente efeito da ação, num ciclo que pode ter como consequência a transformação ou a reprodução das estruturas (RESENDE, 2009). Exercícios de poder e práticas sociais são mediados pela linguagem, ou melhor, as práticas sociais envolvem uma gama de elementos, tais como uma atividade em si, pessoas com suas crenças, valores e ideologias, relações sociais e o uso da linguagem. É essa faceta das práticas sociais que chamamos discurso³⁴. Vejamos a Figura 1, que sintetiza o modelo proposto por Bhaskar.

³³ Trad. livre de: *We take practices to have three main characteristics. First, they are forms of production of social life[...]. Second, each practice is located within a network of relationships to other practices[...]. Third, practices always have a reflexive dimension: people always generate representations of what they do as part of what they do.*

³⁴ Fairclough (2003) apresenta duas formas de compreensão do termo discurso. Uma (mais abstrata) para designar o elemento da vida social que é fortemente conectado a outros elementos, ou um dos elementos constitutivos da prática social. A outra, para se referir a uma forma particular de representação, como por exemplo, o discurso racista.

Figura 1 - Modelo transformacional da atividade social



Fonte: baseado em Bhaskar (1998), Barros (2015) e Resende (2009)

Podemos entender a figura da seguinte forma: as estruturas oferecem aos atores *recursos* para a socialização, entendida como a ação social, mas também impõem *restrições*. Ao mesmo tempo em que dão certa liberdade de ação, constroem o ser social. Vale destacar que a distribuição de recursos e as restrições são assimétricas, isto é, os atores não têm exatamente as mesmas condições de agir, assim também como não agem de forma igual. Nessa trilha, a ação resultará em reprodução ou transformação das estruturas. Nas palavras de Barros (2015, p. 41), “a sociedade é um conjunto articulado de tendências e poderes que, diferentemente dos objetos naturais, existem somente na medida em que estão sendo exercidos, conforme a atividade intencional dos seres humanos”.

De forma análoga, encaro a vida na caserna. Como um sistema rijo, mas não impenetrável, reforçado por uma coleção de regulamentos, normas e diretrizes que prescrevem e orientam desde a conduta pessoal até as formas de combate. A estrutura militar existe com um fim específico: a defesa da Pátria, a garantia dos poderes constitucionais, a lei e a ordem (BRASIL, 1988). Dessa maneira, em virtude de sua missão, que inclui o uso da força, se necessário, não importa o gênero, a origem, a formação dos integrantes³⁵, todos são cobrados para que apresentem o mesmo nível de adesão e se tornem um todo homogêneo e coeso. Os recursos são distribuídos verticalmente, de acordo com as posições que os atores ocupam na pirâmide hierárquica (GONZALES, 2008). Isso não significa dizer que as mulheres ocupem posições de subalternidade, elas estão em muitos postos (pouquíssimas nos mais altos e nos mais baixos), mas poucas têm possibilidade de, por exemplo, chegar ao generalato³⁶. A posição não é determinada pelo gênero, mas pelo posto hierárquico e pela

³⁵ Os/As militares que integram o Exército têm origens diversas, uma vez que entram por diferentes escolas de formação, com tempo de formação diferente. Isso gera naturais disparidades de conhecimentos, muitas vezes ignoradas. No capítulo metodológico, detalho essas “portas de entrada” para o EB.

³⁶ General é o posto mais alto na hierarquia militar em tempos de paz. Esse círculo, o generalato, está dividido em três postos: general de brigada, general de divisão e general de exército. Podem ascender a tal posto, se do gênero feminino, as médicas (da EsSEx) e as engenheiras (do IME). As cadetes pioneiras, que entraram na AMAN em 2018, podem atingir o generalato a partir de 2051.

possibilidade de ascensão, a qual depende, em grande medida, da porta de acesso ao Exército³⁷.

Quando penso em possibilidades de transformação dentro do Exército, não me refiro à superação de valores como hierarquia e disciplina. Refiro-me aos discursos “de corredor”, que tendem ao machismo, refiro-me à existência opaca das mulheres militares, já que a história foi contumaz em não só “excluir as mulheres do discurso público, mas também de alardear tal exclusão” (BEARD, 2018, p. 20), consoante já mencionado no Capítulo 1. Ao contemplar, neste estudo, narrativas de mulheres militares, com suas histórias de vida, seus posicionamentos e suas percepções, pretendemos lançar na instituição uma outra voz, que traga à existência feminina nesse ambiente masculinizado, e que pode reverberar, servindo para a construção de identidades mais valorizadas.

O papel da ciência é servir de instrumento para a transformação da realidade social (BHASKAR, 1998), é melhorar, dando a alguns grupos a oportunidade de contribuir para uma sociedade mais diversa e coesa. Epistemologias que tragam outros saberes sobre mulheres nos exércitos, principalmente aquelas em que elas narram suas próprias histórias, compartilham suas visões da instituição e suas identidades, são importantes para que os exércitos possam superar visões estereotipadas e conhecer melhor o potencial feminino.

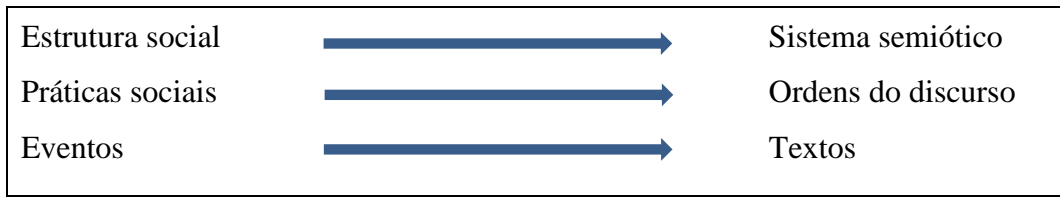
2.2 Discurso e o potencial de significação

Como já relatamos, o discurso é um momento da prática social e se materializa nos textos. A compreensão dos aspectos ontológicos traz à luz algumas reflexões sobre como pesquisar, como elaborar conhecimento a partir de novas formas de enxergar o mundo. Podemos relacionar o mapa ontológico do Realismo Crítico, em termos do nível de abstração, com a estrutura social e discursiva, conforme Figura 2.

Figura 2 - Relação entre estrutura social e discursiva



³⁷ A ascensão na carreira depende de fatores como a escola de formação (EsFCEx, AMAN, EsSLog, EsSEx, IME), a Arma (Cavalaria, Infantaria, Artilharia e outras, por exemplo), o Quadro (Quadro Complementar de Oficiais, Quadro de Engenheiros Militares), o Serviço (Serviço de Intendência, de Saúde), os cursos realizados pelo/a militar, as experiências, o desempenho ao longo da vida profissional, dentre outros. Ressalte-se que as oportunidades de acesso a esses elementos são diferentes para militares. Existem cursos específicos para quem estudou em escolas específicas que dão acesso a cursos específicos, que por sua vez dão acesso a postos hierárquicos específicos, o que gera possibilidades diferenciadas de ascensão.



Fonte: baseado em Fairclough (2003), Ramalho e Resende (2011) e Silva e Ramalho (2008)

A figura anterior indica que a estrutura social está no mesmo nível de abstração que o sistema semiótico, as práticas sociais no mesmo nível que as ordens do discurso e os eventos no mesmo nível dos textos³⁸. Isso implica que as pesquisas em ADC analisam esses elementos e suas imbricações, a linguagem em suas dimensões social e discursiva, partindo de algo concreto, os textos. É na superfície deles que os/as autores/as deixam as pistas de suas crenças e ideologias, suas marcas de identificação, suas identidades. Por essa razão, a análise que aqui faço intenta compreender a linguagem em suas macro e microestruturas.

Textos são quaisquer exemplos de linguagem em uso (FAIRCLOUGH, 2003), portanto passíveis de muitas interpretações. Como material empírico, segundo Santos (2017, p. 43),

todo texto é um modo semiótico-discursivo representativo, ao articular discursos que operam traços que, por sua vez, dizem bastante acerca de quem o produziu; assim sendo, quando um texto é construído, seu/sua produtor/a sempre age socialmente no mundo, pondo em suas representações (desse mundo em que vive ou que imagina) elementos que conformam o texto como particular em sua tessitura: todo o processo é permeado por visões particulares do mundo (ou seja, discursos) que influem diretamente nas escolhas a serem feitas nas representações realizadas. Assim, podemos afirmar que todo texto se alinha a um (ou mais) discurso(s), que corresponde(m) a entendimentos particulares acerca de algum aspecto do mundo social, uma vez que seu/sua produtor/a encontra-se inserido/a nos constantes embates da sociedade [...]. Nenhum texto é neutro, pois sempre somos impelidos/as a assumir posturas diante dos temas da sociedade.

Dito isso, importa enfatizar o potencial de significados que os textos contêm e seus efeitos no mundo. Ação, representação e identificação compõem as significações textuais, conforme veremos a seguir. Tais significados apresentam-se sempre envoltos em questões de poder e contribuem para a divulgação de ideologias, constituição de identidades. Por essa

³⁸ O sistema semiótico pode ser interpretado como aquele que abrange tipos diversos de linguagem, para além da linguagem verbal. Neste estudo, enfocamos apenas a linguagem verbal nos textos selecionados para análise. Porém, o potencial da linguagem vai além do verbo, inclui várias outras semioses. As ordens de discurso, que equivalem, em termos de abstração, às práticas sociais, medeiam o sistema e os textos e são definidas por Fairclough (2003) como uma rede de práticas sociais no aspecto linguístico. Elas estão ligadas aos campos do conhecimento, assim selecionam certas possibilidades linguísticas para certas áreas da vida social e excluem outras, em uma espécie de regulação. Temos as ordens de discurso jurídico, da educação, do militarismo, entre outras, cada uma com o próprio léxico. Seus elementos são os gêneros, os discursos e os estilos.

razão, como analista de discurso, parto dos textos que compõem o *corpus* de análise para tentar compreender minhas inquietações.

2.2.1 *O significado acional*

Conforme já mencionado, textos constroem significados das coisas, das pessoas, das instituições, eles representam aspectos do mundo; interpretam as relações sociais entre os participantes de eventos sociais, as atitudes, os desejos e os valores desses participantes; unem partes de textos de maneira coerente e coesa e relacionam textos com o contexto de produção (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Dessa forma, textos constroem os significados acional, representacional e identificacional, os quais aparecem simultaneamente, isto é, ao mesmo tempo em que agimos por meio do discurso, representamos o mundo, com nossos valores e crenças, e identificamos a nós mesmos/as e a outrem (NEVES, R., 2013).

Pontua Fairclough (2003) que a ação ocorre por meio dos *gêneros*; a representação por meio dos *discursos* e a identificação por meio dos *estilos*. Gêneros são formas mais ou menos estáveis de agir e interagir discursivamente. Pesquisar significados acionais é o mesmo que perquirir nos textos, que realizam gêneros, a linguagem na e da (inter)ação que acontece nos eventos sociais e a interdependência com os outros elementos que constituem a vida social. Isso, é claro, inclui o poder. Fairclough (2003) relaciona a ação com a relação com e sobre os outros e com o poder (eixo do poder, no sentido foucaultiano)³⁹. Os regulamentos e o manual que compõem o *corpus* deste estudo são exemplos de gêneros. Eles encarnam a ação institucional sobre seus integrantes, na medida em que prescrevem o funcionamento de escolas e descrevem o processo de entrada (concurso público) de militares. Dessa forma, podemos analisar os arranjos de poder que se materializam nesses documentos, articulados aos discursos e aos estilos.

Os estudos dos gêneros discursivos abarcam uma gama de perspectivas teóricas e metodologias de análise. Lembra Marcuschi (2008, p. 149) que gêneros possuem um amplo potencial passível de discussão e distinção. Ele apresenta definições oriundas de alguns prismas, segundo os quais gêneros podem ser “uma categoria cultural, um esquema cognitivo,

³⁹ Fairclough (2003) estabelece diálogo com Foucault (1994) ao propor a relação entre os elementos das ordens do discurso, seus respectivos significados e os eixos de Foucault. Assim Silva (2019, p. 43) sintetiza tal aproximação: (i) significados acionais (gênero) implicam relação de controle sobre os outros (eixo do poder) – o que envolve as funções interpessoal e textual da linguagem como *ação*; (ii) significados representacionais (discurso) implicam relação de controle sobre as coisas (eixo do conhecimento) - o que envolve a função ideacional da linguagem como *representação*; (iii) significados identificacionais (estilo) implicam relação do indivíduo consigo mesmo (eixo da ética) – o que envolve também a função interpessoal da linguagem como *identificação*.

uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica”, e ressalva que “[...] cada um desses indicadores pode ser tido como um aspecto da observação”. Acrescenta à discussão sua própria concepção de gêneros não como estrutura formal, mas em termos de função, propósito, ação e conteúdo (MARCUSCHI, 2008).

Gêneros podem ser vistos como uma ação discursiva do ser social com objetivos variados, situada socio-historicamente, atrelada a relações de poder (MARCUSCHI, 2008), o que se alinha à proposta fairclougheana. Vale observar que os gêneros necessitam sempre de um suporte que os apoie e, dada a dinamicidade da vida pós-moderna, mesclam-se a outros gêneros, formam cadeias de gêneros, recontextualizam-se e se transformam.

A mistura de gêneros traz em seu bojo mudanças significativas que podem confundir as pessoas, uma vez que o hibridismo pode camuflar o gênero em seu propósito comunicativo, o que pode resultar em um gênero ser interpretado como outro.⁴⁰ Por essa razão, Fairclough (2003) aconselha, na análise dos gêneros, uma criteriosa observação da *atividade* (o fazer discursivo), das *relações sociais* entre os participantes e das *tecnologias de comunicação*. A atividade, porque diz respeito à ação, cerne da motivação para o estudo dos gêneros; as relações sociais, porque uma ação sempre acontece com participantes envolvidos em relações determinadas por posições sociais atreladas às lutas pelo poder; tecnologias de comunicação, na medida em que dão suporte aos gêneros, principalmente no mundo pós-moderno.

2.2.2 *O significado representacional*

A multifuncionalidade da linguagem propicia o enlace entre os três significados, os quais figuram simultaneamente nos textos. Ao focalizar o significado representacional, estamos buscando a forma como os/as autores/as dos textos apresentam os atores, os eventos, o mundo, que recursos linguístico-discursivos utilizam, que representações constroem. Discursos são, pois, representações de visões diferentes de mundo. É possível, por exemplo, um texto representar uma mulher somente como vítima ou representá-la como protagonista. Isso depende não somente da opção do/a autor/a do texto, mas de uma gama de elementos que estão aí imbricados, como objetivos, relações de poder, posições sociais, estruturas, contexto. Isso porque os discursos presentes nos textos podem estar em simetria, alinhando-se, ou em

⁴⁰ Em meu trabalho de mestrado (NEVES R., 2013), investiguei aspectos da mobilização grevista dos/as professores/as da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Ao analisar a cobertura do jornal *Correio Braziliense*, foi possível identificar ação publicitária travestida de notícia, o que é conhecido como jornalismo transgênico (MARSHALL, 2003). Isso em função da hibridização e do desencaixe dos gêneros, tão comum na sociedade mediada pelas tecnologias. Considero problemático interpretar como notícia um texto que é publicitário, uma vez que tais gêneros têm objetivos extremamente diferenciados.

disputa, competindo, assim os recursos utilizados indicarão a prevalência de um discurso sobre o outro.

Por meio do significado representacional, é possível identificar em textos visões particulares repetidas e reiteradas, o que pode ter como efeito potencial a aceitação do/a leitor(a)/interlocutor(a) dessa visão particular como uma visão geral, compartilhada e verdadeira, uma vez que

os grupos mais poderosos e seus membros controlam ou têm acesso a uma gama cada vez mais ampla e variada de papéis, gêneros, oportunidades e estilos de discurso. Eles controlam os diálogos formais com subordinados, presidem reuniões, promulgam ordens ou leis, escrevem (ou mandam escrever) vários tipos de relatórios, livros, instruções, histórias e vários outros discursos dos meios de comunicação de massa. Não são apenas falantes ativos na maior parte das situações, mas tomam a iniciativa em encontros verbais ou nos discursos públicos, determinam o “tom” ou o estilo da escrita ou da fala, determinam seus assuntos e decidem quem será participante e que será receptor de seus discursos. Deve-se ressaltar que o poder não apenas aparece ‘nos’ ou ‘por meio dos’ discursos, mas também que é relevante como força societal ‘por detrás’ dos discursos (VAN DIJK, 2010, p. 44).

O autor enfoca a centralidade da linguagem, dos discursos e do controle destes na sociedade pós-moderna, em que os meios de comunicação ganharam espaço. Nesse sentido, os discursos são tecnologizados (FAIRCLOUGH, 2003) para servirem aos fins dos grupos e a seus objetivos. Isso porque a representação conecta-se ao conhecimento e ao poder de controle sobre as pessoas (o eixo do saber, de Foucault). O trabalho do/a pesquisador/a é, então, identificar diferentes discursos nos textos. Para isso, pode analisar como um discurso está representando alguma parte em especial do mundo social, e se está representando-a de uma perspectiva particular. Uma alternativa é, na análise textual, identificar as principais partes do mundo (incluindo áreas da vida social) que estão representadas – os temas principais; e identificar o ângulo ou o ponto de vista particular do qual eles são representados (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129).

Representação dos atores sociais, seleção lexical, dentre outras, são categorias profícuas para dar conta de investigar esses aspectos em textos⁴¹. A ação social, isto é, a ação que acontece na vida real, nem sempre corresponde à ação linguística (VAN LEEUWEN, 2008). Assim, nem sempre a ação será textualmente atribuída a um ator, o que influencia a construção da agência e, conseqüentemente, a mensagem. A teoria da representação dos atores sociais possui cabedal teórico capaz de trazer a lume minúcias do significado

⁴¹ Tais conceitos serão oportunamente apresentados junto à análise de dados.

representacional. Esse significado corresponde à metafunção ideacional da LSF, uma vez que esta codifica a experiência no mundo. Dessa forma, a análise textual baseia-se nos constituintes da oração e na forma como figuram no texto (ver Capítulo 5), se ativos ou passivos, protagonistas, vítimas, o que condiz com o que discutimos nesta seção.

2.2.3 *O significado identificacional*

A identificação refere-se às relações com a própria pessoa, à ética (FAIRCLOUGH, 2003). Liga-se ao uso que fazemos da linguagem para dizer um pouco de nós mesmos e dos outros. Qualquer texto contém significados acerca do/a autor/a, de suas visões de mundo e de suas afinidades, de como ele/a é, assim como também de outras pessoas com e de quem ele/a fala. Dessa maneira, “a linguagem contribui para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares e para a identificação de outras pessoas e grupos sociais em textos” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 68).

Os significados representacional e identificacional se interpenetram e se influenciam. Isso implica que, dada a dialética entre os significados, em um texto, discursos (faceta da representação) e estilos (faceta discursiva do ser) internalizam-se. Dessa forma, as representações podem influenciar a construção e a negociação das identidades, e estas, por sua vez, podem influenciar novas representações, as quais podem legitimar ou questionar tais representações. Identidades estão, portanto, concatenadas com o eixo do ser ou do sujeito (FOUCAULT, 1994) e podem ser investigadas mediante categorias que focalizem os estilos.

Identidades não são entidades fixas e imanentes. “Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes” (LOURO, 2000, p. 12). Por essa razão, as identidades são passíveis de reinvenção, sempre. Ocorre que, nos textos, muitas vezes, um aspecto das identidades de um grupo é ressaltado como se fosse o único, o que definiria esse grupo. Não se leva em conta a fluidez e a multiplicidade das identidades. Em relação às identidades da mulher militar, essa concepção (como fixa e generalizada, “toda mulher é assim”) é muito comum na instituição, nas conversas do dia a dia, nos bate-papos de corredor. Circula uma visão da mulher baseada em estereótipos de gêneros, dando a impressão de que a militar não passou por um treinamento nem tem capacidade de assimilar habilidades exigidas dos outros militares. Isso, no entanto, entra em conflito com as representações oficiais, presentes nos documentos que regulam a vida militar

(ver Cap. 5), como também nas narrativas das militares entrevistadas (ver Cap. 4). O interesse é, então, cotejar tais percepções e realizar uma crítica explanatória (BHASKAR, 1998), o que pode resultar em caminhos para identidades e representações talvez mais valorizadas.

2.3 Discurso em seus microspectos: Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional

A ADC, como ciência transdisciplinar, propicia diálogos com outros campos do saber, a exemplo da LSF. Esse enlace, profícuo teórica e metodologicamente, é favorável à compreensão mais ampla do objeto de estudo, já que enfoca as duas dimensões da linguagem: exterioridade e interioridade. Dessa forma, é possível trazer a lume discussões sobre como questões sociais amplas são transpostas para o plano linguístico e como recursos linguísticos podem interferir nas concepções que temos das questões sociais. A partir desse diálogo, pesquisadores/as podem “refinar seus estudos”, a partir do foco (da LSF) nas escolhas linguísticas (registro) para (inter)agir em um contexto de cultura (gênero) e do foco (da ADC) nas ordens do discurso e nas relações de poder que forçam essas escolhas linguísticas (CARVALHO, A., 2016, p. 87).

Isso porque a LSF tem uma compreensão da linguagem como sistêmica e funcional simultaneamente. Sistêmica na medida em que a língua é vista como rede de sistemas linguísticos, utilizados pelas pessoas em suas interações com as outras pessoas, nas quais constroem significados (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 2010). Em outras palavras, esse uso da língua não é aleatório, ele segue regras de um sistema as quais permitem que os interlocutores consigam compreender e enviar mensagens, interagindo. É funcional porque explicita as estruturas que concorrem para que um texto construa significados. O foco é, dessa feita, descrever o funcionamento da língua e os significados que ela realiza.

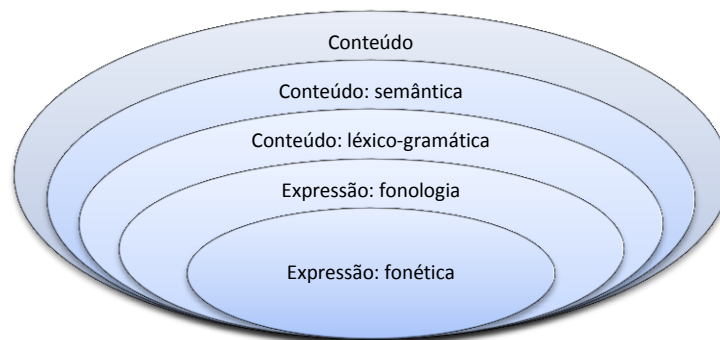
Para Halliday e Matthiessen (2014, p. 25), de maneira mais ampla, usamos a linguagem para (i) realizar nossas interações com as outras pessoas, isto é, mediar a vida social, já que habitamos o mesmo *locus* e precisamos nos comunicar/entender de alguma forma; (ii) construir os significados dessa interação. Isso significa que a gramática precisa se articular aos elementos extralinguísticos, como os acontecimentos, as condições do mundo e os processos sociais nos quais nos envolvemos. Concomitantemente, “a gramática tem de organizar a interpretação da experiência e a representação de processos sociais, para que possam ser transformados em redação”. Halliday e Matthiessen (2014) propõem dividir esse esforço em dois passos: no primeiro, “a parte da interface, a experiência e as relações

interpessoais são transformadas em significado; esse é o estrato da *semântica*”; no segundo, o significado é transformado em redação; esse é o estrato do *léxico-gramática*.

De maneira mais específica, o principal expoente da LSF explica que a linguagem possui três funções básicas: representar a experiência humana, construir relações entre os seres sociais e organizar os textos (a materialidade da interação). Essa teoria deve muito ao antropólogo Malinowsky, em virtude do pioneirismo da visão da língua como manifestação da cultura de um povo; ao linguista Firth, que realizou as primeiras sistematizações baseadas nessa concepção; a Halliday, aluno de Firth, que depois concebeu a teoria e, juntamente com Matthiessen, foi aprimorando (FUZER; CABRAL, 2014). Destaque-se, também, o trabalho de pesquisadores/as brasileiros/as como Denize Elena Silva, Leila Barbara, Cristiane Fuzer, Sara Cabral, Orlando Vian Júnior, dentre outros.

A LSF concebe a linguagem como um sistema sociossemiótico organizado em quatro estratos: *semântica* - plano da linguagem em uso, isto é, por meio de sentenças; *léxico-gramática* - o plano dos morfemas e palavras; *fonologia* – o plano do conteúdo da linguagem; e *fonética* - o plano mais elementar, da representação sonora e gráfica da palavra (grafologia). Mas esses quatro estratos estão agrupados em dois planos: o plano de conteúdo e o plano de expressão (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A Figura 3 resume esses estratos.

Figura 3 - Estratificação da linguagem



Fonte: traduzido de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26)

Todos esses estratos mostrados na figura acima estão dentro de um *contexto*, que é o *locus* da ação. Há um ambiente mais imediato em que ocorre a interação - o **contexto de situação** - e outro mais amplo, pois a interação ocorre em uma determinada cultura - o **contexto de cultura**. É no contexto de situação que se localiza o eixo das possibilidades de escolhas linguísticas a serem utilizadas para a construção dos textos – o registro. Quando falamos de “escolhas”, há que se ressaltar que não se trata de opções livres dentro de um

vasto inventário, tendo em vista que as pessoas não desfrutam do mesmo leque de recursos linguísticos, nem das mesmas posições que dão acesso à fala. Sendo assim, no contexto de situação, existem as variáveis que condicionam a interação: o *campo* da atividade, as *relações* sociais entre os participantes da interação e o *modo* como ela é construída em textos⁴². Olhar para esses três elementos é crucial para uma boa análise, uma vez que esses conceitos relacionam-se com, respectivamente, as metafunções ideacional, interpessoal e textual, indispensáveis para uma compreensão robusta do fenômeno em estudo. Ressalte-se que a análise não pode negligenciar o contexto de cultura, isto é, as estruturas sociais com crenças, coerções, possibilidades e ideologias.

Focalizamos, neste estudo, a linguagem como sistema em funcionamento em contextos sociais, no qual a experiência é descrita, informações são trocadas e marcas linguísticas são deixadas na superfície do texto, seja por meio de avaliações positivas ou negativas, o que sugere alinhamento ou desalinhamento a certos pontos de vistas lançados. É nessa perspectiva que a LSF oferece um suporte para as análises, uma vez que propõe metafunções da linguagem, as quais codificam: (i) os significados da experiência, isto é, da interação humana; (ii) o modo como essa interação é construída nos textos, ou seja, como as informações são “trocadas” pelos interlocutores nas interações; e (iii) as mensagens que materializam a interação, ou melhor, como são construídas textualmente, por exemplo, o que aparece em primeiro plano, em segundo plano e o que é obscurecido. Silva (2010, p. 66) esclarece que:

utilizamos a língua para falar sobre a nossa experiência de mundo, para descrever eventos e as entidades que os envolvem; para interagir com as outras pessoas, bem como influenciar o seu comportamento, além de expressar nossos pontos de vista e também solicitar às outras pessoas que expressem seus pontos de vista sobre tudo.

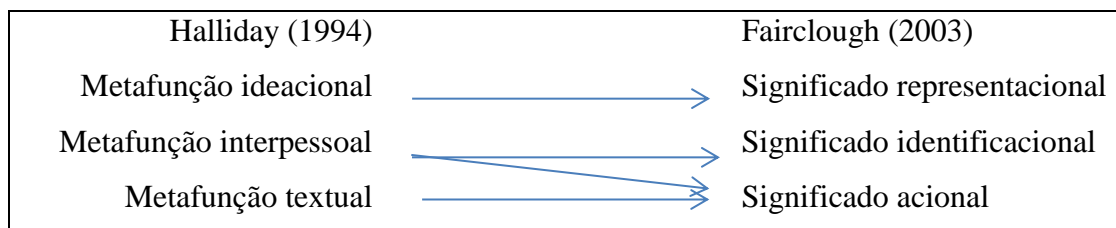
Nessa trilha, a LSF fornece um ferramental que auxilia na compreensão de eventos sociais materializados nos textos, principalmente na dimensão micro, isto é, interior. Isso

⁴² *Campo* é o todo do evento dentro do qual funciona o texto (e ocorre o discurso). Abrange tanto a ação social em que discurso se instaura (eventos, pessoas, objetos) quanto a configuração que a linguagem toma para fazer a representação (NEVES, M., 2018, p. 83). *Relação* é o tipo de interação de papéis, isto é, estudante/professor, cliente/vendedor, em que estão envolvidos poder (igual, desigual), grau de contato (frequente, esporádico), e vínculo afetivo mais alto ou mais baixo (EGGINS, 2002). *Modo* diz respeito ao papel da linguagem e de outros sistemas semióticos na situação: (i) a divisão do trabalho entre atividades semióticas e sociais; (ii) a divisão do trabalho entre atividades linguísticas e outras atividades semióticas; (iii) modo retórico: a orientação do texto em relação ao campo (por exemplo, informativo, didático, explicativo, explicativo) ou teor (por exemplo, persuasivo, exortatório, hortatório, polêmico); (iv) turno: dialógico ou monológico; (v) meio: escrito ou falado; (vi) canal: fônico ou gráfico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 33-34).

porque a linguagem realiza três metafunções⁴³, formuladas por Halliday (1994): *ideacional* – agimos e representamos nossa experiência no mundo por meio da linguagem, a qual constrói significado; *interpessoal* – concerne ao *modo* como concretizamos em textos a interação, isto é, como as informações são tratadas em relação ao tempo verbal, à modalidade, à polaridade e aos complementos; e *textual* – como construímos nossas mensagens durante a interação, o ponto de partida, isto é, o que colocamos no início da oração – Tema –, e as informações novas que damos sobre esse ponto de partida – Rema (EGGINS, 2002).

Para Halliday (1994), a oração é a unidade básica de análise, por meio da qual acessamos tanto o léxico quanto a gramática e seus significados. Dessa maneira, a oração materializa (e articula) esses significados, a saber: “uma *representação* – significado como conteúdo –, uma *troca* – significado como forma de ação – e uma *mensagem* – significado com relevância para o contexto” (CUNHA; SOUZA, 2007, p. 23). Em poucas palavras, o uso da linguagem, ao mesmo tempo em que permeia os eventos, contém e constrói significados acionais, representacionais e identificacionais. São esses três significados, que ocorrem simultaneamente nos textos, o resultado do redimensionamento das metafunções hallidayanas, operacionalizado por Fairclough (2003), que são entendidos em termos de *gêneros*, *discursos* e *estilos*, consoante vimos na seção anterior. A Figura 4 relaciona as metafunções hallidayanas aos significados fairclougheanos.

Figura 4 - Equivalência entre metafunções e significados



Fonte: elaborado pela autora com base em Fairclough (2003)

Em síntese, Fairclough (2003) relaciona a metafunção ideacional de Halliday ao significado representacional; a metafunção interpessoal aos significados identificacional e acional; a metafunção textual ao significado acional.

⁴³ Halliday e Matthiessen (2004, p. 31) explicam por que utilizam o termo metafunção (e não somente função). Segundo eles, “função” só abarca o propósito ou a maneira de usar a linguagem, o que corresponde a uma forma genérica de uso do termo. Eles desejavam mostrar para a análise sistêmica que a funcionalidade é intrínseca à linguagem, isto é, toda a arquitetura da linguagem é organizada em linhas funcionais. Dessa maneira, o termo *metafunção* foi escolhido para sugerir que a função era um componente integrante da teoria geral.

2.3.1 *Metafunção ideacional: a linguagem da reflexão*⁴⁴

A linguagem fornece uma teoria da experiência humana e alguns dos recursos léxico-gramaticais das línguas realizam essa função. Entre as várias funções da linguagem que se realizam nos textos está a de representar a vida social, as experiências do ser no mundo, o que acontece. A metafunção ideacional – lente pela qual se busca enfocar as representações de mulheres militares – possui dois componentes: o experiencial e o lógico⁴⁵, e permite caracterizar, em termos de linguagem, a experiência no mundo material e mental. Halliday (1994) propõe que a experiência consiste de eventos como *acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se*, ou seja, a realidade é construída por *processos* e esses eventos estão organizados na gramática da oração. O *sistema de transitividade* é o meio pelo qual podemos estudar e compreender esses conceitos.

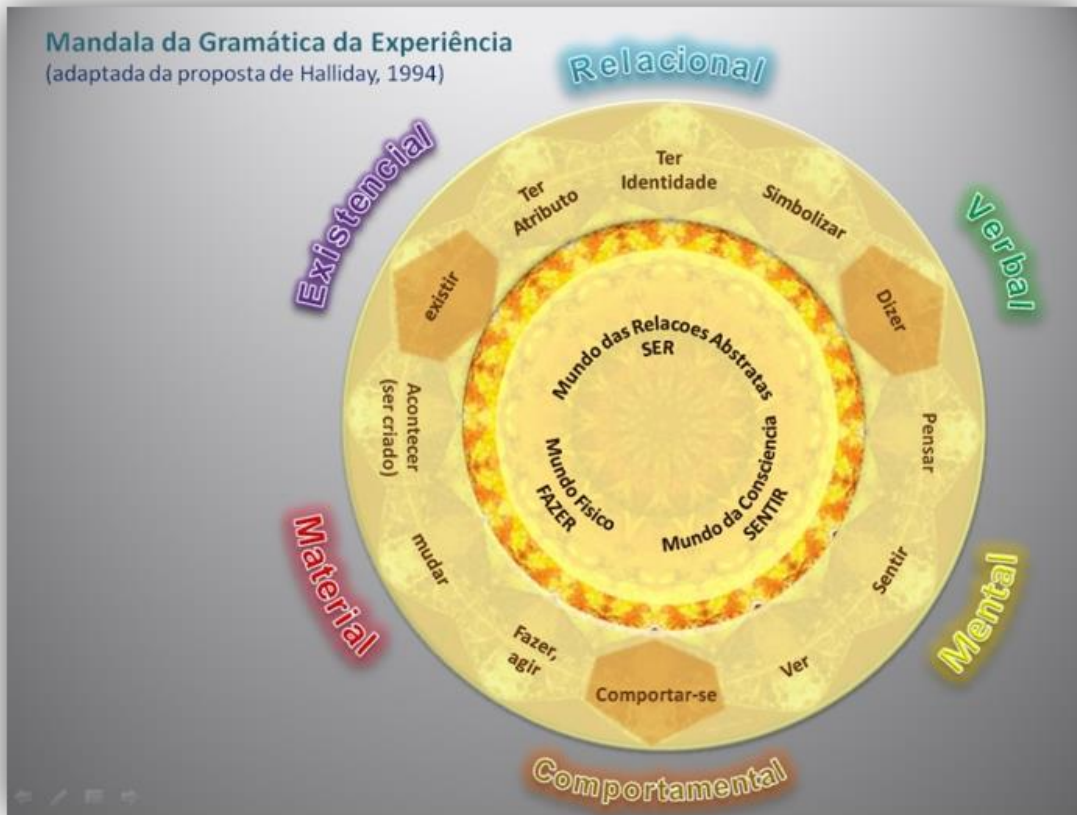
O sistema de transitividade explicita *quem faz o quê, em que circunstâncias*. Em uma oração, por exemplo, *quem faz* refere-se aos **participantes** envolvidos no processo, quem age, quem (ou o que) é afetado; *o fazer ou o acontecer* são materializados por **processos** (verbos da gramática tradicional) e as **circunstâncias** são indicações de espaço, tempo, causa, finalidade etc. em que os processos ocorrem. Os processos codificam os eventos, isto é, as experiências que as pessoas (e de seres não humanos, por meio de personificações) vivenciam física, mental ou socialmente; são, pois, o elemento-chave da oração e possuem pelo menos um participante obrigatório. As circunstâncias são opcionais, podem ou não aparecer. Geralmente os participantes são realizados por grupos nominais (normalmente substantivos); os processos, por grupos verbais; as circunstâncias, por grupos adverbiais, grupos nominais ou sintagmas preposicionais.

De acordo com Silva (2013, 2019b), o sistema de transitividade pode ser entendido na seguinte forma, denominada pela autora de “Mandala da gramática da experiência”, consoante Figura 5.

⁴⁴ Ao se referir às possibilidades de realização da oração, Halliday e Matthiessen (2004, p. 170) assinalam que, dentre outras, “a oração é também um modo de reflexão, de impor ordem sobre a infinita variação e fluxo de eventos”.

⁴⁵ O componente experiencial compreende a representação, na oração, da experiência humana, em termos de constituintes. Já o lógico diz respeito às relações lógico-semânticas entre as orações nos complexos oracionais, isto é, às relações hipotáticas (de subordinação de uma oração a outra) e paratáticas (de coordenação entre as orações) e nos grupos lexicais (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005).

Figura 5 - Mandala da gramática da experiência



Fonte: Silva (2013, 2019a)

Assim Silva (2019b, p. 69) descreve a figura: a Mandala da Gramática da Experiência “constitui um percurso metafórico construído a partir da energia emanada dos centros geradores de nosso mundo conceptual e linguístico, o que pode ser compreendido, inicialmente, nos moldes da proposta hallidayana”, que reconhece três principais tipos de processos construídos pelo sistema de transitividade: os *materiais*, os *mentais* e os *relacionais*. Os primeiros representam a experiência externa (ações e eventos do mundo físico), as coisas acontecem, as pessoas ou outros agentes fazem coisas, ou as provocam. Os segundos referem-se aos eventos que ocorrem dentro de nós mesmos, no mundo da consciência e da imaginação. Trata-se da experiência interna, a qual é “mais difícil de entender; mas de um lado é parcialmente uma reprodução da externa, gravando-a, reagindo a ela, refletindo-se nela, e de outro é parcialmente uma consciência separada dos nossos estados de ser” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170). Os terceiros são aqueles que relacionam uma parte da experiência a outra, isto é, atribuem uma característica ou identificam ou classificam algo.

Além desses três tipos, existem outros três que ficam na interface/fronteira entre um e outro, partilhando alguns de seus traços, mas também adquirindo um caráter próprio. No limite entre o material e o mental, estão os processos *comportamentais*, aqueles que representam manifestações exteriores de atividades internas, a externalização de processos da consciência e dos estados fisiológicos (rir, dormir). No limite entre o mental e o relacional, estão os processos *verbais*, relações simbólicas construídas na consciência humana e concretizadas na forma de língua, ou melhor, codificam as atividades linguísticas dos participantes (dizer, perguntar e significar). No limite entre o relacional e o material, estão os processos que se referem à existência, os *existenciais*, pelos quais fenômenos de todos os tipos existem ou acontecem. São representados pelos processos haver, existir e, como bem aponta Silva (2013, 2019b), no que concerne ao português do Brasil, os processos ter, ocorrer e dar.

É importante observar que, embora não haja hierarquia ou prioridade de um tipo de processo sobre o outro, eles são ordenados e formam um círculo, não uma linha. Outra observação a destacar é a de que, em relação à linguagem, tudo é relativo. Isso significa que, ainda que encontremos listas de verbos encaixados em um ou outro processo, o contexto e o significado (a semântica) dos elementos que constituem a oração é que nos indicará a identificação dela em material ou mental ou comportamental e assim por diante.

Já sabemos que os processos materiais revelam as experiências do mundo físico, ou seja, codificam o fazer ou o acontecer. Sendo assim, todo processo tem, no mínimo, um participante (animado ou inanimado, consciente ou não), isto é, aquele elemento que faz a ação, o *ator*. Orações com apenas um participante são chamadas intransitivas e com dois (ou mais), transitivas. O segundo participante chama-se *meta* e designa aquele que é afetado pelo processo ou pode ser o produto da ação. Há, ainda, o participante que se beneficia da ação, o *beneficiário*. Este pode ser *recedor* (quando é beneficiário de bens materiais) ou *cliente* (quando é beneficiário de serviços).

As *circunstâncias* não são elementos exclusivos das orações materiais, elas figuram em todos os tipos de orações e, por meio de grupos adverbiais, preposicionais e até nominais, indicam as mais variadas circunstâncias: localização, extensão, modo, causa, contingência, acompanhamento. Os circunstanciais, de acordo com Halliday (1994), formam uma estrutura à parte no sistema linguístico-discursivo.

2.3.2 *Metafunção interpessoal: a linguagem da ação*

A metafunção interpessoal focaliza a linguagem em uso durante a interação. Nesta, o falante a utiliza para dois fins específicos: dar e pedir algo. Para Halliday (1994), um ato de fala é algo que poderia ser mais apropriadamente chamado de uma “interação”. Trata-se de um momento no qual os interlocutores solicitam, dão e recebem respostas. Durante essa troca, a forma como os interlocutores manejam a linguagem diz muito de suas posições de poder. Em organizações militares, essa “troca” traz, em sua superfície linguística, as marcas de suas idiossincrasias. Existem formas cristalizadas de tratamento que situam os falantes na hierarquia. São práticas discursivas compartilhadas, reiteradas e naturalizadas. O exemplo mais comezinho é o tratamento de “Senhor/a”, sempre utilizado para se dirigir ao/à militar mais antigo/a, o qual é logo absorvido por novos/as integrantes sem oferecer tensão.

As duas mais elementares categorias dar e receber, nas quais *dar* significa “convidar a receber”, e *pedir* “convidar a dar” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 107), revestem-se de nuances, uma vez que ocorrem em contextos de situação imersos em relações de poder e implicam uma resposta. Tais processos exigem quase sempre o uso de recursos linguísticos, os elementos modalizadores, e revelam significados interpessoais, consoante veremos no capítulo 5. O convite de que Halliday e Matthiessen tratam, a dar ou a receber, pode materializar-se de diversas maneiras, por meio dos processos ou com o acréscimo de modalizadores, de modo interrogativo, declarativo ou imperativo.

Importa destacar a natureza daquilo que está sendo trocado nas interações. Se o que está sendo solicitado é algo não verbal, isto é, uma ação ou um objeto, será uma troca de *bens e serviços*. Nesse caso, a oração é uma *proposta*. Se for algo verbal, é uma troca de *informações*, e a oração é uma *proposição* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Esses autores lembram ainda as quatro principais funções de fala: oferta, comando, declaração e pergunta. A caracterização dessas funções, bem como os recursos para realizá-las, é central para a investigação, por guardar estreita ligação com as especificidades do contexto cultural do Exército Brasileiro, sustentado pelos pilares da hierarquia e disciplina.

Nessa trilha, podemos investigar os sentidos presentes nas interações por meio do *sistema de modo*, da *modalidade* e da *polaridade*, propostos por Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004, 2014). O sistema de modo pode ser estudado a partir de seus elementos: modo e resíduo. O modo é composto por sujeito e finito. O resíduo é formado por predicador, complementos e adjuntos circunstanciais. Em uma oração, o *sujeito* é realizado por um grupo com função nominal (pronomes substantivos, de acordo com a gramática tradicional); o *finito*,

por parte de um processo (ou grupo verbal), e indica tempo e, às vezes, polaridade e modalidade. O *predicador* realiza-se por um processo ou grupos (sem os auxiliares). Sintagmas adverbiais ou preposicionais realizam os *adjuntos*, e grupos nominais, os *complementos*. O Quadro 1 mostra um modelo de análise do sistema de modo, com excerto do *corpus* documental.

Quadro 3 - Exemplo de análise da oração com base no sistema de modo

<i>O candidato militar</i>	<i>Poderá</i>	<i>realizar</i>	<i>as provas do EI</i>	<i>em trajés civis</i>
Sujeito	modalidade deôntica	predicador	Complemento	Adjunto
	Finito			
Modo		Resíduo		

Fonte: elaborado pela autora

A *polaridade* concerne à oposição entre positivo e o negativo, ou melhor, a uma escolha entre os dois extremos dos polos. Entre estes há um espaço de possibilidades. Entre as certezas do sim e do não, do que “é” e “não é”, existem probabilidades, tais como “deve ser”, “será”, “pode ser”, assim como “você tem de fazer”, “você deveria fazer”, “você pode fazer” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 147). Essas incertezas tangem à *modalidade*.

A *modalidade* pode ser compreendida de muitas formas, a depender do campo do conhecimento. O termo está envolto em discussões de ordem epistemológica. A primeira é em torno da existência (ou não) de enunciados não modalizados (modalidade zero). Neves, M. (2013, p. 152-153, grifos da autora) discute essa questão:

De um lado, pode-se dizer que, se a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciador e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não modalizados. Do ponto de vista comunicativo-pragmático, na verdade, a modalidade pode ser considerada uma categoria automática, já que não se concebe que o falante deixe de marcar de algum modo o seu enunciado em termos da verdade do fato expresso, bem como que deixe de imprimir nele certo grau de certeza sobre essa marca. [...] Entretanto, a tradição da Linguística não tem tratado a modalização dos enunciados dessa maneira; traçando um histórico desse tratamento, Ducrot (1993) diz que, seguramente, o nome modalidade foi dado inicialmente às expressões que remetem de modo mais, ou menos, aproximado à oposição estabelecida pela Lógica antiga entre os conceitos de “possível”, de “real” e de “necessário”. Nessa perspectiva, esses são conceitos tidos inicialmente como modalidades, e a tendência é ver o real como uma espécie de modalidade zero. Assim, “*Falso foi o meu sonho.*” aparece como menos modal do que “*É possível que falso tenha sido o meu sonho*” (ML) e menos ainda que “*É necessário que falso tenha sido o meu sonho.*”. Por outro lado, a simples afirmação de um fato como ocorre em

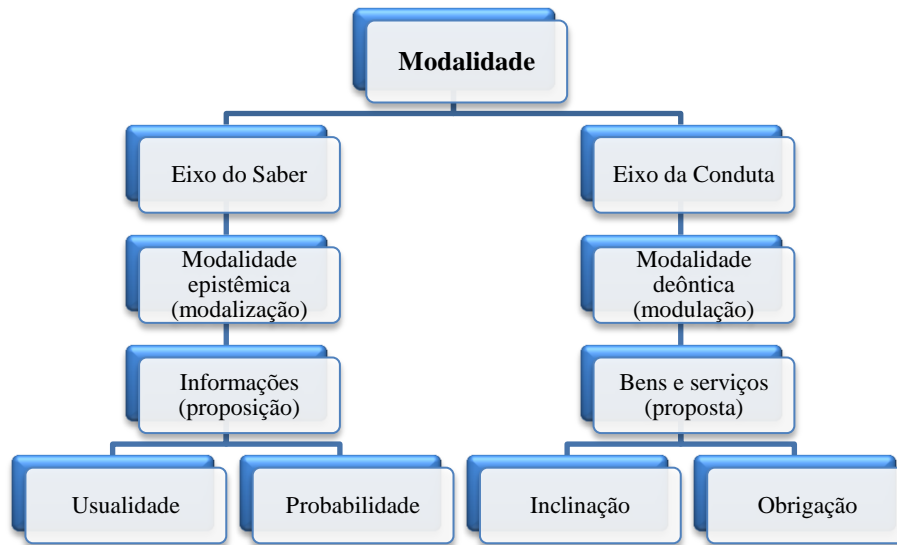
“*No próximo correio ele virá,*” é sentida como menos modal do que a afirmação de uma obrigação, como “*No próximo correio ele **deverá** vir.*” Ou de uma crença, como “***Acho** que no próximo correio ele virá.*”

Nessa esteira de pensamento, a autora pontua a complexidade da questão, ainda em aberto, apresenta concepções oriundas da lógica, da linguística, pontos de convergências, críticas e numerosos tipos de modalidade segundo vários/as autores/as. Interessa-nos, principalmente (mas não exclusivamente), os construtos da LSF, a qual propõe a modalidade como o julgamento do falante sobre a mensagem, ou o grau de afinidade com o que está sendo lançado na interação. Nessa perspectiva, “a modalidade constrói uma região de incerteza onde eu posso expressar, ou pedir-lhe para expressar, uma avaliação da validade do que está sendo dito” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 116). Dessa forma, tal uso é central para investigar os significados interpessoais da interação, isto é, até que ponto o falante está comprometido com a “verdade” de seus discursos. Isso se dá de forma diferente nas proposições e propostas.

Em *proposições*, quando há troca de conhecimentos e informações, a modalidade (*modalização*) indica graus de *probabilidade* (talvez sim, talvez não) e de *usualidade* (às vezes sim, às vezes não, com diferentes graus de frequência). Esse tipo de modalidade liga-se ao eixo do conhecimento ou do saber (FOUCAULT, 1994). Já em *propostas*, em que há troca de bens e serviços, a modalidade (*modulação*) codifica graus de *obrigação* ou *inclinação* e relaciona-se ao eixo da conduta ou do poder (FOUCAULT, 1994). Halliday e Matthiessen (2004) utilizam esses termos, *modalização* e *modulação*, como alternativos para modalidade epistêmica e deôntica, respectivamente⁴⁶. A Figura 6 expõe esses conceitos.

⁴⁶ Halliday e Matthiessen (2004) utilizam, de forma mais ampla, o termo *modalização* em referência à modalidade epistêmica e *modulação* para a deôntica, assim como muitos autores da LSF. Destaco minha preferência pelos termos modalidade *epistêmica* e *deôntica*, os quais utilizarei nas análises.

Figura 6 - Modalidade: conceitos



Fonte: elaborado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2004); Neves, M. (2013)

Fairclough (2008, p. 201) conceitua a modalidade como “um ponto de intersecção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais”. Portanto, reconhece os feixes de significação acionais e representacionais que ativam redes práticas em eventos específicos, especialmente para uso ideológico. Para esse autor, a modalidade pode ser subjetiva e objetiva. *Subjetiva*, quando o grau de alinhamento está explícito linguisticamente na oração, a exemplo de quando o falante utiliza verbos como *penso/suspeito/duvido que...*, que já contêm em seu bojo (des)alinhamento com o conteúdo da mensagem. *Objetiva*, quando a base está implícita, isto é, os recursos linguísticos que denotam (des)alinhamento são sutis. Se alguém diz que “A Terra *pode ser/é provavelmente* plana”, ele/a projeta seu próprio ponto de vista como universal.

O estudo da modalidade é central para os estudos discursivos, uma vez que ela tem potencial para confundir e obscurecer os sentidos dos textos. Dito de outra forma, é possível utilizar a modalidade objetiva na construção (e propagação) de visões particulares como se fossem versões generalizadas/compartilhadas. Esse potencial reside na aproximação com a ordem do discurso científico, que goza da importância de seu *status*.

Resta claro que a modalidade é um campo vasto que comporta inúmeros estudos, rótulos e formas de identificação. Mas resta claro, sobretudo, que as camadas de significação que a modalidade contém (ou esconde) estão imbricadas nos discursos dos jogos de poder. Destarte, os meios utilizados para realizar tais modalidades também são diversificados. Neves, M. (1996; 2013) lista alguns exemplos por meio dos quais a modalidade pode-se realizar:

- a) por um verbo auxiliar modal:
- *O certificado/declaração deve ser emitido por instituição de ensino oficialmente reconhecido pelo MEC [...] (trecho do Manual do candidato da Escola de Saúde do Exército)*
 - *[...] a apresentação de declaração (pode ser de próprio punho), justificando o fato[...]* (trecho do Manual do candidato da Escola de Saúde do Exército)
- b) verbo de significação plena, indicador de opinião, crença ou saber:
- *[...] eu acho muito bonito, eu tenho orgulho demais de vestir a farda [...] (trecho extraído de entrevista – Sgt Carla)*
- c) por um advérbio, a que ainda pode associar-se um verbo modal:
- *[...] e essa ampliação mostra que deu certo, porque se não tivesse dado certo com o Quadro Complementar, provavelmente, eles teriam algumas estratégias pra não permitir que isso acontecesse na AMAN que é mais voltada pra guerra. (trecho extraído de entrevista – TC Luísa)*
 - *O(A) candidato(a) inscrito no CA CFO/S Sau que conseguir êxito em todas as etapas e fases do CA e for convocado para matrícula, deverá, obrigatoriamente, atender, além dos requisitos listados neste artigo, aos requisitos previstos no Art. 151 deste manual. (trecho do Manual do candidato da Escola de Saúde do Exército)*
- d) por um adjetivo em posição predicativa:
- *[...] mas pra Marinha, aí era uma coisa impossível para mim, porque meu nível social classe média pra baixa (trecho extraído de entrevista – Cel Júlia)*
- e) por um substantivo:
- *Na impossibilidade da audiometria, não percepção da voz cochichada à distância de 5m, em ambos os ouvidos. (trecho do Manual do candidato da Escola de Saúde do Exército)*
- f) pelas próprias categorias gramaticais (tempo, modo, aspecto do verbo):
- *[...] aprendendo a ser militar, mas foi muito prazeroso, eu faria tudo outra vez. (trecho extraído de entrevista – Sgt Bárbara)*

A autora cita outros modos de realizar a modalidade, como a entonação, o tempo e o modo verbais, e outros “expedientes puramente sintáticos” (NEVES, M., 2013, p. 168).

A linguagem das interações na caserna está imbricada em valores e práticas condizentes com uma estrutura organizacional verticalizada, cujas regras não deixam espaço para dúvida: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Não há polêmica em afirmar que as propostas tiveram maior incidência no *corpus* pesquisado, o significado de obrigação foi

preponderante ao de inclinação. Dessa forma, discutiremos, no Capítulo 5, quais marcas da modalidade figuram nos textos, como se articulam aos seus discursos e se inscrevem nas identidades das mulheres militares.

2.3.3 *Metafunção textual: a linguagem da mensagem*

Além de indicar uma ação e uma reflexão sobre a vida social, a linguagem expressa nossa avaliação e atitude em relação a quem estamos nos dirigindo e sobre o que estamos falando (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Ao produzirmos nossos textos, escolhemos como estruturamos a oração, o que damos relevo, colocando no início, o que deixamos para segundo plano. A metafunção textual constrói significados textuais, além de incorporar os significados representacionais e identificacionais. Dessa forma, ao analisar os discursos presentes nos textos, além de observar como os participantes figuram, como são representados, como constroem identidades, é necessário analisar, também, a oração em termos de seus elementos estruturais, tendo em vista que ela tem alguma forma de organização na qual se encaixa e contribui para o fluxo do discurso (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), modelando a mensagem. Isso pode ser realizado por meio do estudo da estrutura da informação e estrutura temática (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005).

A estrutura de informação concerne ao “grau de novidade da informação” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 121), ao que é *dado* (conhecido, previsível) e ao que é *novo* (imprevisível, importante). A estrutura temática é composta de dois elementos: um que é a estação inicial da oração, o *tema*; e outro que são as paradas seguintes, o *rema*. Nas palavras de Eggins (2002), a primeira parte da oração (tema) e o restante (rema). É importante destacar que as línguas têm diferentes formas de marcar a parte relevante da oração (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e isso contribui substancialmente para a mensagem que se deseja transmitir. O tipo mais comum de tema é um participante, realizado por um grupo nominal, mas pode ser também um grupo adverbial ou preposicional, o que pode complicar a identificação. Fuzer e Cabral (2014) explicitam que tema “é tudo que aparece em posição inicial na oração, até o final do primeiro elemento experiencial (participante, processo ou circunstância)”, o restante é rema.

Quando o tema coincide com o sujeito da oração, ele é *não marcado*; quando é realizado por circunstâncias, ele é *marcado* e ganha realce na mensagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Isso significa que a simples opção pela ordem direta ou inversa, ou pela voz ativa ou passiva, é algo importante na construção dos significados. Iniciar uma

oração com um participante ou uma circunstância faz toda a diferença de sentido. Veículos de comunicação, por exemplo, utilizam esses recursos de forma a construir discursos que enfatizem ou apaguem elementos da oração com propósitos ideológicos.

2.4 Discurso, saber e poder na interface com gênero

O poder não é só uma lei que assente ou proíbe, a materialidade de palavras que autorizam uns e desautorizam outros; é também a força invisível que produz efeitos sobre os corpos, que os assujeita e os mantém inertes (FOUCAULT, 1984). Esse poder produz saberes que circulam nas instituições. São os saberes que circulam na instituição militar os responsáveis por discursos sobre a mulher ancorados muitas vezes numa concepção biológica, assim como na noção de masculinidade hegemônica (CONNEL; PEARSE, 2015). Esta é definida como uma estrutura de poder calcada em comportamento heterossexual, que exclui qualquer conduta ou aspecto que destoe desse “ideal”. Trata-se, sobretudo, de uma relação de poder em que homens se sobrepõem não somente a mulheres, mas também a outros homens. A melhor representação desse modelo é o guerreiro. Tais concepções encontram no ambiente militar *locus* propício para o exercício desse poder, dado o *ethos* das Forças Armadas, como instituições autorizadas pelo Estado a usar a força (GONZALES, 2008), caso seja necessário: “braço forte”.

Os saberes de intelectuais do período medieval são repletos de dogmas sobre a inferioridade feminina (CONNELL; PEARSE, 2015) e ressoam até hoje nos discursos. Em consequência, a mulher é representada como essencialmente frágil, medrosa, incapaz de tomar decisões, o que a inviabilizaria para o serviço militar mais voltado para a atividade-fim, o combate. Entretanto, a psicanálise mostrou que as diferenças de gênero não advêm da infância, não são adquiridas e internalizadas pelas pessoas nesse período, são fruto de um processo construído pelo conflito ao longo da vida (CONNELL; PEARSE, 2015). Ademais, conforme vimos no Capítulo 1, a história da participação feminina nos conflitos é um contraponto a esse discurso. Ainda assim, discursos na caserna ignoram os ganhos que um treinamento é capaz de trazer aos corpos, tanto do ponto de vista físico (os benefícios do condicionamento físico, da força física) quanto do ponto de vista psicológico (o ganho do controle emocional frente a situações de estresse). Quando se fala sobre capacidades femininas para a área operacional, dentro do Exército, a impressão que tem é a de que a referência é uma mulher vista sob o signo do estereótipo, não vocacionada para estar ali, não desejosa de vencer desafios e, principalmente, não treinada para isso.

Na verdade, o poder do discurso ignora outros saberes mais atualizados, que contrariam essa visão essencialista da mulher. Ignora que a masculinidade e a feminilidade refletem relações de poder, pois, consoante argumenta Vaerting⁴⁷ (1921 *apud* CONNELL; PEARSE, 2015), em sociedades em que as mulheres detinham poder, os homens exibiam características que a sociedade europeia burguesa via como essencialmente femininas. Ignora, ainda, que um homem sem vocação para a carreira das armas e sem treinamento não terá bons resultados em combate.

O Exército é, na perspectiva foucaultiana, um dos aparelhos de controle do Estado. A hierarquia militar traduz-se no poder de fala e, principalmente, no poder de fazer circular os saberes. O discurso é, assim, quase monopólio de quem ocupa altas posições na pirâmide hierárquica. A construção de saberes (e, conseqüentemente, a produção de discursos) passa necessariamente pela estrutura do poder. Isso não significa que os saberes sejam produzidos exclusivamente por quem detém o poder, aliás, o poder não é algo que alguém “detém”, mas que perpassa as relações entre pessoas, é ação sobre outra pessoa (FOUCAULT, 1984). Nesse caso, convém assinalar que as epistemologias castrenses passam pelo “poder da caneta” de altos coturnos.⁴⁸

As questões que envolvem os gêneros são situadas (e negociadas) e “mobilizam redes de poderes, práticas, agenciamentos, normas e saberes em lutas hegemônicas, parcialmente discursivas” (VIEIRA; GONZALEZ, 2019, p. 158). Os saberes da caserna são produzidos por todos aqueles instados ou os que se propõem a fazê-lo, todavia sempre passam pelo crivo de quem pode autorizar a circulação. Existem inúmeros veículos de divulgação, a exemplo de periódicos, *sites*, revistas, *blogs*, páginas de internet, além de bibliotecas físicas e digitais que abrigam planos, projetos, artigos, livros, manuais, ideias, enfim, as epistemologias militares. Nesse sentido, é meu desejo participar desse processo de produção de saberes, por meio deste estudo, da submissão (no futuro) de artigos sobre a mulher militar, a fim de acrescentar conhecimentos que contribuam para veicular perspectivas diferentes.

Nessa linha de raciocínio, o dinamismo dos tempos líquidos (BAUMAN, 2005) instaura as incertezas, e a evolução dos tempos traz a reboque novas perspectivas de combate, o que inclui atores e recursos tecnológicos diferenciados. A hierarquia militar pode barrar saberes e impedir que versões circulem, mas também pode autorizar a divulgação de

⁴⁷ Mathilde Vaerting foi uma das primeiras mulheres professoras na universidade alemã. Foi hostilizada e demitida quando Hitler subiu ao poder e nunca mais ministrou aulas em universidades. Era reformista da educação e interessada em questões de poder. Seu livro *The dominant sex* (O sexo dominante) criticava o caráter fixo do masculino e feminino ancorado em argumentos sociológicos (CONNELL; PEARSE, 2015).

⁴⁸ “Altos coturnos” é uma expressão militar informal utilizada em referência aos militares das mais altas hierarquias, coronéis e generais.

conhecimentos que venham a acrescentar ao cabedal de doutrina da Força, tornando-a melhor. Sendo a hierarquia e a disciplina as vigas mestras da instituição, não me cabe questioná-las. A existência e a perenidade das Forças Armadas se justificam nesses dois pilares. O que se pode ressaltar, no entanto, é que qualquer instituição é passível de transformações e, para isso, precisa estar aberta a novos saberes e novas formas de compreensão dos fenômenos do mundo.

Ao abordar a complexidade das relações de poder, Foucault (1987) propõe um desafio à concepção de que ele é absoluto, controla tudo sem deixar possibilidade de ação. Em toda relação de poder, há espaço para resistência e contestação, basta buscar as fissuras que inexoravelmente se formam nas estruturas e os recursos para a ação (FAIRCLOUGH, 2010; HOOKS, 2017).

“Aprende-se a olhar de certa maneira, para que se possa resistir” (HOOKS, 2017, p. 485). À luz de uma crítica feminista voltada predominantemente para questões de raça, a pensadora americana propõe um “olhar oposicional” como espaço para (des/re)construir epistemologias relativas às mulheres negras e suas identidades. Nessa mesma toada, um olhar para o desempenho de mulheres militares, e não somente para o gênero, um olhar para a história vista sob outros ângulos, o da participação feminina em conflitos armados ao longo do tempo, pode se constituir um novo saber, nova epistemologia pronta a contribuir para novas representações e novas identidades femininas dentro dos quartéis.

A hierarquia é a força que controla; a disciplina, a força que aceita (ou transgride) esse controle. Nesse contexto, esta tese não tem como objetivo transgredir a hierarquia militar. Como um estudo autorizado por instâncias superiores⁴⁹, o intuito é o de acrescentar saberes ainda desconhecidos acerca desse tema e contribuir para o debate e a (re)constituição de identidades femininas mais valorizadas dentro da Força.

2.5 Narrar e existir

O ato de narrar é, ao mesmo tempo, antigo e atual. Os povos antigos narravam para transmitir saberes, para fomentar culturas, para preservar valores. Não há civilização que não tenha suas histórias, seus contos e causos. A narrativa se faz presente em todos os tempos e lugares, aliás, ela “começa com a própria história da humanidade” (BARTHES, 2011, p. 19). O ser humano, cotidianamente, narra episódios de sua vida na tentativa de contar um fato, de

⁴⁹ Minha pesquisa foi autorizada pelo Estado-Maior do Exército (EME), por meio da Portaria Nº 453-EME, de 6 de novembro de 2017, publicada no Boletim do Exército Nº 46, de 17 de novembro de 2017.

causar uma determinada impressão, de justificar suas visões de mundo, de interagir com o outro, de construir e sustentar identidades.

Existem muitas abordagens acerca dos estudos sobre as narrativas. São concepções teóricas que se apresentam, como também são diversificadas as metodologias para analisá-las. Escritas ou orais, em grupo ou individuais, literárias ou não, do dia a dia ou institucionais, as narrativas vão além de uma sequência de ações ordenadas temporal e espacialmente. Nos estudos da psicologia, elas são vistas como formas de organização das experiências e das memórias (BRUNER, 1991), as quais envolvem vivências e sentimentos subjetivos que abarcam os percursos mais significativos da vida. Nesse sentido, narrar é ressignificar alegrias e tristezas experienciadas, portanto as narrativas têm efeito catártico de expor angústias íntimas e até de curar certas dores da alma.

Nessa mesma trilha, Bosi (1994, p. 88) pontua que “a narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma”. A citação da autora insere-se no contexto de memórias de pessoas idosas, mas se pode ponderar que não é exclusividade dos velhos ressignificar as experiências tampouco mostrar a melhor face do *self*⁵⁰, conforme veremos nas narrativas de mulheres militares apresentadas e analisadas no quarto capítulo.

A importância das narrativas é reconhecida por teóricos das diversas áreas do conhecimento, especialmente daqueles oriundos das ciências humanas. Antropologia, etnografia, história social, da sociologia, linguística ocupam-se em estudá-las como forma de entender a experiência humana em suas variadas nuances. Dessa maneira, elas ganharam impulso e passaram a se constituir importante ferramenta metodológica, sobretudo no momento da “virada narrativa”, em que dúvidas sobre a objetividade dos fatos observados, das descrições foram lançadas, dada a impossibilidade de se apreender de forma objetiva todos os fenômenos da realidade (BASTOS; BIAR, 2015). Nessa perspectiva, os estudos linguísticos passaram a privilegiar a dimensão social da linguagem (DE FINA, 2003), e a interação torna-se campo fértil para a observação do funcionamento da linguagem, o que traz à tona novas formas de enxergá-la.

O pioneirismo de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1997) nos estudos das narrativas é reconhecido, uma vez que esses autores construíram não somente uma teoria, mas também

⁵⁰ *Self* é uma (re)(a)apresentação de nós mesmos para os outros, ou como assinala Bruno (2010, p. 41), “entendemo-nos como seres que agem no espaço e no tempo, de forma causal e contínua, sentindo-nos como um ‘ser-eu’. Eu sei, sem grandes sofisticadas filosóficas, que eu posso fazer algumas coisas acontecerem a minha volta e que quando faço, sou eu que faço. Sei, talvez pouco refinadamente, que eu sou um ser fisicamente separado dos outros que por sua vez também têm sua própria noção do ‘ser-eu’”.

um modelo de análise. De acordo com Labov (1997, p. 2), narrativas são “um protótipo de evento de fala bem formado, com um começo, um meio e um fim”, fazem parte dos diálogos, das conversas do dia a dia e têm um papel relevante na interação. O ser humano é, essencialmente, um contador de histórias: é por meio delas e dos causos que conhecemos muito do que acontece ao nosso redor e fazemos juízo de valor das pessoas. Essa forma de socialização da vida particular não se restringe ao ambiente mais íntimo, ultrapassa os portões privados e tem espaço nos ambientes institucionais.

Ao narrar, o falante não o faz sempre da mesma maneira, ele adapta sua fala aos/às interlocutores(as)/ouvintes. Isso significa que a escolha de recursos linguísticos obedece a variantes interacionais. A percepção de que os/as colaboradores/as simulavam suas falas quando estavam na presença de um/a pesquisador/a levou os estudiosos pioneiros a pensar em uma forma de estimulá-los/as a produzirem, em entrevistas face a face, narrativas orais de experiência pessoal, pois, quando começamos a contar histórias de vida, damos vazão aos sentimentos, deixamo-nos levar pela memória, esquecemos o gravador e o/a pesquisador/a e falamos mais naturalmente.

Nessa perspectiva, as narrativas são concebidas como formas de relembrar as experiências significativas e possuem as duas funções essenciais: uma referencial e uma avaliativa (LABOV, 1997). A função referencial está ligada ao fato narrado em si, o que está sendo contado; e a função avaliativa concerne à importância da experiência na biografia do/a narrador/a. As pessoas contam o que vivenciaram por algum motivo, elas escolhem narrar um fato (e não outro) porque o consideram importante para sua história de vida, afinal, de uma vastíssima experiência ao longo da vida, fazemos questão de narrar aquelas que consideramos relevantes e, de alguma forma, nos marcaram.

Para Labov (1997), as narrativas apresentam sua estrutura composta de partes, identificáveis em orações, quais sejam: *resumo* – sentença inicial que relata os eventos da narrativa; *orientação* – situa o ouvinte acerca do tempo e espaço da narrativa, bem como fornece informações iniciais sobre os participantes; *ação complicadora* – sentença que, como o nome indica, serve de resposta à pergunta “O que aconteceu?”; *resolução* – desfecho da ação complicadora; *coda* – sentença final da narrativa que indica o fim desta e traz o ouvinte de volta ao tempo do falante; *avaliação* – informações que indicam o porquê de a narrativa ser contada. Tais elementos compõem o modelo canônico laboviano, nem sempre aparecem nessa ordem, tampouco são todos obrigatórios.

Estudos posteriores redimensionaram a concepção de narrativas e outros construtos foram agregados. O ato de narrar transcende a oportunidade de falar sobre si mesmo e suas

experiências, é o momento em que assumimos certas posições em relação aos interlocutores e à sociedade da qual somos parte; ao narrar, a pessoa não apenas transmite um pouco do que é, mas também se constrói em relação ao outro e ao mundo (BASTOS, 2005).

Pensamos a narrativa como uma ação no mundo, uma prática social e discursiva, como bem assinala Moita Lopes (2002), De Fina e Georgakopoulou (2012), Bamberg e Georgakopoulou (2008), Bastos (2008), por meio da qual as militares narradoras podem “agir no mundo”, “existir”. Trazer a própria existência à baila, reconhecer-se parte da instituição, significar. O contar as próprias histórias converte-se em uma oportunidade de agência, uma possibilidade de construção de discursos sobre si mesmas e sobre a instituição.

2.5.1 *Narrativas e identidades*

Narrativas e identidades relacionam-se. Quando as pessoas contam suas histórias, elas o fazem por algum motivo. O interesse não reside em apenas lembrar um fato passado, uma experiência relatável ou não rotineira. Homens e mulheres narram, primeiro, porque existem, porque desejam ser ouvidos. A arena da narração é, às vezes, uma briga de e pelo poder, uma luta por atenção e por audiência. Ao tomar a palavra, o/a narrador/a não somente relata uma experiência, mas, sobretudo, traz à tona, de forma seletiva, representações de eventos vivenciados que passaram pelo crivo da emoção (BASTOS, 2005). Dessa forma, narrar torna-se, sobretudo, um momento de expressar um pouco de si mesmo, de quem é, do que sente e pensa, de como se constitui como ser único e também social, enfim, de constituição do ser-eu.

Narrativas constroem identidades porque elas contêm, além de significados identificacionais, uma função representacional. Ao descrever eventos passados dos quais participou, no qual supera obstáculos e assume o controle de sua vida, por exemplo, o/a narrador/a pode reforçar ou mesmo criar um *self* mais ativo/a e assertivo/a. Se o/a narrador/a, em vez disso, representa-se como um ser passivo e vitimizado, ele/a pode ser visto/a como uma pessoa mais passiva e vitimizada perante o/a interlocutor/a (WORTHAM, 2000).

“A narrativa está aí, como a vida” (BARTHES, 2011, p. 19). Natural e naturalizada. O tempo todo estamos contando nossas histórias de vida e dando sentido ao que somos. Estamos encenando aquilo que somos (ou pretendemos ser) e realçando nossa melhor face (GOFFMAN, 2002). Destarte, as narrativas têm um ponto especial sobre nós, como narradores/as, isto é, elas “expressam nosso senso de identidade: quem somos e como conseguimos isso. Elas também são um meio muito importante pelo qual comunicamos esse senso de identidade e o negociamos com os outros” (LINDE, 1993, p. 3).

Na seara militar, há uma tendência à homogeneização das identidades. Existe um conjunto mais ou menos fixo de valores, de comportamentos e posturas cultivados na instituição, além de uma linguagem específica, que, juntos, formam o *ethos* militar (CASTRO, 2003). Trata-se de um ideal a ser alcançado pelos/as integrantes da instituição, que gera nestes/as um sentimento de pertença. Nessa esteira de pensamento, faz sentido em pensar em identidades sociais, uma vez que, conforme, Linde (1993), contamos histórias para reivindicar ou negociar filiação a um grupo e para demonstrar que somos, de fato, membros dignos desses grupos, entendendo e seguindo adequadamente seus padrões morais. No entanto, vale observar o que sugere Louro (2000, p. 12),

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero), mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias.

Nessa esteira de pensamento, ressaltamos a heterogeneidade das identidades, suas nuances e contradições. Comungamos, aqui, dos constructos de identidades como um processo permanente, inacabado, cheio de instabilidades, múltiplo, não essencialista, que se constrói na interação (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002). Pensar as identidades como processo significa solapar a unicidade, a fixidez e admitir toda a complexidade dos atravessamentos do ser social, já que a identidade não tem “a solidez de uma rocha”, não é garantida para toda a vida, é negociável e revogável (BAUMAN, 2005, p. 17). Cabe destacar, ainda, que essa multiplicidade está presente também na noção de pertencimento a um grupo, ou melhor, a grupos diferentes, o que inexoravelmente influencia as identidades. Mulheres dentro das instituições militares fazem seu trabalho, têm suas performances, constroem suas narrativas, reclamam suas identidades, pertencem a uma classe social, possuem suas próprias crenças. Todos esses feixes de significação se entrecruzam aos valores da instituição militar e formam um caleidoscópio de influências às integrantes. O ser mulher militar é interseccionado pelos “eixos de diferenciação” (oficial, praça, superior, subordinada, temporária, de carreira etc.) que concorrem para a assunção de identidades em contextos diversos, pois “as diferentes dimensões da vida social não podem ser separadas em vertentes discretas e puras” (BRAH; PHOENIX, 2017, p. 662).

Adotar uma versão não essencialista sobre a mulher militar assemelha-se a enxergá-la a partir de suas performances, seu desempenho, seu trabalho, suas subjetividades e, assim, refutar os estereótipos presentes nos discursos que circulam dentro da instituição, os quais as representam normalmente como incapazes de ombrear com homens, de tomar decisões sob pressão ou de liderar, afinal “nenhuma diferença sexual em características psicológicas foi efetivamente provada enquanto resultado de mecanismos evolutivos” (CONNELL; PEARSE, 2015).

Nessa mesma trilha, De Fina (2003) pontua que as identidades não são expressas em um mesmo nível, uma vez que podem ser exibidas, mas também podem ser negociadas abertamente. Para essa autora, as identidades emergem por meio de conexões entre escolhas linguísticas, posicionamentos interacionais e mundos de histórias (conforme veremos no capítulo 4). Dessa maneira, dois aspectos se revelam centrais para a construção e expressão das identidades: a projeção do eu em papéis sociais específicos e a expressão da participação em grupos e comunidades.

Por serem as identidades construídas e sustentadas discursivamente, a relação linguagem e poder é essencial nesse processo. O acesso feminino aos mecanismos de poder é visto como uma anomalia, que se materializa na linguagem. O uso de metáforas como “quebrando barreiras”, tão comum em textos sobre conquistas femininas, sinaliza o estranhamento: é como se elas estivessem rompendo limites e tomando para si algo que não lhes pertence (BEARD, 2018). São recorrentes as narrativas depreciativas sobre mulheres no trânsito, na política, em cargos de destaque. Nos corredores dos quartéis, as representações informais sobre mulheres militares seguem esses estereótipos, e narrativas são utilizadas por militares homens para reforçar esses discursos e legitimar argumentos, por exemplo, que impedem o acesso a postos de maior prestígio. Nesse contexto, a autoidentidade, conforme propõe Giddens (2002, p. 54), torna-se um conceito relevante, tendo em vista não ser “algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo”. Certamente, as experiências contadas pelas próprias mulheres podem ser um contraponto aos discursos predominantes na caserna, uma vez que podem construir novas identidades.

Discursos (des)legitimam identidades que são reivindicadas em narrativas. Esse enlace entre discursos, identidades e narrativas é profícuo, uma vez que estas últimas são vistas como uma forma de prática social que reflete crenças e relações sociais e contribui para negociá-las e modificá-las (DE FINA, 2003). Nesse sentido, narrativas de mulheres militares são espaços

de poder no sentido de que são um *locus* da própria expressão do *self* e da construção e negociação de suas identidades. Poder falar de si, narrar suas próprias experiências significa existir e ser ouvido, já que o falar (nesse caso, o narrar) não se limita à simples emissão de palavras que façam sentido, mas à própria condição de existência (RIBEIRO, 2017).

Narrativas variam de acordo com a estrutura, o tipo de conteúdo, a função social e a organização interacional (DE FINA, 2003). Autores de diferentes campos do conhecimento diferenciam narrativas, histórias de vida, estórias de vida, crônicas, histórias de experiências pessoais, relatos de experiências e outros. Concordamos com a visão de Mishler (1999), para quem o termo “narrativas” abarca uma gama de perspectivas, e ressaltamos que, neste estudo, não adotaremos tais diferenciações. Nesse sentido, utilizamos o termo narrativas para nos referir de modo genérico às histórias contadas pelas colaboradoras desta pesquisa, sejam elas mais curtas ou mais longas, do passado ou do presente, canônicas ou não.

2.5.2 *A avaliação em narrativas*

Um dos elementos mais importantes das narrativas é a avaliação, que, nas palavras de Labov (1997, p. 7), é “a informação sobre as consequências desse evento para as necessidades e para os desejos humanos”. As pessoas não contam suas histórias somente para informar ao interlocutor o que aconteceu, elas contam, também, porque querem ilustrar uma avaliação. Elas narram porque estão negociando identidades. O foco da narrativa pode não ser o evento em si, mas o que os falantes “fizeram” com o que aconteceu, isto é, como reagiram diante do evento, afinal narradores usam histórias para fazer representações socialmente aceitáveis de si (DE FINA, 2003).

Pensar a avaliação nas narrativas é crucial porque ela é a parte mais importante da narrativa. *Encaixada, externa, ação avaliativa e avaliação pela suspensão da ação*. São esses os tipos de avaliação segundo Labov (1972). A primeira é feita textualmente pelo/a narrador/a, o qual apresenta, numa sentença em meio à narração, sentimentos que lhe estão ocorrendo naquele momento; a ação não é interrompida. A segunda ocorre quando o/a narrador/a para a narrativa e apresenta para a audiência a avaliação, isto é, alguma sentença que resume o ponto-chave da história. Na ação avaliativa, como sugere o nome, o/a narrador/a apresenta *ações* em vez de *falas* a fim de avaliar e conferir um tom dramático à narrativa. Por último, a avaliação pela suspensão da ação é marcada por sentenças separadas, nas quais, o/a narrador/a destaca um ponto crucial para a narrativa. Tal suspensão é um indicativo de que ali o/a narrador/a fará uma avaliação (SILVA, 2001).

As narrativas podem ser perscrutadas em termos de seus elementos constitutivos mais formais, mas também por meio da maneira como os posicionamentos interacionais ocorrem dentro dos eventos narrados. Este é o tema da próxima subseção.

2.5.3 *Os posicionamentos interacionais*

Inicialmente, Davies e Harré (1990) descreveram os posicionamentos interacionais como um processo discursivo pelo qual os *selves* estão posicionados nas conversas como participantes observáveis e subjetivamente coerentes nas interações. Esses autores apontaram a existência de dois tipos de posicionamento: (i) *interativo* – no qual o que uma pessoa diz posiciona a outra; (ii) *reflexivo* – no qual o falante se posiciona. São posicionamentos em relação a si mesmo e em relação ao/à interlocutor/a. Ao fazer isso, as pessoas, na posição de falantes, situam umas às outras (e elas mesmas) como seres sociais. Essa visão pioneira foi ampliada e reconstruída por outros estudiosos, os quais agregaram outras dimensões à teoria.

Para Bamberg (1997) e Bamberg e Georgakopoulou (2008), os posicionamentos interacionais podem ser descritos como construções sociodiscursivas que os falantes assumem, rejeitam, reivindicam ou negociam ao narrarem suas histórias. Ressalta De Fina (2013, p. 41) que a proposta de Davies e Harré concebe as identidades como produzidas e negociadas discursivamente e que a interação é o *locus* onde isso acontece, todavia

a conexão proposta entre as posições dos sujeitos e o que eles chamavam de “pequenas histórias” sugere uma associação bastante mecânica entre identidades e conjuntos de crenças, linhas de argumentação e papéis. Davies e Harré parecem sugerir que os posicionamentos emergem automaticamente com visões de mundo e filosofias agregadas. Os autores também basearam suas análises em dados que foram elaborados e apresentaram uma visão do discurso como basicamente uma sequência de atos de fala.

Bamberg (1997, p. 337) propõe que os posicionamentos podem acontecer em três níveis (1, 2 e 3), descritos a seguir. Cabe destacar que o posicionamento nível 3 configura-se como uma reconfiguração do pensamento de Bamberg, feito por De Fina (2013). O **nível 1** diz respeito a *como o/a narrador/a posiciona os personagens da história uns em relação aos outros* nos eventos relatados. Nesse nível, tentamos analisar como os personagens do mundo da história são construídos em termos de, por exemplo, protagonistas e antagonistas, perpetradores ou vítimas. No fragmento a seguir, extraído do *corpus* analítico, a narradora traz para sua narrativa dois colegas (matemáticos) e os instrutores (tenentes). Os primeiros são posicionados como aliados, mas frustram a expectativa da narradora; os instrutores são posicionados como malvados, aqueles que se divertem com o insucesso dos/as alunos/as.

/.../ a gente na instrução diurna, então a gente tem pouco treinamento, então o grupo tinha dois matemáticos, então achei “Bom, ninguém vai se perder, né?”. Nos perdemos, fomos o último grupo a ser resgatado, e é lógico que chegamos já com chacotas dos tenentes lá, instrutores, né?

(trecho de entrevista - Maj Paula)

No **nível 2**, a questão importante é *como o/a narrador/a se posiciona diante do público*. Nesse nível, buscamos analisar os meios linguísticos característicos do modo de discurso particular que está sendo empregado. Por exemplo, o/a narrador/a tenta instruir o/a ouvinte em termos do que fazer diante das condições adversas ou o/a narrador/a se dedica a utilizar desculpas por suas ações e atribuir culpa aos outros. O trecho a seguir ilustra esse posicionamento.

/.../ Nem me preparei porque, enfim, eu queria era passar um fim de semana em Fortaleza, fui no fim de semana, fiz a prova no sábado, terminou, eu fui pra praia, domingo, fiz a prova, terminou, dei tchau pra todo mundo e disse que encontrava lá na EsAEx e fui pra praia

(trecho de entrevista - Maj Paula)

É possível identificar, no excerto, o posicionamento da narradora em relação à audiência, isto é, à interlocutora. Ela se posiciona como uma pessoa despreocupada, sem o estresse normal de que vai fazer uma prova de concurso público, “descolada”, interessada em desfrutar o lado bom da vida. Seria normal ela se representar nervosa diante de um momento tenso, como geralmente é um concurso, no entanto, para a ouvinte, ela se mostra tranquila.

Já no **nível 3**, o foco volta-se para *como o/a narrador/a posiciona-se em relação aos discursos dominantes ou macroprocessos sociais subjacentes às relações de poder*. Aqui se busca interpretar como o narrador se coloca, se em alinhamento ou não ante construções culturais e ideológicas, se legitima, se aceita, se questiona (DE FINA, 2013). Esse é o nível que envolve a análise social da linguagem imbricada aos outros elementos da vida social. Podemos frisar que, enquanto os posicionamentos 1 e 2 caracterizam-se por serem locais, o 3 é global, ou seja, em relação a temas mais amplos. O fragmento a seguir exemplifica tais afirmações.

/.../ a gente vê muita história de que as mulheres recebem menos só por serem mulheres, e aqui, com certeza, não tem isso né? Então, você não precisa se preocupar que não vai ter esse problema. É. Isso é legal e, de forma geral, acho que as oportunidades vêm parecidas para todo mundo...

(trecho de entrevista – Ten Kátia)

A militar do fragmento refere-se ao tema da desigualdade salarial entre os gêneros, contra o qual ela se posiciona. Ao se referir com “*esse problema*”, ela demarca linguisticamente, por meio do predicador *problema*, seu desalinhamento.

Esclareço que, de acordo com Bamberg (1997), no nível 3, o/a narrador/a posiciona-se para si mesmo, no intuito de encontrar resposta para a questão “quem sou eu”. A opção pelo refinamento de De Fina (2013) encontra abrigo na articulação do discurso narrativo com as questões mais amplas que envolvem poder. Seria inviável analisar as narrativas de mulheres sem ter respaldo em uma teoria que contemplasse o posicionamento das narradoras ante os discursos hegemônicos que envolvem a articulação entre práticas sociais, estruturas sociais e agência. Nessa perspectiva, De Fina (2013) aponta para a necessidade de se levar em consideração três aspectos nos estudos dos posicionamentos interacionais: (i) a interação é o lugar em que os posicionamentos devem ser estudados, portanto as análises devem focar a interação como ponto de partida para se chegar a níveis mais amplos; (ii) o posicionamento é um processo recíproco e dialógico, logo, por meio dele, o/a narrador/a assume, atribui e negocia posições, mas também é posicionado/a; (iii) as relações entre processos locais e processos mais globais são muito complexas, por conseguinte não são determinantes da ação social.

Nessa trilha, a autora enfatiza o potencial do discurso como contingente da ação, o que está de acordo com as bases ontológicas que sustentam este estudo. Assim, por meio dos posicionamentos interacionais, mulheres militares podem se constituir como personagens da história do Exército, se posicionar de diversas formas perante a interlocutora e ante os macroprocessos sociais, o que inclui a questão do que é ser mulher em uma instituição androcêntrica.

Para operacionalizar a análise dos posicionamentos, Wortham (2001) sinaliza a existência de cinco pistas linguísticas. Estas são marcas deixadas na superfície do texto, a fim de guiar a análise. Vejamos exemplos:

a) *referência e predicação* – a primeira diz respeito aos elementos do mundo (pessoas, objetos, eventos e ações) que o/a narrador menciona. A segunda é a caracterização desses elementos. Ao optar por se referir a alguém como *amigo*, *conhecido* ou, simplesmente, *pessoa*, por exemplo, o/a narrador/a o representa de diferentes formas, o que é relevante para construções identitárias. Em poucas palavras, são os substantivos e adjetivos utilizados em referência aos seres trazidos para as narrativas.

b) *descritores metapragmáticos* – são verbosos que introduzem falas (dizer, falar, arguir, asseverar, propor) e revelam avaliações de atores. Dizer que alguém “informou” ou “explicou” contribui para representar de forma diferente um falante.

c) *citações* – são formas de indicar a fala de outros personagens, portanto envolvem duas possibilidades: a tentativa de reproduzir exatamente o que foi dito (direta) e sua tradução da fala pelo narrador (indireta). Geralmente é acompanhada por um descritor metapragmático.

d) *indexicais avaliativos* – são expressões ou maneiras de falar associadas a determinados grupos sociais, o que gera avaliações morais de seus falantes. Wortham (2001) ressalta que, muitas vezes, tais associações são estereótipos.

e) *modalização epistêmica* – refere-se a julgamentos de valor de verdade. Também estão ligadas a fatos como permitidos, obrigatórios, desejados entre outros. Neves, M. (2013) sinaliza a existência de outros tipos de modalidade. Incluímos, aqui, a deôntica, que concerne à avaliação referente a valores sociais, isto é, o que permitido, proibido, dentre outros, por ter sido produtivo no *corpus* de análise.

Tais recursos são relevantes marcas linguísticas que os/as narradores/as semeiam na superfície de suas narrativas, por meio das quais o/a analista pode perquirir os posicionamentos interacionais.

Algumas considerações

As pesquisas em ADC orientadas pelo Realismo Crítico são importantes porque têm intuito de transpor as páginas do papel e se instaurar de volta no contexto pesquisado, provocando debates e embates. Assim é com este estudo. Isso só pode significar uma escolha acertada do ponto de vista teórico. Para investigar aspectos identitários e representacionais acerca das mulheres militares do Exército foi necessário escolher uma teoria crítica que dialogasse com outras, uma transdisciplina. Nesse sentido, aqui pudemos contemplar a ADC em conversa com O RC, a LSF e os estudos das narrativas. A finalidade é desvelar elementos presentes nos discursos sobre a presença de mulheres; ouvir suas vozes, suas histórias, suas crenças, valores e inquietações; desvendar e construir saberes que contribuam para o fortalecimento feminino dentro das organizações militares. O conhecimento traz novas formas de enxergar um fenômeno e pode proporcionar formas diferentes de ação, já que, como vimos, discurso é também ação e pode alterar práticas sociais discriminatórias. Narrar traz novas formas de existência, em um movimento potencialmente emancipatório. Discursos podem mudar pessoas e pessoas podem mudar instituições e o mundo.

Aqui apresentamos as vigas mestras da pesquisa. No próximo capítulo, trataremos do desenho metodológico ora empreendido para operacionalizar o estudo.

3 VEREDAS METODOLÓGICAS

Falarei da escritura feminina: do que ela fará. É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre mulher e traga as mulheres à escrita, de onde elas foram tão violentamente distanciadas quanto foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com a mesma letal finalidade. A mulher precisa se colocar no texto - como no mundo e na história – através de seu próprio movimento (CIXOUS, 2017, p. 129).

Neste capítulo, depois de inspirada pelas personagens e pelo cenário teórico anteriores, descrevo as “veredas”, os caminhos que percorri neste estudo. Trata-se, assim, do espaço destinado à narração dos caminhos metodológicos que segui, das escolhas que realizei e das que tive de deixar para trás para a concretização da pesquisa ora apresentada. Começo pela definição de pesquisa qualitativa e explico as razões que me levaram a tal opção. Em seguida, descrevo a entrada em campo, na qual narro a forma como o “12 de Ouro”⁵¹ me acolheu nesta jornada. Depois, detalho técnicas utilizadas na tentativa de gerar dados etnográficos. A seção seguinte é dedicada à constituição do *corpus*. Assim, organizo os dados selecionados para análise dentre as amostras coletadas. Dando continuidade, apresento os objetivos de pesquisa e as indagações, isto é, as questões que me instigaram a realizar o presente estudo. Na sequência, exponho o ferramental analítico: o enlace entre ADC e LSF, profícuo no Capítulo 5, e as narrativas, utilizadas no Capítulo 4. Finalizo o capítulo com algumas considerações preliminares.

3.1 A pesquisa qualitativa

Durante a leitura de uma entrevista que Cynthia Hamlin e Frédéric Vandenberghe realizaram com Connel, deparei-me com uma citação de Lindqvist (1980 *apud* CONNEL, 2013, p. 347) “cave onde você está”, a qual Connel complementa com “olhe para as questões relevantes, para o tempo e lugar onde você se insere e construa uma agenda intelectual a partir delas” (CONNEL, 2013, p. 347). Os fragmentos apontam para a necessidade de olharmos o nosso entorno de vida e pensar nas questões que podem ser melhoradas. Nesse sentido, por

⁵¹ “12 de Ouro”, “12 BI” ou simplesmente “12” é como o 12º Batalhão de Infantaria Leve de Montanha (12 BIL Mth) é conhecido. Sediado em Belo Horizonte (MG), esse batalhão do Exército oferece cursos/estágios para militares atuarem em ambiente de montanha. O EBCM (Estágio Básico do Combatente de Montanha) é um deles.

integrar o Exército Brasileiro há mais de quinze anos, minha inquietude traduz-se no incômodo de fazer parte de uma instituição na qual as representações femininas extraoficiais parecem espelhar estereótipos do senso comum. Dessa forma, busco acessar representações/discursos de mulheres militares do Exército Brasileiro acerca de suas interações com outros/as militares em seus contextos sociais, busco suas narrativas de vida, seus horizontes, seus percalços, suas identidades.

Para a compreensão de fenômenos complexos, como são as identidades, é necessário escolher uma metodologia adequada. Assim, ante as várias opções disponíveis na ciência, optei pela pesquisa qualitativa. Isso, porque a vida cotidiana sofreu importantes transformações, pluralizou-se, o que modificou as relações sociais e gerou mudanças nos paradigmas científicos. Dessa forma, “essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”, conforme sugere Flick (2004, p. 18). Aqui se investiga uma realidade, quais sejam, as identidades de mulheres militares que integram os quadros e serviços do Exército Brasileiro (EB). E realidades não são “coisas” apreensíveis, isto é, não podem ser entendidas, a não ser por meio de suas representações (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A pesquisa qualitativa é entendida como um campo eminentemente multidisciplinar. Surgiu associada aos estudos em psicologia e ciências sociais, na Alemanha, e sociologia nos Estados Unidos. Na medida em que concerne a um conjunto de práticas que envolve tensões e contradições em torno do projeto propriamente dito, seus métodos, bem como suas descobertas, conduzem a interpretações do objeto de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nessa perspectiva, tal tipo de pesquisa não se limita a uma única metodologia, uma vez que congrega vários tipos de atividade interpretativa, além de não possuir uma teoria ou paradigma próprio. Isso propicia a abertura para o diálogo com outras teorias ou outras disciplinas. Ressalte-se que, segundo Denzin e Lincoln (2006), para realizar a interpretação, os/as pesquisadores/as utilizam práticas interpretativas que vão desde a análise semiótica, de narrativas, de conteúdo e do discurso até aquelas consideradas tipicamente quantitativas, como é o caso das estatísticas, das tabelas, dos gráficos e dos números.

Para compreender a experiência humana, os/as pesquisadores/as podemos-nos deslocar até o contexto de observação de grupos, no qual podem ser analisados em suas interações naturais, em seu ambiente social, a fim de tentar entender o significado de certos fenômenos, segundo as representações desses grupos. Assim, tornou-se imprescindível para este estudo o deslocamento até um quartel do Exército (12º Batalhão de Infantaria Leve de Montanha – 12 BIL Mth, como utilizarei doravante), para me acercar do contexto de situação, acompanhar atividades, fazer observação de interações a fim de compreender as práticas sociais, os valores culturais e as representações desse grupo.

O/A pesquisador/a, visto/a analogamente como um indivíduo que confecciona colchas – um *bricoleur*, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006), lança mão de diversos materiais empíricos, que tal qual retalhos de diferentes cores, tonalidades e espécies, de tamanhos e texturas variados, formam uma colcha semelhante à tessitura heterogênea da vida social. Assim é que, conforme explico na seção seguinte, utilizo-me de notas de campo, observação participante, entrevistas narrativas e questionários como forma de compreensão das identidades das mulheres militares.

A multiplicidade de técnicas na tentativa de fazer uma cobertura mais ampla dos acontecimentos sociais é uma necessidade, o que inclui o uso de abordagens tanto qualitativas como quantitativas. Esse pluralismo metodológico (BAUER; GASKELL, 2002) caracteriza-se pela complementaridade de técnicas, não pela exclusão. Dessa maneira, além da observação participante e das entrevistas narrativas, utilizo também os questionários. O Quadro 4 sintetiza a metodologia aqui utilizada.

Quadro 4 - Metodologia utilizada

Partes	Técnicas utilizadas
Documental	(Coleta de dados) Coleta de textos institucionais (manuais, regulamentos, alusivos a datas especiais)
De natureza etnográfica	(Geração de dados) Entrevistas narrativas Observação participante Notas de campo Diário de pesquisa Questionários

Fonte: elaborado pela autora

3.2 A entrada em campo

A etnografia é compreendida como um dos métodos de geração de dados da pesquisa qualitativa o qual tem como objetivo compreender os fenômenos sociais “a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio de uma participação durante seu desenvolvimento” (FLICK, 2009, p. 31). Em outras palavras, o/a pesquisador/a tem papel importante por se fazer presente em campo e realizar a observação como participante do evento. Angrosino

(2009, p. 34) define etnografia como “um método de pesquisa que busca definir padrões previsíveis de comportamento de grupo. Ela é baseada em trabalho de campo, personalizada, multifatorial, de longo prazo, indutiva, dialógica e holística”.

Dessa maneira, pude realizar pequena incursão etnográfica, ainda que de curta duração, registrada no Diário de pesquisa (Apêndice A), conforme explico mais adiante. Os dados de natureza etnográfica são gerados no ambiente em que o fenômeno escolhido para análise acontece. Nessa perspectiva, parto do pressuposto de que a vida social não ocorre naturalmente e sem percalços. Ela é ativamente construída pelas pessoas cotidiana e rotineiramente seguindo regras mais ou menos rígidas, isto é, estabelecidas por estruturas sociais, neste estudo, a estrutura militar. Assim, as pessoas vão construindo sua própria realidade e a representam segundo suas próprias impressões, crenças e ideologias.

Apesar de haver realizado somente uma visita de observação participante (que durou uma semana útil), a fim de compreender melhor o contexto de pesquisa e observar a interação, é necessário ressaltar que não se trata de um ambiente novo, uma vez que minha imersão no ambiente militar dura mais de 16 anos. Além disso, as experiências vivenciadas pelas militares do Exército (foco deste estudo), reveladas em período de formação, nas escolas militares, foram semelhantes às que experienciei quando ingressei na Força Terrestre em 2003, ainda que elas sejam interpretadas subjetivamente.

O percurso para construir esta tese foi, como tantos outros, difícil, cheio de incertezas, desafios e expectativas frustradas. Uma luz, entretanto, veio a iluminar estas veredas e minha opção é começar por ela. “Conversando com o TC Martins Mota (“Rui”⁵², como o conheci e como a amizade me permite chamá-lo) sobre minha frustração em não fazer incluir no *corpus* de pesquisa cadetes da AMAN, ele me sugeriu: ‘Ah, vem fazer aqui no 12, com minhas combatentes de montanha’” (Diário de pesquisa).⁵³

Ele era o comandante do 12º Batalhão de Infantaria, sediado em Belo Horizonte. Foi por meio dele que conheci uma personalidade militar histórica, a Ten enfermeira Carlota Mello, que integrou a Força Expedicionária Brasileira (FEB), durante a Segunda Guerra Mundial, tema de seção do próximo capítulo, o qual denominei *Prelúdio*. Foi ali que iniciei o “caminho no meio das pedras”, ou seja, fazer a pesquisa com mulheres militares do Exército

⁵² Rui Martins da Mota é coronel de infantaria do Exército. Quando era capitão, morou em Brasília, quando a amizade que começou com sua mãe estendeu-se para toda a família, exemplificando aquilo que antropólogos chamam de “família militar” (ADÃO, 2010, 2018; CASTRO, 2018; CHINELLI, 2018; SILVA, C., 2018) (ver Capítulo 5). Ele me sugeriu e permitiu ir para o batalhão, acompanhar um dos estágios de montanha no qual mulheres estavam participando, além de proporcionar liberdade para realizar a pesquisa.

⁵³ Registrei a semana de observação participante no Diário de Pesquisa. Esse documento compõe o Apêndice A desta tese e contém todas as atividades do grupo de saúde que realizou o estágio, descrições, minhas impressões, algumas fotos, de acordo com a cronologia dos acontecimentos.

que estivessem realizando o estágio de montanha, oferecido pelo batalhão. Conversei com minha orientadora, redesenhei o *corpus* de pesquisa e fui. Meu propósito era entrevistar mulheres militares com formações diferentes e em atividades menos burocráticas. Nesse sentido, o Estágio Básico do Combatente de Montanha (EBCM)⁵⁴ era o local adequado. Todas as portas me foram abertas, tive todo o apoio possível.⁵⁵ Pude acompanhar todas as atividades (teóricas e práticas) do estágio, do qual participavam mais de 15 militares mulheres. Foram cinco dias profícuos que vivenciei no quartel em BH e na Serra da Piedade (em Caeté - MG), onde acontece a parte prática do estágio. Foi-me dada a oportunidade de falar com o grupo, momento em que me apresentei e falei rapidamente sobre a pesquisa, os objetivos, a importância e perguntei se as mulheres gostariam de participar. Entre uma atividade e outra, eu aproveitava para conversar com os/as militares, fui-me inserindo no contexto e “quebrando o gelo”. Em pouco tempo, senti-me à vontade entre eles/as, vi que minha presença não suscitava a desconfiança natural entre grupo pesquisado e pesquisadora. Notei entusiasmo das militares em participar da pesquisa, até por parte de duas fora de meu escopo (uma da Marinha e uma da Polícia Militar (PM) de Santa Catarina). Ao final da semana, tinha conseguido fazer poucas entrevistas porque, percebendo o cansaço, resolvi que priorizaria as observações e faria entrevistas depois, o que aconteceu.

As reflexões sobre a pesquisa emergem de forma natural durante a caminhada. Nessa esteira, a pesquisadora qualitativa não é uma observadora objetiva e neutra, ela assume sua posição histórica dentro do processo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Não houve isenção e imparcialidade na semana em que passei junto ao grupo. Pude participar do EBCM de maneira ativa, tirei fotos deles/as e com eles/as, acabei incentivando, torcendo para que eles/as conseguissem realizar as provas e dando força quando percebia que estavam desanimados/as. Tive oportunidade de conhecer alguns instrutores e saí de BH com uma sensação boa de ter conseguido atingir os objetivos traçados para essa fase da pesquisa.

As questões éticas também fazem parte da trajetória de pesquisa. Uma militar, ao narrar um momento profissionalmente difícil, em virtude de razões pessoais, emocionou-se e

⁵⁴ Esse estágio tem como objetivo dar as primeiras noções de montanhismo e preparar militares para atuarem em combate em ambientes montanhosos. É permitido para algumas mulheres militares. Nessa edição do estágio, havia 16 mulheres militares, razão pela era ideal para minhas fazer observações e entrevistas.

⁵⁵ Embora o comandante e amigo estivesse em missão, no Rio de Janeiro, a recepção foi excelente, conforme descrevo no Diário de Pesquisa, 24 de setembro de 2018. “O subcomandante foi extremamente simpático e acolhedor. É uma prática social militar designar um/a militar para acompanhar o/a visitante/pesquisador/a, mostrar as instalações do quartel e auxiliar no que for preciso. Assim ocorreu comigo”. Tive liberdade para conhecer o batalhão, tirar fotos, fazer as observações, conversar com as pessoas, entrevistar as militares do curso, fazer refeições. Posso afirmar que, naquela semana, o 12 foi a minha casa acadêmica.

chorou ao lembrar a perda do marido.⁵⁶ Difícil manter a distância e ficar imune aos sentimentos, às sensações, às comoções, aos pesares a mim confiados, consoante esse exemplo e outros presentes no capítulo que trata das narrativas. Nesse contexto, é válido destacar, aqui, meu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017). A interpretação que faço dos dados parte de uma militar que, como todas que aqui figuram, passou por experiências de formação semelhantes. Faço a ressalva, entretanto, de que os significados dos textos são, inexoravelmente, instâncias abertas à revisão.

Cabe observar ainda, acerca de questões relativas à ética, que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), junto ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB) e aprovada por este, conforme parecer consubstanciado, que compõe o Anexo D. Esforcei-me também para cumprir todas as exigências éticas, tais como o cuidado em oferecer todas as informações sobre a pesquisa, como também em proporcionar o anonimato dos/as colaboradores/as. Para realizar o primeiro, elaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que dá ciência aos/às entrevistados/as acerca da pesquisa, dos objetivos e das condições de execução. Tal documento encontra-se no Apêndice C. Em relação ao anonimato, utilizei pseudônimos e omiti algumas informações sobre os/as participantes, a fim de evitar que fossem identificados/as.

3.2.1 *As notas de campo*

Para uma percepção mais ampla do fenômeno em estudo, as notas de campo são de extrema importância. Trata-se de anotações que devem ser feitas tão logo a observação aconteça, a fim de se evitar que os detalhes, os sentimentos, as sensações, as percepções se apaguem com o tempo e o fluxo de outros acontecimentos. Dessa forma, o/a pesquisador/a faz o registro daquilo que lhe parece relevante logo que possível. Tais registros podem ser analisados depois e, assim, contribuir para as interpretações. As notas de campo vão de relatos condensados em uma única palavra, frase ou citação extraída de conversas a relatos mais amplos das impressões do/a pesquisador/a ou notas sobre análises e interpretações (SPRADLEY, 1980 *apud* FLICK, 2004).

Para capturar as impressões sobre entrevistas que realizei ou acontecimentos que julguei importantes durante o processo de pesquisa, escrevi algumas notas de campo, as quais

⁵⁶ A militar entrevistada, ao final, pediu para retirar o episódio do falecimento do cônjuge, o que prontamente atendi por questões éticas e humanas.

estão organizadas no Apêndice B. Elas se concernem a vários momentos da pesquisa; são, portanto, observações e reflexões sobre fatos que aconteceram antes ou depois das entrevistas, ou em outros momentos. Ressalto que, em relação à entrada em campo no quartel em Belo Horizonte, elaborei o Diário de pesquisa, conforme descrevo na próxima subseção. Uma amostra das notas de campo pode ser apreciada a seguir. Nela, sintetizo um evento que julguei importante, com reflexões sobre o tema de pesquisa.

Nota de campo 5

11 de setembro de 2019

Hoje um coronel me solicitou auxílio para revisar o relatório de uma visita que ele fez ao Exército chileno no mês passado. Ele me enviou um e-mail fazendo o pedido e dizendo que eu poderia fazer críticas. Eu já o conhecia de outro momento, no qual soube que ele iria ao Chile para coletar informações sobre a formação de mulheres no Exército. Antes disso, eu havia solicitado ao adido militar brasileiro em Santiago, um coronel com quem eu já havia trabalhado no COTER, tais informações. O objetivo era obter informações sobre a situação das nações amigas no que diz respeito às militares.

Eu revisei o material e fiquei intrigada com a forma como a militar chilena, em alguns momentos, era representada. Escrevi minhas observações sobre o trecho e, no final da tarde, o coronel me ligou. Ele acabou compartilhando informações, explicando as impressões que teve, comparando ao Exército brasileiro. Foi uma conversa interessante. Comentei com ele sobre minhas impressões acerca do trecho, que eu atribuí aos militares chilenos, contra-argUMENTEI sobre a questão da maternidade como aproveitamento do sistema de saúde chileno, disse-lhe que soava preconceituoso, que parecia uma opinião, não uma “verdade”, enfim, explicito meu ponto de vista contrário àquele comentário. Ele então disse que talvez tivesse sido não uma observação chilena, mas uma interpretação dele e iria pensar sobre. Talvez até retirasse o trecho.

Fiquei pensando em outra informação que ele me trouxe, coletada informalmente durante a visita, e que poderia ter ganhado um parágrafo no relatório: ele contou que uma cadete chilena tinha “brigado” para participar do revezamento para carregar uma MAG (metralhadora pesada), ela havia sido excluída do rodízio e recusara tal privilégio. Fiquei me perguntando por que uma informação que representa a recusa de privilégios por questões de gênero (ou o desejo de igualdade) é omitida na hora de fazer os registros oficiais. E mais, por que informações que trazem representações negativas de mulheres são sempre reiteradas?

3.2.2 O diário de pesquisa

Ao entrar em campo, no 12 BIL Mth, em Belo Horizonte (MG), em setembro de 2018, onde passei uma semana, passei a fazer anotações em um caderninho que carregava sempre

comigo e gravei áudios para lembrar de episódios importantes. Dia a dia, à noite, ouvia as gravações em áudio e escrevia observações. Flick (2004) propõe que os relatos sejam feitos do modo mais imediato e abrangente possível a fim de registrar essencialmente as impressões do campo e as questões resultantes. Dessa forma, registrei a experiência de observação, impressões e reflexões em um diário de pesquisa, de acordo com a data. No Apêndice A, estão reunidas todas as informações, com fotografias ilustrativas (minhas e do acervo do batalhão) de minha passagem pelo campo do “12 de Ouro”. Foram dias cansativos para mim, pois as atividades iam até a noite e minha intenção era estar presente o tempo todo nas atividades. Cheguei a participar efetivamente de uma marcha noturna, das 22h às 6h, período em que pude também fazer importantes observações sobre a interação entre instrutores/as e alunos/as, sobre espírito de corpo e outros. Transcrevo, a seguir, um trecho do Diário de pesquisa.

Diário de pesquisa

27 de setembro de 2018

(fragmento)

[...] Nesse mesmo dia, eu consegui fazer outra entrevista antes da marcha e começar outra, a qual não concluí em virtude das atividades que recomeçaram e a colaboradora teve que ir. Foi incrível, extremamente gratificante a experiência. Num dado momento da marcha, foi preciso passar por espécie de ponte feita de galhos de árvores. Era pequeno o obstáculo, mas sempre havia uma mão estendida para me ajudar. Era uma clara demonstração da crença de que as mulheres precisam da ajuda dos homens. Era também uma gentileza. Disse: “Tá tranquilo!” e passei. Vi como, nesse momento, instrutores se despiam de seu papel para assumir o de cavalheiro, ajudando somente as militares. Para mim, era momento de pensar sobre a aceitação dessas (des)vantagens.

3.2.3 A observação participante

Eventos sociais só podem ser acessados por meio da observação, na medida em que entrevistas e questionários, por exemplo, são apenas representações desses eventos, conforme pontua Flick (2004). Como precisava ter conhecimento do contexto de situação no qual os colaboradores/as estavam inseridos, optei por acompanhar pelo menos um evento possível. Dessa maneira, com autorização do comandante do 12º Batalhão de Infantaria Leve de Montanha (12º BIL Mth), sediado em Belo Horizonte (MG), desloquei-me para essa cidade a fim de observar o Estágio Básico do Combatente de Montanha. O objetivo foi acompanhar o

evento, observar a interação entre instrutores e alunos/as e entre alunos/as, realizar entrevistas com alunas e com instrutores.

Em pesquisas de cunho etnográfico, é importante conhecer o contexto cultural dos participantes. Assim, o/a pesquisador/a pode observar as práticas sociais, o que dará pistas para interpretações mais plausíveis de seus valores e de suas crenças, enfim, de suas representações de mundo.

Na observação participante, é necessária a aceitação dos integrantes do grupo a ser pesquisado. Nesse sentido, minha inserção deu-se de forma natural e rapidamente me senti à vontade com o grupo. Imagino que o fato de ser militar, de estar utilizando o mesmo uniforme que eles/as tenha facilitado o processo. Angrosino (2009) lembra a importância dessa aceitação para que o/a pesquisador/a seja vista como um vizinho e um amigo que também é pesquisador/a. Durante o período de observação, que durou de 24 a 28 de setembro de 2018, estive praticamente o tempo inteiro junto ao grupo. Conforme registro no Diário de pesquisa (Apêndice A), as militares tiveram interesse e entusiasmo em participar da pesquisa, em fazer as entrevistas e outras, ao final, até lamentaram que a intensidade das atividades não deixou brechas de tempo para eu fazer mais entrevistas. Necessário pontuar também que minha presença parece ter sido positiva para algumas. Uma delas disse “Capitão, a senhora dá moral pra gente!”. Fiquei feliz em ouvir que minha presença influenciava positivamente o ânimo delas.

Foi uma oportunidade de conhecer as atividades ligadas ao montanhismo, das quais as colaboradoras participaram, o nível de dificuldade, bem como seus aspectos militares mais específicos. As militares foram expostas a situações difíceis, testadas em relação às dificuldades de operar em ambientes montanhosos e se saíram muito bem. Apenas uma delas, que machucou a mão e o braço, não conseguiu concluir o estágio, uma vez que é impossível escalar pedras ou descer delas com um braço imobilizado em tpoia. As primeiras oportunidades para a participação feminina são recentes, razão pela qual existem, no Exército Brasileiro, poucas mulheres militares com essa habilitação.

3.2.4 *As entrevistas narrativas*

Conforme vimos, o objetivo da pesquisa qualitativa não é “contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68). Nessa perspectiva, as entrevistas são técnicas importantes para explorar pontos de vista diferentes. Elas propiciam a uma compreensão das

relações entre os atores sociais e sua situação e, mais detalhadamente, das crenças, das atitudes, dos valores e das motivações desses atores em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002). Dessa maneira, as entrevistas narrativas são uma ferramenta utilizada para tentar compreender o mundo das mulheres militares, suas crenças, suas identificações, suas características identitárias, suas histórias de vida, uma vez que são capazes de fornecer dados específicos da interação no ambiente militar, os quais contribuirão para o entendimento das relações entre os diversos atores que compõem esse ambiente e suas posições de poder.

Uma técnica bastante utilizada, que foge ao padrão engessado pergunta-resposta, é a entrevista narrativa. Nesta, há uma preocupação do/a entrevistador/a em interferir o mínimo possível na fala do/a entrevistado para que suas respostas fluam. Contar histórias vai além da simples narração da sequência de fatos vivenciados, tem efeitos catárticos sobre quem conta e é, também, uma forma de reavaliar acontecimentos e sentimentos da vida cotidiana. Nas palavras de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91),

através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos os sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Apoiada nas observações desses autores, no intuito de tentar responder às perguntas de pesquisa, realizei entrevistas narrativas com mulheres militares do Exército. Elas têm várias especificidades, podendo ser oficiais ou praças; temporárias ou efetivas/concursadas (Quadro Complementar de Oficiais - QCO, Instituto Militar de Engenharia - IME, oriundas da Escola de Saúde do Exército - EsSEx); da ativa ou da reserva; participantes de cursos/estágios operacionais; participantes de missões de paz, dentre outras.⁵⁷ Como o intuito é tentar identificar características das identidades da mulher militar, dada a heterogeneidade do universo feminino na instituição, julguei necessário ouvir mulheres dessas diversas categorias e perfis, de forma que os dados fossem gerados a partir de amostras que representem os

⁵⁷ De acordo com a hierarquia militar, oficial é um círculo que vai de aspirante a coronel. No caso das mulheres, todas possuem curso superior e realizam atividades administrativas, de saúde, educação, engenharia, ou seja, não há combatentes ainda (as primeiras estão em formação na AMAN). Praças são cabos e sargentos e estão abaixo dos oficiais na escala hierárquica. Temporárias entram por meio de seleção de currículos, para realizarem trabalho por um ano, podem permanecer por até oito anos no Exército, depois voltam à vida civil. Efetivas são as que entram por meio de concurso, fazem jus a um posto ou uma graduação e permanecem na Força até a aposentadoria ou até quando desejarem; o acesso pode ocorrer por meio das escolas de formação: EsFCEx, IME, EsSEx. “Da ativa” são todas as mulheres que fazem parte do Exército, sejam oficiais ou praças, temporárias ou de carreira, exceto as que já se aposentaram, o que nas Forças Armadas, é chamado “reserva remunerada”.

segmentos femininos que integram a Força. Apresento, na subseção que contém o *corpus*, um quadro com essas informações.

As entrevistas foram realizadas durante as observações no EBCM, em Belo Horizonte, em 2018, e depois, em Brasília, em 2019. A maioria delas foi feita presencialmente e algumas foram realizadas por telefone (em videochamadas), pois as militares moravam ou estavam fora da cidade de Brasília. Como procedimento padrão, após o contato e a aceitação, eu enviava o TCLE e o roteiro da entrevista para que elas soubessem as perguntas de antemão. Os roteiros não eram iguais, havia questões específicas para categorias diferentes, a exemplo de perguntas para mulheres que participaram de missões de paz. Era um roteiro flexível, pois outras questões surgiam a partir das respostas das entrevistadas. Tais roteiros de entrevistas integram o Apêndice D. Como reflexão metodológica, a partir da minha experiência, posso pontuar que as presenciais foram mais produtivas, no sentido de que as colaboradoras tiveram mais tempo e mais calma para contar as histórias e “abrir o coração”, pois a interação face a face propicia maior envolvimento e abertura para as narrativas. Foram, ao todo, 21 entrevistas. As mais curtas foram realizadas durante o EBCM, em BH, em razão do tempo disponível e do cansaço delas, exceto a de uma militar que já tinha realizado o estágio e estava sem atividades no alojamento. São muitas páginas de transcrições das narrativas de vida das militares que reuni no Anexo A.

3.2.5 *Os questionários*

As abordagens qualitativa e quantitativa não se excluem. Explicitam Bauer e Gaskell (2002, p. 24) que elas podem funcionar de forma complementar:

se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor. O mesmo é verdade para os fatos sociais.

Assim, muitos fatos ou fenômenos sociais podem ser entendidos e explicados por meio da utilização conjunta dos métodos qualitativo e quantitativo, de forma organizada e coerente. Por essa razão, utilizei também questionários. O uso dessa técnica reside no propósito de encontrar dados que proporcionem uma maior aproximação de respostas às questões de pesquisa levantadas.

Dessa forma, elaborei questões objetivas complementadas com subjetivas a fim de que instrutores/as de escolas de formação com alunos e alunas respondessem. Fiz o contato, enviei

(ou entreguei) as perguntas e optei por gravar as respostas em vez de fazê-lo de forma escrita. A sugestão das professoras da banca de qualificação mostrou-se eficiente, uma vez que, gravando a resposta, o/a respondente tinha maior liberdade para explicar os pontos de vista e até contar alguns episódios ilustrativos. Foram 15 questionários respondidos.

Destaco, aqui, a rede de “mãos amigas” que se formou para que eu conseguisse pessoas voluntárias para a pesquisa. Um/a militar ia indicando outro/a que estivesse dentro das categorias de que eu precisava e, assim, consegui as colaboradoras para as entrevistas e os/as instrutores para responder aos questionários. Os/as instrutores/as atuaram na formação de turmas mistas em cursos mais longos ou estágios mais curtos. Os nomes são fictícios em razão do anonimato. O questionário encontra-se no Apêndice E, e a transcrição das respostas, no Anexo B. O quadro a seguir reúne informações sobre os/as respondentes.

Quadro 5 - Questionários

	Nome fictício	Gênero	Posto/graduação
1	Gustavo	Masculino	Sargento
2	Alan	Masculino	Sargento
3	Pedro	Masculino	Capitão
4	Yasmin	Feminino	Tenente
5	Flávio	Masculino	Sargento
6	Paulo	Masculino	Sargento
7	Júlio	Masculino	Sargento
8	Marcos	Masculino	Major
9	Vanessa	Feminino	Major
10	Fernando	Masculino	Major
11	Amanda	Feminino	Capitão
12	Sandro	Masculino	Major
13	Túlio	Masculino	TC
14	Leonardo	Masculino	Tenente
15	Nilson	Masculino	Tenente

Fonte: elaborado pela autora

Considero importante pesquisar junto a instrutores e instrutoras de postos e graduações diferentes, a fim de se ter uma amostra diversificada de respostas. Os/as colaboradores/as têm experiência em escolas de formação ou estágios e cursos operacionais diferentes.⁵⁸

⁵⁸ Optei por não incluir mais informações sobre cada instrutor/a, como local onde serve, onde foi instrutor/a, para não identificá-los/as.

3.3 Sobre a constituição do *corpus*

Toda pesquisa é realizada com base na análise de um conjunto homogêneo ou não de dados, os quais constituirão o *corpus* (ou *corpora*) a ser analisado. Por *corpus*, entendemos que envolve um conjunto finito de materiais, selecionado previamente pelo/a pesquisador/a, de maneira randômica no início da pesquisa. Realizar a seleção de materiais que integrarão o *corpus*, ou os que serão descartados, é um desafio para o/a pesquisador/a, depende do tipo de pesquisa que este/a está realizando e de seus pressupostos epistemológicos.

Bauer e Aarts (2002, p. 39) esclarecem a diferença entre *amostragem* e *construção de corpus*: a primeira significa escolha aleatória; a segunda, “escolha sistemática de algum racional alternativo”. Eles propõem que esta tem a possibilidade de identificar atributos novos no universo pesquisado enquanto aquela, além de somente descrever atributos já conhecidos, viola o compromisso do/a pesquisador/a com a sociedade em relação à prestação de contas pública da pesquisa. (BAUER; AARTS, 2002, p. 40). Esses autores defendem que a construção de um *corpus* há de levar em consideração alguns critérios, quais sejam: relevância, homogeneidade e sincronicidade, os quais são sugestões de Barthes (1967 *apud* BAUER; AARTS, 2002).

Em relação ao primeiro, “os assuntos devem ser teoricamente relevantes, e devem ser coletados a partir de um ponto de vista apenas” (BAUER; AARTS, 2002, p. 55). Em outras palavras, não se aconselha coletar dados com base em muitos temas, é válido definir um tema importante e manter o foco. No tocante ao segundo critério, os materiais do *corpus* devem ser homogêneos, isto é, não é aconselhável misturar imagens, textos e entrevistas individuais em um mesmo *corpus*; pode-se separá-los em *corpora* diferentes e proceder à análise. Finalmente, no que diz respeito à sincronicidade, esses autores pontuam que os dados devem ser sincrônicos, ou seja, coletados (ou gerados) dentro de um intervalo definido de tempo.

Tentando atender a esses critérios, apresento na próxima subseção os dados analisados nesta pesquisa, os quais são documentais e de natureza etnográfica. Podemos apreciar, no Quadro 6, a constituição do *corpus* de pesquisa.

Quadro 6 - Constituição do *corpus*

	Textos	Quantidade
1	Documentos institucionais	8
2	Entrevistas	21
3	Questionários	15

Fonte: elaborado pela autora

A escolha dos textos para análise ancorou-se em alguns aspectos. Selecionei documentos institucionais que abordassem a temática da mulher, que representassem a mulher militar; são, portanto, textos relevantes. Procurei separar as análises de textos heterogêneos. O *corpus* documental apresenta uma análise diversa das entrevistas e dos questionários. A coleta de documentos institucionais foi feita em um período de tempo específico, conforme quadro apresentado na próxima subseção.

3.3.1 *O corpus*

O *corpus* desta pesquisa compõe-se de duas partes: uma documental e outra etnográfica. Há, ainda, de maneira complementar, o uso de questionários, conforme subseção 3.2.5. A parte documental é composta por um manual do candidato, regulamentos e textos alusivos a data comemorativas, conforme Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Documentos selecionados para análise

	Textos	Ano
1.	Manual do Candidato do Curso de Formação de Oficiais do Serviço de Saúde, da Escola de Saúde do Exército (EsSEx)	2019
2.	Regulamento da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx)	2015
3.	Regulamento do Instituto Militar de Engenharia do Exército (IME)	2005
4.	Regulamento da Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx)	2015
5.	Regulamento da Escola de Sargentos de Logística (EsSLog)	2017
6.	Textos alusivos a datas especiais	2012 2017 2018

Fonte: elaborado pela autora

A opção pelos documentos baseou-se na temática da mulher. São documentos que tratam da mulher, escolhidos a fim de analisar as representações femininas institucionais. Era necessário abarcar todas as escolas de formação pelas quais as mulheres ingressam na Força. Assim, escolhi um manual do candidato (da EsSEx) e regulamentos das outras escolas de formação. Além disso, selecionei textos menos formais (três textos alusivos a datas relativas a mulheres).

A parte de natureza etnográfica contempla 21 entrevistas narrativas que realizei com mulheres militares do Exército. Ressalto que o roteiro de tais entrevistas está no Apêndice D.

A gravação em áudio foi feita por mim, assim como a transcrição das respostas. Estas últimas encontram-se no Anexo A. No quadro a seguir, reúno informações sobre as colaboradoras.

Quadro 8 - Perfil das colaboradoras

Nr	Nome fictício	Categorias	Mês/ano da entrevista
1	Luísa	52 anos, militar da reserva, natural do Rio de Janeiro, ingressou no Exército em 1994.	Set./2018
2	Débora	37 anos, natural do Rio Grande do Sul, sargento, ingressou no Exército em 2005, participante de curso/estágio operacional.	Set./2018
3	Maria	46 anos, dentista, natural do Rio Grande do Sul, capitão, ingressou no Exército em 2007, por meio da Escola de Saúde do Exército, participante de curso/estágio operacional, participante de missão de paz.	Set./2018
4	Carla	26 anos, natural do Rio de Janeiro, sargento de carreira, ingressou no Exército em 2011, participante de curso/estágio operacional, participante de missão de paz.	Set./2018
5	Clara	31 anos, natural do Rio Grande do Sul, ingressou no Exército em 2010, sargento de carreira, participante de curso/estágio operacional.	Set./2018
6	Geórgia	56 anos, natural de Minas Gerais, ingressou no Exército em 1995, militar da reserva.	Abr./2019
7	Marina	53 anos, TC, natural do Pará, ingressou no Exército em 1993, participante de missão de paz.	Mai./2019
8	Sílvia	40 anos, tenente temporária, natural de Brasília, ingressou no Exército em 2016.	Mai./2019
9	Fernanda	62 anos, militar da reserva, natural de Brasília, ingressou no Exército em 1992.	Mai./2019
10	Ana	48 anos, militar de carreira, QCO, natural do Rio Grande do Sul, ingressou no Exército em 2001.	Mai./2019
11	Émile	39 anos, sargento temporária, natural de Brasília, ingressou no Exército em 2015.	Jun./2019
12	Bárbara	34 anos, sargento temporária, natural de Minas Gerais, ingressou no Exército em 2016.	Jun./2019
13	Natália	30 anos, sargento temporária, natural de Minas Gerais, ingressou no Exército em 2018.	Jun./2019
14	Valentina	25 anos, sargento de carreira, formada pela Escola de Logística (EsSLog), natural de Minas Gerais, ingressou no Exército em 2017.	Jun./2019

Nr	Nome fictício	Categorias	Mês/ano da entrevista
15	Isadora	32 anos, tenente temporária, natural do Rio de Janeiro, ingressou no Exército em 2014, participante de missão de paz.	Jun./jul./2019
16	Júlia	52 anos, militar de carreira, QCO, natural de Minas Gerais, ingressou no Exército em 1993.	Jul./2019
17	Olívia	55 anos, militar da reserva, natural do Rio de Janeiro, ingressou no Exército em 1993, participante de missão de paz.	Jul./2019
18	Paula	51 anos, militar de carreira, natural de Piauí, ingressou no Exército em 1996, participante de missão de paz.	Jul./2019
19	Helena	29 anos, tenente de carreira, natural de Minas Gerais, foi temporária, ingressou no Exército em 2014, participante de missão de paz, participante de curso/estágio operacional, médica da Escola de Saúde do Exército.	Set./2018 Jul./2019
20	Kátia	27 anos, militar de carreira, 1º tenente, formada em Engenharia da Computação pelo Instituto Militar de Engenharia, natural de Minas Gerais, ingressou no Exército em 2011.	Ago./2019
21	Sofia	36 anos, militar de carreira, engenheira química, formada no Instituto Militar de Engenharia (IME), natural do Rio de Janeiro, ingressou no Exército em 2001.	Ago./2019

Fonte: elaborado pela autora

Diante da diversidade de ingresso no Exército, do tempo de formação, da especialidade, julguei relevante entrevistar mulheres militares com todas as especificidades que atuam na Força. Dessa maneira, contemplei mulheres militares que estivessem dentro do universo de possibilidades da Força: posto/graduação: sargentos, tenentes, capitães, majores, tenentes-coronéis e coronéis; QCO (Quadro Complementar de Oficiais) - militares que entraram no Exército já com curso superior concluído, por meio do concurso para a EsFCEx (antiga EsAEx)⁵⁹. A formação ocorre na cidade de Salvador (BA) e dura cerca de nove meses. São profissionais das áreas do Magistério, Administração, Direito, Estatística, Jornalismo, Biblioteconomia, dentre outras. Ao final, as concludentes fazem jus ao posto de 1º tenente e podem chegar ao posto de coronel.

⁵⁹ Explicito as características das escolas de formação no capítulo de análise dos dados documentais.

As militares do Instituto Militar de Engenharia (IME) ingressam por concurso (vestibular) e se formam engenheiras depois de cinco anos. A formação ocorre na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e a idade máxima para entrar é 22 anos. Ao final do curso, as mulheres que desejam seguir a carreira militar fazem jus ao posto de 1º tenente e podem chegar até o posto de general de divisão.⁶⁰

As da Escola de Saúde do Exército (EsSEx) são médicas, dentistas e farmacêuticas, ingressam já com curso superior em uma dessas áreas e são admitidas no Exército por concurso. A formação ocorre na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e dura cerca de nove meses. Ao final, são declaradas 1º tenente, e as médicas podem chegar ao posto de general de divisão.

As temporárias são as militares que entraram por seleção de currículo. Elas assinam um contrato de um ano, renovável por até oito anos. O curso dura 45 dias e, ao final, são declaradas aspirantes. Podem chegar ao posto de 1º tenente. As militares “da reserva remunerada” entraram por concurso e, após 30 anos de serviço, aposentaram-se. Quando na ativa, todas elas eram oficiais.

As praças são as sargentos, que podem ser temporárias ou concursadas. Apesar de não ser uma exigência, quase todas têm curso superior. As participantes de missão de paz, conforme o nome indica, são oficiais ou praças, concursadas ou temporárias, que tiveram a experiência de participar de operações de manutenção da paz em outros países, como o Haiti. Todas as entrevistadas estão em, no mínimo, uma dessas categorias e elas abarcam, por enquanto, o universo feminino que integra o Exército.

Em relação aos questionários, a discrepância entre o número de homens e mulheres deve-se à carência de mulheres nessa função. Por enquanto, ainda é reduzido o número de mulheres instrutoras em escolas de formação mistas.

3.4 As questões de pesquisa

Conforme já exposto, em pesquisa qualitativa, não há necessidade de se formular hipóteses, mas de se levantar questões de pesquisa. Neste espaço, para organização do presente estudo, selecionei *quatro questões* que me motivaram a buscar aproximações como respostas.

- a) Quais as representações das mulheres militares em documentos institucionais?

⁶⁰ Em tempo de paz, o posto mais alto no Exército é o de general de exército. Existe, ainda, o posto de marechal, que é específico quando em guerra.

- b) Como os/as militares instrutores/as avaliam o desempenho das mulheres militares do Exército Brasileiro em estágios/cursos?
- c) Que características marcam as identidades das mulheres militares do Exército Brasileiro?
- d) Com quais aspectos da cultura institucional militar as mulheres militares do Exército Brasileiro se identificam?

Tais questões nos conduzem a delinear os seguintes *objetivos operacionais*, que podem ser considerados como padrões de desempenho traçados para o desenvolvimento desta tese. O que será apresentado a seguir.

3.5 Os objetivos operacionais de pesquisa

Os objetivos operacionais, conforme explicita Silva (1996), configuram caminhos de ação traçados para aproximar respostas. Para esta pesquisa, elencamos os seguintes:

- a) identificar, por meio da análise de categorias linguístico-discursivas, em textos institucionais que versam sobre a militar no Exército, como esta é representada oficialmente pela Força;
- b) averiguar, por meio de questionários, como militares instrutores/as avaliam a presença feminina em cursos/estágios no Exército;
- c) sinalizar, com base na análise de entrevistas narrativas, realizadas com militares mulheres do Exército, quais elementos identitários estão presentes em suas narrativas e a que discursos esses elementos, enquanto componentes semânticos, alinham-se;
- d) interpretar, por meio da análise de entrevistas narrativas, com que aspectos da cultura institucional as militares do EB se identificam.

3.6 A proposta analítica: ADC e LSF

Além de teoria que baliza esta pesquisa, a ADC é também a estratégia metodológica utilizada para este estudo. Isso porque, como pontua Fairclough (2010), metodologia é um processo teórico que constrói um objeto de pesquisa. Dessa forma, etapa por etapa, apresento o desenho metodológico que tracei em busca de aproximar respostas não só para minhas inquietações, mas, sobretudo, para defender os propósitos desta tese.

Por ora, cabe ressaltar que Fairclough altera a metodologia para a pesquisa social em ADC, optando, na versão de 2010, por um quadro mais sucinto. Substitui o termo *problema social*, proposto em Chouliaraki e Fairclough (1999), por *erros sociais*, na medida em que pondera que estes incluem desigualdades e injustiças. Fairclough (2010) esclarece que as desigualdades referem-se à diferença no acesso a recursos materiais, à ausência de direitos políticos ou às diferenças com base em identidades culturais e étnicas. Todavia, a meu ver, tal sintagma não seria adequado à minha pesquisa, razão pela qual faço a opção por *questão motivadora*, como sugere Dias (2007). A metodologia para pesquisas sociais se organiza em quatro etapas, as quais seguem com a referida adaptação:

- a) etapa 1 – focar em uma questão motivadora com faceta semiótica agravante;
- b) etapa 2 – identificar obstáculos para superar tal questão;
- c) etapa 3 – considerar se a ordem social precisa dessa questão;
- d) etapa 4 – identificar possíveis formas de superar a questão.

Em relação ao primeiro passo, moveu-me o desejo de investigar as identidades da mulher militar no contexto de seu trabalho nas Forças Armadas, especificamente no Exército. Há que se considerar as idiossincrasias do ambiente, a força física como instrumento autorizado pelo Estado, a recente incorporação feminina, o contexto cultural brasileiro, marcado pelo histórico machismo, intensificado pela essência da atividade-fim do Exército. Dessa forma, busquei pesquisar nos textos institucionais representações femininas uma vez que discursos permeiam práticas sociais e influenciam a construção das identidades. Ademais, foi importante ouvir a voz das militares, em suas histórias de vida, a partir de entrevistas narrativas, para melhor compreender a relação entre os discursos veiculados e as identidades femininas construídas.

No que concerne ao segundo passo, aos óbices a serem ultrapassados, pode-se ponderar que o enlace poder e discurso constitui-se grande barreira em instituições calcadas na hierarquia. Em virtude de a produção dos discursos ser hierarquizada e de as mulheres, em sua maioria, ocuparem posições mais subalternas, restam poucas opções. A manutenção das narrativas da suposta inferioridade feminina também constitui-se um obstáculo na medida em que tem poder de legitimá-la. As poucas oportunidades de cursos e especializações para mulheres são uma barreira para um desempenho adequado das funções. Da mesma forma, as comparações entre os gêneros têm potencial para segregar mulheres e enfraquecer suas identidades. Em ambientes androcêntricos, como é o militar, o controle da produção discursiva concorre para o apagamento e a invisibilidade feminina.

Todos os obstáculos apresentados no segundo passo servem à manutenção da hegemonia masculina. Mas, com o desenrolar da pesquisa, foi possível enxergar visões de instrutores/as em outras direções, na tendência da igualdade entre os gêneros. “Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos” é a fala do instrutor Gustavo (Anexo B), ela é representativa da inclusão feminina harmoniosa que pode vir a se tornar realidade na Força. Além disso, ela se coaduna com o discurso oficial presente nos documentos, que é de não diferenciação.

Quanto ao último passo, possíveis formas de superar a questão, por meio da pesquisa foi possível, primeiro, “ouvir” vozes femininas. Trazer à tona histórias de participações em conflitos, que contrariam os discursos da suposta fragilidade, o que vimos no primeiro capítulo, “Personagens – mulheres militares: da invisibilidade às missões de paz”, foi importante para constatar que exemplos de coragem feminina sempre existiram, no entanto quase nunca tiveram destaque. Por isso, é “preciso cavar onde se está”. Conhecer histórias de vida, como a da Ten Carlota, como a de muitas militares, significa trazer a existência feminina à luz. Publicar resultados desta pesquisa e de outras que virão nas revistas de circulação interna, principalmente, pode contribuir para a superação do preconceito que ainda persiste e para o fortalecimento das identidades femininas. Maiores oportunidades de cursos para mulheres são importantes vias para o aperfeiçoamento feminino, o que trará ganhos para a Força. O trabalho discursivo de representações de mulheres militares em situação cotidianas de igualdade e de destaque, como narradas por instrutores/as, também é um caminho a ser seguido. Para isso, torna-se necessário o engajamento de mulheres junto aos jornais, revistas e seções de comunicação social dos quartéis.

Concluídos os passos referentes à metodologia da ADC, proposta por Fairclough (2010), é necessário frisar que esse arcabouço possibilita a compreensão de questões que envolvem poder, crenças e ideologias, isto é, a exterioridade da linguagem. Para perscrutar a linguagem em sua dimensão interior, uma vez que significados sociais sempre deixam marcas na superfície dos textos, utilizei a LSF, especialmente na análise dos dados documentais. Tal enlace propicia uma compreensão mais ampla da questão em estudo, conforme detalhei no segundo capítulo (Cenário teórico). Ressalto, ainda, que, para a análise dos dados etnográficos, os estudos sobre as narrativas e os posicionamentos interacionais mostraram-se profícuos, sobretudo, por permitir perscrutar as identidades de gênero.

3.7 Narrativas como ferramenta metodológica

No próximo capítulo, apresento a análise das entrevistas narrativas que realizei com mulheres militares. A partir dos estudos de Bamberg (1997); De Fina (2003); De Fina e Georgakopoulou (2012); De Fina, Schiffrin e Bamberg (2006); Labov (1997); Labov e Waletzky (1967); Linde (2009); Silva (1991, 1996) e Wortham (2000; 2001), entre outros. Consoante cito no capítulo teórico, acerca dos constructos sobre as narrativas, a importância da proposta laboviana é inquestionável; no entanto, destaco que a análise vai além da estrutura das narrativas, a qual não foi abandonada, mas não é o foco deste estudo. Ela serve como ponto de partida para análises aqui levadas a cabo. Dessa forma, não é meu objetivo, nesta pesquisa, identificar partes da estrutura das narrativas de mulheres militares, mas tentar investigar aspectos de suas identidades, suas crenças e posicionamentos, seus discursos.

Para isso, utilizo a proposta dos posicionamentos interacionais, conforme apresentei no capítulo teórico.

Algumas considerações

Neste capítulo, busquei apresentar e discutir o percurso metodológico utilizado para desenhar a pesquisa e construir a tese. Dessa forma, como se trata de estudo sobre identidades, a opção pela pesquisa qualitativa revelou-se a mais apropriada. Considerei harmônico o uso de técnicas de geração de dados, como a observação participante, as entrevistas narrativas e os questionários, complementados pelas notas de campo e o diário de pesquisa. Tudo isso para possibilitar a compreensão do *corpus* de caráter etnográfico. Em relação à parte documental, utilizo, sobretudo, a ADC e a LSF, auxiliada pelo *AntConc*, um *software* livre com ferramentas que possibilitam funcionalidades, entre as quais verificação de recorrência de palavras, contagem, bem como o entorno das palavras.

Neste espaço, apresentei os objetivos e questões de pesquisa, e procurei explicitar os passos dados para chegar a resultados plausíveis. Nesse sentido, descrevi o momento etnográfico que vivenciei, observando um grupo de militares que participava do EBCM, em Belo Horizonte (MG), apresentei as informações sobre entrevistas e questionários que realizei, os/as colaboradores/as que gentilmente aceitaram contribuir com este estudo e a metodologia que utilizei nas análises de dados de diferentes naturezas. Os próximos capítulos encontram-se dedicados às análises dos dados empíricos propriamente ditos: primeiro, os de natureza etnográfica, as entrevistas narrativas; depois, os documentos institucionais.

4 ATO 1 - NARRATIVAS FEMININAS E A CARREIRA MILITAR

*Mulher à frente do seu tempo
Mãos que curaram feridas
No cenário da guerra as fendas
Ultrapassaram as dores físicas
Foi na voz doce que acalma
Que as memórias da alma
Se fizeram aquecidas
Kelma Sousa⁶¹*

Neste primeiro ato, propriamente dito, apresento a análise dos dados que selecionei em entrevistas com mulheres militares. Tais registros, transformados em dados, podem ser considerados, já de início, cenas do teatro da vida, captadas em forma de narrativas. Trata-se de cenas que evocam, às vezes, harmonia, às vezes descompasso, embora todas elas, juntas, configurem a vasta experiência de acesso, formação e atuação das mulheres que se aventuraram na escalada profissional pautada na carreira militar.

Trago, nestas páginas, cenas narradas que emergiram como categorias de análise, a partir das questões formuladas, inicialmente, para a presente tese, razão pela qual este capítulo envolve quatro momentos. O primeiro, considerado um prelúdio, abre o caminho de quatro momentos analíticos, distribuídos em três seções que correspondem às macrocategorias temáticas, quais sejam: *self* entrada; *self* formação, *self* exercício da profissão. O prelúdio, 4.0, traz para o palco uma mulher militar pioneira e inspiradora. A seção 4.1 refere-se às narrativas localizadas temporalmente antes da entrada no Exército, momento de dificuldade, mas também de alegria pela conquista; a segunda, 4.2, traz as narrativas acerca do “batismo de fogo”, período de formação em que elas adquirem conhecimentos básicos e habilidades imprescindíveis para serem militares; a terceira, 4.3, *self* exercício da profissão, abarca os *selves* que se apresentam a partir da saída da escola de formação e chegada a uma unidade militar para exercer, de fato, a profissão, com todos os percalços, realizações, emoções e das

⁶¹ Este poema é uma homenagem à Ten Carlota Mello. Foi composto por Kelma Sousa, que é poeta, amiga e doutoranda na UnB. A sétima nasceu tão logo eu pedi para ela ler o texto sobre a Carlota Mello e me auxiliar com o título. Ela leu e disse: “Veio agora!”. Acho que é a impressão que a Carlota causa nas pessoas que faz nascer poesia.

militares entrevistadas. Finalizo o capítulo com algumas considerações, síntese da discussão realizada.

Tal estruturação corresponde ao propósito de tentar aproximar respostas para as questões de pesquisa: (i) *Que características marcam as identidades das mulheres militares do EB?* e (ii) *Com quais aspectos da cultura institucional militar as mulheres militares do Exército Brasileiro se identificam?* Importa destacar que a análise é balizada pelos estudos sobre narrativas e posicionamentos interacionais, consoante cito no capítulo metodológico.

Sobre o ato de contar histórias, a pesquisadora Ecléa Bosi afirma sobre seu livro *Memória e sociedade* (1994) que não pretendeu escrever uma obra sobre memória, tampouco sobre velhice, sugere que ficou no entremeio: “colhi memórias de velhos”. Sobre isso, o autor do prefácio, João Alexandre Barbosa, ressalta que a autora “poderia ter sido menos modesta e ter dito que não apenas *colheu* mas *deu existência* a essas memórias” (BOSI, 1994, p. 12). O ato de narrar é, nessa perspectiva, a primeira premissa para existir, *eu narro porque existo*. Se considerarmos o contexto militar, de quase apagamento da figura feminina, podemos, sim, pensar que as páginas seguintes trazem à tona na caserna, primeiramente, a existência das militares e, em segundo lugar, suas múltiplas identidades a partir de suas narrativas. Vamos a elas.

4.0 Prelúdio - Carlota Mello: uma narrativa excepcional

Este espaço contém uma narrativa de experiência de vida de uma personagem cativante que conheci durante o percurso que trilhei na jornada acadêmica de doutorado. Trata-se de uma senhora de 105 anos, Tenente Carlota Mello, uma das 67 enfermeiras militares do Exército que se deslocaram para a Europa, durante a Segunda Guerra Mundial, junto à Força Expedicionária Brasileira (FEB). Salinas (MG) é sua cidade natal, a “rainha da cachaça”, é onde se fabrica, segunda ela, “a melhor cachaça do mundo”.⁶² Conheci-a consoante descrevo a seguir, e a colaboradora excepcional passou a fazer parte dos dados selecionados do meu *corpus*. Como forma de homenagem a uma das primeiras militares brasileiras, Carlota Mello é o único nome verdadeiro que mantive no espaço da presente tese. As demais colaboradoras aparecem com pseudônimos em atenção aos princípios éticos da pesquisa.

Certo dia, um amigo militar mandou-me um vídeo em que a banda do batalhão fazia uma homenagem a uma militar da Força Expedicionária Brasileira: a tenente enfermeira

⁶² Todas as falas que apresento sem referências aqui têm como fonte a entrevista realizada por mim no dia 24 de julho de 2018 em Belo Horizonte. As demais são de fontes diversas as quais apresento junto aos excertos.

Carlota Mello. Surpresa com a personagem que eu nunca tinha ouvido falar, pedi informações e ele me passou. Fui a Belo Horizonte conhecê-la e este foi um dia inenarrável. Voltei com o gravador cheio de histórias e com o coração apaixonado tanto do ponto de vista pessoal quanto acadêmico. Foi o início de uma amizade que continuou por correspondência e (sei!) durará para sempre, pelo menos, enquanto vivermos⁶³.

Diário de pesquisa (Apêndice A)

4.0.1 Uma biografia viva

Foi 24 de julho de 2018 o dia que passei com ela em BH, nutrindo-me de sua pessoa, saboreando suas narrativas, surpreendendo-me com a altivez de sua memória e os arranjos inusitados de suas palavras. Apesar da resoluta capacidade linguística, Carlota nunca publicou nada sobre sua experiência na guerra. Cruz (2002)⁶⁴ cita que ela nunca se preocupou em escrever um diário durante o período em que se dedicou à FEB, nem depois quando serviu por muitos anos ao Exército no Colégio Militar de Belo Horizonte. Além disso, o autor lamenta que ela “resolveu se desfazer de todos os mementos que tinha do tempo que passou na Itália, e deu-lhe na veneta jogar tudo no lixo” (CRUZ, 2002, p. 5). Dessa forma, não sobrou nada que pudesse ser utilizado com fonte de referência para a escrita de uma biografia ou algo parecido. No entanto, podemos apreciar, a seguir, alguns excertos que configuram a voz da colaboradora.

Em Cruz (2002, p. 13), a própria Carlota assim se define:

(01) Houve até quem disse que sou insensível. Protesto, e afirmo que não sou! Sinto a dor, a angústia, o desespero, o sofrimento dos outros ou meus como qualquer outra pessoa sensível. A diferença talvez se situe no meu modo de perceber as realidades da vida. Já vi, no transcorrer de minha vida, coisas, cenas, acidentes, incidentes que foram motivos suficientes para pranto copioso, mas não chorei. Posso até ter chorado internamente, mas não cheguei a chorar abertamente, pelo simples fato de que o choro não iria resolver ou sanar o que vi, vivenciei ou senti.../ Desmilinguir-se em lágrimas pode ajudar a aliviar a carga emocional, mas não sana o problema nem elimina o obstáculo.”

Do excerto (01), podemos ter noção da pessoa de senso prático que ela demonstra. Talvez o fato de ter presenciado o sofrimento de uma guerra a tenha tornado menos emocional na mocidade. Entre o depoimento para o livro e a conversa comigo passaram-se 16 anos (no

⁶³ Neste capítulo, utilizo o itálico para indicar os excertos selecionados das narrativas, como também fragmentos menores nas análises.

⁶⁴ Mario Ribeiro da Cruz era sobrinho de Carlota Mello, para a homenagear, organizou uma coletânea de histórias da guerra, com casos narrados por alguns veteranos mineiros, o que deu origem ao livro “Casos da guerra que heroínas e heróis da FEB contam”, publicado em 2002, pela Frente Editora. Ele faleceu em anos mais tarde, em 2014. Conheci algumas pessoas da família e uma delas gentilmente me presenteou com um exemplar.

mínimo), interlúdio em que (penso eu!) muita coisa pode ter-se ressignificado. Após um dia inteiro com ela me contando sua vida, suas aventuras, seus causos, deixá-la chorando, comovida, foi, para mim, desconcertante. Aquela emoção (recíproca, diga-se de passagem) em nada se assemelha à sua autoidentidade expressa no depoimento acima. A sensação foi a de que acabara de reencontrar alguém que há muito já conhecia, alguém de uma delicadeza e afetuosidade tocantes.⁶⁵

Carlota estava prestes a completar 104 anos, razão pela qual talvez as pessoas deem maior vazão aos sentimentos, pois “quando os velhos se assentam à margem do tempo já sem pressa – seu horizonte é a morte – floresce a narrativa” (BOSI, 1994, p. 88). Acrescento: “e o sentimento” (“floresce a narrativa e o sentimento”), principalmente em pessoas que presenciaram (e viveram) situações extremas de angústia e dor, como é o caso da militar. A pergunta que fiz “Por que a senhora quis ir pra guerra” gerou uma narrativa de uma tarde inteira, entremeada por outras narrativas menores, que davam coerência às identidades que ela ia exibindo. “O discurso de Carlota Mello em um único ato: o *ethos* feminino antes da guerra”⁶⁶ (NEVES, R., SILVA, 2018), escrito em parceria com Denize Elena, minha orientadora, é uma amostra das experiências vivenciadas pela enfermeira no momento anterior ao embarque para a Europa.

4.0.2 Pistas de identidades entre as escolhas realizadas

Como pistas de uma identidade múltipla, posso ressaltar o inconformismo com as opções para as mulheres de sua época, que restringiam a vida à esfera privada e apagavam sonhos: *Eu falei para mamãe: “Eu não quero viver aqui que como minhas primas que com dezoito anos já têm filho, já casaram, já têm filho, com 22 já têm dois, três filhos... eu não quero”... Mamãe falou: “Então ocê vai pra casa de seu irmão”. Combinou com meu irmão mais velho que eu viria pra aqui pra estudar.* Por vislumbrar nos estudos alternativas de vida, estudou: fez curso de normalista, de técnico em enfermagem, de socorrista, trabalhou desde cedo (*quando eu terminei o curso de normalista, eu já era independente do meu irmão*), o que lhe possibilitou ajudar a mãe, ainda que com muito pouco (a entrevista completa pode ser apreciada no Anexo A). As narrativas dela são entremeadas de posicionamentos antipatriarcais, o que pode ser interpretado com uma postura inovadora, considerando a época

⁶⁵ Cheguei ansiosa ao lar onde ela vive. Ela me recebeu com muita afetuosidade, sentamos e começamos a conversar. Quando olhei suas mãos, foi como se visse as mãos de minha avó materna. Acho que, de início, foi isso. Depois, foi ela...

⁶⁶ Disponível no periódico da Universidade de Brasília *Cadernos de Linguagem e Sociedade*: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/12781>

de sua juventude. Assim ela descreve o momento em que informa ao irmão mais velho que vai para a guerra e a resposta deste:

(02) *Ele falou comigo: “A Itália tá arrasa::da!! Vocês vão pra Itália, lá vocês vão passar um frio horrível. Pode não morrer de fome, mas você não vai encontrar comida suficiente. A língua... outro idioma, só vai sofrer muito, mais se ocê quiser ir...” Eu falei: “Quero! Vou! O que é que eu vou ser aqui? Professora! Eu não posso ser mais nada, mulher aqui não pode ser nada...que é que eu vou ser? Professora? Eu não quero ser professora! Então eu vou pra guerra. Ele falou: “Uai, se ocê quer ir, vai, mais eu tô te avisando, ocê vai sofrer porque é muita mudança, cê vai sofrer...”. Falei: “Vou”. E assim, fui pra Itália. Tudo que meu irmão falou, aconteceu, cheguei lá com neve, em Roma... pra sair do avião, com neve... choc, choc, choc... sair de um calor horrível aqui pra chegar num frio horrível na Itália /.../*

(Entrevista Carlota Mello, 104 anos – Anexo A)

A voz dela é firme e altiva, amostra de sua postura diante da vida, apesar das marcas de hesitação resultantes, a meu ver, da idade. Entendi porque as falas, as respostas delas ao irmão e a outros interlocutores que figuraram em suas narrativas são sempre assertivas. No excerto, ela demonstra segurança em seus planos e se posiciona ante o contexto sociocultural da época. Trata-se de um posicionamento crítico frente à falta de liberdade profissional feminina. O trecho *Eu não quero ser professora! Então eu vou pra guerra.* é surpreendente em muitos sentidos, os quais podem revelar uma avaliação negativa da profissão, revolta com a falta de possibilidades ou falta de identificação pessoal com o magistério (NEVES, R.; SILVA, 2018). Ela dá mostras de seu posicionamento contra machismos em outros momentos, como no excerto (04). No fragmento a seguir (03), ela reflete sobre a relação de amizade com seu carro. Vejamos o fragmento:

(03) *Depois dos oitenta... é muito difícil...eu até oitenta e cinco fui teimosa e dirigi, até oitenta e cinco anos...só deixei de dirigir porque fui presa com meu carro e tudo e quando eu mostrei minha carteira ((risos)) de identidade, prenderam meu carro, me mandaram embora sozinha, sem nada... eu ia pra Brasília no meu carro... meu carro era meu amigo, eu ria, eu cantava, eu chorava, eu contava minhas mágoas, eu dançava, tudo dentro de meu carro... o carro era meu amigo... eu dentro do meu carro, menina, eu era dona do mundo, não me faltava nada... aí quando tomaram meu carro, eu tive vontade de morrer, eu tive vontade de morrer...*

(Entrevista Carlota Mello, 104 anos – Anexo A)

O excerto insere-se no contexto em que ela lamentava a idade, avaliava negativamente o prolongamento de sua vida e citava os percalços das pessoas da terceira idade, ainda que ela se reconheça como uma idosa privilegiada. Nesse fragmento, sua relação com o carro é representada de maneira afetiva. Ele, além de “amigo” confidente, era a personificação de sua liberdade. Perdê-lo significou perder a própria liberdade. Ela também me revelou um pouco de sua identidade de jovem rebelde:

(04) mas eu não fazia nada demais, mais eu... não levava desaforo pra casa... não gostava de ficar pra trás... e o homem naquela época, eles não aceitavam muito que mulher dirigisse, então quase todas as multas que eu tive foram por causa de brigar, eu dentro do meu carro com alguém no carro outro...

(Entrevista Carlota Mello, 104 anos – Anexo A)

Aqui, além de se posicionar como destemida, ela faz referência ao machismo da época, ao fato de ser mulher e dirigir, à competitividade masculina no trânsito. Ainda hoje alguns homens comportam-se nas vias públicas como se estivessem numa pista de corrida e, se ao lado há uma mulher, parecem fazer questão de sair na frente ou ultrapassar. No caso dela, a jovem Carlota conta sua face “brigona” no trânsito, motivada por disputas entre os gêneros. Ela sempre rechaçou o modo de viver tradicional feminino: casar, ser mãe/esposa, não ter profissão, depender do marido. Além disso, expõe sua forma também não tradicional de comemorar o aniversário: viajando. Disse-me que conhecia vários países do mundo, que gostava muito da Europa e que viajou muito pelo Brasil dirigindo o próprio carro.

A enfermeira militar nunca publicou nada, mas deu muitas entrevistas para veículos de comunicação, pesquisadores e pessoas interessadas. Dessa forma, episódios sobre o período em que esteve na Itália talvez não sejam numerosos e estão espalhados. Confidenciou-me uma cuidadora do lar onde ela vive que esse assunto trazia sofrimento a ela, razão pela qual não investi nesse tema. Deixei-a ir guiando a própria narrativa conforme seu desejo e sua memória. Em Cruz (2002), as histórias mais amenas ganharam espaço e no bate-papo comigo, também. Ela destaca o carinho pela amiga Roselys, enfermeira mineira (*filha de uma família é... não era rica, mas muito bem criada, muito...é... não sabia nada de sofrimento da vida, que vivia como uma menina de família rica... a Roselys... muito culta, muito boa*), que sofreu muito para se adaptar ao trabalho na guerra porque *era muito dengada*. Elas se tornaram grandes amigas desde a época em que fizeram o treinamento militar em BH, apesar das

posturas diferentes diante da vida, na visão da Carlota: *Eu falava: “Ó, Roselys, quem vem na chuva é pra se molhar, se nós viemo pra guerra, nós temos que enfrentar!”*. Foram inseparáveis nas terras italianas, vivenciaram muitas aventuras, e amizade perdurou até a morte da amiga, em 2014.

Talvez presenciar o sofrimento da guerra (*Eu fui trabalhar em cirurgia no primeiro hospital do front. Era serviço de... dia e noite. E... era muito triste!! porque o homem chegava e você via ele... com a perna mutilada...perder a perna, perder orelha, perder pé, perder mão*) a tenha despertado para o sentimento humano de ajudar o outro. Era preciso lidar com essas questões que envolviam a mutilação física e o abalo psicológico (*/.../ aí ocê tinha que ser tudo: é... psicóloga, tudo, tinha alguns que não queria nem ouvir falar em voltar pro Brasil sem perna... ou sem braço... ou sem mão... ou faltando um membro qualquer... ou aleijado... não queria nem ouvir falar. /.../ levantar o moral de um homem, de um homem novo, de 26 anos, sem perna ou sem braço... era muito triste...*). A reportagem do site Defesa Aérea e Naval realça o espírito humanitário da enfermeira Carlota, que contribuiu para que a chegada de um soldado brasileiro sem as pernas fosse menos impactante para a noiva deste.⁶⁷

Assim que voltou da guerra, tornou-se a responsável financeira pela família (a mãe, uma irmã esquizofrênica e um irmão cego), condição que manteve ao longo da vida. Ela ainda contribui com entidades de apoio a mulheres carentes e idosas: *Ahhh... sempre gostei, sempre gostei... eu ainda sou e ainda ajudo, eu ajudo... com carnê... de dois asilos, é... um foi fundado por um bloco de mulheres da sociedade lá da minha zona, dos bairros lá da minha zona, fundamos sociedade, e fizemos um asilo, que chama Recanto Feliz São Francisco de Assis*. Ela me contou que se trata de um local que acolhe mulheres abandonadas e em situação de rua.

Em relação a sua vida pessoal, ela revelou que namorou muito, mas não amou o suficiente para constituir uma família: *Casar... eu não amei apaixonadamente um homem para largar meus deveres, minhas obrigações pra casar... Não amei, gostei de muitos homens, namorei dema::is, tudo mais, mas levei uma vida mais de traba::lho, de ajudar o próximo*. Para ela, casar significava deixar algumas obrigações com o primeiro núcleo familiar, o que não aconteceu. Ela disse: *minha família tá muito resumida, porque eu não me casei, não tive filho, não tive neto, nem bisneto, não tenho ninguém assim de família direta*.

⁶⁷ A matéria “Mulheres na Guerra: a participação das enfermeiras brasileiras no front italiano”, de Luiz Padilha, de 9 de maio de 2015, aborda, dentre outros, o encontro da Tenente Carlota Mello com um soldado a quem ela ajudou dando suporte emocional à noiva, uma vez que ele havia perdido os membros inferiores. Disponível em: <https://www.defesaareanaval.com.br/geopolitica/mulheres-na-guerra-a-participacao-das-enfermeiras-brasileiras-no-front-italiano?replytocom=147282#respond>. Acesso em: 3 mar. 2018.

*Os meus sobrinhos, esse ano já morreram três sobrinhos meus: duas mulheres e um homem. Muitos familiares já faleceram, ela ainda tem uma irmã, que mora em Vitória da Conquista, a quem visitou em 2018. Com tantas perdas, passo a compreender melhor o pesar que ela revelou na entrevista (eu sinto uma tristeza... uma tristeza da vida, uma tristeza do mundo...) e que ela reitera nas cartas que me escreve.*⁶⁸

Em relação ao Exército, demonstra muita gratidão e diz que recebe muita assistência, conforme fragmento a seguir:

(05) O Exército me trata... com muita assistência... vem aqui padre, vem a assistente social... me visitar... o general, sabe...que veio aqui duas vezes me visitando... o quartel-general é aqui perto, ele teve duas vezes me visitando... o 12 me manda... manda a banda tocar aqui...chama a atenção dos vizinhos...((risos)) o tráfego da rua para. Eles tocam... tocam... elas levam todo mundo aí pra fora, faz aquela festa... Eles já vieram aqui, vai fazer quatro meses que eu tô aqui, acho eles já vieram três vezes... aqui... fazer serenata diurna /.../

(Entrevista Carlota Mello, 104 anos – Anexo A)

Essa relação de proximidade vem de longa data. Ela é reconhecida como heroína, assim como os outros febianos⁶⁹. Constantemente é convidada para formaturas especiais, em que recebe honrarias, diplomas e medalhas. Além disso, às vezes, há comemorações específicas para ela no dia do aniversário, 12 de outubro. Em 2014, ela completou um século de existência, celebrado pelo 12º BIL Mth, conforme ela narra emocionada:

(06) Quando eu completei 100 anos, o 12 fez uma festa que você nem queira saber... eu me senti mais importante que a Rainha Elisabeth. Veio a soldadesca de todas as unidades de Belo Horizonte. Lá. Formados. Eu lá. Só com os generais, os oficiais superiores, no palanque, olhando ((ela chora)) aquela maravilha... em minha homenagem... o que eu chorei...o que eu chorei... não tá no gíbi... mais eu chorei de emoção... uma festa maravilhosa... quando acabou, houve um café da manhã... que tava lá tudo quanto era representante das unidades... até a aviação... os aviadores estavam lá... o comandante de lá com a soldadesca toda tava tudo lá no pátio formados... em minha homenagem ((chora))... eu chorei muito... foi uma festa maravilhosa...

(Entrevista Carlota Mello, 104 anos – Anexo A)

⁶⁸ Desde nosso encontro, em julho de 2018, passamos a escrever cartas uma para a outra para alimentar a amizade que nasceu. Creio que cartas são como as areias, eternas. Cada uma que chega traz uma emoção nova. Carlota é sempre generosa, não economiza no carinho que dirige a mim. Conhecer-la não foi somente um presente acadêmico, foi, sobretudo, um brinde da vida.

⁶⁹ “Febianos”, termo derivado de FEB (Força Expedicionária Brasileira), é como são conhecidos os integrantes das FEB.

A última comemoração foi em outubro de 2019, quando ela completou 105 anos. Recorto um trecho de uma matéria publicada pelo Noticiário do Exército e em outros *sites* de defesa, em que ela é assim descrita: “A aparência frágil e doce disfarça a guerreira que trabalhou incansavelmente e salvou diversas vidas durante o maior conflito da história. Hoje, aos 105 anos de idade, a Tenente Carlota Mello é uma relíquia nacional constantemente reconhecida por sua história, experiência de vida e bravura”.⁷⁰

Bravura e história que estão espalhadas em depoimentos registrados nas muitas entrevistas que ela concedeu. Deixo, aqui, um fragmento de sua coragem que data do período da guerra: Em meio a um bombardeio, *quando todos saíram correndo para se proteger, ela correu para carregar um caixote contendo ampolas de penicilina, usadas nos 64 pacientes sob cuidados das brasileiras. “Consegui chegar rápido, juntei todas as minhas forças e o levei até o local seguro. Ao chegar lá, para minha surpresa, fui aplaudida e os soldados me levantaram no ar. Me senti como se fosse um jogador de futebol em fim de campeonato”*.⁷¹

Ela se disse grata à vida por tudo o que pôde realizar. O Exército a reconhece e a reverencia pela inenarrável contribuição ao Brasil. Em novembro de 2019, foi inaugurado um busto dela no 12º BIL Mth. Depois da visita que lhe fiz em Belo Horizonte, ainda pude encontrá-la em Brasília, quando ela veio para receber mais uma homenagem, em maio de 2019.

Algumas considerações

Enfermeira. Militar. Mulher, Ser humano. Após pesquisar sua vida nas fontes possíveis, após os encontros, após a entrevista, após os bate-papos e após lindas cartas, só pude enxergá-la assim... Encerro este “prelúdio” com as palavras daquela que se tornou, em muitos aspectos, uma inspiração para mim, e com uma recordação daquele 24 de julho de 2018 ...

“Encontrei muitas pedras no meu caminho e sempre procurei resolver da melhor moda possível, mas eu nunca acreditei que sentar, botar a mão no queixo e ficar esperando Deus mandar as coisas pra mim, eu não acredito.

⁷⁰ Disponível no Site Defesanet. <http://www.defesanet.com.br/ecos/noticia/34550/4%C2%AA-RM-celebra-os-105-anos-da-Tenente-Carlota-Mello--veterana-da-FEB/>

⁷¹ Matéria publicada no Jornal Estado de Minas Gerais. “Enfermeira mineira compartilha lembranças da Segunda Guerra Mundial”. 27/09/2012. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/09/27/interna_gerais.319892/enfermeira-mineira-compartilha-lembrancas-da-segunda-guerra-mundial.shtml

Minha vida foi de muita luta. Lutei muito. Então eu não tenho arrependimento de nada, o que eu fiz, fiz”.

Carlota Mello

Foto 1 - Ten Carlota Mello e Risalva Bernardino em Belo Horizonte (MG), 2018



Fonte: acervo da pesquisadora

4.1 O *self* Entrada

Existem várias portas de entrada para as Forças Armadas. Para as mulheres, o serviço militar não é obrigatório, diferente do que ocorre com os homens. Integrar o Exército, a Marinha ou a Força Aérea é uma opção que se realiza por meio de concurso público, para militares de carreira, ou seleção de currículos, para militares temporárias⁷². Vale ressaltar que, em dimensões diferentes, ambos são sempre processos concorridos e difíceis, em virtude do número reduzido de vagas por especialidade, do nível de conhecimento cobrado, no caso do

⁷² Utilizo aqui *concurso* para me referir ao processo composto por exames intelectuais e testes físicos para integrar o Exército de forma permanente e efetiva, ou como dizemos dentro da Força, para ser “de carreira”. Uso *seleção* para me referir ao processo composto por avaliação curricular e teste físico para integrar a Força temporariamente, isto é, de 1 a 8 anos, e depois voltar à vida civil. Os editais do Exército assim fazem uso desses dois vocábulos.

concurso, e das provas físicas. Destaca-se também que o acesso às informações foi um obstáculo, principalmente para as militares que entraram há mais tempo. Além disso, a ruptura com o ambiente familiar, isto é, a saída do conforto de casa para um ambiente novo (uma escola de formação, em outra cidade, para a maioria), desconhecido e extremamente exigente, é motivo de estresse.

A partir da análise, identidades emergiram em regularidades que marcaram as histórias de vida das mulheres entrevistadas. Tais categorias, presentes nas narrativas que concernem aos eventos de entrada para o Exército, podem ser assim descritas: *dificuldades iniciais* e *influência de familiares ou conhecidos/as e desejo de estabilidade*.

4.1.1 *Dificuldades iniciais*

Nessa categoria, reúno narrativas que revelam dificuldades encontradas pelas entrevistadas logo no início da passagem da vida civil para a militar. São percalços que se apresentaram em suas vidas, no momento da entrada para o Exército.

Anualmente o Exército divulga editais de concurso público e seleção para serviço temporário em todo o Brasil. São 12 regiões militares espalhadas pelo país, responsáveis pelo processo seletivo para militares temporários. Para concursos públicos, os responsáveis são as próprias escolas de formação. Todavia, nem sempre tais informações são/foram divulgadas amplamente, o que motivou colaboradoras a começarem suas narrativas pela forma como tomaram conhecimento do concurso ou da seleção e as dificuldades para ter acesso a outras informações. O primeiro excerto traz a narrativa da coronel (Cel) Júlia, 52 anos, mineira, militar de carreira, formada em Administração, entrou para o Exército em 1993. Ela conta que tomou conhecimento do concurso por acaso, na faculdade, e, a partir daí, narra dificuldades iniciais que enfrentou, relativas tanto à falta de informações quanto ao processo de preparação intelectual para a prova. É um relato minucioso, em que ela se posiciona como alguém que “penou”, mas conseguiu vencer as dificuldades. Narrar, para ela, foi uma oportunidade de revelar fatos de sua biografia e o que eles significaram, a avaliação e a significação moral desses eventos (LINDE, 2009). Talvez a proximidade com a reserva (aposentadoria) tenha influenciado Júlia a “abrir seu coração” para esta pesquisadora e realizar uma espécie de balanço da vida profissional, em uma conversa que foi passando pelos minutos, pelas horas e só parou pela proximidade do horário do almoço. Vamos ao excerto.

(07) 1 (R) *Conte-me como foi sua entrada para o Exército, como a senhora*

2 *soube do concurso... por que quis entrar...*
 3 (J) *Eu tava no último ano de faculdade /.../, eu fiquei sabendo na*
 4 *faculdade, uma pessoa tava estudando pra prova, fazendo*
 5 *cursinho, estudando e comentou: “Ah, eu tô me preparando pra*
 6 *fazer uma prova do Exército”, “Do Exército? mas não sabia*
 7 *que tinha...” e tal, quando mais nova, eu vi uns panfletos pra*
 8 *concurso, mas pra Marinha, aí era uma coisa impossível para*
 9 *mim, porque meu nível social classe média, média pra baixa,*
 10 *nunca faltou nada e tal, mas a família com muitos filhos, né,*
 11 *meus pais tinham sete filhos, é complicado, né, pensar em sair*
 12 *de minha cidade pra fazer prova no Rio era uma coisa meio que*
 13 */.../ quando ela me falou eu pensei “Puxa vida, que coisa*
 14 *bacana! vou verificar”, /.../ naquele ano tinha uma militar que*
 15 *tinha ido pra Escola, que estava na Escola. Esse ano eu fiz a*
 16 *prova, aí eu não tive êxito porque eu não tinha me preparado o*
 17 *suficiente, né, só fiz pra saber como que era/.../*

Cel Júlia, 52 anos

Por acaso, na faculdade, Júlia tomou conhecimento do concurso, ela ouviu alguém dizer: *“Ah, eu tô me preparando pra fazer uma prova do Exército”, “Do Exército? mas não sabia que tinha...”* (linhas 5-7). Essa facilidade, no entanto, resumiu-se a esse instante. A partir daí, seus relatos compõem a *via crucis* que foi a busca por informações para poder participar do concurso e ter acesso ao resultado. É relevante observar que, na orientação, ela faz referência à classe social que, para ela, constituía-se um óbice, pois limitava suas possibilidades: *porque meu nível social classe média, média pra baixa, nunca faltou nada e tal, mas a família com muitos filhos, né, meus pais tinham sete filhos, é complicado, né, pensar em sair de minha cidade pra fazer prova no Rio era uma coisa meio que /.../* (linhas 9-12). Aqui ela avalia sua condição social (*é complicado*), mas não se detém em lamentos e reclamações, como também não o faz quando informa a experiência malsucedida por ocasião da primeira tentativa: *Esse ano eu fiz a prova, aí eu não tive êxito porque eu não tinha me preparado o suficiente* (linhas 15-17). Júlia não adota um discurso de vítima, ela não se posiciona perante a audiência (a pesquisadora) como alguém inerte ante os torvelinhos da vida. No próximo excerto, ela continua a narrar dissabores.

(08) 1 */.../ neste ano eu tive um filho, sozinha, quando eu fiz essa prova, no*
 2 *final desse ano, eu fui até a casa dela com meu filho bebezinho, eu fui*
 3 *lá pra saber como que foi, como é que não foi, ela me olhou assim,*
 4 *com um jeitinho tipo “não sei se você consegue”, foi na verdade no*
 5 *segundo ano, eu fiquei o ano todo estudando, eu saía do trabalho, ia*
 6 *pra casa, levava o menino pra creche, buscava o menino na creche,*
 7 *estudei, estudei o ano inteiro, eu não tinha material, a única base era o*
 8 *edital, não tinha internet, o que tinha lá eu ia ticando as matérias, eu*

9 usei o material do Telecurso Segundo Grau, anti:go, da minha irmã
 10 /.../ eu fui à biblioteca e peguei os livros, não tinha condições de ficar
 11 comprando, estudei o ano todo, antes de sair o resultado é que eu fui
 12 visitá-la, que ela tinha recém-chegado da Escola, não tinha saído do
 13 estado ainda, aí eu fui lá ver como era. Lembro que ela me mostrou
 14 uniforme, aí eu: “Poxa, que bacana!”, fiquei assim porque eu tinha
 15 uma expectativa muito grande de passar, eu tava com essa esperança,
 16 mas era uma coisa mu::ito difícil /.../ eu botava o meu filho num bebê-
 17 conforto em cima da mesa e estudava, eu estudava o tempo inteiro,
 18 sozinha, sem cursinho, sem nada porque não tinha, com Telecurso 2º
 19 Grau, escrevendo em jornal porque os restos de folha dos cadernos
 20 que tinha gastei tudo /.../ Então foi uma história bem interessante, bem
 21 bacana, mas a colega, eu tive com ela, ela não deu muita atenção, não,
 22 fiquei assim, acho que que ela achou que eu não ia passar... ((risos)),
 23 larguei pra lá, não guardei não.

Cel Júlia, 52 anos

A Cel Júlia conta de que teve um filho na linha 1, o que poderia levá-la, a meu ver, a assumir uma postura de vítima, posicionamento até certo ponto, esperado. Novamente, ela não o faz. A figura da mãe solo⁷³, tão comum nos dias atuais, suscita inúmeras discussões e uma delas é a da paternidade responsável. Nos últimos dez anos, o Brasil teve um acréscimo de 1,1 milhão de famílias compostas por mães solo, e passou de 10,5 milhões em 2010 para 11,6 milhões em 2015. Além disso, houve aumento de mulheres que são consideradas referências na família. Segundo o IBGE, entre as famílias com filhos, as mulheres de famílias em que havia cônjuge eram apontadas como referência em 4,8% dos casos em 2005. Já em 2015, o percentual foi para 15,7%. (BRASIL, 2018). Não é necessário falar do crescimento da responsabilidade das mulheres em cuidar dos filhos sozinhas. É necessário, sim, lembrar que esse número não simboliza, na maioria das vezes, uma escolha feminina, mas uma responsabilidade que recai sobre esta. A paternidade irresponsável empurra para a mãe a obrigatoriedade de, sozinha, parir, cuidar e educar as crianças. Assim também foi com a colaboradora, em uma época de talvez maior preconceito que hoje.

Pode-se supor que, em outros momentos, a narradora tenha feito relatos diferentes desse episódio de sua vida para outras pessoas, afinal as pessoas narram os mesmos fatos de diferentes formas e citam razões pelas quais eles aconteceram (LINDE, 1993). A meu ver, a Cel Júlia não se identifica nesse excerto com o papel de vítima. Minha interpretação é a de

⁷³ *Mãe solo* é uma designação que se está popularizando, principalmente no meio acadêmico, como uma alternativa para “mãe solteira”, termo considerado pejorativo e da ordem do discurso patriarcal, que subordina a mulher ao homem. Utilizar essa palavra em referência a mulheres tem o objetivo de tentar mitigar o preconceito com mulheres que têm seus filhos sozinhas, sejam elas solteiras, separadas, sem marido, sem namorado, sem relação de afetividade com o pai (SILVA; CASSIANO; CORDEIRO, 2019).

que ela narra adversidades para se posicionar como alguém forte e perseverante, que não “tem tempo para lamentos”, pois precisa perseguir seus objetivos de vida.

Na trilha da difícil busca por informações, ela narra a ida à casa de uma conterrânea aprovada nesse concurso: *eu fui até a casa dela com meu filho bebezinho, eu fui lá pra saber como que foi, como é que não foi, ela me olhou assim, com um jeitinho tipo “não sei se você consegue”* (linhas 2-4). Em função da época dos acontecimentos e não linearidade da memória, ela retoma esse evento em outro momento: *antes de sair o resultado é que eu fui visitá-la, que ela tinha recém-chegado da Escola, não tinha saído do estado ainda, aí eu fui lá ver como era. Lembro que ela me mostrou uniforme, aí eu: “Poxa, que bacana!”* (linhas 11-14). Júlia mostra-se decepcionada ante a falta de empatia e a desconfiança de sua capacidade por parte da interlocutora. Aqui ela encena o *self* de mãe vítima e utiliza a referência ao filho no diminutivo *bebezinho* (WORTHAM, 2000), o qual reforça o posicionamento da conterrânea como vilã malvada. Mostrar o uniforme (grifo) a uma mãe com um bebê no colo e pôr em dúvida a capacidade intelectual desta (“*não sei se você consegue*”) denotam insensibilidade e frustram a expectativa da narradora. Dentro desse contexto, fica implícito que ela esperava encontrar empatia, apoio, estímulo e mais informações. Nesse excerto, podemos perceber que a narradora se posiciona como vítima e posiciona a conterrânea como pessoa insensível e sem empatia.

A dificuldade para obter informações redundando em uma narrativa minuciosa e detalhada. Veja que, nas linhas 5 a 7, ela expõe sua rotina de trabalho e estudos: *eu fiquei o ano todo estudando, eu saía do trabalho, ia pra casa, levava o menino pra creche, buscava o menino na creche, estudei, estudei o ano inteiro*. A repetição é utilizada pela narradora como recurso de intensificação dos percalços (SILVA, 2001): *eu não tinha material, a única base era o edital, não tinha internet, o que tinha lá eu ia ticando as matérias* (linhas 7-8). Ela esmiúça sua jornada tripla (de profissional, mãe e estudante), realçando suas difíceis condições como estudante (sem material para estudo) e mãe (não havia quem a ajudasse com o filho à noite): *eu botava o meu filho num bebê-conforto em cima da mesa e estudava, eu estudava o tempo inteiro, sozinha, sem cursinho, sem nada porque não tinha, com Telecurso 2º Grau, escrevendo em jornal porque os restos de folha dos cadernos que tinha gastei tudo* (linhas 16-20). Dessa feita, ela vai se constituindo como esforçada, batalhadora, alguém que utiliza as únicas “armas que tem” para vencer na vida, o que resulta em uma avaliação positiva de sua história (*foi uma história bem interessante, bem bacana* – linhas 20-21). A minúcia da narração confere veracidade aos fatos e reforça seu *self* perseverante. A coronel

Júlia é enfática em contar as angústias e os percalços como a falta de informações em vários outros trechos da narrativa, conforme podemos apreciar no excerto seguinte.

- (09) 1 (J) *E, realmente, passou o mês de dezembro, de janeiro todinho e*
 2 *eu “Gente, não é possível, como é que é isso, né, será que não*
 3 *vai sair esse resultado?” eu já tava nervosa, porque pelo que*
 4 *tava ali, já tinha passado, e eu não tinha informação, não tinha*
 5 *nada, nenhum papel eu recebi, não tinha internet, não tinha*
 6 *telefone em casa, aí que é que eu fiz? Eu fui lá na Região*
 7 *Militar, tava todo mundo de férias, só tinha meio expediente,*
 8 *tinha um civil lá, um senhor, aí eu perguntei do concurso e esse*
 9 *senhor falou “Realmente, não tem nada não, mais eu vou deixar*
 10 *seu nome e seu telefone aqui, se a gente receber algum*
 11 *resultado, alguma coisa, eu lhe informo”, só tinha ele lá, porque*
 12 *eu ligava lá na Escola e não conseguia falar, eu tudo difícil /.../*
 13 *aí quando foi final de janeiro quase, eu recebi uma ligação, tava*
 14 *no meu trabalho, aí ele falou assim “Olha, nós recebemos aqui*
 15 *um documento da Escola e passou daqui uma pessoa”, eu “Ah,*
 16 *que bacana!”, “E o nome da pessoa é Júlia, acho que é o seu”*
 17 *((ela ri e se emociona)), foi uma emoção muito grande, “Acho*
 18 *que as pessoas devem se emocionar à beça com você, né? Você*
 19 *tá escutando tanta história”...*
 20 (R) *É sim, aí eu me emociono junto... ((risos))*
 21 (J) *Então... foi um dos dias mais felizes da minha vida/.../*

Cel Júlia, 52 anos

O episódio da ida à região militar funciona como ponto alto da narrativa. No ápice da ausência de informações sobre o resultado do concurso (*eu já tava nervosa /.../ e eu não tinha informação, não tinha nada, nenhum papel eu recebi, não tinha internet, não tinha telefone em casa* – linhas 3-6), ela foi à região militar. Lá não conseguiu informação, mas contou com a boa vontade de um senhor civil, o qual ela posiciona como aliado: *“Realmente, não tem nada não, mais eu vou deixar seu nome e seu telefone aqui, se a gente receber algum resultado, alguma coisa, eu lhe informo”* (linhas 9-11). Partiu desse senhor a ligação que mudou sua vida: *“Olha, nós recebemos aqui um documento da Escola e passou daqui uma pessoa”, eu “Ah, que bacana!”, “E o nome da pessoa é Júlia, acho que é o seu” ((ela ri e se emociona)), foi uma emoção muito grande, “Acho que as pessoas devem se emocionar à beça com você, né? Você tá escutando tanta história...”* linhas 14-19).

Faço uma pausa breve na análise para me referir, ainda que de modo sucinto, às palavras da colaboradora *“Acho que as pessoas devem se emocionar à beça com você, né?”*. A resposta é sim. Foram emoções e, por vezes, até lágrimas compartilhadas. Antes de entrar em campo, já poderia imaginar a força feminina que encontraria, mas não a emoção que iria

testemunhar. Por essa razão, reuni uma amostra desses momentos memoráveis em um *self* no final deste capítulo, onde as narrativas entremeadas de emoção constroem as identidades das militares colaboradoras.

Retomemos a análise a partir de meu comentário “ela ri e se emociona”. Júlia parece retornar no tempo e reviver a emoção. A fala dela é empolgada e essa consciência do estado de êxtase, a meu ver, leva-a a interromper a narrativa e falar sobre seu estado de espírito “*Acho que as pessoas devem se emocionar à beça com você, né?* Emocionar-se parece um direito reivindicado pela narradora, um direito de quem passou por tantos obstáculos e venceu, um direito ao qual ela julga fazer jus. Um pouco mais adiante, ela avalia positivamente o momento de aprovação (*foi um dos dias mais felizes da minha vida* - linha 21), retoma seu *status* de mãe solo a fim de evocar identidade de vencedora. Apreciemos a continuação dessa narrativa no excerto que segue.

- (10) 1 *Então... foi um dos dias mais felizes da minha vida, porque me deu*
 2 *uma possibilidade de mudança mu::ito forte, muito importante,*
 3 *entendeu, eu tive o meu filho com a pessoa que eu escolhi, essa pessoa*
 4 *na época não tinha condição, era pessoa de outra classe mais elevada*
 5 *um pouco e eu fui, falei com ele, me expressei, e a pessoa “Ah, não,*
 6 *não-sei-quê, se você precisar pra tirar ou qualquer coisa assim”, eu*
 7 *falei “Ah, pode deixar que eu resolvo!”*, então, assim, não tenho
 8 *rancor, não tenho nada, pelo contrário, tenho que agradecer porque*
 9 *era uma pessoa muito saudável e me deu um filho supersaudável,*
 10 *maravilhoso, meu filho é um espetáculo da vida, Nossa Senhora! E*
 11 *além dele ser um espetáculo ele me deu uma força muito grande que*
 12 *eu precisava pra sair de uma situação, eu tava trabalhando já, tinha*
 13 *me formado, mas ia ficar numa situação muito...*

Cel Júlia, 52 anos

Conforme já mencionei, interpreto as dificuldades narradas por Júlia como parte de dos eventos significativos de sua vida que a fazem ser quem ela é. Veja que a referência à maternidade adquire novos contornos. Ela não se posiciona como vítima (*eu tive o meu filho com a pessoa que eu escolhi* - linha 3). O uso do pronome topicalizado *eu* agencia seu discurso, do qual ela é protagonista. Ao se referir ao pai do filho como *pessoa* (e não pai de seu filho, namorado, parceiro ou outro), ela se distancia deste, sugerindo para ele uma posição neutra, que logo depois é substituída por outra, de antagonista. Em seguida, ela dá mais informações sobre o pai do filho *essa pessoa na época não tinha condição, era pessoa de outra classe mais elevada um pouco* (linhas 3-5), mas não explica a contradição de ele *não ter condição* e *ser de classe mais elevada*. Minha leitura é de que se trata de (falta de) maturidade

emocional, uma vez que ela aponta diferença social entre eles. Logo depois, a narrativa de Júlia se confunde com a de milhares de outras mulheres que, ao informarem o estado de gravidez ao parceiro, este as abandona ou as incentiva a realizar um aborto, como ocorreu com ela.

É relevante observar como o posicionamento nível 1, isto é, dos personagens que figuram na narrativa (BAMBERG, 1997), é construído por Júlia. Ela utiliza a fala relatada, que “constitui uma estratégia de interpretação das características do mundo da história dentro do mundo narrativo” (DE FINA, 2003, p. 106). Dessa maneira, por meio do diálogo, é possível introduzir personagens e ações e projetar interpretações particulares do evento em si. Observe que o trecho “*Ah, não, não-sei-quê*” (linhas 5-6), da fala atribuída ao ex-parceiro de Júlia, é uma incorporação da fala da narradora. Por meio desse recurso, ela dá pistas de como ele é.

No tocante ao nível 2, posicionamento da narradora em relação à audiência, a meu ver, a ausência de predicadores de carga semântica negativa para caracterizar a atitude irresponsável do pai é reveladora da identidade que ela coconstrói junto à pesquisadora, de uma pessoa altruísta e grata com a vida. Baseio-me nas falas seguintes para justificar tais *selves*: *então, assim, não tenho rancor, não tenho nada, pelo contrário, tenho que agradecer porque era uma pessoa muito saudável e me deu um filho supersaudável* (linhas 7-9). Uma sentença negativa sempre pressupõe uma positiva (DUCROT; CAREL, 2008)⁷⁴. Assim, fica pressuposto do trecho sublinhado que ela poderia ter rancor e algum outro sentimento em relação a ele. Ela rechaça essa ideia, mediante a repetição das duas sentenças negativas (grifos), as quais sinalizam a ausência de mágoas. Na sequência, ela se revela grata ao pai do filho e, por meio das avaliações positivas do filho (*supersaudável, maravilhoso, espetáculo*), reforça essa gratidão. O filho é apresentado de maneira ativa no trecho: *ele me deu uma força muito grande que eu precisava pra sair de uma situação* (linhas 11-12), ela é passiva (ou beneficiária, na nomenclatura da LSF). A relação de gratidão é construída, primeiro, em relação ao pai e, segundo, em relação ao filho. Ela se representa de forma positiva diante da vida também por meio do campo lexical, veja que ela economiza predicadores de carga semântica negativa: *eu tava trabalhando já, tinha me formado, mas ia ficar numa situação muito...* (linhas 12-13), isto é, não completa a frase com um predicador do tipo “complicada”, “ruim” ou sinônimo.

⁷⁴ Para os autores, “a concepção polifônica postula que o enunciado negativo faz ao menos alusão a um enunciador do enunciado positivo correspondente” (DUCROT; CAREL, 2008, p. 17). Dessa forma, a sentença “João não foi prudente” pressupõe a existência de sua correspondente declarativa “João é prudente”.

A narrativa de Júlia teve uma resolução diferente, comparada a de muitas mulheres que passaram pela experiência de ser mãe solo. Ela parece se recusar à posição de vítima em quase toda a narrativa. Pode-se considerar que ela narra todas as adversidades para reivindicar o *self* de vencedora, ao qual certamente faz jus. Através do estudo das instâncias discursivas situadas, como a narrativa que ora conhecemos, os significados culturais e sociais emergem (DE FINA, 2003). Nessa perspectiva, é preciso frisar que a colaboradora representou uma exceção à regra que exclui mães solo de terem uma profissão que lhes proporcione dignidade. Urge, também, problematizar a ação (na verdade, a inércia) do Estado brasileiro em priorizar ações afirmativas que empurrem as mães solo para as oportunidades e não para a pobreza.

O próximo excerto traz a narrativa de Émile. Ela tem 39 anos, é sargento do Serviço Técnico Temporário (STT), formada em Administração. Apesar de ter entrado para o Exército há pouco tempo (2015), não tinha informações sobre o processo seletivo. Por acaso, o dono da academia onde ela malhava a aconselhou a participar da seleção. As dificuldades iniciais dela foram em relação ao ingresso em si, à seleção e expectativa para ser chamada. A narrativa é uma continuação da resposta à primeira pergunta *Como que você entrou para o Exército, como que você soube da seleção... por que você quis...* Vamos ao excerto.

- (11) 1 (E) /.../ ele ((refere-se a um amigo dela)) disse que geralmente saía
 2 em agosto ou setembro, e me passou o site. Aí eu entrei, quando
 3 eu entrei não estava disponível, era no começo do ano de 2013,
 4 aí eu vi o da Aeronáutica que tava aberto, aí o primeiro que eu
 5 fiz foi pra Aeronáutica, pra oficial, eu fiz e começaram a
 6 chamar, se eu soubesse tinha colocado mais cursos, né, mais eu
 7 fui colocando por alto, por não saber direito como fazer, foram
 8 chamando, chamando, chamando, quando faltavam sete pra me
 9 chamar, parou de chamar. Aí eu falei “Ah, não”, aí me disseram
 10 que o Exército geralmente sai mais vagas pra área de
 11 Administração. Aí, logo em seguida, saiu pra oficial e pra
 12 sargento, e aí eu fiz pros dois, né, como eu sou formada em
 13 Administração, aí eu fiz pros dois, a primeira turma já me
 14 chamaram logo porque minha pontuação ficou alta, porque eu
 15 tinha formado em Administração e pra sargento só precisava do
 16 curso técnico, que eu também tenho.

Sgt Émile, 39 anos

Após indicar que recebeu a informação de um amigo, Émile narra a dificuldade que teve para entrar no Exército, depois de uma tentativa sem êxito na Aeronáutica: *aí o primeiro que eu fiz foi pra Aeronáutica, pra oficial, eu fiz e começaram a chamar, se eu soubesse tinha colocado mais cursos, né, mais eu fui colocando por alto, por não saber direito como fazer,*

foram chamando, chamando, chamando, quando faltavam sete pra me chamar, parou de chamar. Aí eu falei “Ah, não” (linhas 4-9). A inexperiência dela no processo seletivo é flagrante (ver fragmento sublinhado), o que a leva ao fracasso nessa que foi a primeira tentativa. Aqui, ela encena o *self* inexperiente, que justifica o revés (“Ah, não”- linha 9). No entanto, ela não desiste e outra oportunidade acontece, dessa vez com sucesso: *a primeira turma já me chamaram logo porque minha pontuação ficou alta, porque eu tinha formado em Administração e pra sargento só precisava do curso técnico, que eu também tenho* (linhas 13-16). No excerto, a narradora se posiciona como alguém capaz e merecedora da aprovação por ter-se esforçado para isso. A pontuação alta é o resultado de seu curso superior, que nem era pré-requisito, mas que ela possuía, uma prova de seu empenho. A narrativa da militar prossegue, como podemos apreciar no fragmento (12).

- (12) 1 *Aí foi uma felicidade porque nossa, meu sonho! Foi uma festa, foi*
 2 *aquele nervosismo, né, como é que é, aquela ansiedade, tava junto*
 3 *com outra colega de trabalho, eu era atendente de telemarketing na*
 4 *época, e ela também tava fazendo, e a gente acabou indo atrás tudo*
 5 *junta, fazendo os testes, foi chamando, foi chamando, foi acontecendo*
 6 *e a gente foi fazendo, né, e aí quando chegou o dia da posse, era no*
 7 *RCG e eu não sabia onde era esse RCG, e meus pais ficam numa*
 8 *chácara e não tinha ninguém pra me leva::r e eu não sabia, e eu tenho*
 9 *um cunhado que ele é do Exército, de carreira, que estava passando*
 10 *férias, ele falou “Não, eu sei onde é, eu vou te levar lá”, aí me levou*
 11 *na segunda de manhã, aí foi onde tudo começou. ((risos)) Cheguei lá,*
 12 *aquele tanto de gente, um tanto de mulher, falei “Nossa, que bacana!”*

Sgt Émile, 39 anos

A colaboradora mostra-se feliz e realizada (*Aí foi uma felicidade porque nossa, meu sonho!* – linha 1), o que é seguido de mais reveses: *e aí quando chegou o dia da posse, era no RCG e eu não sabia onde era esse RCG, e meus pais ficam numa chácara e não tinha ninguém pra me leva::r e eu não sabia, e eu tenho um cunhado que ele é do Exército, de carreira* - linhas 6-9). Quando ela narra esse fragmento, a tensão está presente em sua voz. Esse elemento extralinguístico intensifica a ansiedade e o nervosismo com os quais ela representa esse momento. Observe que ela usa *esse RCG* (linha 7) para indicar o desconhecimento do local onde seria realizado o curso de formação, o Regimento de Cavalaria de Guarda (RCG), em Brasília. O fato de não poder contar com os pais, que moram em outro local (*numa chácara*), pareceu fazê-la se sentir momentaneamente sozinha e desamparada, o que acentua as dificuldades. Além disso, a repetição da estrutura sintática de

coordenação (veja que todas as orações são introduzidas pelo marcador discursivo de adição “e” - sublinhado) reforça a tensão (SILVA, 2001). O cunhado é trazido para a narrativa como um aliado, atenuando seu estresse.

Os momentos iniciais são representados por Émile como difíceis, apesar de ela arrematar esse ciclo de entrada com um final feliz (*ai foi onde tudo começou*. – linha 11). O fragmento não possui índices avaliativos explícitos, mas soa positivo. Dizer algo como *foi onde tudo começou* é um indício de que a narrativa terá um final feliz, ou é uma introdução de acontecimentos cuja avaliação final é boa. Nas palavras de Labov (1997), trata-se de uma avaliação encaixada. Ademais, ela demonstra empolgação com a conquista, veja que ela avalia positivamente o instante de chegada ao RCG (*Cheguei lá, aquele tanto de gente, um tanto de mulher, falei “Nossa, que bacana!”* – linhas 11-12). Mesmo assim, ela segue narrando outros percalços iniciais, os quais transcrevo no fragmento a seguir:

- (13) 1 *e fui fazendo e ficando nervosa, tanta coisa nova pra aprender,*
 2 *marchar, achava que sabia marchar, aí “Nossa, que coisa difícil!”*,
 3 *tinha que ser tudo certinho, eu não tinha muita coordenação, baixava*
 4 *errado, e aí fui aprendendo, eles dando oportunidade a gente de*
 5 *aprender como andar lá /.../*

Sgt Émile, 39 anos

Pelo fragmento (13), podemos ver que a narradora se posiciona como aprendiz diante dos novos desafios (*tanta coisa nova pra aprender*). Ela reconhece as dificuldades do curso de formação (*“Nossa, que coisa difícil!”*, *tinha que ser tudo certinho*) e vai se adaptando aos poucos. Observe que ela se coloca como alguém com dificuldade de aprender a marchar (*achava que sabia marchar e eu não tinha muita coordenação* – linhas 2 e 3, respectivamente), mas que conta com a compreensão dos instrutores (*eles* – linha 4). A referência a *eles* é relevante, pois se trata dos instrutores, que seriam os naturais antagonistas. Ressalte-se, não é incomum os/as alunos/as, no momento da formação militar, terem uma percepção dos instrutores como alguém que está do lado oposto, isso em virtude do tratamento rígido. À primeira vista, a pressão (gritaria, cobrança, enfim, o tratamento hostil) exercida pelo instrutor é vista normalmente como exagerada, desnecessária e às vezes até absurda pelos alunos/as. Depois, ela passa a ser entendida como parte do ritual de formação, a qual inclui o aprendizado do controle emocional, necessário para o/a militar tomar decisões acertadas sob tensão ou ameaça. Observe-se que, aqui, ela não os representa como antagonistas (*dando oportunidade a gente de aprender como andar lá* – linhas 4-5), pelo

contrário, ela os posiciona como benevolentes mestres. São eles (os instrutores) os atores de “dar” (*dando oportunidade*); ela e os colegas (*a gente*) são os pacientes da situação (ou beneficiários dessa boa ação dos instrutores, nos termos da LSF).

Na continuação de sua narrativa, Émile revela a satisfação em estar ali (*aí eu fui gostando, ficando empolgada* – ver na transcrição completa da Entrevista 11, Anexo A), a emoção em fazer parte (*para mim não teve emoção maior, eu até chorei porque eu achei tão linda aquela música, ficou na minha cabeça a gente entrando ali, foi muito emocionante durante todo o curso*) e as dificuldades com armas (*o fuzil pra mim, segurar aquele fuzil era uma tortura porque ele mandava segurar e eu saía com isso aqui ((ela mostra o espaço entre o indicador e o polegar)) machucado, eu pensava “Como é que esse povo consegue fazer aquele negócio todo?”, isso aqui ficava só na carne viva, ia tentar e não conseguia /.../*), mas ela se desdobrava para conseguir fazer as tarefas (*eu, com medo, fazia no maior sacrifício*) e, dessa forma, evitava o castigo de ter que dar a volta no quarteirão no sol quente, (*“Ai, meu Deus, não quero passar por isso, não” ((risos)), sei que eu chegava ((em casa)) com isso aqui tudo inchado*).

Cabe ressaltar que, nos excertos, a narradora se posiciona de diversas maneiras: ora como sofredora em um curso árduo, ora feliz e emocionada com as conquistas, ora merecedora das recompensas da vida. Isso é uma amostra de como as identidades são múltiplas e dependem, sobretudo, dos papéis que se exercem nas interações (DE FINA, 2003).

O próximo excerto traz as dificuldades iniciais da sargento Natália, mineira, militar temporária, em relação ao Teste de Avaliação Física (TAF), o qual é exigido de todos/as como pré-requisito para entrar. É um teste eliminatório considerado difícil e motivo de eliminação de uma boa quantidade de candidatos/as em concursos. Após ingresso, é obrigatório para militares das Forças Armadas, que têm de realizá-lo três vezes ao ano. Tem o objetivo de verificar a aptidão física destes/as. Atualmente, é composto por três provas: uma corrida de 12 minutos, flexão de braço e abdominal; para os homens, além destes há uma prova de barra. Ao longo dos anos foi sendo aprimorado e sofreu algumas alterações, algumas provas foram suprimidas outras foram modificadas; os índices são diferenciados para os gêneros e, atualmente, as militares “combatentes” (que entraram para a AMAN e a EsSLog) fazem barra igual aos homens militares. A entrevista com a jovem sargento foi feita via *WhatsApp*, depois de muitos desencontros. Vamos ao excerto.

- (14) 1 (R) *Foi tranquilo? E por que você quis entrar?*
 2 (N) *Foi tranquilo, eu quis entrar mais porque ele sempre falava que*

3 *era bom e que eu ia gostar, porque eu gosto dessas atividades*
 4 *diferentes, né, de militarismo, enfim, e com isso eu resolvi fazer,*
 5 *só que eu pensei em desistir na época do TAF pra entrar, eu não*
 6 *tava acostumada a correr, fazer abdominal, flexão de braço,*
 7 *essas coisas e isso aí me atrapalhou um pouco, aí eu pensei em*
 8 *desistir, mas tive muito incentivo da equipe que tava comigo, até*
 9 *do próprio pessoal que fez comigo o processo seletivo, me*
 10 *incentivou muito, então por esse motivo eu consegui continuar.*

Sgt Natália, 30 anos

O fragmento (14) insere-se no início da conversa, quando pedi para ela contar como foi sua entrada. Após ela ter dito que passou na seleção, fiz a pergunta da linha 1. Apesar de avaliar o processo de ingresso com o predicador (WORTHAM, 2001) *tranquilo* (linha 2), ela narra um momento de hesitação e quase desistência, em que se posiciona como perseverante (*eu consegui continuar* - linha 10), porque ela não estava preparada para o teste físico (*eu não tava acostumada a correr, fazer abdominal, flexão de braço, essas coisas e isso aí me atrapalhou um pouco, aí eu pensei em desistir* - linhas 5 a 8). Normalmente, esse teste físico é motivo de ansiedade. Relembrando meu próprio teste, recordo de passar por um período de incerteza e sofrimento, uma vez que ele é eliminatório. A narradora não dá detalhes dessa fase, mas conta que teve apoio de pessoas: *tive muito incentivo da equipe que tava comigo, até do próprio pessoal que fez comigo o processo seletivo, me incentivou muito* – linhas 8-10. Interpreto a *equipe* como os militares que estavam aplicando o teste físico, aos quais ela atribui a ação de incentivar; dessa forma, ela os posiciona como aliados. Ao narrar o apoio dos próprios concorrentes (fragmento sublinhado) e reiterar *me incentivou muito*, ela exhibe o *self* solidário deles e a história tem um desfecho feliz.

Os percalços com o teste físico não foram exclusividade da Natália. Outras colaboradoras também o relataram, a exemplo da tenente-coronel (TC) Fernanda, carioca, 62 anos, militar da reserva. Ela me recebeu em sua casa, onde tivemos bastante tempo para conversar. Acho que por isso ela foi narrando cada etapa de sua vida minuciosamente e sem pressa. O resultado foi uma narrativa de vida extremamente rica e detalhada, a partir da qual enfrentei o desafio de selecionar os fragmentos e torcer para não “perder” tantos detalhes interessantes.

Antes de relatar a *via crucis* que representou o TAF em sua vida, a TC Fernanda narrou desventuras profissionais anteriores à entrada no EB, as quais reuni em uma nota de campo (Apêndice B) por terem acontecido antes do ingresso no Exército. Ela conta que cursou engenharia química na UFRJ, mas descobriu que não era bem aquilo que queria, mas

como era uma pessoa persistente, resolveu terminar. Ela narra que *as mulheres estavam começando a engatinhar no trabalho*, e como a inserção no mercado de trabalho era influenciada por questões de gênero: após a formatura, dos 50 engenheiros, 48 estavam empregados, ao passo que das 30 engenheiras, 2 estavam empregadas e 28 desempregadas (Nota de campo 4, Apêndice B). Registro esse trecho pois julgo que foi uma etapa importante de sua biografia (LABOV, 1997), já que foi uma das razões pelas quais ela foi procurar novos rumos laborais e também porque ela demonstra ter consciência do tratamento machista ao qual milhares de mulheres estão expostas todos os dias no âmbito profissional. Feitas essas ponderações, vejamos o excerto que trata das dificuldades de realizar o teste físico.

- (15) 1 /.../ fiz o concurso, passei, mas eu nunca fui muito boa na parte física,
 2 né, aí tive um mês pra aprender a correr, mas por incrível que pareça,
 3 naquela época eu tinha um namorado que era dono de uma academia,
 4 aí ele foi comigo, abdominal eu fiz certinho, flexão, meio sugado, tudo
 5 eu fiz, na hora da corrida... eu tinha de correr 1500 metros, “Já!”, eu
 6 não corri 200 metros, depois de 200 metros eu caí dura, e ele
 7 “Jesus!”. Ele tinha um mês pra me fazer correr 1500 metros ((risos)).
 8 /.../ Eu fui pro exame médico encostada nas paredes ((ela solta uma
 9 gargalhada))

TC Fernanda, 62 anos

A partir do excerto anterior, podemos observar que a narradora se coloca como alguém sem muita afinidade com atividade física logo nas primeiras linhas: *eu nunca fui muito boa na parte física, né, aí tive um mês pra aprender a correr, mas por incrível que pareça, naquela época eu tinha um namorado que era dono de uma academia* - linhas 1-3). Ela apresenta o namorado como seu aliado, pois foi ele quem a ajudou a se preparar para o teste de avaliação física. É relevante que, diante da dificuldade de correr (*eu tinha de correr 1500 metros, “Já!”*, *eu não corri 200 metros, depois de 200 metros eu caí dura, e ele “Jesus!”* – linhas 5-7), ela transfere sua responsabilidade para o namorado (*Ele tinha um mês pra me fazer correr 1500 metros* - linha 7). Veja que ela o representa como agente da situação (DE FINA, 2003) em *Ele tinha um mês*, cuja obrigação (dele) está no índice circunstancial de finalidade (*para me fazer correr 1500 metros*). Ela o posiciona como encarregado do êxito dela.

Em seguida, faço um resumo do que ela contou: ela treinou bastante até que ultrapassou a distância necessária no tempo regulamentar da prova (estava correndo 300 m a mais do necessário). O excesso de atividade física resultou em uma dor no joelho que a deixou quase sem conseguir andar no exame de saúde. Ela narra o episódio dramático do

exame médico: *Eu fui pro exame médico encostada nas paredes ((ela solta uma gargalhada))* - linhas 8-9. É relevante pontuar como ela ressignifica o momento que é de tensão, narrando como algo pitoresco. Propõe Linde (1993) que as pessoas narram não somente para comunicar acontecimentos, mas também para indicar quem são, como são, como se tonaram o que são. Nesse sentido, a gargalhada contribui para a construção de um *self* leve, uma vez que rir de si mesmo (ressalte-se que ela precisa fazer um teste físico eliminatório e está quase impossibilitada) é considerado uma atitude de maturidade, de leveza diante da vida.

Urge salientar a distância temporal que separa o momento da experiência e o momento da narração. Pode-se supor que ela tenha padecido no tempo da experiência, mas, no momento da narração, ela opta por representar o evento como algo pitoresco. É esse movimento de atribuição de novos sentidos à experiência que constrói o senso de sua identidade perante a audiência, por exemplo. Cabe destacar, aqui, que foi uma entrevista muito leve e divertida. Mapeei 48 vezes em que fiz anotações sobre risos (30 “risos” (quando eu ri junto); 13 “ela ri”; 2 “ela gargalha”; 3 “ela dá/solta uma gargalhada”). O riso foi a tônica do encontro, o que me fez pensá-la como alguém animada e que adota uma posição leve diante dos acontecimentos. A narrativa do exame médico segue conforme excerto seguinte.

- (16) 1 (F) *ái eles faziam o exame e eu andando encostada na parede*
 2 *devagarinho, aí eles faziam o exame e eu andando encostada na*
 3 *parede devagarinho, aí o médico “Vem cá, você sabe que você*
 4 *tem exame físico? Vai ter que correr daqui a uns dois dias, você*
 5 *não vai ter condições...”, e eu “Não, porque eu exagerei”, aí no*
 6 *dia eles disseram “Olha, você não tem condições de fazer... nada*
 7 *hoje, então você vai pra segunda chamada, né, só que se você*
 8 *tiver algum problema, acabou, você não vai ter outra segunda*
 9 *chamada”, eu falei “Tá, tudo bem, fazer o quê, né?”, aí naquele*
 10 *meio fui pra fisioterapia e me proibiram de correr, não podia*
 11 *fazer mais nada e só no tratamen.:to pra voltar a andar de novo,*
 12 (R) *Nossa, foi sofrido...*

TC Fernanda, 62 anos

A *via crucis* do TAF segue e ela narra o exame de saúde, no qual ela soube que não poderia fazer a corrida dali a dois dias: o médico: *“Olha, você não tem condições de fazer... nada hoje, então você vai pra segunda chamada, né, só que se você tiver algum problema, acabou, você não vai ter outra segunda chamada”, eu falei “Tá, tudo bem, fazer o quê, né?”*, (linhas 6-9). A fala do médico (sublinhada) era uma advertência, mas, naquela circunstância de tensão, poderia ser interpretada por Fernanda como uma ameaça, a qual ela aceita: *“Tá, tudo bem, fazer o quê, né?”*, e deixa no ar um dúbio lamento. A narradora não dá pistas de um

posicionamento para a figura do médico. Foca suas energias naquilo que vai resolver seu problema, o tratamento: *aí naquele meio fui pra fisioterapia e me proibiram de correr, não podia fazer mais nada e só no tratamen::to pra voltar a andar de novo* (linhas 9-11). Ela se posiciona como persistente. Na ocasião da entrevista, eu entendo o momento como de aflição (*Nossa, foi sofrido...* - linha 12), e ela confirma. Ainda narra mais percalços que envolvem dor física e cita a preocupação do namorado em testemunhar a perda do condicionamento físico. Mas o *self* sofredora, encenado até aí ao lado de persistente, desaparece, e o *self* vitoriosa entra em cena. No excerto seguinte, a tenente-coronel conta a experiência do teste de avaliação física.

- (17) 1 *Aí no final fomos eu e ele pra lá, eu cheia de remédio pra dor, né /.../*
 2 *éramos duas, aí na hora de jogar uma bola pesada, tinha uma*
 3 *distância de jogar aquela bola, aí o major que tava aplicando ficou no*
 4 *local, ele mandou eu jogar primeiro, eu falei “Sai daí”, ele falou*
 5 *“Duvido que tu jogue até aqui”, eu falei “vai bater na sua cabeça” e*
 6 *ele “não, pode jogar”. Joguei que se ele não desse um pulo ia bater na*
 7 *cabeça dele ((risos)), ele “Nossa!!”, sabe, já foi um sucesso ali. Aí a*
 8 *menina foi jogar a bola, ela jogou na metade do caminho, aí tinha três*
 9 *chances, mandou ela jogar de novo, ela conseguiu jogava na metade*
 10 *da metade dela, e na terceira ela praticamente jogou no pé dela. Aí*
 11 *ficou aquela situação, né... eu, olhando aquilo porque teoricamente*
 12 *ela foi reprovada. Aí eles “Não, vamos dar mais uma chance pra ela”,*
 13 *eu pensei “Ótimo, porque na corrida...((risos))... eu quero ver eles me*
 14 *reprovarem!” eu vi ela ser reprovada /.../ no final, ela conseguiu*
 15 *passar, e isso me deixou mais tranquila, eu queria ver eles me*
 16 *reprovarem, que eu ia fazer um escândalo tão grande, eu ia reprovada*
 17 *mas ela ia junto, ((ela ri)) /.../aí fizemos as abdominais, as flexões,*
 18 *corrida, POU! Saiu! A menina era ruim de jogar a bola, mas era uma*
 19 *corça, correndo igual a uma doida, e eu fui lá devagarinho, ela deve*
 20 *ter feito os 1500 metros em uns 9 minutos ou menos, eu consegui fazer*
 21 *os 1500 metros em 11 minutos e 30 segundos, mas andando já no*
 22 *final, né, mas consegui, nem precisei do escândalo nem nada, aí fui*
 23 *pra escola.*

TC Fernanda, 62 anos

Ao expor sua primeira experiência na prova física, ela se apresenta como alguém que surpreende o aplicador da prova (ver linhas 2-7). Por meio da fala “*Sai daí?*” (linha 4), infere-se que ela se sente cheia de coragem e otimista com o teste de arremesso da bola. Ao ser desafiada pelo major (“*Duvido que tu jogue até aqui*” - linha 5), ela prova seu bom prognóstico (*já foi um sucesso ali* - linha 7), o que lhe permite posicionar-se como vitoriosa. A colaboradora traz para a narrativa uma moça que também estava fazendo o teste físico e, após as três tentativas, não consegue passar no TAF (ver linhas 7-12): *Aí ficou aquela*

situação, né... eu, olhando aquilo porque teoricamente ela foi reprovada (10-12). A oposição entre as duas (aprovada *versus* reprovada) favorece a narradora, pois ela revela a intenção de utilizar a reprovação da candidata a seu favor se necessário: *eu queria ver eles me reprovarem, que eu ia fazer um escândalo tão grande, eu ia reprovada, mas ela ia junto* (linhas 15-17). Em seguida, ela narra o êxito da moça na prova de arremesso da bola com a nova oportunidade que foi dada e a posiciona como favorecida, alguém que conseguiu êxito com o auxílio de outrem.

Finalmente, a narradora conta o desfecho feliz para as duas, pois ambas conseguiram passar no restante das provas do teste físico: *aí fizemos as abdominais, as flexões, corrida, POU! Saiu! A menina era ruim de jogar a bola, mas era uma corça, correndo igual a uma doida, e eu fui lá devagarinho, ela deve ter feito os 1500 metros em uns 9 minutos ou menos, eu consegui fazer os 1500 metros em 11 minutos e 30 segundos, mas andando já no final, né, mas consegui, nem precisei do escândalo nem nada, aí fui pra escola* (linhas 17-23). Fernanda se opõe à moça, mas não constrói com ela uma relação de antagonismo; a assimetria se verifica na aptidão para a corrida e para lançar a bola, mas a comparação foca a própria moça (*A menina era ruim de jogar a bola, mas era uma corça*). Observe-se que o marcador discursivo adversativo “mas” refere-se à oposição “lançar a bola” (inaptidão) *versus* “ser uma corça” (aptidão para correr) da candidata. A assimetria na corrida, no entanto, estende-se à narradora (*correndo igual a uma doida, e eu fui lá devagarinho*), uma vez que a aptidão para correr é diferente entre elas (a moça corre bem e ela corre mal). Ao final, Fernanda se posiciona como vencedora, já que, mesmo com tantas dificuldades, utilizando quase o tempo todo e tendo que andar, ela obteve êxito no TAF. Ressalte-se que a coda *Aí fui pra escola*, é precedida de um fragmento (*nem precisei do escândalo nem nada*) que indica o desfecho feliz, sem o desgaste de um escândalo.

Nessa etapa da vida, o ingresso no EB, *selves* são construídos por Fernanda, o de sofredora, de persistente e vencedora. No próximo excerto, a tenente-coronel (TC) Marina, 53 anos, natural do Pará, narra percalços vivenciados também por ocasião do teste físico. Já nos conhecíamos e marcamos no local de trabalho dela, assim, tivemos tempo para uma conversa longa e tranquila, que começou com a atualização dos acontecimentos de nossas vidas. O excerto é parte da resposta à minha solicitação de que ela contasse como foi a entrada para o EB, desde o início. Ela começou narrando como soube do concurso, como teve dificuldade para acessar informações, para conseguir a documentação necessária para se inscrever, como soube da aprovação. É interessante observar que ela vai contando com detalhes cada evento, cada emoção, para conferir coerência à narrativa de sua vida (LINDE, 1993). O trecho refere-

se às dificuldades pelas quais muitas passam no momento de ingresso. Para ela, que tinha passado pela experiência da maternidade pouco tempo antes, sair da inércia e realizar o TAF, foi mais difícil que o normal. Vamos ao fragmento.

- (18) 1 (M) *O esforço físico foi um esforço mesmo ((risos)) porque eu era*
 2 *sedentária, não era sedentária porque tinha uma vida muito*
 3 *agitada no sentido de trabalhar, eu já tinha meus filhos, meus*
 4 *três filhos na época eram pequenos, o caçula tinha menos de*
 5 *dois anos, era um bebê, e aí eu não fazia academia, não fazia*
 6 *corrida, não fazia nada, era vida de trabalho-casa, então foi*
 7 *bem difícil ali, tive que fazer um treinamento pra prova, e no dia*
 8 *da prova foi bem sofridinho, mais eu me lembro até hoje de um*
 9 *aplicador da prova, um oficial de teste físico de lá do QG de*
 10 *Belém, ele comentou né dizendo pra eu não me preocupar “Não*
 11 *se preocupe que nós não vamos deixar que o intelecto perca*
 12 *para o físico, o físico não vai se sobressair ao intelecto”... nesse*
 13 *ano só quem tinha passado do Pará éramos eu e uma colega.*
 14 *Nós, do Pará todo, só quem tinha passado era eu, de língua*
 15 *portuguesa, e outra colega, de... estatística, se eu não tô*
 16 *enganada, ou de economia, a área dela, então, éramos nós duas*
 17 *só fazendo o teste, ninguém mais, nenhum homem, ninguém, só*
 18 *nós duas mulheres, então eles estavam bem cuidadosos e bem,*
 19 *assim,... condescendentes também, né, com o teste, dizendo pra*
 20 *gente não se preocupar ta::nto assim não, nós conseguimos*
 21 *fazer o mínimo necessário e ingressar definitivamente.*

TC Marina, 53 anos

A TC Marina tem 53 anos e, desde que a conheço, é uma militar bem ativa. Fazem parte de sua rotina os exercícios físicos, ela joga vôlei, corre e pratica orientação⁷⁵. No entanto, ela conta que antes de entrar era uma pessoa diferente (*eu era sedentária* – linhas 1-2), o que justifica sua avaliação do teste físico como difícil. É inusitada a forma de avaliar, ela lança mão de um trocadilho (*O esforço físico foi um esforço mesmo ((risos))* – linha 1), o que

⁷⁵ Orientação é um esporte não muito conhecido, praticado por pessoas de várias idades, razão pela qual muitos o chamam de “esporte da família”. O objetivo é chegar ao um ponto determinado, perfazendo uma distância em um solo que pode ser cheio de obstáculos naturais (areia, mato, buracos, riachos, pedras etc). O local é desconhecido, e os atletas precisam, obrigatoriamente, passar por pontos pré-estabelecidos, chamados postos de controle. Estes constam em um mapa entregue a cada atleta. Para chegar aos pontos, ele utiliza apenas o mapa e uma bússola para se orientar. O vencedor é aquele que conseguir passar por todos os postos de controle e chegar ao ponto final primeiro.

se constitui uma estratégia de envolvimento (TANNEN, 2007; SILVA, 1991)⁷⁶. Ela apresenta uma explicação para sua face sedentária: *não era sedentária porque tinha uma vida muito agitada no sentido de trabalhar, eu já tinha meus filhos, meus três filhos na época eram pequenos, o caçula tinha menos de dois anos, era um bebê, e aí eu não fazia academia, não fazia corrida, não fazia nada, era vida de trabalho-casa* (linhas 2-6). Nesse sentido, os filhos pequenos e o trabalho aparecem como justificativas para o estilo de vida que ela leva, por essa razão, ela expõe: *foi bem difícil ali, tive que fazer um treinamento pra prova, e no dia da prova foi bem sofridinho* (linhas 6-8).

É importante destacar, no entanto, que as dificuldades não são potencializadas nem ela assume o papel de vítima. Interpreto o uso do diminutivo *sofridinho* como um recurso para amenizar um atributo do TAF, ou seja, para sinalizar que este não foi fácil. Ela não parece se identificar com o *self* vítima/sofrida, uma vez que não utiliza outros predicadores para isso nem detalha seu estado de espírito naquele momento.

Nesse cenário, ela introduz um personagem: *mais eu me lembro até hoje de um aplicador da prova, um oficial de teste físico de lá do QG de Belém, ele comentou, né, dizendo pra eu não me preocupar “Não se preocupe que nós não vamos deixar que o intelecto perca para o físico, o físico não vai se sobressair ao intelecto...”* (linhas 8-12). O militar que aplicou a prova é posicionado como forte aliado. O marcador discursivo *mais* (mas) indica um ponto de inflexão na narrativa, que vinha ressaltando as dificuldades e o esforço que ela teve que fazer até ali. A introdução do oficial de teste físico (sublinhado) na narrativa contrasta com o momento difícil e é feita com uma expressão que remete a importância e afetividade: *eu me lembro até hoje*. A fala deste de que o intelecto é mais importante que o físico representa um alento para a militar.

Ela, então, realça seu *self* de pessoa especial por ter sido aprovado em um concurso nacional e difícil e leva a colega a reboque: *... nesse ano só quem tinha passado do Pará éramos eu e uma colega. Nós, do Pará todo, só quem tinha passado era eu, de língua portuguesa, e outra colega, de... estatística, se eu não tô enganada, ou de economia, a área dela, então, éramos nós duas só fazendo o teste* (linhas 12-17). Para isso, ela usa o pronome *nós*, para indexicalizar a experiência de um conjunto especial (ela e a colega) dentro do universo *do Pará todo*. Isso se coaduna com o pensamento de De Fina (2003), para quem os

⁷⁶ Tannen (2007) chama de “estratégias de envolvimento” os recursos moldados e elaborados no discurso literário, às vezes difusos, espontâneos e funcionais em conversas comuns. Ela argumenta que essas estratégias refletem e simultaneamente criam envolvimento interpessoal entre os falantes. Na mesma trilha, Silva (1991) pontua que o envolvimento é uma categoria ampla, presente nos discursos orais e escritos, que envolve uma série de estratégias materializadas por recursos linguísticos, paralinguísticos ou cinésicos.

pronomes são uma janela para o estudo das identidades, pois, ao se referirem a pessoas concretas, eles estabelecem uma conexão entre os mundos linguístico e extralinguístico.

É relevante a questão de gênero que ela traz a lume: *ninguém mais, nenhum homem, ninguém, só nós duas mulheres, então eles estavam bem cuidadosos e bem, assim,... condescendentes também, né, com o teste, dizendo pra gente não se preocupar ta::nto assim não, conseguimos fazer o mínimo necessário e ingressar definitivamente* (linhas 17-21). Ao revelar que, do estado do Pará, somente mulheres (e não homens) passaram no concurso, ela posiciona as mulheres num degrau de importância acima dos homens e o faz de maneira enfática. Para isso, utiliza-se do recurso da repetição de itens lexicais (*ninguém mais, nenhum homem, ninguém*), a qual, de acordo com Silva (2001), funciona não como um ornamento supérfluo e potencialmente empobrecedor, mas como um recurso expressivo utilizado na interação a fim de reforçar ou enfatizar o discurso.

Em seguida, ela anuncia o tratamento paternal para as mulheres (*nós*), por meio do uso dos predicadores (WORTHAM, 2001) *cuidadosos* e *condescendentes* para se referir a *eles*, os responsáveis pela prova. O tratamento diferenciado é um tema bastante discutido dentro da caserna e que gera muitas desavenças. Pelo excerto, fica evidente que o motivo da benevolência é o fato de serem mulheres, de acordo com a opinião da narradora. Por meio do marcador *então*, ela estabelece um nexos de causa e efeito entre *só nós duas mulheres* e *eles estavam bem cuidadosos e condescendentes /.../ com o teste*. Por ser um assunto recorrente dentro da caserna e que divide opiniões, o tratamento diferenciado será retomado no próximo capítulo. Por ora, convém destacar a posição de zelosos/paternalistas atribuída aos oficiais aplicadores do TAF.

Embora Marina trate a questão da falta de condicionamento físico para uma prova como uma questão pessoal, não se pode deixar de pensar que se trata de um tema amplo, uma vez que é a realidade de muitas mulheres militares. As tarefas domésticas, maternais, conjugais e laborais consomem o tempo das mulheres em dimensões diferentes dos homens, uma vez que a visão que se tem das responsabilidades diverge entre os gêneros. Dessa forma, as dificuldades para cuidar da parte física são maiores para elas. Como o Exército exige um condicionamento físico permanente e realiza anualmente três testes de avaliação física, seria importante que as organizações militares não operacionais (de trabalho administrativo) propusessem horários fixos destinados à atividade física obrigatória dentro do expediente.

A próxima narrativa, ainda na categoria *dificuldades iniciais*, é da Sofia, 36 anos, major do Instituto Militar de Engenharia (IME). Ela era uma garota de 17 anos quando chegou ao IME. Apesar de a entrevista ter sido feita no local de trabalho dela e ter sido

interrompida por colegas algumas vezes, foi interessante vê-la compartilhar sentimentos e emoções pessoais deveras significativos para sua biografia. O excerto traz um retrato do desalento que ela sentiu ao chegar à escola de formação.

- (19) 1 (R) *E o fato marcante do início, do período de adaptação, do*
 2 *convívio...*
 3 (S) *Foi tudo marcante, foi tudo, tudo. E é muito interessante isso,*
 4 *porque o meu marido é da minha turma e quando a gente*
 5 *conversa é como se a gente tivesse vivido universos diferentes, é*
 6 *muito diferente, é como se ele tivesse... sabe? /.../Porque parece*
 7 *que a gente, pra mim, eu sofri muito, e não foi só eu não, as*
 8 *outras meninas também, e a gente se apoiou muito nesse*
 9 *período. Mas, foi bem complicada::do assim, pra ele foi muito*
 10 *tranquilo. /.../ e eu percebo que eu sofri mui::to mais, no::ssa,*
 11 *infinitamente mais*

Maj Sofia, 36 anos

Quando Sofia chegou ao IME, seus pais estavam morando no Japão. Eles tinham viajado há poucos dias para trabalhar lá. Acredito que essa ausência tenha importância capital no desenrolar dos fatos e na forma como ela passou a enxergar os acontecimentos. Ela estava fragilizada. No excerto, ela avalia sua chegada ao IME: *Foi tudo marcante, foi tudo, tudo* (linha 3). Ao contrário de outras colaboradoras, que descrevem o momento como atribulado, mas não são tão afetados por este, Sofia aborda com intensidade as dificuldades que vivenciou, as quais para elas se constituíram motivo de sofrimento. Ela resume sua experiência em *tudo* e utiliza o atributo *marcante* para caracterizá-la. *Marcante*, nesse cenário, não conforma uma avaliação positiva.

Quando ela repete “tudo”, parece desejar enfatizar as angústias iniciais. Para isso, ela compara sua condição de moça inexperiente e despreparada na época e a do marido. Eles se conheceram no IME, eram da mesma turma e se casaram depois. Na época, ele morava com os pais no Rio de Janeiro, portanto, após as aulas, ele retornava para casa, enquanto ela passou boa parte dos anos morando no instituto: *quando a gente conversa é como se a gente tivesse vivido universos diferentes* (linhas 4-5). Para ele, o curso foi tranquilo, para ela, nem tanto (*foi bem complicada::do assim, pra ele foi muito tranquilo* - linhas 9-10). Ela lança mão de índices verbais eivados de afetividade (principalmente) a fim de ir construindo seu *self* de sofredora. Tais referências configuram parte de sua identidade (*foi bem complicada::do* - linha 9) e avaliam sua experiência no mundo (*eu sofri muito* - linha 7). Veja como ela utiliza o recurso fonético de alongamento vocal (SILVA, 2001) em *complicada::do* para acentuar esse sofrimento.

Em relação aos dois personagens que ela traz para o início da narrativa (o marido e as colegas), apenas as colegas compartilham esse sentimento: *eu sofri muito, e não foi só eu não, as outras meninas também, e a gente se apoiou muito nesse período* (linhas 7-9). As meninas são posicionadas como parceiras de angústia e aliadas, pois ela cita o apoio mútuo (sublinhado) que teve espaço em suas vidas. Aliás, o companheirismo é um ponto alto de sua história de cinco anos como aluna do IME e será abordado na subseção 4.2.3 *O aprendizado da camaradagem*. No excerto seguinte, a Maj Sofia segue narrando sua chegada ao ambiente militar e o impacto que sofreu.

- (20) 1 (R) *Entendi... me conta uma história específica desse período... cê lembra?*
 2
 3 (S) *Então desde a chegada mesmo, desde a chegada, eu vou falar coisas... por exemplo, eu me apresentei dia 5... ou dia 15... de janeiro. E eu cheguei, eu lembro que camisa branca e calça jeans, meus pais estavam no Japão /.../ minha mãe combinou com uma amiga que morava em Copacabana que eu ia ficar na casa dela, eu não conhecia muito bem, e eu ia todo dia me deslocar até o IME, que é próximo, né, e a gente ia fazer assim. E aí eu cheguei de carona com outro amigo, /.../ eu cheguei com aquela mala gigantesca, só que tinha um problema, eu era muito imatura, eu era mui:to imatura, praticamente eu era uma criança, minha mãe*
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12
 13
 14 (R) *Ah... 17 anos, né...*
 15 (S) *Minha mãe me criou dum jeito... como se fosse numa redoma assim de vidro, porque também pelo local que a gente vivia, a gente vivia em São João de Meriti, então ela queria proteger a gente de tudo aquilo que tava acontecendo em volta, então a gente não sabia nem pegar ônibus sozinha, eu não sabia eu nunca tinha andado de ônibus sozinha e aí quando ela foi pro Japão eu não sabia me locomover, então quando eu cheguei no IME e me vi sozinha, tendo que chegar na casa duma pessoa que eu mal conhecia, que eu nunca tinha ido, ter que pegar um ônibus, eu entrei em desespero, eu não sabia o que fazer. Aí, quando acabou aquela atividade do dia /.../ eu vi todo mundo indo embora com seus pais e eu fiquei ali na porta do IME com a mala, pensei “o que eu vou fazer? não sei, não sei o que fazer, não sei o que fazer”, aí eu lembro que eu caminhei um pouco, ali na Praia Vermelha, aí eu voltei no IME, não lembro se eu chorei, que eu era bem criança mesmo...*
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31 (R) *Nossa...*

Maj Sofia, 36 anos

Após avaliação do ingresso (*complicado* para ela e *tranquilo* para o marido), o que nesse caso é principalmente para mostrar mais sobre o tipo de pessoa que a narradora era (no

período), em vez de demonstrar sobre o modo como o mundo era (LINDE, 1993), Sofia inicia a narrativa propriamente dita na linha 4: *eu me apresentei dia 5... ou dia 15... de janeiro. E eu cheguei, eu lembro que camisa branca e calça jeans, meus pais estavam no Japão*. A referência à vestimenta *camisa branca e calça jeans* representa, para milhares, o momento tensão em que se começa a aprender a “ser militar”. Geralmente os novos militares passam um período de uma ou duas semanas com esse traje antes de estarem aptos a usar os uniformes do Exército, ou seja, configura-se como rito de passagem, o qual é normalmente cheio de aflição. Ela não utiliza elemento gramatical de para indicar oposição entre *eu lembro que camisa branca e calça jeans* (linhas 5-6) a oração seguinte *meus pais estavam no Japão* (linha 6). A interpretação que faço desse período tem como base relatos anteriores nos quais ela conta o quão difícil foi o período, o quanto ela estava abalada emocionalmente com a viagem dos pais cinco dias antes da data de apresentação dela ao IME. Dessa forma, a meu ver, trata-se de uma maneira de dizer *eu cheguei de calça jeans e camiseta branca* (angustiada), *mas meus pais estavam no Japão* (não estavam aqui para me dar apoio moral).

Nas linhas 6 a 12 (ver fragmento sublinhado), ela vai relatando acontecimentos, emendando com outros episódios, inserindo outros personagens a fim de compor o quadro do estado de espírito por ocasião da chegada, o que resulta no *self* sofredora imatura. A falta de afinidade com a amiga da mãe, a necessidade de deslocamento todo dia e a imaturidade geram uma tensão com a qual ela não parece saber lidar. A educação que recebeu em casa é colocada como responsável por isso. Nesse sentido, a figura da mãe é emblemática: por um lado, ela lhe realça o *ethos* protetor (*Minha mãe me criou dum jeito... como se fosse numa redoma assim de vidro, porque também pelo local que a gente vivia, a gente vivia em São João de Meriti, então ela queria proteger a gente de tudo aquilo que tava acontecendo em volta* - linhas 15-18); por outro, ela cita as consequências desse tipo de educação: *a gente não sabia nem pegar ônibus sozinha, eu não sabia eu nunca tinha andado de ônibus sozinha e aí quando ela foi pro Japão eu não sabia me locomover* (linhas 18-21) e revela um momento em que parece estar à beira do desespero sem saber como se locomover na cidade. Penso que a ação de pegar um ônibus na Praia Vermelha e ir até Copacabana não se constitui uma tarefa difícil a ponto de gerar desespero. A meu ver, o fato de os pais terem ido embora pro Japão, o vazio emocional causado pela ausência deles, favoreceu para que Sofia se autoapresentasse como vítima angustiada.

Embora ela não utilize nenhuma marca linguística explícita para julgá-los por essa decisão (ela se limita a dizer que eles foram trabalhar lá), ela demonstra o sofrimento que a partida lhe causou: *eu vi todo mundo indo embora com seus pais e eu fiquei ali na porta do*

IME com a mala, pensei “o que eu vou fazer? não sei, não sei o que fazer, não sei o que fazer”, aí eu lembro que eu caminhei um pouco, ali na Praia Vermelha, aí eu voltei no IME, não lembro se eu chorei, que eu era bem criança mesmo (linhas 25-30). O *self* encarnado nesse trecho é de uma pessoa desamparada. Além da repetição, que é um recurso bastante utilizado em suas falas, a fim de acentuar o desespero (ver fragmento sublinhado), ela compõe o quadro da moça sozinha na porta do IME com uma mala gigantesca e sem rumo, enquanto os outros seguem para casa com os familiares. Observe-se o paralelismo⁷⁷ por contraste que ela faz nas duas primeiras orações: *eu vi todo mundo indo embora com seus pais e eu fiquei ali na porta do IME com a mala* (linhas 25-27). Esse trecho cria uma imagem comovente de abandono. A felicidade *versus* o desalento: “Todo mundo” *versus* “eu”; “indo embora” *versus* “fiquei ali na porta do IME”; “com seus pais” *versus* “com a mala”. Trata-se de uma estratégia de envolvimento, como pontua Tannen (2007), para quem as imagens são mais convincentes e mais memoráveis do que as proposições abstratas.

Não foi um momento de identificação porque, na minha entrada, eu já era adulta, já estava no mercado de trabalho, tinha terminado a faculdade e tinha estabilidade emocional; foi um instante de empatia, de tentar me colocar no lugar dela. A resolução da narrativa de Sofia é apresentada no próximo fragmento.

- (21) 1 (S) *Aí eu voltei com aquela mala, tinha um pessoal na guarda, eu*
 2 *falei “posso ficar aqui?” ((rindo)) “Deixa eu ficar aqui? Não*
 3 *tenho pra onde ir, não tenho onde ficar...” aí eu fiquei no*
 4 *alojamento do IME. Aí quando eu cheguei no alojamento já tinha*
 5 *uma menina lá que tava na mesma situação que eu, ela era de*
 6 *Fortaleza, já tava chorando já, bem antes de mim, aí ficamos nós*
 7 *duas chorando lá ((ela ri))*

Maj Sofia, 36 anos

No desfecho dessa aventura que foi sua chegada ao IME, ela conta que pediu pra ficar alojada lá, o que acabou acontecendo. As falas de súplica dão o tom dramático da conjuntura: “*Deixa eu ficar aqui? Não tenho pra onde ir, não tenho onde ficar...*” (linhas 2-3). O discurso relatado é, de acordo com De Fina (2003), uma estratégia central na medida em que tem a possibilidade de enfatizar aspectos da narrativa, o que significa que as falas atribuídas a si pela narradora podem (ou não) ter sido pronunciadas dessa maneira. Ditas assim, elas

⁷⁷ Silva (2019a) pontua que o paralelismo configura-se como um fenômeno discursivo assinalado pela presença de repetições nos níveis fonológico, morfológico, lexical e sintático e semântico. No fragmento, temos uma estrutura semântica contrastiva.

constroem a dramaticidade do pedido de Sofia e reforçam o *self* de desamparada que ela encena.

O desfecho dessa parte da narrativa de Sofia ocorre quando ela chega ao alojamento do IME e percebe que não é a única naquela situação: *Aí quando eu cheguei no alojamento já tinha uma menina lá que tava na mesma situação que eu, ela era de Fortaleza, já tava chorando já, bem antes de mim, aí ficamos nós duas chorando lá ((ela ri))* (linhas 4-7). Resolvido o problema do lugar onde ficar, o encontro com a colega sinaliza não o fim da solidão, mas a identificação e a partilha da tristeza do momento: *ficamos nós duas chorando lá*. Dessa maneira, ela posiciona a colega como parceira de sofrimento.

Vale ressaltar, ainda, sobre a narrativa de Sofia, que ela, às vezes, envolve os personagens que apresenta por meio do uso de pronomes no plural. Assim ocorre com as colegas do IME (veja que na linha 8 do excerto (19), ela usa *a gente*, para indicar o apoio que uma deu à outra) e os irmãos (ela usa o pronome *a gente* para denotar o local onde viviam, a proteção recebida da mãe e o fato de não saberem pegar ônibus – ver linhas 16-19 do excerto (20)). Dessa forma, nesses momentos, ela se apresenta não como indivíduo (o que acontece na maior parte do excerto), mas como grupo. Apresentar-se de uma forma ou de outra implica enfatizar responsabilidades de membros de um grupo ou denunciar a falta de participação deles em algumas ações (DE FINA, 2003). Não é esse o caso. A autoapresentação em grupo, como aluna do IME, é relevante porque, ao narrar sentimentos e percepções (veja que ela revela, nos excertos anteriores, que as meninas também sofreram), ela levanta um importante tema que é o sofrimento das pessoas que ingressam em escolas de formação militar e a necessidade de suporte emocional, principalmente nas instituições onde ingressam pessoas mais jovens.

Em ambientes rígidos, que constantemente testam o equilíbrio emocional do/a aluno/a, o nível de estresse é alto. Outra militar, a sargento Valentina, em meio às próprias histórias, relatou um caso grave de uma de suas colegas na Escola de Sargentos de Logística: *[a colega] teve um conceito baixo, foi pra um lugar ruim, e ela teve problemas de querer se matar várias vezes lá no alojamento, a gente pegou situações dela tentando se cortar, a última vez eu tava na hora, então tudo consequência da formação mesmo, e a Aeronáutica eu sei que tem acompanhamento psicológico durante a formação, no Exército tem a seção de saúde, mas ninguém vai se abrir assim, tinha o pessoal da seção psicopedagógica também, mas é difícil se abrir assim. Seria importante fazer acompanhamento psicológico obrigatório, na Aeronáutica, eles têm regularmente, é diferente.* (Valentina, 25 anos, Anexo A). As angústias vivenciadas pela Sofia, algumas colegas suas e principalmente pela colega de curso da Sgt

Valentina podem não ser casos isolados. Trata-se de uma questão séria, que merece um olhar mais atencioso por parte do Exército, seja realizando pesquisas periodicamente a fim de mensurar indicadores de sanidade mental de militares em formação, seja melhorando a estrutura de apoio psicológico já existente para isso.

4.1.2 *Influência de familiares ou conhecidos/as e desejo de estabilidade*

A entrada das colaboradoras na vida militar foi motivada por diversas razões, a maioria das entrevistadas já tinha familiares ou conhecidos nas Forças Armadas: algumas consideravam bonito mulher de farda; outras desejavam ter estabilidade financeira; outras tinham militares na família e inicialmente não tinham nenhuma simpatia pela carreira, o que se modificou; outras (as duas militares do IME), ainda, buscavam o melhor curso de engenharia. Uma delas fez questão de frisar que ingressou por amor ao marido (noivo na época), que era militar. Entre as respostas mais recorrentes sobressaíram-se a influência de familiares ou conhecidos/as e o desejo de estabilidade. Destaco que tais categorias figuraram em muitas respostas como complementares, ou seja, eram, juntas, a motivação para o ingresso no Exército. Vamos aos excertos.

- (22) 1 (R) *Como que você entrou para o Exército, como que você soube da*
 2 *seleção... por que você quis...*
 3 (E) *Na verdade eu sempre achei bonito, né, e eu sempre falava*
 4 *“Nossa, eu queria tanto entrar na...” eu queria ser polícia,*
 5 *qualquer coisa que... eu achava as mulheres fardadas bonito, eu*
 6 *sempre quis, no Exército eu falava “Se mulher pudesse servir eu*
 7 *queria servir”, aí, eu faço academia, um belo dia o dono da*
 8 *academia perguntou por que eu não fazia o processo pra STT ou*
 9 *OTT, temporária, aí eu perguntei como era porque eu não sabia,*
 10 *eu achava que para entrar era indicação ou era só quem já tava*
 11 *aqui, eu tinha ouvido falar de oficial e sargento temporário, mas*
 12 *não sabia como que funcionava pra entrar, aí ele explicou que a*
 13 *irmã dele tinha feito, ela era da área de contabilidade, ela tinha*
 14 *feito e já tinha uns dois anos que ela estava no Exército, ele disse*
 15 *que geralmente saía em agosto ou setembro, e me passou o site.*

Sgt Émile, 39 anos

No início do excerto (22), a militar inicia com uma avaliação boa (sublinhada na linha 3) sobre a carreira militar, que, para ela, constituía-se um desejo: *Nossa, eu queria tanto entrar na...* (linha 4). Quem a incentiva é o dono da academia onde ela malha. É interessante a circunstância temporal com a qual ela introduz a narrativa *um belo dia* (linha 7), típica de

histórias infantis ou contos de fada. O dono da academia é posicionado como um parceiro que traz todas as informações de que ela necessita, é seu incentivador. Ela utiliza o descritor metapragmático (WORTHAM, 2001)⁷⁸ [ele] *explicou* (linha 12), a partir do qual se pode fazer avaliações do personagem, o professor da academia e, em minhas inferências, amigo dela⁷⁹. Dessa maneira, podemos atribuir a ele características positivas, uma vez que ele compartilha e explicita informações que ela não detém (*ele explicou que a irmã dele tinha feito, ela era da área de contabilidade, ela tinha feito e já tinha uns dois anos que ela estava no Exército, ele disse que geralmente saía em agosto ou setembro, e me passou o site – linhas 12-15*). Veja que, além de explicar, ele passou o *site* onde ela obteria mais informações, o “caminho das pedras” como se diz na caserna.

Além de posicioná-lo dessa forma, a narradora, no excerto, posiciona-se como admiradora do Exército, alguém que sonhou em “servir”. Quando perguntei, em outro momento da entrevista, *Qual você diria que foi a grande motivação pra entrar*, ela respondeu: *pra mim, quando eu entrasse no Exército todo mundo ia me olhar com outros olhos, ia me dar mais valor, me respeitar mais, sabe, não é nem pelo dinheiro, claro que isso a gente também pensa, o salário é bom, mas é o status do Exército, a partir de agora eu vou ser orgulho da minha família, vou ser orgulho das mulheres* (Sgt Émile, 39 anos, Anexo A). Trata-se de uma evidência de sua admiração pela Força, de sua própria avaliação da instituição militar, com a qual se identifica. Ela deseja conquistar o respeito e o *status* que enxerga no EB, como também ser exemplo para a família e para outras mulheres. Nessa perspectiva, ela se apresenta como respeitável e vencedora, pois conseguiu integrar a instituição.

O excerto seguinte traz a o relato de Carla, 26 anos, carioca, sargento de saúde que foi influenciada pelo pai militar a entrar para o Exército. Das entrevistas colhidas em Belo Horizonte, a dessa militar foi a única que realizei sem pressa⁸⁰, razão pela qual foi a que mais teve oportunidade de contar histórias com mais detalhes. Vamos ao excerto.

⁷⁸ Wortham (2001) denomina *descritores metapragmáticos* os processos verbais da LSF. A partir do seu uso nas narrativas, das escolhas que o/a narrador/a faz para indicar as falas dos personagens que fazem parte da história, torna-se possível ao/à leitor(a)/ouvinte/interlocutor(a) fazer avaliações dos personagens.

⁷⁹ Os descritores metapragmáticos que ela utiliza para introduzir as falas do dono da academia, os detalhes que ele passa para ela acerca da seleção me fizeram construir avaliações positivas dele, entre as quais está a avaliação de amigo. Quando menciono em meu comentário, logo no início do Excerto (11), “*ele ((refere-se a um amigo dela))*”, na seção anterior, é porque o diálogo deles indica certa proximidade que vai além da relação mais prototípica entre dono de academia e cliente.

⁸⁰ Na volta para o quartel, consegui entrevistar uma militar que já tinha feito o EBCM, então foi dispensada. Ela estava no batalhão sem atividade. A entrevista com ela foi muito mais longa em virtude justamente da tranquilidade, do tempo de que ela dispunha para falar. (Diário de pesquisa - 26/08/18, Apêndice A)

- (23) 1 (R) *Como foi sua entrada para o Exército, o que te motivou?*
 2 (C) *Então... a família de meu pai, ela é toda de militar, a maioria são*
 3 *militares e eu cresci vendo mulheres militares, eu achava muito*
 4 *bonito e meu pai sempre botou na minha cabeça: “Ah, nós que*
 5 *somos pobres, de classe média baixa, um trampolim pra nossa*
 6 *vida é o concurso público, ou seja, o militar, ser militar”. Então*
 7 *assim, mesmo que você queira fazer... eu falava pra ele que*
 8 *queria fazer faculdade de História. Ele falou assim: “Não, faça*
 9 *depois, mas arrume a sua vida primeiro, faça o concurso, passe,*
 10 *depois que você estabilizar, você faz qualquer coisa.” Ai eu*
 11 *cresci escutando isso dele e eu gostava, achava tão bonito e aí eu*
 12 *trilhei meu caminho, fiz enfermagem só por conta do concurso*
 13 *mesmo e deu certo.*

Sgt Carla, 26 anos

Nitidamente, o ambiente familiar repleto de militares (ver linhas 2-3) influenciou Carla na escolha da profissão. Mas, diferente da maioria das outras militares colaboradoras, a influência é feminina: *eu cresci vendo mulheres militares* (linha 3). Além de avaliar explicitamente a carreira e de se identificar com esta (*eu achava muito bonito* – linhas 3-4), ela confessa a pressão paterna: *meu pai sempre botou na minha cabeça* (linha 4), em que o uso do índice verbal *botou* indexicaliza a imposição do pai. Ela constrói a imagem do pai ao mesmo tempo autoritário (*faça o concurso, passe, depois que você estabilizar, você faz qualquer coisa.* - linhas 9-10) e preocupado com o futuro da filha (*Ah, nós que somos pobres, de classe média baixa, um trampolim pra nossa vida é o concurso público, ou seja, o militar, ser militar* - linhas 4-6). Dessa forma, enquanto outras militares revelaram ser influenciadas por meio dos aspectos afetivos, Carla foi compelida pela necessidade de estabilidade e pela autoridade paterna. Observe-se como o modo imperativo, na fala do pai, modaliza a obrigatoriedade (NEVES, M., 2013), logo fica claro que ela não teve a opção de estudar História, seu desejo (ver fragmento sublinhado nas linhas 7-8).

Carla anuncia, primeiro, a prática discursiva paterna (*eu cresci escutando isso dele* - linhas 10-11) que a levou ao Exército. A partir daí, o foco volta-se para ela: *eu gostava, achava tão bonito* (linha 11), os índices verbais carregados de avaliação positiva a guiam a duas ações (*trilhei meu caminho, fiz enfermagem só por conta do concurso* – linha 12) cujo desfecho parece ser satisfatório (*deu certo* – linha 13). Ao analisar as palavras da narradora, pareceu-me pouco crível ela gostar e achar bonito ser militar e o pai praticamente obrigá-la a seguir um caminho profissional. Ressalte-se que ela ingressou quando tinha 18 anos, idade em que normalmente se busca autonomia e independência de opiniões. Recorri ao áudio da entrevista na tentativa de identificar algum indício não verbal que confirmasse minha

desconfiança, mas não obtive êxito: nada havia além da tranquilidade da voz e uma discreta timidez. Além disso, a história de vida, a satisfação com a carreira, a ausência de qualquer menção a arrependimento ou pesar e a coda *e deu certo* me levaram a interpretar como verossímeis as palavras dela. Vale ressaltar que ela exhibe, aqui, a identidade de filha comportada e obediente.

No excerto seguinte, a Clara, 31 anos, sargento de saúde, gaúcha, conta como um primo a influenciou a entrar para o Exército. Ela admirava a carreira militar e também desejava estabilidade financeira. Vamos à narrativa.

- (24) 1 (Clara) *Eu tenho um primo que é militar e eu via... ele é bem mais,*
 2 *bem mais velho, não, ele tem seus 45, 46 acho, ele foi*
 3 *temporário, depois ele passou pra “de carreira”, então eu*
 4 *achava muito bonita a carreira... e eu queria algo que me*
 5 *desse estabilidade também, aí eu uni o útil ao agradável. Na*
 6 *época a mulher só entrava ou com nível superior ou com*
 7 *técnico em enfermagem, e nível superior eu não tinha*
 8 *condições de cursar porque tinha que trabalhar e o técnico*
 9 *em enfermagem eu poderia fazer à noite, então eu decidi*
 10 *“vou fazer o técnico em enfermagem PRA entrar no*
 11 *Exército”, então foi assim que eu fiz: no primeiro ano, tentei*
 12 *e não consegui, aí o segundo ano, que aí realmente eu*
 13 *estudei porque no primeiro ano eu não tinha estudado, fiz a*
 14 *inscrição e “vou lá!”((risos)) aí não deu, aí no segundo ano*
 15 *eu realmente me dediquei, busquei cursinho e tal, dormia*
 16 *quatro horas por noite, estudando, porque tinha que*
 17 *trabalhar durante o dia, aí foi o ano que eu consegui passar,*
 18 *2009, aí eu entrei em 2010.*
 19 (R) *Hum-hum... o que te motivou a entrar? Você viu o primo*
 20 *fazendo e...*
 21 (Clara) *Acho que a valorização da carreira e a estabilidade também,*
 22 *porque é bonito... eu acho extremamente orgulhoso, assim,*
 23 *fazer parte da instituição*

Sgt Clara, 31 anos

Unir o útil ao agradável foi a motivação da Sgt Clara, conforme consta na linha 5. O *útil* indexicaliza a estabilidade que ela buscava e o *agradável*, o gosto pela carreira das armas. Ao narrar esse fato, ela dá pistas de quem ela é, de sua classe social e de como enxerga o mundo. Dessa maneira, ela constrói o *self* de pessoa pragmática (*eu não tinha condições de cursar porque tinha que trabalhar e o técnico em enfermagem eu poderia fazer à noite* (linhas 7-9) e decidida (*vou fazer o técnico em enfermagem PRA entrar no Exército* – linhas 10-11). Observe que a narradora utiliza o descritor metapragmático *decidi* (linha 9) para introduzir a

própria fala, além do recurso fonológico de ênfase na pronúncia de *pra*, o que indica a clareza de seu objetivo.

Após representar o primo como incentivador, exemplo para ela, e decidir ir à luta (*então foi assim que eu fiz* - linha 11), ela explicita várias ações suas: *no primeiro ano, tentei e não consegui, aí o segundo ano, que aí realmente eu estudei /.../ busquei cursinho e tal, dormia quatro horas por noite, estudando, porque tinha que trabalhar durante o dia, aí foi o ano que eu consegui passar, 2009, aí eu entrei em 2010* (linhas 11-18). Sugere De Fina (2003) que a análise das narrativas deve levar em conta o aspecto da projeção de papéis sociais. Dessa maneira, observam-se as formas de apresentar o eu em relação aos outros e em relação às experiências pessoais. Em relação aos outros (a mim, nesse caso), a partir do encadeamento que a narradora faz com os índices verbais sublinhados, ela se apresenta como vencedora (veja que ela organiza uma sequência gradativa com os verbos, que culminam em *entrei*, símbolo de sua vitória pessoal); em relação às experiências, ela se mostra perseverante e boa aprendiz (veja que ela narra as tentativas e o esforço para conquistar o objetivo). Destaco que ela cita o fracasso inicial, quando foi fazer a prova sem se preparar o suficiente, para demonstrar que aprendeu (a lição) com a experiência.

O excerto seguinte também revela a influência familiar na escolha da carreira das armas. Dessa vez, é a Sgt Valentina, mineira de 25 anos, da turma pioneira de combatentes da Escola de Sargentos de Logística. Antes da entrevista propriamente dita, que aconteceu em minha residência, pudemos conversar sem pressa sobre muitos assuntos em comum, o que, em minha concepção, tornou o momento propício para que ela pudesse expor suas histórias.

Comecei perguntando sobre a entrada, ela então me contou que estava terminando a graduação em informática e estudando para o concurso do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), quando viu no edital para a EsSLog que tinha vagas (de sargento) para o segmento feminino. Como algumas matérias cobradas coincidiam com as que ela estava estudando, resolveu fazer prova e passou, ela disse que já gostava da área militar. Em seguida, perguntei qual foi a motivação. Vamos ao excerto.

- (25) 1 (R) *Tá, e qual foi a motivação, por que você queria entrar pro*
 2 *Exército?*
 3 (V) *Porque eu sempre gostei da carreira militar, meu pai é*
 4 *bombeiro, meu irmão também, eu cheguei a estudar pro CFO do*
 5 *bombeiro, fiquei excedente, não passei na época, aí eu voltei e*
 6 *terminei a faculdade e sempre me chamou a atenção concurso*
 7 *militar e o Exército era o única que eu tinha contato, eu tinha*
 8 *amigos que já tinham passado, estavam na AMAN, na EsFCEX,*

9 *Aeronáutica e Marinha não tinha contato, então não tinha*
 10 *interesse, por isso que me despertou esse interesse por eu me*
 11 *identificar e ter amigos já.*

Sgt Valentina, 25 anos

No excerto (25), a colaboradora avalia afetivamente a carreira militar (*eu sempre gostei da carreira militar* – linha 3) e justifica essa relação por meio da influência familiar, que ela explicita nas linhas 3 e 4. Ser militar, nesse cenário, não significa exatamente ingressar no Exército, mas em alguma instituição militar, seja ela polícia, corpo de bombeiros ou forças armadas. Em seguida, inicia uma micronarrativa de sua primeira tentativa malograda de ser militar junto ao Corpo de Bombeiros. Valentina deixa claro o esforço para ser militar ao dar uma pausa nos estudos (*eu voltei e terminei a faculdade* – linhas 5-6). Fica subentendido que ela tinha trancado a faculdade para se dedicar ao concurso. O contato com amigos do Exército (*o Exército era o único que eu tinha contato, eu tinha amigos que já tinham passado, estavam na AMAN, na EsFCEEx* – linhas 7-8) foi decisivo para que ela optasse pela Força Terrestre, conforme ela aclara nas linhas 10-11.

O apelo ao sentimento familiar dentro da Força é uma constante. Fomenta-se o apeço ao Exército e é muito comum pais e mães incentivarem filhos (e, mais recentemente, filhas) a serem militares. Como pontua Castro (2003, p. 42), a vocação é uma das respostas mais comuns quando se questiona ao militar sobre as razões do ingresso. Para esse antropólogo, que é uma referência em estudos sobre militares, as histórias que começam com “desde pequenino sempre gostei dessas coisas” constituem quase um padrão⁸¹. É exatamente essa influência que se tem no excerto. Dessa forma, Valentina se constitui como vocacionada, um sentimento valorizado na caserna, conforme veremos na próxima narrativa.

Os dois excertos seguintes, (26) e (27), contêm a narrativa da Maj Sofia. Ela conta que o anseio de cursar uma universidade de engenharia de renome pesou mais na escolha da profissão. Em pesquisas qualitativas, consideramos importantes não só as regularidades, mas também as particularidades (FLICK, 2004), em razão de as pessoas construírem subjetivamente os significados de suas experiências. Dessa forma, temos na história da Maj Sofia, do IME, uma resposta recorrente no contexto do IME, mas que é uma particularidade em relação às outras militares do universo pesquisado. Ressalte-se que, apesar de não ser a vocação o motivo precípua da entrada dela no Exército, houve uma experiência que a ajudou

⁸¹ Celso Castro, em sua pesquisa de mestrado na AMAN, apresentada em 1989, observa que a vocação é o principal motivo de entrada dos cadetes, mas também chama a atenção para a pressão que estes sofrem da família para entrar ou para permanecer lá. À exceção da Carla, cujo pai parece tê-la compulsado a conseguir a estabilidade com o ingresso no Exército, outras colaboradoras relataram influências em maior ou menor grau de intensidade.

a se decidir por ser militar, o que nos leva a pensar que a narrativa só diverge parcialmente da categoria “influência de familiares ou conhecidos/as”. Vamos aos excertos.

- (26) 1 (S) *Olha, a situação do engenheiro militar eu acho que é diferente,*
 2 *assim, a forma de entrada é diferente dos outros militares do*
 3 *Exército, do pessoal de arma, do pessoal QCO, por quê? Porque*
 4 *a gente, na maioria, entra pro IME mais pela engenharia, e o*
 5 *Exército é uma consequência. É verdade isso, é verdade mesmo,*
 6 *tô sendo sincera, porque comigo foi assim, e eu vejo que com*
 7 *todo mundo... meu marido também é da minha turma e com ele*
 8 *também é a mesma coisa /.../ Ninguém que eu conheço, um*
 9 *negócio delicado o que eu vou falar: ninguém era apaixonado*
 10 *pela carreira no Exército, até porque as pessoas não sabiam o*
 11 *que é que era, e normalmente a pessoa que entra no IME não*
 12 *tem essa tradição de família, é diferente da pessoa que entra na*
 13 *AMAN, geralmente já tem uma tradição na família. Então, é isso.*
 14 *E QCO não, QCO já sabe o que quer da vida, né, já sabe, então,*
 15 *o que eu vejo é isso. /.../ Então comigo*
 16 (R) *Não foi um sonho...*
 17 (S) *Não. Não foi diferente da maioria das outras pessoas, pelo*
 18 *menos da minha turma, eu queria fazer um bom curso de*
 19 *engenharia química e o Exército foi uma consequência...*

Maj Sofia, 36 anos

A resposta da militar atende ao meu pedido para contar como foi a entrada no Exército. Ela inicia avaliando como diferente (*eu acho que é diferente* – linha 1) a razão para entrar em relação aos/às outros/as militares. Segundo a narradora, *a gente, na maioria, entra pro IME mais pela engenharia, e o Exército é uma consequência* (linhas 4-5). Confessar que o ingresso não foi por vocação/identificação é algo considerado complexo dentro da Força. Aqui, ela estabelece um diálogo com discursos que permeiam as práticas sociais da Força, os quais consideram a vocação como um valor intrínseco ao/à militar. Ela usa a repetição como estratégia de reforço à sinceridade: *É verdade isso, é verdade mesmo, tô sendo sincera* (linhas 5-6), justamente porque ela tem consciência de não ser esse o discurso julgado adequado ao/à militar. Trata-se de uma espécie de confissão (*“um negócio delicado o que eu vou falar: ninguém era apaixonado pela carreira no Exército* – linhas 8-10), sobre a qual ela se ocupa em fazer algumas ponderações: primeiro, ela apresenta o tema sob o ponto de vista do grupo ao qual pertence, ou seja, os/as alunos/as do IME, utiliza a escolha pronominal como estratégia de despersonalização (DE FINA, 2003). Para isso, ela usa o pronome *a gente* (nós) na linha 4 e *ninguém* (linha 9), indicando não um aspecto identitário individual, mas de um

grupo: *a gente* inclui não só o cônjuge, mas todo o alunado do instituto. *Ninguém* inclui todos os *não apaixonados* pelo IME.

Em segundo lugar, ao declarar o interesse pela engenharia (e não pelo Exército), ela explicita as razões: *ninguém era apaixonado pela carreira no Exército, até porque as pessoas não sabiam o que é que era, e normalmente a pessoa que entra no IME não tem essa tradição de família* (linhas 9-12). Aqui, a falta de conhecimento sobre o Exército e de convivência com militares constituem a justificativa para a ausência do amor à instituição. A necessidade de dar explicações, a meu ver, está ligada à preocupação em não passar uma autoimagem negativa em relação à Força. Muitos/as alunos/as da AMAN têm pais militares, portanto a vocação (ou o amor à farda) é repassada como uma espécie de herança familiar; o pessoal do QCO ingressa após a graduação, são pessoas mais maduras e, como Sofia assinala, *QCO já sabe o que quer da vida* (linha 14). Tais comparações servem para aclarar a relação afetiva que se percebe nesses dois grupos e que é ausente no do IME. No excerto seguinte, eu continuo a entrevista, faço outra pergunta, mas ela ainda está presa às reflexões sobre as motivações para entrar na instituição. Apreciemos o fragmento a seguir.

- (27) 1 (R) *Quando você entrou, o que você pensou, logo no início, como foi a adaptação?*
 2
 3 (S) *Peraí, eu lembrei de uma coisa... que ajudou, me ajudou na escolha da carreira, e eu acho importante porque tem a ver com as mulheres no Exército, eu fui visitar o IME, eu não sabia o que era o IME, quem me falou sobre o IME foi um professor da escola técnica, aí eu fui visitar, nem sabia se podia fazer isso, e aí quem me recebeu na época era uma capitão Aline, da primeira turma de QCO, ela era da comunicação social lá do IME, ela me recebeu de um jeito assim, e eu passei a admirar tan::to sabe, aquela postura, e eu nunca tinha visto mulher no Exército, e eu achei tão bonito, sabe, eu passei a admirar tan::to e isso me influenciou muito também na hora que eu fui escolher, e aquela imagem, tanto que até hoje a minha mãe lembra até hoje daquele dia que eu cheguei em casa falando daquilo... que eu conheci uma capitão e que eu queria ser assim também, será que um dia eu consigo ser assim também? Sabe...*
 16
 17

Maj Sofia, 36 anos

É relevante observar que, após várias outras informações, trocas de turno, quando eu faço outra pergunta, ela lembra um fato que suplanta a falta de afetividade relatada para com o EB e parece redimi-la disso: *Peraí, eu lembrei de uma coisa... que ajudou, me ajudou na escolha da carreira, e eu acho importante porque tem a ver com as mulheres no Exército, eu*

fui visitar o IME, eu não sabia o que era o IME (linhas 3-6). O IME é um estabelecimento de ensino que forma engenheiros civis e militares⁸². Quando ela afirma que lembrou um fato que *a ajudou na escolha da carreira*, ela se refere à opção por ser civil ou militar ao final do curso de engenharia e cita a influência de uma militar que a recebeu por ocasião de uma visita ao IME, a capitã Aline: *quem me recebeu na época era uma capitã Aline, da primeira turma de QCO, ela era da comunicação social lá do IME, ela me recebeu de um jeito assim, e eu passei a admirar tan::to, sabe, aquela postura, e eu nunca tinha visto mulher no Exército, e eu achei tão bonito, sabe, eu passei a admirar tan::to* (linhas 8-12). Sofia posiciona a capitã como uma mulher inspiradora, destaca a postura e reforça a admiração que a figura lhe causou. Ressalte-se que ela é enfática em falar da admiração (trechos grifados), uma vez que repete a estrutura frasal e faz alongamento vocálico em *tan::to*.

Para conferir maior veracidade ao evento narrado, a militar ainda faz referência à figura materna: *até hoje a minha mãe lembra até hoje daquele dia que eu cheguei em casa falando daquilo... que eu conheci uma capitã e que eu queria ser assim também* (linhas 14-17). Desejar assemelhar-se com a militar, inspirar-se nela funciona como remissão da ausência de relação afetiva com o Exército em sua narrativa anterior. Outra observação importante é que ela reforça a tese de que não se pode amar/admirar o que não se conhece, quando afirma *eu não sabia o que era o IME* (linhas 5-6) quando foi conhecê-lo.

Como lembram Davie e Harré (1990), as pessoas se caracterizam tanto pela identidade pessoal contínua quanto pela diversidade pessoal descontínua. Isso significa que elas, posicionadas de formas variadas, podem experimentar e exibir aspectos do *self* que estão envolvidos na continuidade de uma multiplicidade de “eus”. Nessa perspectiva, Sofia apresenta seus múltiplos *selves*, o de não vocacionada, de inspirada na capitã e de redimida, manifestação ligeira da multiplicidade de identidades, às vezes contraditórias, que o ser humano performa nas interações (DE FINA, 2003).

O excerto seguinte traz a motivação da TC Olívia, 55 anos, militar da reserva, formada em Ciências Contábeis. Para ela, o desejo de estabilidade foi decisivo para o ingresso. Isso significa que ela não visava ao Exército, mas ao serviço público estável. A entrevista foi realizada em sua casa, com tranquilidade e sem pressa. Ela me foi sugerida por outra colaboradora, que passou o contato telefônico, então eu a conheci pessoalmente naquele dia. De riso solto e postura leve, ela se revelou uma pessoa muito divertida. As narrativas são ricas

⁸² O IME possui cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária para militares e civis. No ato de inscrição, o/a candidato faz a opção por ser militar da ativa ou da reserva (civil).

de detalhes e a transcrição cheia de comentários de risos. O recorte que trago situa-se após o relato de um episódio de desemprego que tinha vivenciado.

- (28) 1 (R) *Qual foi a motivação, teve alguma outra além de ter ficado*
 2 *desempregada?*
 3 (O) *Não. A motivação foi essa: eu vou fazer concurso e nunca mais*
 4 *vão me mandar embora. Pro concurso que eu passasse eu*
 5 *entrava e o primeiro que eu passei foi o Exército ((ela ri, ri, ri)).*
 6 (R) *Ah, entendi:: ((rio também))*
 7 (O) *E eu quando passei é que eu descobri que somente há um ano*
 8 *que tinha mulher no Exército, a gente ainda era novidade, né,*
 9 *pra mim, eu andava pelo Rio de Janeiro::ro, via as mulheres*
 10 *fardadas, mas nunca prestei atenção se tinha mulher no Exército*
 11 *se não tinha, né, não acompanhava, então, a motivação foi me*
 12 *livrar da demissão, do capitalismo selvagem ((risos)), mais foi a*
 13 *melhor coisa da minha vida, eu acho que se eu tivesse passado*
 14 *pra outro concurso eu não teria sido tão feliz como eu fui dentro*
 15 *do Exército /.../*

TC Olívia, 55 anos

A narrativa começa quando eu peço para ela me contar como foi a entrada no Exército⁸³. Ela então inicia como uma avaliação (*A história é bem peculiar, como muitas que tem por aí.*), mas também indica como e quem ela era na época: *eu era capitalista selvagem, trabalhava na iniciativa privada há oito anos já, sempre trabalhei em empresa grande, multinacional*). Introduz a chefe como uma figura excêntrica (*ela era da religião messiânica e ela decidiu que todos os subordinados dela tinham que se converter à religião dela*) e muito gente boa. Sempre com bom humor, conta que a recusa culminou em demissão, mas relata episódios de como foi se esquivando dos cultos da chefe, de como foi colocada na geladeira, de como entendeu que seria demitida quando ganhou férias e resolveu distribuir currículos. *Aí um dia eu tava lá no centro da cidade, já tinha entregue meus currículos, /.../ comprei uma Folha Dirigida, fui olhar, falei assim: “Bem, já que agora vou ficar desempregada, eu vou então tentar concurso”, porque até então eu nunca tinha pensado em fazer concurso, a minha formação era mesmo aquela de capitalista selvagem, workaholic, trabalhar e disputar, né, ser promovida, que é uma coisa que a gente vê nos filmes americanos ((ela solta uma gargalhada)), mas eu vi que a vida não era assim (TC Olívia, 55 anos, Anexo A)*. Esse foi o ponto de virada. As pessoas usam histórias de vida para criar (e manter) um senso de quem elas são (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012). Dessa maneira, ela ainda relembra que

⁸³ A narrativa é importante não só para a resposta que ela dá sobre a motivação para entrar no Exército, como também para construir o sentido de suas identidades. Por isso, apresento algumas partes literais e outros trechos da entrevista.

antes tinha sido demitida de outra empresa em função do Plano Collor que levou muitas empresas à falência.

A resposta sobre a motivação para entrar difere da maioria das colaboradoras. A narradora conta os percalços por que passou a fim de justificar a necessidade de estabilidade. Lembra Linde (2009) que as pessoas narram suas vidas de forma a torná-las coerentes. Diferente de Sofia, por exemplo, que demonstra ter consciência de que não entrar por amor é uma exceção à regra, a tenente-coronel Olívia não parece preocupar-se com isso. Ela narra utilizando argumentos (desempregos, insegurança financeira) a fim de que sua narrativa tenha um grau de coerência, uma vez que as pessoas se preocupam em “manter narrativas biográficas coerentes, embora continuamente revisadas” (GIDDENS, 2002, p. 12).

A TC Olívia se posiciona no excerto como vítima da chefe excêntrica e do capitalismo excludente e anuncia, então, de forma categórica a razão de sua entrada no EB: *A motivação foi essa: eu vou fazer concurso e nunca mais vão me mandar embora* (linhas 3-4). O Exército foi um acaso na medida em que foi o primeiro concurso em que ela foi aprovada. Não há vínculo afetivo antes do ingresso, apesar de ela revelar que o pai era militar. Em outro momento, ela traz essa informação, mas com ressalva: *ele tinha sido soldado, estava treinando pra Segunda Guerra com 19 anos, perdeu a perna e foi reformado como sargento, então meu pai era sargento do Exército, mas ele nunca, né... só serviu 1 ano e meio lá, então ele não era do quartel, eu não conhecia ninguém do quartel, não tinha contato nenhum, /.../ não tinha ninguém de quartel na minha família (TC Olívia, 55 anos).*

Com essas explicações, ela ressalta a falta de afinidade pessoal e paterna com a Força e, em seguida, fala de sua falta de informações acerca de assuntos militares: *quando passei é que eu descobri que somente há um ano que tinha mulher no Exército, a gente ainda era novidade, né, pra mim, eu andava pelo Rio de Janeiro, via as mulheres fardadas, mas nunca prestei atenção se tinha mulher no Exército se não tinha, né, não acompanhava* (linhas 7-11). É interessante como, logo ao passar no concurso, a identidade de grupo emerge. Observe que a colaboradora utiliza o pronome *a gente* (ver trecho grifado), uma marca discursiva de coletividade (SILVA, 2019a). Ela poderia ter optado por dizer “mulher no Exército ainda era novidade”, mas decide incluir-se, dando demonstrando a identificação com a Força que ela constrói ao longo de tempo. Finalmente, ela conclui com uma avaliação emotiva em um tom diferente do início: *mais foi a melhor coisa da minha vida, eu acho que se eu tivesse passado pra outro concurso eu não teria sido tão feliz como eu fui dentro do Exército* (linhas 12-15).

Do excerto (28), podemos perceber um movimento de identificação com o Exército que começa do 0, da ausência de influência de familiares ou conhecidos/as, ao 10, com o

reconhecimento de ter feito a escolha profissional mais acertada. Em termos dos *selves* que ela encena, podemos citar, inicialmente, a vítima da chefe; depois, a desiludida com o sistema; e a realizada, no final.

As colaboradoras apresentaram posicionamentos diversificados tanto de si quanto dos personagens que participaram das histórias. O quadro a seguir, cujos elementos foram idealizados por Cândido Jr. (2016), sintetiza as informações colhidas até aqui, de modo a demonstrar como os aspectos identitários das colaboradoras se relacionam com os princípios e valores militares citados na abertura da seção.

Quadro 9 - Categorias do *self* entrada

Categorias temáticas	Posicionamentos das militares	Personagens/posicionamento dos/as personagens	
Dificuldades iniciais	Perseverante, forte, vítima, esforçada, batalhadora, vencedora, altruísta, inexperiente, grata, aprendiz, sofredora, feliz, leve, persistente, desamparada	Conterrânea, filho, senhor civil, pai do filho, instrutores, equipe de militares, candidata, pessoal, colega, cunhado, chefe, namorado, médico, aplicador da prova, colegas, marido, mãe, colega,	insensível, indiferente, aliado/a(s), benevolentes, solidários, favorecida, cuidadosos, protetora, parceira
Influência de conhecidos/familiares e desejo de estabilidade	respeitável, filha obediente, objetiva, perseverante, vencedora, aprendiz, vocacionada, não vocacionada, vítima, redimida, desiludida, realizada	dono da academia, pai, primo, irmão, amigos, Cap Aline, chefe, capitalismo,	incentivador, autoritário, preocupado com o futuro, inspiradora, cruéis

Fonte: elaborado pela autora

A partir do quadro acima, podemos verificar as muitas identidades exibidas/reivindicadas/rechaçadas, como também os posicionamentos dos personagens que as narradoras trouxeram para as histórias. Houve recorrência, na categoria *Dificuldades iniciais*, dos posicionamentos das militares como persistentes, vencedoras, aprendizes, vítimas, mas também de vocacionadas, realizadas. Ressalto que o posicionamento de vítima que muitas exibiram tinha, a meu ver, a intenção de mostrar o quanto as dificuldades pelas quais passaram para entrar no Exército as tornaram fortes, o quanto elas foram persistentes. No

tocante aos personagens, que eram próximos às militares, foram posicionados predominantemente como aliados.

No que se refere à categoria *Influência de conhecidos/familiares e desejo de estabilidade*, os aspectos identitários que se sobressaíram das colaboradoras foram ora vocacionada, ora não vocacionada, perseverante e realizada. Tais resultados indicam alinhamento com os valores institucionais, uma vez que, mesmo as que se posicionaram como não vocacionadas, revelaram-se no momento posterior como realizadas. Os personagens que figuraram nas narrativas foram diversos, desde cruéis chefes, pai autoritário, militar inspiradora, amigo e primo preocupados. São, portanto, ora aliados, ora antagonistas segundo o posicionamento das narradoras.

Em síntese, as identidades das mulheres militares aqui são marcadas por aspectos como o esforço, a perseverança e a conquista.

4.2 O self Formação

O ingresso nas escolas de formação militar representa, inicialmente, uma ruptura com o mundo exterior. É um momento de transição em que se tem contato com um conjunto de atitudes, valores e comportamentos desejáveis à identidade militar. Dado o caráter totalizante da instituição (CASTRO, 2003), normalmente há um choque cultural, que se manifesta, sobretudo, nos dias iniciais. A começar pelo alarido que assusta, a cobrança rigorosa “de tudo”, o início é, segundo uma das colaboradoras, “meio assustador” (Sgt Natália, 30 anos), com o agravante de estar longe da família. O período de formação varia de acordo com as escolas e o perfil das militares. Se temporárias (sargentos e oficiais), a formação é em 45 dias; se sargentos concursadas, dois anos; se oficiais engenheiras, cinco anos; se do QCO, nove meses.

É um período intenso e revelador. Intenso, em função das atividades diferentes que se apresentam, do simples marchar ao aprendizado de montagem, desmontagem, manuseio de armas, são muitas disciplinas e muito conteúdo a ser assimilado em curto intervalo de tempo. Revelador, porque as pessoas fazem grandes descobertas sobre si mesmas, sobre suas capacidades, sobre suas habilidades e sobre seu potencial para vencer os próprios medos. Aprende-se a ser militar, o que subentende assimilar um pouco sobre a ciência da guerra. Da minha própria experiência, posso dizer que é um novo mundo que se descortina, cheio de idiossincrasias que tornam o momento estressante e desafiador. Dentro desse contexto, a primeira categoria que apresento concerne à discrepância entre expectativa e realidade, a qual

nomeei *Impacto na chegada*. Outras se seguirão, tais como *Superação no campo* e *Aprendizado da camaradagem*.

Tais blocos de categorias emergiram a partir das questões que formulei e das regularidades em respostas que me foram dadas. Passemos, então, à primeira.

4.2.1 *Impacto na chegada*

A chegada às escolas de formação constitui-se normalmente de experiências marcantes. Os primeiros dias são penosos principalmente para as alunas oriundas do meio civil e que nunca tiveram contato com militares. Mesmo para a Sgt Valentina, cujo pai militar já a tinha alertado sobre a pressão psicológica pela qual ela iria passar, foi complicado. Segundo a militar, era *tudo novo* e ela e as outras alunas tinham *muito medo*. A sensação de “*O que é que tô fazendo aqui?*” é algo que passa pela cabeça de muitas alunas, como assinala a Ten Helena (29 anos, médica), e pode resumir o sentimento dessa fase inicial.

Os excertos (29), (30) e (31) a seguir contêm a narrativa da Luísa, 52 anos, tenente-coronel da reserva. Ela reside em outra cidade, mas como serviu em Brasília durante um tempo e sempre vem à cidade para visitar amigos e amigas. A entrevista aconteceu em minha casa, com tempo suficiente para muitas histórias. Depois que ela contou como foi o ingresso em 1994, de “supetão”, as dificuldades que teve para acessar informações no período, perguntei sobre a chegada à cidade de Salvador, onde fica a EsFCEx, sua escola de formação.

- (29) 1 (R) *Quando você chegou a Salvador, botou o pé lá na Escola, o que*
 2 *você pensou?*
 3 (L) */.../ Olha, é uma sensação assim... eu diria pra você que na*
 4 *primeira semana a gente fica anestesia:da, foi a sensação que eu*
 5 *tive. Por quê? Porque é tudo novo... é... e quando você não tem*
 6 *na família ninguém que seja militar, ou nunca conviveu com*
 7 *alguém que seja militar, você idealiza... você tem uma*
 8 *idealização, mas quando chega lá a realidade é bem diferente...*
 9 (R) *Hum-hum...*
 10 (L) *o que é que eu idealizava? Eu recebi um comunicado dizendo,*
 11 *por exemplo, que nós tínhamos que comprar um maiô para*
 12 *atividades aquáticas... nossa, eu achei isso superchique ((eu*
 13 *rio)), pensei “que bacana!” /.../ Apesar de chegar anestesiada,*
 14 *eu comecei a perceber que era uma escola de formação em que*
 15 *todo mundo era soldado. Você não era profeso::ra, você não era*
 16 *advogada, você era, antes de tudo, um soldado, nós éramos*
 17 *tratados assim... um treinamento com arma, com tudo isso que*
 18 *envolve... um batalhão, por exemplo. /.../ Então, nós passávamos*
 19 *lá por todos os setores... como vou dizer... por todos, fazendo*
 20 *todos os serviços, desde a limpeza, desde tomar conta da entrada*

21 *da unidade... é... levar os soldados pra trocar a hora, então nós*
 22 *éramos aproveitados em todos os sentidos...*

TC Luísa, 52 anos

No excerto (29), Luísa avalia o quão impactante foi a chegada para ela. Para isso, utiliza o predicador (WORTHAM, 2000) *anestesiada* (linha 4), o que explicita nas linhas seguintes. Em seguida, ela sinaliza a boa expectativa, que rapidamente se desfez. Sem militares na família nem conhecimento da vida castrense (linhas 7-9), ela idealizava o Exército. A referência à compra do maiô (linhas 11-12) traduz essa visão, o que, a meu ver, revela uma certa ingenuidade. Ante as novidades que irromperam, ela se deu conta de que não seria professora, mas uma simples soldado (*Você não era profes::ra, você não era advogada, você era, antes de tudo, um soldado, nós éramos tratados assim...* – linhas 15-17). Fica subentendida a avaliação negativa da forma de tratamento. “Ser soldado”, nesse contexto, simboliza uma quebra de expectativa para quem fez concurso para ser oficial. Soma-se a isso o *treinamento com arma, com tudo isso que envolve... um batalhão*. A rotina de um quartel se anunciou (*nós passávamos lá por todos os setores... como vou dizer... por todos, fazendo todos os serviços, desde a limpeza, desde tomar conta da entrada da unidade* - linhas 18-21) a sua frente e ela parece ter sentido o efeito pós-anestesia. Isso pode ser descrito por meio da expressão coloquial “a ficha caiu”, momento em que a militar se posiciona como frustrada. Nas escolas, os/as alunos/as são responsáveis pela limpeza diária dos alojamentos e participam da equipe de segurança do quartel, ou seja, exercem todas as funções (de soldados, cabos, sargentos e oficiais) com o objetivo de aprender as obrigações de todos a fim de fazer o seu próprio serviço e poder cobrar o dos subordinados futuramente. Vejamos a sequência da narrativa.

- (30) 1 (R) *Certo... é... nesse período de curso de formação, houve algum*
 2 *fato marcante, alguma coisa assim...?*
 3 (L) *((rindo)) No curso de formação, muitos fatos marcantes, né /.../*
 4 *eu me lembro, uma vez que eu estava na fila pra entrar no*
 5 *rancho, que é o local onde nós fazemos as refeições, eu não vou*
 6 *esquecer... pra mim foi significativo isso, porque tinha uma*
 7 *posição correta pra ficar, posição de descansar, aí na hora de*
 8 *entrar fazia posição de sentido, batia a palma da o quê? mão nas*
 9 *pernas, caminhava em fila... e nisso passa o major, que era o*
 10 *comandante do QCO, e diz assim: “AJEITA A SUA POSIÇÃO*
 11 *ALUNA!”*, gritando...isso eu não imaginava que eu fosse
 12 *encontrar. Aí, naturalmente, eu respondi “hum-hum”, porque no*
 13 *meio civil, alguém fala alguma coisa pra você e você diz “Ah, tá*
 14 *bom”, “Hum-hum”, aí ele deu um be::rro no meu ouvido e disse*

15 *assim: “HUM-HUM, NÃ::O, SI::M SE::NHO::R!!!” Nunca mais*
 16 *eu falei hum-hum no Exército, né... Isso foi marcante pra mim,*
 17 *então mostra bem a expectativa que a aluna tem e a realidade*
 18 *que ela encontra...*

TC Luísa, 52 anos

Pelo excerto (30), é possível perceber, logo de início, a reiteração da avaliação inicial que ela faz no excerto anterior. O riso e a frase *muitos fatos marcantes, né* (linha 3) representam a ironia de quem sabe que a interlocutora corrobora essa avaliação (LABOV, 1997). Em seguida, ela narra um episódio significativo do choque da passagem da vida civil para a vida militar para dar coerência a sua avaliação (LINDE, 1993). Ao tentar captar o interesse da pesquisadora, ela inicia a narrativa em si: *uma vez que eu estava na fila pra entrar no rancho, que é o local onde nós fazemos as refeições* (linhas 4-5). Luísa demonstra ter consciência de que utiliza uma linguagem específica de um grupo na referência ao *rancho*. Embora saiba que a pesquisadora, também militar, compartilha o significado do vocábulo, ela faz questão de explicitar, o que denota conhecimento do processo acadêmico de pesquisa. A expressão destacada *uma vez* suscita expectativa na audiência e seduz para a narrativa, em seguida ela situa espacialmente o episódio e retoma o recurso de envolvimento interpessoal na história (TANNEN, 2007). Veja que as sequências oracionais *eu não vou esquecer... pra mim foi significativo isso* (linhas 5-6) operam como reforço de sentido da avaliação inicial que ela faz em *muitos fatos marcantes*, além de provocar suspense.

Em poucas palavras, o fato em si pode ser assim resumido: ela estava na fila do refeitório em posição de descansar⁸⁴ considerada incorreta pelo major, este a corrige, ao que ela responde: *hum-hum*. Ele, então, gritando, comunica a forma correta de falar no âmbito do Exército. Os descritores metapragmáticos (WORTHAM, 2001) merecem algumas considerações: ela utiliza primeiro um descritor neutro e depois apresenta a citação de forma enfática, mediante a simulação de uma voz masculina gritando (*diz assim: “AJEITA A SUA POSIÇÃO ALUNA!”*, *gritando...isso eu não imaginava que eu fosse encontrar*”- linhas 10-12). Na sequência, *ele deu um be::rro no meu ouvido* (linha 14). Com tais descritores, ela organiza uma gradação (*disse, gritou, berrou*), cujo clímax é o berro. Trata-se do diálogo construído (TANNEN, 2007), o qual emoldura falas de personagens com uma voz diferente da voz da narradora e esboça cenas que os representam de uma forma especial. Nesse sentido, além de criar compreensão e envolvimento, conforme pontuam Tannen (2007) e Silva (1991),

⁸⁴ O manual de campanha Ordem Unida C 22-5 descreve, dentre outras, posições e movimentos para os/as militares em cerimônias. Nesse caso, na posição de descansar, a militar deve estar em pé, com as pernas levemente abertas, a mão esquerda segurando a direita fechada, no punho, nas costas, pouco abaixo da cintura.

o major é posicionado como cruel e ela como a vítima (BAMBERG, 1997). A colaboradora informa que aprendeu a lição (*Nunca mais eu falei hum-hum no Exército, né* – linhas 15-16) e fecha o episódio, reforçando a avaliação inicial negativa: *Isso foi marcante pra mim, então mostra bem a expectativa que a aluna tem e a realidade que ela encontra* (linhas 16-18). A continuação da narrativa pode ser vista no próximo excerto.

- (31) 1 (L) *E, assim, na nossa turma, havia punições por qualquer razão...*
 2 */.../ assim, a meu ver, eles procuravam motivos pra criar um*
 3 *estresse pra realmente ver quem teria condições de entrar no*
 4 *quadro do Exército /.../ eles perguntavam QUEM QUER IR*
 5 *EMBORA? Levantavam uns dez...vinte...*
 6 (R) *Sério? ((risos))*
 7 (L) *((risos)) Sério... aí eles diziam NÃO, DEPOIS VAMOS VER...*
 8 *era, na verdade, um jogo, né?... era um jogo de estresse, era um*
 9 *jogo de testar você até o último limite, porque no fim das contas,*
 10 *embora sejamos um quadro complementar, vai que um dia*
 11 *realmente a gente precisasse encarar um guerra né...*
 12 (R) *Hum-hum*
 13 (L) *Então, olhando por esse lado, eles tinham essa intenção de criar,*
 14 *de forjar ali pessoas mais fortes e dispostas a enfrentar qualquer*
 15 *pressão, qualquer desafio.*

TC Luísa, 52 anos

Nesse excerto, ela continua a narrativa, agora explicitando os posicionamentos dos instrutores, nem sempre algozes. Inicialmente, ela reforça o tratamento ríspido: *na nossa turma, havia punições por qualquer razão...* (linha 1), cujo motivo a narradora considera banal (não engraxar ou amarrar coturno direito). A representação é coletiva, materializada pelo pronome indicador do *self* coletivo (*na nossa turma*) de vítimas. Todavia, é relevante notar o movimento representacional dos “naturais” antagonistas na caserna⁸⁵. Primeiro, ela posiciona individualmente o major como cruel, depois ela representa os instrutores coletivamente: *eles procuravam motivos pra criar um estresse pra realmente ver quem teria condições de entrar no quadro do Exército* (linhas 2-4), também uma representação negativa. Destaque-se que, por meio da oração sublinhada, ela justifica o tratamento hostil. Dessa forma, Luísa estabelece um diálogo com os discursos mais amplos da caserna. O cerne da formação militar é a preparação para a guerra ou para atuar em conflitos, o que compreende a máxima “treinamento difícil, combate fácil”. É essa a explicação para a rigidez e os métodos utilizados. Ao pontuar *era, na verdade, um jogo, né?* (linha 8), a fim de *testar você até o*

⁸⁵ Nas escolas formação, existe um ditado, repetido extraoficialmente, que demonstra a visão que se tem do aluno em formação: “aluno é a imagem do cão”. A ideia é de que o aluno está sempre tentando “dar o golpe” no instrutor, isto é, utilizando-se de esperteza para enganá-lo.

último limite (linha 9), ela ameniza a avaliação anterior dos instrutores, retirando-lhe a carga de maldade. No arremate *olhando por esse lado, eles tinham essa intenção de criar, de forjar ali pessoas mais fortes e dispostas a enfrentar qualquer pressão, qualquer desafio*. (linhas 13-15), ela ratifica esse contraponto, isto é, reconhece o objetivo do tratamento ríspido. O Exército precisa de pessoas física e emocionalmente prontas para realizar a atividade-fim, de acordo com a filosofia da instituição. A narradora, por conseguinte, alinha-se a esse pensamento e posiciona os instrutores não mais como algozes, mas como profissionais que cumprem bem a tarefa de formar bons “soldados”.

Cabe, ainda, destacar que, posicionando instrutores dessa forma, dialogando em alinhamento com a filosofia castrense, resulta que ela se posiciona como forte, uma vez que foi capaz de suportar todas as expectativas frustradas do ingresso para se tornar oficial. Ressalte-se que a força feminina é um atributo que perpassou as narrativas.

O próximo excerto traz a narrativa da Bárbara, 34 anos, sargento de saúde, temporária. Ela ingressou no Exército por influência do padrasto que é militar da reserva, mas também em virtude da questão salarial. A expectativa era ir para um hospital, mas ela foi para um batalhão de infantaria. Nesse fragmento, ela conta o choque inicial durante a formação.

- (32) 1 (R) */.../Tem algum fato marcante de quando você entrou?*
 2 (B) *Assim, quando eu entrei, eu entrei na expectativa de ser de*
 3 *saúde, eu pensava que eu ia trabalhar num hospital do Exército*
 4 */.../ não foi bem isso, eu vim para um quartel, e aí quando a*
 5 *gente começou o curso de formação e eu tive contato com*
 6 *armamento, muita atividade física, apesar de já praticar, eu sou*
 7 *corredora, era muito difícil, é muito diferente assim do que a*
 8 *gente faz fora, eu fiquei meio assustada com o primeiro contato,*
 9 *falei “Não, gente, isso aqui não é pra mim, eu não sei mexer com*
 10 *fuzil”, a arma de dotação da saúde é pistola, né, e eu falava*
 11 *“Gente, eu não vou acertar nada com isso, porque isso não é a*
 12 *minha ferramenta de trabalho propriamente dita, né”, e aí eu fui*
 13 *me adaptando e tudo mais, mais foi, foi um parto assim, entrar*
 14 *pra vida militar... incorporar a vida militar, e o temporário tem*
 15 *só 45 dias pra isso, é muito pouco tempo, 45 dias a gente ainda*
 16 *tá assustado com tudo e de repente eu caí de paraquedas*
 17 *naquele campo e aprendendo, fora da minha função de saúde,*
 18 *aprendendo a ser militar, mas foi muito prazeroso, eu faria tudo*
 19 *outra vez.*

Sgt Bárbara, 34 anos

A colaboradora começa explicitando a expectativa de “ser de saúde” e a realidade de ir para um quartel de infantaria. São dimensões bem diferentes, apesar de o serviço de técnica em enfermagem se assemelhar em alguns aspectos ao que ela desenvolve no batalhão. O fato

de o marido ser bombeiro e o padrasto ser militar poderia contribuir para menor estranhamento, mas isso não aconteceu. Apesar de ela ser corredora (linhas 6-7) e a atividade física ser constante e obrigatória, a avaliação do ingresso no Exército é inexorável: *era muito difícil, é muito diferente assim do que a gente faz fora, eu fiquei meio assustada com o primeiro contato*. Fica evidente o choque entre o que *a gente faz fora* – linhas 7-8 (meio civil) e meio militar. Um motivo do choque foi o contato com armas, algo que, para muitas é assustador, portanto ela manifesta a dificuldade com o manuseio e o tiro de fuzil, sua nova ferramenta de trabalho (“*Gente, eu não vou acertar nada com isso, porque isso não é a minha ferramenta de trabalho propriamente dita, né*” – linhas 11-12)⁸⁶. A partir da linha 12, *e aí eu fui me adaptando*, há uma virada. Ela começa a se adaptar, mas ressalta ainda as dificuldades. O tempo de formação do/a militar temporário/a é um fator de considerável angústia, pois são apenas 45 dias para absorver uma gama de atitudes, comportamentos e valores. Considero que essa transição para a vida militar seja mais traumática para as temporárias em razão do tempo. Talvez isso explique o predicador (WORTHAM, 2001) *foi um parto* (linha 13) para designar esse momento de formação.

É importante destacar que, embora o processo seja considerado árduo pela narradora, a avaliação final é surpreendente: *mas foi muito prazeroso, eu faria tudo outra vez* (linha 18). Dessa forma, ela se mostra satisfeita com o caminho profissional que escolheu. A despeito de integrar um batalhão de infantaria de montanha em vez de um hospital militar, a Sgt Bárbara assume grande identificação com o ambiente de trabalho e com o Exército ao declarar “*eu amo*” o batalhão, o trabalho, as pessoas, em momentos posteriores. Ao fim, ela se posiciona como adaptada à vida castrense.

O próximo excerto, (33), traz o “choque realidade” vivenciado pela Sgt Carla por ocasião de sua entrada. Como a maioria, ela avalia como árdua a passagem para a vida militar. A narrativa responde à minha questão se houve algum fato significativo logo que ela entrou para a escola de formação. Vamos ao excerto.

- (33) 1 (C) *Ah! Tem né... porque a gente é... fora a gente vê que é difícil, que*
 2 *é uma instituição rígida, né, mais quando a gente está aqui*
 3 *dentro é que a gente vê o quanto é difícil...((risos))... ai, é um*
 4 *choque de realidade, aquela coisa de ter que lavar o prato com a*
 5 *mão, tirar o resto de comida com a mão...assim, é uma coisa*
 6 *que não era costume da gente. Então, primeiro ano que eu entrei*

⁸⁶ Deixo aqui minha aquiescência com a fala da colaboradora. Para mim, em 2003, durante minha formação militar, segurar um fuzil pela primeira vez também foi assustador. Foi meu momento “o que é que eu tô fazendo aqui?”, depois o choque passou.

7 *na escola de formação, me deu um choque assim, eu falei:*
 8 *“Caraca, como assim?”, mas com o tempo eu me acostumei,*
 9 *hoje em dia, eu acho isso bobeira, mas no primeiro ano foi um*
 10 *choque. A questão de atividade física, todo dia, todo dia, todo*
 11 *dia, aquele corre-corre, aquele negócio de ter hora pra comer,*
 12 *ter hora pra acordar, hora pra dormir, sabe, tudo regrado ali,*
 13 *ah... 10h, pum! apagou a luz, dorme, é regra, dormir! Então a*
 14 *gente fica meio assim, mas depois a gente se acostuma.*

Sgt Carla, 26 anos

O excerto (33) contém mais avaliação que narrativa propriamente dita. A expressão do estranhamento da Carla começa com uma comparação entre o aqui (ambiente militar) e lá fora (ambiente civil). É a ruptura de que bem trata Castro (2003), a concepção da vida militar como um microcosmo separado da sociedade, em que militares são diferentes de civis. Ressalte-se que, inicialmente, a avaliação é negativa. Só depois, com a assimilação de valores e comportamentos é que a militar se identifica com a instituição. O cuidado e a responsabilidade com as próprias coisas inserem-se nesse contexto: *aquela coisa de ter que lavar o prato com a mão, tirar o resto de comida com a mão...assim, é uma coisa que não era costume da gente* (linhas 4-6). O fato de lavar o prato somente com água⁸⁷, sem esponja, sem detergente ou similar é um choque para a narradora, uma vez que não condiz com a boa higiene cotidiana. Ela, então, enfatiza o estranhamento por meio da repetição (SILVA, 2001), o que podemos ver nas linhas 7 e 9-10 (sublinhado no excerto).

Ela sinaliza o espanto da chegada e reforça a ideia do choque cultural entre “fora” (meio civil) e “aqui” (meio militar). A citação (WORTHAM, 2001) *eu falei: “Caraca, como assim?”* (linhas 7-8) configura uma estratégia avaliativa negativa do meio militar. O marcador discursivo adversativo *mas* (linha 8) indica uma mudança de rota, a partir da qual se sugere a superação desses óbices: *com o tempo eu me acostumei, hoje em dia, eu acho isso bobeira* (linhas 8-9). Como ocorre no excerto anterior, da Sgt Bárbara, ela passa para a outra fase, de assimilação do *modus vivendi* militar, mas retorna para avaliar o impacto que a entrada lhe causou.

Ainda sobre isso, a colaboradora elenca situações difíceis às quais teve de se adaptar: atividade física *todo dia, todo dia, todo dia* (linhas 10-11), o rol de tarefas pra fazer em pouco tempo (*aquele corre-corre*), horário específico para tudo, o que tira a liberdade da pessoa.

⁸⁷ Carla narra que cada aluno/a recebe um *kit* com prato de vidro, copo e talher para utilizar durante as refeições. A limpeza desses utensílios fica ao encargo de cada um. Às vezes, ela ia lavar e no local não havia sabão e esponja, então jogava o resto na lixeira e tinha que lavar somente com água. Ao chegar ao alojamento, a Sgt lavava tudo de maneira adequada. Para ela, isso foi um choque, consoante afirma no excerto.

Observe como ela cria a imagem da ordem que submete as militares “10h, pum! apagou a luz, dorme, é regra, dormir!” (linhas 13-14), por meio de recursos onomatopaicos e do índice verbal “*dorme*” modalizado no imperativo (obrigatoriedade), conforme cita Neves, M. (2013). É possível captar a imagem do alojamento, com alguém apagando a luz e as militares todas dormindo em suas camas enfileiradas. A coda é consoladora: *Então a gente fica meio assim, mas depois a gente se acostuma* (linhas 13-14). Acostumar-se sinaliza o fim do “tormento” e aceitação da nova realidade. O posicionamento, aqui, é de resiliente.

O próximo excerto encerra a perspectiva da Sgt Clara, segundo a qual o ingresso também foi conturbado, semelhante ao anterior. A fala da militar é hesitante no início, com algumas marcas de suspensão de pensamento, como as reticências (SILVA, 2001). Ela começa informando sua origem civil, razão pela qual se posiciona como inexperiente. Vejamos o excerto.

- (34) 1 (R) *E quando você chegou lá, tem alguma história do início?*
 2 (Clara) *Eu lembro que no básico... porque a gente vem da situação*
 3 *civil, então a gente não tem ideia do que é no... tem ideia*
 4 *mas, tipo assim, algumas particularidades a gente não tem*
 5 *noção, né, da carreira... e foi logo no início, no básico,*
 6 *quando começa a doer porque a gente vem de uma vida*
 7 *sedentária. Aí de repente a gente começa todo dia, todo dia,*
 8 *e corre, e isso, e aquilo, e instrução, e armamento, aí o corpo*
 9 *dói, né, a saudade da família, longe de casa, aí eu lembro*
 10 *que uma vez eu liguei pra minha mãe, acho que foi logo no*
 11 *primeiro mês: “Mãe, eu não aguento mais, eu tô muito*
 12 *cansada e tal”. Minha mãe disse: “Calma, minha filha,*
 13 *sustenta, não-sei-quê, vai dar tudo certo”*

Sgt Clara, 31 anos

A oposição meio civil *versus* meio militar explica o impacto de muitas das militares entrevistadas. Ser de origem militar significa ter algum conhecimento e formação militar anterior, o que se configura como uma vantagem sobre os demais, de origem civil. Assim, Clara revela sua inexperiência (*a gente não tem noção, né, da carreira.* – linhas 4-5). Aliás, dela e de outras pessoas que ela agrupa por meio do pronome coletivo (DE FINA, 2003) “*a gente*”. A inexperiência é partilhada, assim como as dificuldades com a atividade física (*a gente vem de uma vida sedentária* – linhas 6-7), com o corre-corre típico da formação (*a gente começa todo dia, todo dia, e corre, e isso, e aquilo, e instrução, e armamento* – linhas 7-8).

O *self* individual manifesta-se quando ela experienciar a saudade da família, momento de ostentar sua subjetividade de sofredora: *eu lembro que uma vez eu liguei pra minha mãe, acho que foi logo no primeiro mês: “Mãe, eu não aguento mais, eu tô muito cansada e tal”*. *Minha mãe disse: “Calma, minha filha, sustenta, não-sei-quê, vai dar tudo certo”* (linhas 9-13). Aqui ela usa a primeira pessoa do singular (*eu*) e apresenta um diálogo com a mãe. Ela: melancólica e cansada, a mãe: aliada, que lhe dá forças para não desistir. Tannen (2007) chama a atenção para o que é enquadrado como diálogo, segundo ela, não é um relato, porque nunca foi falado por ninguém. Trata-se de uma forma de a narradora inserir personagens e de tentar representar suas palavras reais, construindo assim um envolvimento interpessoal (TANNEN, 2007).

O resultado de tais representações são os posicionamentos de si como sofredora, vítima da situação difícil da formação, e da mãe, como bondosa, confiante e incentivadora da filha. Veja que Clara não atribui a nenhuma pessoa (instrutor, por exemplo) a responsabilidade por seu pesar, ela assume a angústia e a vontade de desistir. No próximo fragmento, ela explica a razão do estranhamento inicial por meio da metáfora do verniz. Sigamos.

(35) 1 (Clara) /.../ *foi realmente um fato que me marcou, a gente tinha tido*
 2 *uma instrução à noite, pô, tava muito cansada, muito*
 3 *cansada, e aí depois da instrução eu lembro que a gente*
 4 *pegou o fuzil e começou a correr igual a um doido dentro do*
 5 *quartel, foi dormir tardíssimo, tinha que arrumar as coisas*
 6 *pro outro dia e tal, e foi logo no início e tal, então não tinha*
 7 *perdido o verniz ainda, como a gente diz, né, a gente tava*
 8 *muito cansada, aí eu liguei pra minha mãe desabafando... foi*
 9 *um fato que me realmente me marcou no início da formação,*
 10 *né...*

Sgt Clara, 31 anos

Nas linhas seguintes, ela encontra uma explicação para o impacto inicial: *foi logo no início e tal, então não tinha perdido o verniz ainda, como a gente diz, né* (linhas 6-7). Ela utiliza o marcador temporal *foi logo no início* para explicar que ainda não tinha adquirido os atributos militares. A ausência de qualquer questionamento demonstra a aceitação das especificidades do militarismo, por conseguinte, quando ela lamenta o cansaço com atividades intensas e privação de sono (ver linhas 1-6), atribui à falta de intimidade com as peculiaridades da Força, com o verniz que ela ainda não tinha perdido. Explicamos a metáfora do verniz da seguinte forma: ao entrar para o Exército, o/a aluno/a vem com uma camada de

verniz, a qual é retirada aos poucos, dia a dia, à medida que vai assimilando características do ser militar. O campo é um momento-chave desse processo. Retira-se a fina crosta de verniz para se chegar à parte mais firme, ideal.

No início da formação, Clara apelou para a mãe a fim de obter apoio emocional. Esta é, então, posicionada como aliada. Conforme já mencionado anteriormente, há a necessidade de as escolas oferecerem suporte psicológico aos/às alunos/as em formação, porque a pressão psicológica e as idiossincrasias castrenses atuam de forma quase impiedosa. É sabido que existem razões para a rigidez do tratamento, as militares entrevistadas, em algum momento, reconhecem que se trata de uma necessidade da formação militar, mas a existência de uma seção de apoio psicológico e profissionais disponíveis para atender às demandas dos instruídos podem evitar males, como a automutilação de uma colega, relatada pela Sgt Valentina.

O último fragmento dessa categoria carrega os significados do ingresso da Cel Júlia. Para ela, que deixou um filho de menos de dois anos em sua cidade natal aos cuidados do irmão, o impacto da chegada não foi tão grande. Julgo que as adversidades que ela já tinha ultrapassado e a estabilidade financeira conquistada tornaram-se mais significativos que os contratempos do ingresso. Quando perguntei como foi a chegada, se tinha alguma história do início, ela voltou ao momento anterior e narrou com pormenores o vínculo bonito que acabou por construir com o irmão, a viagem sofrida de ônibus de sua cidade natal até Salvador (BA), a falta de dinheiro, os dois sargentos que conheceu durante a viagem, com quem dividiu o valor do táxi para Escola, a falta de informação já relatada no excerto (09). O momento da narrativa concerne à chegada à Escola, atrasada, em virtude dessa ausência de informações.

- (36) 1 (R) *E quando a senhora chegou lá, tem alguma história do início?*
 2 (J) *Eu fui de ônibus, eu fui meio que chorando daqui lá, né, e meu*
 3 *filho ficou com meu irmão, minhas irmãs cada uma tava numa*
 4 *situação, num momento diferente de vida, então meu irmão*
 5 *cuidou do meu filho /.../ não recebi documento nem nada, /.../ na*
 6 *realidade eu tinha que ter chegado um mês e meio antes, quando*
 7 *eu cheguei já tinha começado as aulas, você entendeu, eu já*
 8 *cheguei errada, já tava to::do mundo lá, depois de mim não*
 9 *chegou mais ninguém, porque eu não sabia, eu não tinha*
 10 *informação, eu não tinha informação*

Cel Júlia, 52 anos

A narrativa de vida da Cel Júlia envolve o relato de muita luta, de muitos percalços. Ela é a colaboradora que mais relatou as barreiras que teve que ultrapassar para ocupar a

posição atual. Quando peço para ela contar a chegada à escola, ela começa contando a saída de sua cidade. Inicialmente, ela desenha a imagem do drama materno de precisar ir embora e deixar o filho pequeno. O ônibus (não o avião), o choro durante o percurso, o filho aos cuidados do irmão (não das irmãs, como a cultura patriarcal e machista esperaria) são os tons desse cinzento quadro de despedida (ver linhas 2-5). Dessa maneira, ela chama a atenção da interlocutora, cativando-a para a narrativa (SILVA, 1991; TANNEN, 2007).

O irmão é claramente posicionado como parceiro bondoso, o arquétipo do herói, o tio protetor. As irmãs, ela desculpa (*cada uma estava numa situação*) por não terem sido as responsáveis pelo filho pequeno dela. A necessidade de justificar as irmãs suscita a discussão sobre os discursos mais amplos que estabelecem e controlam papéis sociais e culturais (DE FINA, 2013), nesse caso, para as mulheres. Dentro da ótica patriarcal e machista, na ausência de Júlia, mãe solo, o papel “natural” de cuidar das crianças caberia à avó (a mãe de Júlia faleceu quando ela tinha onze anos), às tias e, por último, aos homens, sejam eles irmãos, tios ou outro. Se o irmão de Júlia não pudesse cuidar do sobrinho, provavelmente, ela nada diria. A justificativa dialoga com os discursos inseridos em macroprocessos sociais que envolvem relações de poder. Dessa maneira, ela se posiciona frente a esses discursos representativos do patriarcalismo, em alinhamento. Trata-se do posicionamento nível 3, descrito por De Fina (2013).

Na supressão que fiz por razões espaciais (linha 5), ela faz alusão à família⁸⁸ e à falta de dinheiro⁸⁹. Somente depois é que ela conta a chegada, nervosa, atrasada e sem informação: *não recebi documento nem nada,/.../ na realidade eu tinha que ter chegado um mês e meio antes, quando eu cheguei já tinha começado as aulas* (linhas 5-7). Quando ela se dirige à pesquisadora (“*você entendeu?*”) e observa *eu já cheguei errada*, o quadro recebe mais uma pincelada de drama. “Já chegar errada” carrega toda uma simbologia que se pode associar a azar, a destaque negativo.

Nas escolas de formação militar, existe a crença de que o/a aluno/a está sempre errado/a, por isso torna-se necessário corrigir diuturnamente. Para exemplificar, cito a linguagem como reprodutora da relação assimétrica entre escola e aluno/a: o ato de verificação de presença, por meio da “chamada” é conhecido como “retirada de faltas”, uma vez que se parte do princípio de que o/a aluno/a está sempre ausente, em falta, errado/a. Dessa

⁸⁸ Júlia conta que sua mãe faleceu quando ela era novinha (11 anos); seu irmão adulto ficou responsável por cuidar do filho dela. Contou ainda que um irmãozinho (da nova esposa do pai) nasceu na mesma época que o filho dela.

⁸⁹ Ela conta que pediu demissão do emprego, por isso perdeu uma série de benefícios. Deixou quase todo o dinheiro que tinha com o irmão para despesas com o filho, e seguiu para Salvador “durinha” pois não era de seu feitio pedir dinheiro ao pai dela.

maneira, quando ele/a chega à sala de aula (ou de instrução), a primeira coisa que faz é “retirar a falta”, ou seja, indicar que está presente, que não está errado/a. A expressão “estar errado/a” é bastante utilizada no contexto da formação militar, em que há necessidade de se provar o tempo inteiro que está correto/a, logo, “já chegar errada”, atrasada, constitui-se algo desabonador. Ademais, há o desejo natural das pessoas em não causar má impressão, premissa que ela, a princípio, transgrediu. No próximo excerto, a coronel conta como foi a recepção dela feita por um tenente instrutor. Apreciemos o relato a seguir.

- (37) 1 (J) *então eu cheguei lá, vermelha, um suor danado, tinha ficado o*
 2 *dia inteiro, dois dias de estrada, uma fo::me alucinada, uma*
 3 *fome louca, e aí um tenente que me recebeu, um amor, ele me*
 4 *deu uma esculhambação “Você tá atrasada, você tem que subir,*
 5 *corre, corre, já tá apresentada, sobe e troca de roupa, já tá todo*
 6 *mundo na sala de aula”, aí eu botei o cotonete né, calça jeans e*
 7 *blusinha branca, a minha cama né, foi aquela da porta, foi a*
 8 *única que sobrou ((risos)), entrei e fui pra sala de aula e assim*
 9 *eu iniciei: atrasada, todo mundo já estava, toda perdida, toda*
 10 *sem saber, com vontade de chorar, desesperada, ele brigando*
 11 *comigo, aquilo começou aí “Não chora não!” ((risos)), eu “Sim,*
 12 *senhor!” e foi assim, fui direto pra sala de aula. /.../Aquele foi*
 13 *um dia muito marcante, eu fui muito bem recebida, já fui direto,*
 14 *e fui aprendendo a entrar no eixo, pronto. O pessoal me acolheu*
 15 *como uma menina, mesmo tendo filho, todo mundo me acolheu*
 16 *bem, a maioria, as meninas do meu quarto, fiz logo amizade, foi*
 17 *muito fácil, né, eu era muito faladeira, era não, ainda sou, então*
 18 *fui pedindo ajuda, e o pessoal me ajudando, e assim foi, deu tudo*
 19 *certo. ((risos))*

Cel Júlia, 52 anos

A outra tela que a Cel Júlia pinta da chegada é crítica, semelhante à anterior, um retrato da migrante sofrida, como ela aqui se posiciona: *eu cheguei lá, vermelha, um suor danado, tinha ficado o dia inteiro, dois dias de estrada, uma fo::me alucinada, uma fome louca* (linhas 1-3). A seguir, ela introduz um personagem, o tenente que a recebeu: *e aí um tenente que me recebeu, um amor, ele me deu uma esculhambação “Você tá atrasada, você tem que subir, corre, corre, já tá apresentada, sobe e troca de roupa, já tá to::do mundo na sala de aula”* (linhas 3-6). É interessante como ela mantém a atenção da audiência. A apresentação do tenente por meio do predicador positivo *um amor* gera uma expectativa frustrada em relação à ação que ele leva a cabo (esculhambar a narradora). Se ela tivesse utilizado um predicador como “rude”, o impacto na audiência não seria o mesmo. É o

contraste entre um predicador positivo (ser *um amor*) e um descritor metapragmático de carga negativa (*esculhambar*) que torna a narrativa interessante.

Cabe, aqui, uma observação de Tannen (2007). Segundo a autora, por meio de diálogos, o significado é dramatizado, isto é, não é dado pronto ao interlocutor. A narradora semeia a fala do tenente e a audiência se encarrega de colher o significado, interpretá-la. Observe-se como ela o constrói e posiciona por meio do discurso direto também nas linhas 11-12: “*Não chora não!*” (*risos*), eu “*Sim, senhor!*”. Nessa perspectiva, é possível interpretar “um amor”, atribuído ao tenente, como uma ironia. O recurso do uso do discurso direto encenado ou do diálogo construído é recorrente na narrativa da coronel Júlia. No excerto (10), ela faz referências ao pai do filho, sem lhe atribuir textualmente predicadores negativos. É por meio do discurso direto que a audiência constrói o sentido de suas identidades reivindicadas, isto é, de como ela quer ser vista.

É possível identificar uma contradição na avaliação que ela faz da chegada: *Aquele foi um dia muito marcante, eu fui muito bem recebida, já fui direto, e fui aprendendo a entrar no eixo, pronto* (linhas 12-14). Trata-se, sim, de uma avaliação positiva da recepção que ela teve. Ocorre que alguns episódios que ela narra vão de encontro a essa avaliação. Encontro respaldo teórico em Linde (1993), que propõe que as histórias de vida são unidades de longo prazo, razão pela qual estão sempre abertas a novas significações, na medida em que podemos narrar experiências acrescentando novos significados ou suprimindo outros. Ressignificar, eis a questão. Penso que o posicionamento de aprendiz (*fui aprendendo a entrar no eixo*) de Júlia revela muito de suas identidades, da forma como encarou (e transpôs) cada pedra que apareceu em seu caminho.

Para Júlia, a chegada foi impactante, sofrida, mas ela alega se sentir bem recebida, acolhida: *O pessoal me acolheu como uma menina, mesmo tendo filho, todo mundo me acolheu bem, a maioria, as meninas do meu quarto, fiz logo amizade, foi muito fácil, né, eu era muito faladeira, era não, ainda sou, então fui pedindo ajuda, e o pessoal me ajudando, e assim foi, deu tudo certo* (linhas 14-19). A necessidade de auxílio transparece no discurso da narradora, nesse trecho, ela se apresenta de forma mais passiva (ela é acolhida – ver orações sublinhadas), cujo ator é *o pessoal/todo mundo*, os/as colegas e instrutores. A menção às colegas de alojamento confirma o papel mais passivo, como também a posiciona como pessoa amigável, que se entrosa com facilidade. Por último, nesse fragmento, a Cel Júlia reforça o aspecto identitário de aprendiz, uma vez que não tem problema para pedir ajuda e finaliza como feliz, já que *deu tudo certo*.

Nessa categoria, as colaboradoras revelaram estranhamento inicial, um descompasso entre expectativa e realidade, e no final, aceitação das idiossincrasias da instituição. Foram narrativas que começaram com *foi um choque de realidade* e finalizaram com *deu tudo certo*. É importante ressaltar, conforme Castro (2003, p. 39), que a construção da identidade militar não ocorre em razão de regras de comportamento, mas, sobretudo, dos “modos de articulação do sentido, que são a própria condição de existência”. Assim, mais que as atitudes que as militares aprendem na formação são importantes os significados que subjazem a estas. Ao final, há a compreensão das razões do tratamento de choque praticado na instituição e, sobretudo, há uma forte identificação com os valores ali fomentados.

4.2.2 *Superação no campo*⁹⁰

A experiência em campo é, de forma inequívoca, a mais significativa de toda a formação. É o momento de testar as lições teóricas aprendidas anteriormente nas instruções. É o mais extenuante exercício que se faz, uma vez que se trata de um treinamento para o combate. Dessa maneira, as narrativas de campo são sempre memoráveis em razão, sobretudo da superação dos momentos difíceis. São histórias que configuram matéria-prima para encontros de turmas e bate-papos em família. A manutenção da mística do campo, com a repetição de “causos” geralmente malsucedidos, ganha espaço no período que antecede a semana do exercício. Com isso, o estresse é antecipado. Para os/as alunos/as, depois que passa, quase tudo se torna engraçado, por isso, há preferências por repetir e renarrar os episódios mais inusitados, mais absurdos. As narrativas ocupariam um livro. Confesso meu pesar em ter que fazer um recorte e deixar de fora tantas histórias de superação interessantes e tantas lições aprendidas.

Nas narrativas a seguir, as militares revelam a descoberta de uma força interior que as fez superar a fome, o cansaço, o sono, a pressão psicológica, enfim, as agruras naturais do exercício. O excerto (38) concerne à experiência da Sílvia, 40 anos, tenente temporária de Administração. A conversa com ela foi em seu ambiente de trabalho, numa sala reservada, o que proporcionou a privacidade necessária para ela falar à vontade, emocionar-se ou rir. Após várias perguntas e respostas, perguntei se ela lembrava do campo, como tinha sido, ao que ela me respondeu conforme abaixo.

⁹⁰ O exercício em campo (exercício de campanha ou acampamento) é uma atividade prática que acontece em todos os cursos de formação militar. É realizado em local específico, que tenha matas fechadas, rios, lagos e terreno propício para atividades diversas como montagem de barracas e provas de primeiros socorros, deslocamentos, sobrevivência, dentre outras.

- (38) 1 (S) ((Ela ri)) *lembro, lembro... nossa! Ah! aquilo ali pra mim foi*
 2 *horrível, não tenho um pingo de saudade, nada! Foi a*
 3 *caminhada no sol, no dia lá, eu com a mochila, o cano da*
 4 *mochila caiu em cima do meu dedão, aí na caminhada, no outro*
 5 *pé estourou uma bolha, o calcanhar e o pé assim... aí eu fiquei*
 6 *quase baixada, mais assim muita coisa eu fazia, os instrutores*
 7 *diziam “Ah, você não vai fazer”, porque eu não tava*
 8 *caminhando, né, o joelho estava em fase de recuperação e ainda*
 9 *os dois pés machucados, eu falei “Não, mas eu vou”, então eu*
 10 *lembro que do campo o que eu não fiz foi uma instrução que*
 11 *você carrega seu canga e outra hora ele te carrega, essa aí foi a*
 12 *única que eu não participei, as outras todas eu fiz, mas foi*
 13 *puxado, dormir no frio, comer aquela comida, mais assim, por*
 14 *um lado eu vejo que assim a gente ainda tinha uma estrutura ali,*
 15 *a gente conseguia tomar um banho, tinha hora que você comia*
 16 *ou tomava banho, eu preferia tomar banho, porque eu não*
 17 *aguentava, mas aquela instrução de simulação de ataque, aquilo*
 18 *ali eu adorei, a parte de orientação eu gostei bastante também,*
 19 *tirando essa parte dessa tragédia comigo e meus pés, foi*
 20 *tranquilo ((risos)).*

Ten Sílvia, 40 anos

No excerto (38), mais que o riso, é o comentário avaliativo que se irrompe da memória (*lembro, lembro* - linha 1) da narradora. É uma forma de dizer que o campo é inesquecível, o que ela reforça com a repetição de *lembro*, seguida da interjeição *nossa!*. Inesquecível, nesse contexto, pode ser traduzido como árduo, desafiador. Cabe, aqui, uma ressalva: a interpretação que faço parte de meu lugar de militar, de minha vivência em campo, dos inúmeros bate-papos com outros/as militares, afinal por trás da pesquisa, está a pesquisadora situada biograficamente (DENZIN; LINCOLN, 2006). Definir o campo como árduo ou desafiador é dar a interpretação mais óbvia da experiência, por isso essa concepção está

presente em todas as narrativas das colaboradoras, em maior em menor grau.⁹¹ Nessa trilha, torna-se relevante, então, identificar o que elas vivenciaram e pensar como essa experiência influenciou as colaboradoras a ser quem elas são, isto é, suas identidades.

Para Sílvia, a experiência foi traumática, ela relata, nas linhas 2-5, a marcha a pé, os incidentes com os pés que lhe restringiram as ações, mas não a impediram. É comum a crença de que aluno/as estão constantemente “fazendo corpo mole”, então, normalmente, as pessoas tentam provar o contrário. É o que ela transmite no fragmento: *eu fiquei quase baixada, mais assim muita coisa eu fazia, os instrutores diziam “Ah, você não vai fazer”, porque eu não tava caminhando, né, o joelho estava em fase de recuperação e ainda os dois pés machucados, eu falei “Não, mas eu vou.”* (linhas 5-9). Veja que ela se posiciona como perseverante, insistindo em fazer as atividades que ela podia, dentro das limitações. O diálogo em discordância do instrutor (ver trecho sublinhado) denota a capacidade de perseverar, de não se abater, característica moral da boa militar.

Dentre os valores básicos da ética militar (BRASIL, 2011), estão a honra, a honestidade, a verdade, que são fomentados e cultuados dentro da caserna. Tais valores orientam uma conduta moral irrepreensível, o que em tese impede a militar de se abster de realizar uma tarefa para a qual possua condição. É a esses valores que ela se alinha por meio do discurso direto no trecho mencionado. Portanto, há um posicionamento como boa militar, íntegra e resoluta, perante a audiência. Em seguida, Sílvia relata a única atividade que sua condição de machucada não permitiu realizar: *o que eu não fiz foi uma instrução que você carrega seu canga*⁹² *e outra hora ele te carrega, essa aí foi a única que eu não participei* (linhas 10-12), ressaltando que foi a única (destacado), e volta a avaliar o campo: *foi puxado* (linhas 12-13). Ela detalha algumas ações para justificar essa avaliação: *dormir no frio, comer*

⁹¹ Realmente não é fácil. Não é fácil passar quatro ou cinco dias em um lugar sem estrutura, onde se precisa armar barraca para ter um teto, ou se dorme em um saco do dormir, ou não se dorme. Passa-se todo o dia em atividades, todos os deslocamentos são feitos em trote leve, transpõem-se cursos de água andando ou passando por pistas de cordas, há dias em que é necessário encontrar comida (animais) para comer, ou se é obrigado a comer larvas de coco, matar coelho, galinha, pegar em cobra, fazer fogo, progredir, orientar-se utilizando só bússola e carta topográfica, subir e descer de rapel, atirar com armas diversas, enfim, praticar aquilo que antes era teoria. A gritaria é o elemento presente em todos os momentos, aliás, a alvorada (hora de acordar) é feita com vários instrutores apitando nas barracas e gritando. Isso desencadeia uma pressão da qual muito dificilmente se pode passar imune. Emagrece-se demasiadamente em poucos dias, toma-se banho uma vez ou não se toma banho e os sanitários são improvisações toscas, à semelhança do que se teria em uma zona de guerra. Passa-se frio e fome. Praticamente não se dorme. Fica-se com uma arma (simulação) 24 horas por dia e é necessário carregá-la o tempo todo. Ir ao sanitário é sempre um desafio. São dias extenuantes, em que se testam todos os limites da capacidade de suportar situações difíceis. Tudo ali tem um objetivo pensado, pré-definido, razão pela qual quando termina, a sensação não é só de alívio, mas de vitória, de força e de superação. Raramente não se sai fortalecido, transformado da experiência... e feliz por ter passado por ela.

⁹² Canga significa parceiro/a, militar amigo/a. Há atividades em dupla no campo, por isso passa-se um tempo considerável com o canga. Ela se refere a uma instrução em que é preciso carregar um/a militar (de várias formas), simulando carregar um ferido para um local seguro onde possa ter assistência médica.

aquela comida (linha 13) ou *tinha hora que você comia ou tomava banho* (linhas 14-15). É a construção da coerência de que trata Linde (1993). A meu ver, a narração de episódios difíceis tem o intuito de mostrar que ela é forte, pois conseguiu superá-los. Dessa maneira, ao construir esse universo narrativo, ela está mostrando quem é, ou pelo menos, dimensão de quem é (BASTOS, 2005).

Ao comparar a avaliação final (*foi tranquilo* – linhas 19-20) com a inicial (*foi horrível* – linhas 1-2), tem-se a impressão de uma contradição. O campo é visto como penoso, mas o aprendizado que proporciona traz ressignificações das histórias vivenciadas. Também pode ser avaliado de outras formas, inclusive como divertido pelas militares. Abro um parêntese para apresentar a avaliação feita por algumas colaboradoras nesse sentido: a TC Marina definiu como puxado e divertido: *Lembro, lembro, também foi um misto de ser puxado, né, a gente não tá acostumado com isso, mas é ao mesmo tempo é... divertido* (TC Marina, Anexo A)⁹³; a Cel Júlia conceituou como *um barato, muito simples*, mas narrou episódios em que sofreu e se machucou: */.../ aquilo ali eu achei um barato de fazer, eu só fiquei muito roxa, né, de ficar com o fuzil dormindo em cima dele, as pernas toda roxa, machucada /.../ foi muito simples, foi só o físico, ficar sem dormir ali, não tomar banho* (Cel Júlia, 52 anos, Anexo A)⁹⁴; a Ten Isadora avaliou como *muito legal*, mas sofreu com o frio: *do fundo do meu coração eu odeio o frio /.../ o frio da madrugada foi o pior, eu acordava de 10 em 10 minutos, chorava, pedi para Deus pra esse dia passar logo, e dormia e acordava, e tentava me agarrar com minha amigas, e aí você acorda 5 da manhã e tá lá aquela neblina no mês de julho, você*

⁹³ A colaboradora narra a superação de um dia de fome mediante uma narrativa divertida: *foi muito engraçado, nossa turma era mista, com muitos colegas que já eram militares, tinham muita experiência /.../ quando chegou o dia da sobrevivência, que não nos davam comida /.../ passamos a noite já sem jantar e no outro dia de manhã eles nos fizeram passar em fila indiana ao lado de mesas que estavam to::das equipadas com tudo do bom e do melhor, frutas, mel, aqueles vidros de mel Karo, e frutas, e café, e pão, de tudo quanto é jeito, aquela mesona bem gran::de no campo e nos fizeram passar em fila indiana do lado, só pra olhar mesmo ((risos)), e aí quando nós chegamos lá, /.../ na área de... que fica mais à vontade, mais lá pra frente, eu quis morrer de rir quando meus colegas tiravam de dentro da bombacha o vidro inteirinho de karo, um pão inteiro ((risos)), tudo, como que eles conseguiam passar ali do lado e tirar sem ninguém ver? E eu, lesada, não peguei nem um biscoito ((risos)), um vidro inte::iro de karo!!... ((risos)) /.../ OVOS! Conseguiram esconder ovos dentro da bombacha, eles eram muito mala, muito... pra eles era um piquenique, eles mesmos diziam “Ah! A gente tá aqui acampando”, fazendo um piquenique, né, foi bem ralado porque choveu né, durante... a gente já ficou molha::do, já ficou sujo de lama, os primeiros dias já deixam uma beleza, mas foi nesse nível, entendeu?... (TC Marina, 53 anos – Anexo A)*

⁹⁴ No excerto, a militar minimiza as dificuldades do campo: *Tava todo mundo muito cansado, então o campo foi assim, mas não teve nada demais, ficava de noite, era ruim ficar com sono? Era! Mas deu. De cochilar durante a instrução das cobras, nossa! Aquela instrução das cobras foi terrível, não gostei daquele negócio de botar a mão nas cobras, as meninas botando a cobra no pescoço, não era a minha, você vê que os valores de cada um, os receios de cada um são diferentes, eu tive uma situação pra descer o rapel, eu fiz tudo aí na hora do rapel, eu descobri que eu não gosto, eu fiquei com mui::to medo, descer eu descí /.../ (Cel Júlia, 52 anos – Anexo A)*

fica assim “*Meu Deus, por que esse frio?*” mas o meu campo ele foi muito legal⁹⁵ (Ten Isadora, 32 anos).

As identidades são múltiplas, “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha” (BAUMAN, 2005, p. 19). Interpreto, aqui, as opções de Sílvia por posicionar-se de forma mais vitimizada no início e tolerante no final (excerto (38)), como uma reivindicação de seu *self* maleável/flexível. Observe-se que o final reflete bem essa condição *tirando essa parte dessa tragédia comigo e meus pés, foi tranquilo* (linhas 19-20).

Apreciemos, a seguir, a narrativa da tenente Helena, 29 anos, mineira, médica, oriunda da Escola de Saúde do Exército. Ela foi militar temporária, entrou para o Exército porque desejava conciliar estudo com trabalho, participou da Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH). Conheci-a durante o Estágio Básico do Combatente de Montanha (EBCM), em minha ida ao 12º BIL Mth, começamos a entrevista lá, mas tivemos que interromper por causa das atividades do estágio. Somente em 2019, quase um ano depois, conseguimos terminar a conversa. O excerto é uma resposta à pergunta sobre o campo. Como ela teve duas formações militares, ela passou por dois campos, pôde comparar as experiências.

- (39) 1 (H) *No::ssa, o primeiro campo foi terrível, assim, foi uma das*
 2 *experiências mais sofridas da minha vida no Exército. A minha*
 3 *canga no campo era casada com militar de carreira e ela já*
 4 *tinha experiência em colégio militar, então era uma pessoa que*
 5 *sabia essas questões militares, quando chegou no campo, na*
 6 *primeira instrução, ela já entrou em estado de choque por causa*
 7 *das atividades ali /.../ era uma instrução de resgate, era até uma*
 8 *instrução de saúde, tinha rastejo e tal e ela acabou, ela só*
 9 *chorava, chorava, chorava. Ela é médica, eu era a canga dela, e*
 10 *eu tive que ficar acompanhando lá, foram só três dias, mais aí*
 11 *eu tinha que carregar a mochila de::la /.../*

Ten Helena, 29 anos

Narramos para justificar nossas avaliações. Quase todas as histórias de campo da Ten Helena têm esse caráter explicativo da avaliação *terrível* que ela faz inicialmente. Não suscita discussão dizer que as pessoas experienciam subjetivamente os percalços da vida. Conforme depreendemos das concepções de três militares (TC Marina, Cel Júlia e Ten Sílvia), que avaliaram a prática no campo e contaram histórias para ilustrar, assim faz a Ten Helena. Para

⁹⁵ Recortei outro fragmento da narrativa da militar em que ela avalia o campo como legal: *como as meninas e os meninos que eram sargentos temporários conseguiram entrar pra tenente temporário, então eles já sabiam e aí eles já passaram “Ó, não reclama, não pondera, se for pra botar joelho no queixo, vamo botar joelho no queixo, porque se ponderar, vai dar ruim, a gente vai pra água”, a gente só foi pra água acho que só duas vezes, foi muito bonzinho ((ela ri)), eles foram muito bonzinhos.* (Ten Isadora, 32 anos – Anexo A)

explicitar que as atividades foram terríveis, *uma das experiências mais sofridas* (linhas 1-2) de sua vida no Exército, ela narra vários episódios. Mas o que chama a atenção, a princípio, é que ela começa inserindo uma personagem que, pelas palavras da narradora, sofreu mais que ela: a canga.

Pontuam De Fina, Schiffrin e Bamberg (2006) e De Fina e Georgakopoulou (2012) que as pessoas, em suas narrativas, além de se posicionarem frente aos/às interlocutores/as, também posicionam os personagens trazidos para a narrativa (nível 2). Dessa forma, a canga, médica, casada com militar, com algum conhecimento sobre o Exército, é posicionada como frágil e sofredora. Os elementos biográficos da parceira apontam para alguém que teria menos dificuldade, mas não é o que ocorre: *ela já entrou em estado de choque por causa das atividades ali* (linhas 6-7), assim a narradora a representa. Sem atribuir nenhum predicador negativo, por meio das ações comportamentais (chorar), de acordo com as lentes da LSF, ela vai construindo perante a audiência a representação da amiga. Destaque-se que a modalidade de obrigatoriedade (NEVES, M., 2013) está presente em seu discurso sobre a amiga: *eu tive que ficar acompanhando lá, foram só três dias, mais aí eu tinha que carregar a mochila de:::la* (linhas 10-11). Assim, é possível perceber a canga como um peso para a narradora, tudo o que não se espera em campo, local em que já é sofrido cuidar de si mesmo.

Apesar disso, ela conta que se tornaram amigas. Ao posicionar a parceira como frágil, uma “carga” a ser tolerada, ela atribui a si, perante a pesquisadora, qualidades morais de uma pessoa bondosa e complacente com o outro. Outras histórias dão conta de explicitar o quão sofrido foi o campo. Helena narra a passagem por uma instrução de rastejo na lama fedida, na qual ela imaginou que continha esterco misturado, porque *fedia muito*; outro episódio traumático em que seu grupo carregava uma colega numa padiola⁹⁶ improvisada que se soltou, a colega caiu e teve fratura na costela; outro ainda em que ela se vê obrigada a carregar, além de sua mochila e seu fuzil, os da canga. Este, ela narra para ilustrar o pensamento comum *não sou capaz* e de como a experiência em campo é reveladora da força que cada um tem, da capacidade de superação: ela conseguiu carregar as duas mochilas e os dois fuzis numa ladeira mineira acima. As pesquisas com narrativas são profícuas, pois elas podem dar sentido, ou melhor, “dar um novo sentido à própria existência e aprimorar a autopercepção daquilo que já passou” (CÂNDIDO JR., 2016, p. 98). Assim, ela vai construindo sua identidade de perseverante.

⁹⁶ Padiola é uma espécie de maca. Aprende-se a improvisar uma padiola (com as próprias roupas, por exemplo) para situações em que não esteja disponível e seja necessário transportar um ferido.

O próximo excerto trata da experiência em campo da TC Fernanda. A fala da militar *história é o que eu mais tenho, se eu for te contar, você não sai daqui hoje* dá a tônica da conversa. Por integrar a primeira turma mista da EsFCEx, quando perguntei sobre o campo, ela conta que os instrutores não sabiam o que fazer com as mulheres e que elas tiveram, em relação aos meninos, o privilégio de tomar um banho. Além disso, traz episódios, como os que seguem nos próximos excertos.

- (40) 1 (F) /.../ *Só que eu tava machucada, então eu fui pro campo pra ficar*
 2 *com os médicos, só pra assistir, na hora que eu cheguei lá, o*
 3 *coronel me viu “Que você tá fazendo aqui? Já pro meio do”, me*
 4 *botou junto com o pessoal.*
 5 (R) *De muletas?*
 6 (F) *Não, por isso que eu precisei usar muletas, por causa do*
 7 *acampamento. /.../ aí no segundo dia, os generais começaram a*
 8 *aparecer pra ver, né, as mulheres em campo, aí teve um general*
 9 *que... ia começar aquela instrução de entrar na cabine com gás*
 10 *lacrimogêneo*

TC Fernanda, 62 anos

O campo foi outra *via crucis* para a TC Fernanda, mas foi, sobretudo, momento de superação e reconhecimento. Ela teve que se desdobrar para conseguir fazer as tarefas possíveis. Com seu bom humor, ela narra, ri e ressignifica os episódios que compõem sua vida. Dividi a narrativa em quatro excertos para melhor analisá-la. Em (40), na orientação (LABOV, 1997), ela ambienta a interlocutora acerca de sua condição física (*machucada*) e logo em seguida já apresenta a ação complicadora e o antagonista inicial desse episódio: *na hora que eu cheguei lá, o coronel me viu “Que você tá fazendo aqui? Já pro meio do”, me botou junto com o pessoal* (linhas 3-4). Como já mencionei, as atividades de campo são difíceis, o machucado do tornozelo torna tudo muito mais complexo. O coronel é apresentado como algoz, ele passa por cima de ordens médicas e determina que ela se junte aos/às alunos/as. É a chegada de um general que muda os rumos da história, conforme ela conta no próximo excerto.

- (41) 1 (F) /.../ *aí teve um general que... ia começar aquela instrução de*
 2 *entrar na cabine com gás lacrimogêneo /.../ o general viu que eu*
 3 *tava me arrastando, aí ele mandou me chamar, mandou chamar*
 4 *o médico e o corone, /.../ ele falou “Vem, cá, o que é que ela tá*
 5 *fazendo ali no meio? Ela tá machucada...”*, o médico, “*p. da*
 6 *vida”*: “*Sim, está em boletim que ela deveria estar com a gente,*
 7 *mas foi ordem do coronel, botaram ela lá, ela não tem*

8 *condições!”*, o médico descascou. O coronel chega ficava
 9 *vermelho, aí ele ((o general)) olhou pra mim e falou* “Vem cá,
 10 *alguém tá te mandando fazer alguma coisa que você não tenha*
 11 *condição?”*, o coronel chega ficou vermelho e olhou pra mim. *Aí*
 12 *eu olhei pra ele, pensei quinhentas vezes e falei* “Não, senhor!”
 13 *((ela ri)), aí eu pensei não adiantava, eu ia ficar até o final do*
 14 *ano na mão daquele homem... ia ser pior. O coronel levou um*
 15 *susto ((ela ri)) porque ele achava que eu ia entregar ele, né. Aí*
 16 *ele falou* “Você tem certeza? Eu te protejo! Estão te obrigando a
 17 *fazer alguma coisa que você não tenha condições?”*, eu falei
 18 *“Não, senhor!”((ela ri de novo)), aí eu senti que o coronel ficou*
 19 *aliviado /.../ e eu pensando* “miserável, sem-vergonha, eu quase
 20 *quebrei o pescoço...” ((rindo))*

TC Fernanda, 62 anos

A chegada de um general, posicionado como aliado, modifica o papel da colaboradora. Ela tem a oportunidade de exercer o poder sobre seu algoz e este passa a suspeito de abuso de autoridade. O clímax da narrativa ocorre com o “confronto” entre general, coronel, médico e aluna machucada: “*Vem cá, alguém tá te mandando fazer alguma coisa que você não tenha condição?*” (linhas 9-11). Essa fala do general é apresentada por meio do discurso direto, estratégia de envolvimento, assim como a fala do médico: “*está em boletim que ela deveria estar com a gente, mas foi ordem do coronel, botaram ela lá, ela não tem condições!*”, o médico descascou (linhas 6-8). Veja que ela utiliza o descritor metapragmático *descascou* para introduzir a fala do médico, o que configura uma avaliação dos personagens, como pontua Wortham (2001). A resposta decisiva da aluna-narradora à indagação do general, após pensar *quinhentas vezes*, conforme ela diz na linha 12 (“*Não, senhor!*”), evidencia o desconforto da assimetria de poder de sua situação de aluna em formação (*aí eu pensei não adiantava, eu ia ficar até o final do ano na mão daquele homem... ia ser pior* – linhas 13-14). Ela se posiciona como alguém sábio, que tomou a decisão acertada, pois tem consciência do poder do coronel.

Ao posicionar o coronel como antagonista, ela o faz de várias maneiras. Ao contrário de outras militares, que foram comedidas em utilizar predicadores negativos (WORTHAM, 2001), a TC Fernanda parece não ter esse pudor: “*miserável, sem-vergonha, eu quase quebrei o pescoço...*” (linhas 19-20). Ela demonstra o sentimento extremo que nutriu por ele também por meio de outro trecho da entrevista: *a gente tava sempre com o FAL ((fuzil automático leve)), depois eu entendi porque aquilo não tinha munição, eu várias vezes tive vontade de dar tiro no coronel ((risos))* (TC Fernanda, Entrevista 9, Anexo A), *mas o coronel aprontava comigo*. O próximo excerto é elucidativo desse tratamento que o coronel dispensou à militar.

- (42) 1 (F) /.../ *teve uma noite que trouxeram uma padiola e o coronel*
 2 *“Você, deite, deita, tô mandando!”*, *isso 2 horas da manhã, todo*
 3 *mundo cansado, “Você, você, você e você, eu quero que você*
 4 *sinta o que é ser pe::so, os seus colegas estão cansados, mas eles*
 5 *vão te carrega::r, você vai ver, você está prejudicando seus*
 6 *cole::gas!!”* ((ela altera a voz e ri depois)), *gente, eu sofri muito*
 7 *nesse negócio* ((ela ri mais)), *eu fui muito humilhada nesse*
 8 *campo* ((ri)), /.../ *Tudo era eu, aí chegou num dia lá de segurar a*
 9 *cobra, né, “Quero uma mulher voluntária!”*, *eu pensei “Nem*
 10 *adianta que vai ser eu, o coronel vai me escolher”*, *eu já botei a*
 11 *mão, porque tudo que eu podia fazer, eu era a primeira, eu fui a*
 12 *primeira a pegar a cobra, três pra carregar uma cobra imensa,*
 13 *eu era uma delas,/.../ aí na hora de beber o sangue da galinha,*
 14 *adivinha quem foi beber o sangue? Então, eu fiz de tudo./.../*

TC Fernanda, 62 anos

Nessa trilha, mesmo depois de ela ter sido complacente com o coronel, o tratamento ríspido seguiu, conforme linhas 1 a 6: *teve uma à noite que trouxeram uma padiola e o coronel “Você, deite, deita, tô mandando!”*, *isso 2 horas da manhã, todo mundo cansado, “Você, você, você e você, eu quero que você sinta o que é ser pe::so, os seus colegas estão cansados, mas eles vão te carrega::r, você vai ver, você está prejudicando seus cole::gas!!”*. A crueldade atribuída a ele é clara, dessa vez o recurso utilizado para isso é o discurso direto.

O *self* da narradora de vítima sofrida também é evidenciado por meio do que Wortham (2001) chama índices verbais (ações materiais, verbais ou mentais, na gramática funcional), conforme podemos ver nos excertos seguintes: *gente, eu sofri muito nesse negócio* ((ela ri mais)), *eu fui muito humilhada nesse campo* ((ri)) /.../ *Tudo era eu, aí chegou num dia lá de segurar a cobra, né, “Quero uma mulher voluntária!”*, *eu pensei “Nem adianta que vai ser eu, o coronel vai me escolher”*, *eu já botei a mão, porque tudo que eu podia fazer, eu era a primeira, eu fui a primeira a pegar a cobra* /.../ *áí na hora de beber o sangue da galinha, adivinha quem foi beber o sangue? Então, eu fiz de tudo* (linhas 6-14). Ela se autoapresenta também como aluna “marcada” (estigmatizada, perseguida). Mas no final da narrativa, ela conta que é surpreendida ao ser eleita aluna destaque do campo, o que podemos apreciar no próximo fragmento.

- (43) 1 (F) *Quando terminou o acampamento/.../ foi dito quem era o*
 2 *destaque do campo, adivinha quem ganhou o destaque do*
 3 *acampamento?* ((eu ri)) /.../ *o pessoal “é você, é você!”*, *“Eu?”*,
 4 *“É, você foi o destaque!”* /.../ *“Graças a Deus! O coronel agora*

5 *gosta de mim!” Hum! Segundo período ele foi pior do que foi no*
 6 *primeiro ((risos))/.../ a gente só ganhou o respeito porque as*
 7 *mulheres, nossa, a gente fez tu::do, não houve o mínimo de “isso*
 8 *aqui é homem, isso aqui é mulher”, era tudo igual, então os*
 9 *soldados, as pessoas, todo mundo ficou muito encantado porque*
 10 *todo mundo fez tudo.*

TC Fernanda, 62 anos

Ser destaque do campo poderia ter modificado o *self* de aluna perseguida pelo coronel. Essa era a expectativa da TC Fernanda: “*Graças a Deus! O coronel agora gosta de mim!*” (linhas 4-5). Não foi isso que aconteceu, ela afirma que, depois do campo, ele foi pior, pois ele continua a *aprontar* com ela. A colaboradora continua a posicioná-lo como seu algoz. No entanto, ao pensar sobre a experiência de campo como um todo, apesar do sofrimento pelo qual ela e as outras mulheres passaram (*Eles não sabiam que naquelas duas horas de sono era uma choradeira::ra desgraçada ((ela ri)), mas chegava de manhã tava todo mundo com cara boa, mas de noite era engraçado, era muita mulher chorando ((ela ri)) porque eles foram muito bravos com a gente* – TC Fernanda, Entrevista 9 - Anexo A), a militar avalia positivamente o exercício, ao assinalar que as mulheres superaram tudo e ainda adquiriram respeito dos membros da Escola: *a gente só ganhou o respeito porque as mulheres, nossa, a gente fez tu::do, não houve o mínimo de “isso aqui é homem, isso aqui é mulher”, era tudo igual* (linhas 6-8). Além disso, ao afirmar em outro momento *eu achei que ele estava certo*, em referência ao coronel, ela demonstra entender que ele cumpriu o dever de cobrar e formá-la bem, sendo um pouco responsável pelo respeito que ela e as outras militares conquistaram ao final do campo.

A fala da narradora acerca da conquista do respeito revela o interdiscurso (FAIRCLOUGH, 2003) com a crença de que as mulheres não são capazes. Elas são julgadas pelos estereótipos, pelos discursos preconceituosos, pelo essencialismo errôneo dos papéis sociais, o que se intensifica por ser a turma da TC Fernanda a primeira com mulheres no Exército. Tal como vimos no Capítulo 1, muitas mulheres desde antigamente fizeram atividades que eram consideradas masculinas pelas pessoas da época. É a esse discurso que a narradora se refere e refuta. Quando se direciona o foco para o desempenho, normalmente a visão que se tem em relação às mulheres muda (ALMEIDA, 2014). As dificuldades pessoais foram muitas, segundo a colaboradora narra, a “choradeira” foi geral, mas de manhã estavam todas de pé, firmes, prontas pra continuar as atividades. Interpreto que é isso que a tenente-coronel queira pontuar como importante: a força feminina e a superação. Trata-se de uma amostra das identidades desessencializadas (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012).

Ouve-se no Exército que mulher chora. Nós não fomos ensinadas a esconder a dor como é feito com os meninos (homem não chora); nós fomos estimuladas a contar tudo à mãe ou a uma colega. Isso significa que nunca fomos proibidas de manifestar nossas emoções. Isso aconteceu com os homens. Em ambientes em que é preciso ter maior controle emocional, normalmente estamos em desvantagem, em razão, não de uma característica inerente, mas de práticas sociais reiteradas por toda uma vida. É necessário destacar que comportamentos são aprendidos, e o exercício em campo pode ser um momento de aprendizado desse controle emocional.

As narrativas são importantes vias para se estudar as identidades e os posicionamentos, porque elas refletem as crenças e relações sociais e contribuem para negociá-las e modificá-las (DE FINA, 2003). Veja que a narradora transcende os posicionamentos locais, em relação aos personagens da narrativa (nível 1) e à interlocutora (nível 2). Ela se posiciona ante os discursos mais amplos (nível 3) sobre mulheres e suas capacidades, suas representações ideológicas que envolvem mecanismos de controle, modificando-os. Em poucas palavras, o que ela faz, por meio das histórias, é reconhecer e refutar o discurso da incapacidade feminina para a carreira das armas.

O próximo excerto trata da experiência da Maj Sofia, que é baixa e de aparência frágil. O campo para ela foi uma experiência sofrida, com idas e vindas ao posto médico e uma quase perseguição de um tenente, parecida com a do coronel em relação à TC Fernanda. Vamos ao excerto.

- (44) 1 (S) /.../ o que é que eu percebia no campo? Que exigiam muito mais
 2 da gente do que deles por causa da voz, “Ah, vocês falam muito
 3 baixo, não-sei-quê”, então eles berravam muito mais com a
 4 gente porque queriam também que a gente gritasse mais que
 5 eles, sabe? /.../ Tava muito quente, e a gente chegou e não tinha
 6 água e a gente começou a montar as barracas /.../ o pessoal
 7 começou a passar mal /.../ e eu fui uma das pessoas que começou
 8 a passar mal, eu lembro que me levaram no posto médico e o
 9 posto médico já tava lotado, tava todo mundo passando mal /.../
 10 Depois disso, eu lembro que um capitão, eu tava saindo, me
 11 sentindo mal, aí esse capitão chegou pra mim e falou assim: “Eu
 12 pensei que você fosse mais forte” /.../ Ficou falando assim como
 13 se eu fosse fresca
 14 (R) Nossa...

Maj Sofia, 36 anos

A primeira observação da militar referente ao campo é uma avaliação do tratamento diferenciado em relação a homens e mulheres. Uma das razões apontadas é a diferença vocal entre os gêneros, o que será discutido no próximo excerto. A apresentação própria e dos

instrutores, no início, é feita coletivamente. São identidades de grupo, as meninas, que foram mais cobradas e os instrutores que cobraram mais. Observe-se que a Maj Sofia usa pronomes na primeira pessoa do plural (*exigiam muito mais da gente do que deles por causa da voz* – linhas 1-2) ou substantivos indicadores de coletividade, algo recorrente em suas narrativas.

Exigir mais das mulheres que dos homens em campo parece não ser um fato isolado. A pesquisa de Silva (2007), realizada junto às cadetes da Academia da Força Aérea (AFA), mostrou também cobrança e pressão psicológica maior em relação a elas. Segundo as cadetes entrevistadas, ficou implícito que instrutores queriam provar a incapacidade feminina.

Na mesma trilha, os relatos da Maj Sofia, aqui, abordam a questão da voz, mas mais adiante, na subseção “Percalços”, ela cita outro momento de tratamento mais rígido em função do gênero. É fato que as mulheres passaram no teste e que têm condições de estar ali. Mas a pergunta que cabe é se esse tipo de atitude, calcada em preconceitos, é justa.

Depois ela narra um episódio de mal-estar e desmaio que aconteceu com os outros (*a gente chegou e não tinha água e a gente começou a montar as barracas /.../ o pessoal começou a passar mal /.../* - linhas 5-7) e com ela (*e eu fui uma das pessoas que começou a passar mal*, - linhas 7-8). Ela se iguala aos demais nas dificuldades e utiliza elementos como o sol do Rio de Janeiro e a falta de água para justificar o ocorrido (veja a representação coletiva nos primeiros termos grifados). Interpreto esses detalhes como uma forma de evitar ser vista por mim, interlocutora, como alguém *fresca*, que faz corpo mole. A inversão da ordem dos atores que passam mal (o pessoal e ela) também é importante para evitar se construir como frágil. Ela diz que o pessoal começou a passar mal e ela era uma dessas pessoas. O efeito de sentido seria diferente se ela começasse dizendo que passou mal e outras pessoas também. Veja que ela rechaça a avaliação de si atribuída pelo capitão: *eu tava saindo, me sentindo mal, aí esse capitão chegou pra mim e falou assim: “Eu pensei que você fosse mais forte” /.../ Ficou falando assim como se eu fosse fresca* (linhas 10-13).

Como propõe Moita Lopes (2002), a escolha das múltiplas identidades não depende somente de nossa vontade, uma vez que “querer ser” não significa exatamente “ser”, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas. Nesse sentido, a narradora tanto reivindica a identidade de vítima, quanto repele a de *fresca*, atribuída pelo capitão. No excerto a seguir, a Maj Sofia conta outro episódio parecido.

(45) 1 (S) /.../ tinha um tenente específico que eu lembro ele gritava muito
2 comigo, mas eu achava que era uma coisa específica comigo,

- 3 *sabe, porque eu era menor::, a menorzinha, porque eles me viam*
 4 *como... não sei... eles achavam que não tinha que, eles acharam*
 5 *que eu não tinha que tá lá, eles não conheciam a minha história,*
 6 *talvez eles achassem que eu fosse muito... é... patricinha, não-*
 7 *sei-quê, na verdade não era, então eles pegaram essa*
 8 *implicância comigo, pra mim foi muito difícil, só que eu sempre*
 9 *fui muito certinha e tentei fazer tudo sempre da melhor forma*
 10 *possível, então quando ((ela altera um pouco a voz, sobe o tom))*
 11 *“Ah, você é que vai comandar hoje, eu quero ouvir sua voz de*
 12 *comando!”, então eu tentava fazer da melhor forma possível, eu*
 12 *não ficava, então eu acho que eu acabava*
 14 (R) *Surpreendendo?*
 15 (S) *Sim. Acho que sim e aí depois de um tempo, acabavam pegando*
 16 *no pé de alguém que era ruim mesmo, que fazia as coisas*
 17 *erradas*

Maj Sofia, 36 anos

Nesse mesma toada, ela ainda rechaça uma suposta identidade de incompatível com a profissão (*eles acharam que eu não tinha que tá lá, eles não conheciam a minha história, talvez eles achassem que eu fosse muito... é... patricinha, não-sei-quê, na verdade, não era* - linhas 4-7) e traz à tona a implicância de um instrutor que a pôs à prova “*Ah, você é que vai comandar hoje, eu quero ouvir sua voz de comando!*” (linhas 11-12). Ela se posiciona como protagonista nesse episódio e o posiciona como antagonista.

A narradora aborda a questão da voz, que sempre foi motivo de críticas às mulheres. Conforme pontuado no Capítulo 1, a voz da mulher foi historicamente sufocada e excluída da esfera pública (PERROT, 2005), uma mulher que falasse em público causava estranheza (BEARD, 2018). Essa autora encontra na História epistemologias que associavam a autoridade à voz masculina, contrastando com a feminina; uma voz grave revelava a coragem masculina e uma voz fina indicava a covardia feminina (BEARD, 2018). Admira-me que essas ideias ainda ecoem nos discursos atuais.

Durante a formação, os instrutores cobram das mulheres uma voz “de comando” parecida com a deles, o que é impossível em razão das diferenças naturais entre os gêneros. Assim como a Maj Sofia, a Sgt Valentina também relata estresse no campo por causa da voz. Ela conta que cada dia um/a aluno/a era o xerife⁹⁷, ela foi escolhida logo no primeiro dia. Quando chegou o final deste, o tenente a chamou e disse que sua voz de comando não estava

⁹⁷ Xerife é como é conhecido o/a líder dos/as alunos/as. Ele/a é encarregado/a de organizar o grupo, conferir a presença, distribuir tarefas, se for o caso, e apresentar o grande grupo aos militares instrutores ou mais antigos. É uma função estressante porque ele/a é responsabilizado/as por qualquer erro, como atrasos e faltas. A voz de comando alta e firme é um aspecto importante da liderança.

boa, e ela teve que continuar fazendo o papel de xerife no segundo dia. Beard (2018) lembra que Margaret Thatcher, a “dama de ferro”, recorreu a exercícios vocais para tentar tornar sua voz mais grave a fim de adquirir a autoridade. A voz feminina nunca será igual à masculina, todavia precisa ser firme. Os/as integrantes das Forças Armadas precisam enxergar essas diferenças e encontrar formas de melhorar o potencial da voz feminina, em vez de utilizá-las de maneira discriminatória.

O desfecho é feliz porque ela surpreende no exercício de comandar (ver linhas 15-16). Ela ressalta o self *certinha*, digna de estar ali, repelindo novamente a identidade de incompatível para o Exército. Para a narradora, o campo foi muito difícil. Ela narra depois um episódio em que teve que voltar ao posto médico porque as urtigas deixaram-na empolada, tomou duas injeções e “apagou”. Mas, para ela, aliás, para todas as colaboradoras, as questões físicas não as fizeram sofrer tanto quanto a implicância, as provações e a tentativa de atribuir a elas uma identidade de pessoa frágil e sem capacidade. A sensação de superação, experimentada por todas as militares entrevistadas, foi a grande lição que elas tiraram desse exercício. Isso certamente as posiciona como guerreiras.

Antes de passarmos para a próxima categoria temática, concito a conhecer a experiência mais marcante do campo, para a Sgt Bárbara. Ela relata como venceu o medo da água e conseguiu realizar uma tarefa. Adianto que o posicionamento (BAMBERG, 1997) dela é de alguém que supera o medo. Vamos ao excerto.

- (46) 1 (B) *Eu não nado, né... eu sou completamente NN, eu sou camiseta*
 2 *branca na água e a gente foi pra uma transposição de curso*
 3 *d'água. E ali eu tremi, meu marido é bombeiro, né, ele sempre*
 4 *me falou pra eu aprender a nadar e eu “Sou de saúde, né, gente*
 5 *de saúde não precisa saber nadar /.../ aí no terceiro dia, a gente*
 6 *foi fazer essa atividade de transposição de água. Aí começaram*
 7 *a ensinar pra gente a fazer uma boia com a gandola, uma boia*
 8 *com a calça, e aí eu pensando “Gente, eu não vou conseguir*
 9 *nunca, primeiro que eu tenho pavor de água, /.../ na hora que*
 10 *chamou o 19, sabe, eu não tenho noção, eu comecei a tremer,*
 11 *comecei a tremer, parecia síndrome do pânico /.../ Falei assim:*
 12 *“Olha, vou ser sincera, eu tenho tanto medo de morrer, eu corro*
 13 *esse campo todo, eu faço as instruções todas que você quiser, eu*
 14 *faço rastejo, eu faço, mas não me manda ir pra água não”. De*
 15 *repente tá todo mundo me olhando, a equipe tá toda me olhando*
 16 *“Ah, 19, fala sério, você pega cobra, faz rapel, faz orientação,*
 17 *faz rastejo e não vai entrar na água, entra, tem uma corda pra te*
 18 *ajudar /.../ por fim, ele falou assim “Você não quer fazer a*
 19 *instrução, então você não vai se formar!”*, eu falei “Não, então
 20 *perai”*, ele falou “É sério, você não vai se formar, e seu canga

21 *vai ficar carregando seu material”. Aí eu pensei “Não, gente, de*
 22 *verdade, não posso fazer isso não, esse menino já tá me*
 23 *ajudando o campo todo, meu canga, no caso, o 18, ele já me*
 24 *ajudou muito, eu vou”, e aquilo ali foi vencer o medo, do mesmo*
 25 *jeito que todo mundo tem medo de tá lá e chegar lá em cima e*
 26 *vencer o medo, eu venci o medo, eu venci o medo aquele dia, eu*
 27 *tenho pavor de água e atravessei na boia da calça, eu não sei*
 28 *como eu consegui não, mais eu fiz, eu acho que essa foi a*
 29 *experiência mais marcante porque eu tenho muito medo de água,*
 30 *foi a mais marcante do campo assim, a paciência que eles*
 31 *tiveram com meu medo e o fato de ter concluído a instrução, eu*
 32 *achei que foi a mais marcante do campo*

Sgt Bárbara, 34 anos

A narradora começa, na orientação, informando que não sabe nadar (*Eu não nado, né... eu sou completamente NN⁹⁸*) e, em seguida, apresenta a ação complicadora: *e a gente foi pra uma transposição de curso d'água* (linhas 2-3). Esse início já envolve a audiência para os fatos. Ela insere o marido, que é bombeiro, e o representa como conselheiro (*ele sempre me falou pra eu aprender a nadar – linhas 3-4*). Com *ali eu tremi* (linha 3), ela inicia o drama e mantém a atenção da audiência: precisava fazer uma boia com o uniforme (gandola ou calça) para flutuar e atravessar o curso de água. Bárbara informa de maneira bem enfática seu medo de água e, na hora de fazer a travessia, não tem coragem. Ela cria uma imagem simultaneamente divertida e dramática. Em campo, há a obrigatoriedade de realizar todas as atividades, então não há como escapar dessa, a não ser desistindo do curso, o que implica desistir do Exército.

A presença do Corpo de Bombeiros (aliado) no local a encorajou, mas na hora de ir, ela desiste. A militar apresenta diálogos construídos (TANNEN, 2007) com os instrutores, dos quais é possível construir suas identidades como pacientes e compreensivos, o que é raro, em exercícios de campo. Chega a tentar uma malsucedida negociação com estes para fazer outras atividades no lugar dessa (ver linhas 12-14, sublinhadas), repete que está com medo, se propõe a ir embora e abandonar o curso, hesita, até que o instrutor usa o argumento que a faz tomar coragem: *“É sério, você não vai se formar, e seu canga vai ficar carregando seu material”* (linhas 20-21). Nesse momento, ela supera o medo e afirma: *“Não, gente, de verdade, não posso fazer isso não, esse menino já tá me ajudando o campo todo, meu canga, no caso, o 18, ele já me ajudou muito, eu vou”* (linhas 21-24).

⁹⁸ Ser NN é uma sigla muito utilizada dentro das Forças Armadas e significa que a pessoa não sabe nadar, ou seja, que ela “nada nada”.

Identidades são negociadas na interação (BASTOS, 2005. Ela reivindica, nesse fragmento, a de grata com o canga e leal a este, uma prova do espírito de corpo, valor fomentado no Exército. Veja que ela não parece se importar consigo, com o fato de não se formar; a preocupação que ela textualiza é em não onerar o parceiro e ser-lhe grata, uma vez que ele já a tinha ajudado. Os instrutores, ela os posiciona como pacientes linguisticamente e por meio do diálogo que ela constrói com eles. Ademais, ela se posiciona como alguém corajosa, que superou o medo (*eu venci o medo aquele dia, eu tenho pavor de água e atravessei na boia da calça, eu não sei como eu consegui não, mais eu fiz* – linhas 26-28), ou seja, merecedora de integrar a instituição.

É necessário pontuar, ainda, a introdução do canga na narrativa. Ao se referir a ele, citar o anseio em não lhe causar dissabores, a sargento reivindica para si qualidades morais, que a tornam especial, o que confirma o uso de histórias em situações cotidianas para constituir e manter identidades (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008).

Mais uma construção identitária como alguém que superou obstáculos está presente no excerto seguinte, da Cap Maria, 46 anos, gaúcha, dentista. Ela já participou da missão de paz no Haiti e julga a mais importante experiência profissional no Exército. O relato a seguir trata de uma atividade na água. Vamos ao fragmento.

- (47) 1 (R) /.../ *Eu queria que você me contasse alguma experiência*
 2 *significativa desse curso...*
 3 (M) *Água. A gente teve uma instrução de água, que a Marinha*
 4 *ministrou e era tu entrar numa aeronave, só a carcaça, né. Aí*
 5 *eles afundam ela e tu tem que sair, isso aí pra mim, eu sei nadar,*
 6 *mas eu tenho um certo receio de água, não é uma coisa*
 7 *tranquila pra mim. E pra muitos ali também não. Então pra nós*
 8 *tudo foi uma superação, saltar do trampolim alto também...*
 9 (R) *Mas você conseguiu direitinho?*
 10 (M) *Sim, quase todos conseguiram, eles fizeram uns quatro*
 11 *exercícios antes, que se tu não conseguisse cumprir um dos*
 12 *quatro, tu não iria pra esse aí. Esse aí era final, e eu não sabia*
 13 *se eu ia conseguir... e deu certo, consegui fazer todos. Então foi*
 14 *uma superação e não só pra mim, mas para muitos outros ali*
 15 *também, que também não tem essa facilidade com água...*

Cap Maria, 46 anos

A colaboradora estava participando do Curso de Saúde Operacional (CSOp) e de uma instrução que simula salvamento próprio ou de outra pessoa, vítima de aeronave que caiu na

água⁹⁹. Ela começa situando a narrativa espacialmente (*água*), depois descreve a atividade para indicar o grau de dificuldade. Não diz “eu tive medo”, mas deixa isso claro: *eu sei nadar, mas eu tenho um certo receio de água, não é uma coisa tranquila pra mim* (linhas 5-7). Ao ressaltar que os outros colegas também tinham receio, ela intensifica o nível de dificuldade da instrução e ressalta o *self* de corajosa não só para si, mas também para os colegas. Veja que ela diz que foi uma superação coletiva, *pra nós tudo* (linhas 7-8). A menção, nas linhas 10-12, às fases obrigatórias da atividade cumpre o papel de reiterar a dificuldade desta. Quanto mais dificuldade, maior coragem é atribuída para quem realizou, assim Maria enfatiza a própria superação, de *quase todos* (linha 10) e se autoapresenta como corajosa.

A Sgt Carla, que também realizou o CSOp, fez referência a essa mesma instrução, como difícil e que ela superou. A Sgt Débora, 37 anos, em referência ao EBCM, em BH, assinalou: *todo dia é uma superação aqui /.../ eu tô me sentindo uma vitoriosa de ter feito, olha... tudo o que eu fiz eu jamais imaginei que eu iria fazer, jamais eu iria fazer* (Entrevista 2, Anexo A). A Sgt Émile, sobre as atividades em campo, em Brasília, afirmou: *Aí quando eu vim pra cá, tudo novo, aprendi tudo, peguei tudo de novo, dificuldade a gente sempre vai ter onde a gente for, né, mas você vai e se adapta com o tempo, vai pegando experiência, encontrando pessoas dispostas a ajudar, e aí você vai conseguindo. A gente supera tudo.* (Sgt Émile, 39 anos, Anexo A). Superação é a característica que emerge em todas as narrativas. Elas relataram as dificuldades, o sofrimento, as implicâncias, as torções, os medos, o frio¹⁰⁰, a fome, mas, sobretudo, elas relataram a superação de tudo isso, o aprendizado que as fez ser quem elas são. Todas saíram do campo fortalecidas, conforme depoimentos que seguem:

(48) */.../ a gente não impor limites, né, antes de tentar a gente já se limita muito e, nessas atividades, a gente vê que antes de tentar você não pode dizer que não consegue, porque você ainda não sabe, então é superação*

(Ten Helena, 29 anos – Entrevista 19, Anexo A)

(49) *Nós somos capazes de fazer absolutamente tudo quando em situação de*

⁹⁹ A militar precisa entrar no simulador de helicóptero que é completamente afundado numa piscina, ele gira 180° e a pessoa fica de cabeça para baixo, espera alguns minutos, o tempo de segurança até a hélice parar de girar, precisa, então, soltar o cinto de segurança e nadar até a superfície. Pareceu-me a mais desafiadora atividade do curso (CSOp) em razão das várias menções feitas por alunos e alunas por ocasião de minhas observações junto ao grupo em Belo Horizonte. Uma aluna relatou-me depois que o exercício foi repetido quatro vezes e, em uma delas, os olhos eram vendados. A segunda no nível de dificuldade foi pular de uma plataforma. Outra aluna relatou que uma aluna não conseguiu realizar a do helicóptero e um aluno não conseguiu saltar da plataforma. (Diário de pesquisa – Apêndice A)

¹⁰⁰ No excerto seguinte a militar narra estratégias utilizadas em campo para driblar o frio: *Ah... tem a questão do frio... dormia todo mundo junto, não importava se era homem ou mulher, era todo mundo numa mesma barraca e a gente dormia de conchinha pra poder se aquecer, todo mundo, e a gente não via maldade, nada, o objetivo ali era a gente se aquecer, só isso.* (Trecho da entrevista – Sgt Carla – Anexo A)

estresse, a gente acha que não é capaz mais a gente consegue, /.../ o corpo vai exatamente onde você manda /.../ a gente pode tudo

(TC Paula, 51 anos – Entrevista 18, Anexo A)

(50) */.../ eu aprendi que eu sou mais forte do que eu achava que era, eu aguentei mais coisas do que eu pensei que eu aguentaria, eu acho que foi isso... eu aprendi que a gente tem mais força do que a gente acha que tem*

(Maj Sofia, 36 anos – Entrevista 21, Anexo A)

Pode-se considerar tais narrativas como posicionamentos em desalinhamento aos discursos mais globais (DE FINA, 2013) acerca da fragilidade feminina. Nesse caso, dentro das organizações militares. A descoberta da força que elas desconheciam foi uma grande lição do campo. Os excertos (48), (49) e (50) são recortes de respostas à minha pergunta sobre o que elas tinham aprendido lá. Houve respostas como valorizar coisas pequenas, em razão da privação de itens básicos; ser humilde pra reconhecer que precisa do outro. Mas a que se sobressaiu certamente foi a superação. Isso só foi possível em virtude da outra grande lição do campo, que é também um valor militar: a camaradagem ou o espírito de corpo, que é o tema da próxima subseção.

4.2.3 *O aprendizado da camaradagem*

A camaradagem tem espaço não só no campo como também durante o período de formação. A superação acontece porque o espírito de corpo se faz presente. Nesse sentido, todas as militares relataram o apoio das colegas e dos colegas. Um/a ajudando e apoiando o/a outro/a naquilo que foi possível. Os excertos a seguir abordam histórias de companheirismo em que a união fez com que os problemas fossem minimizados. Foi árduo escolher as narrativas uma vez que eu tinha numerosas opções nas 21 entrevistas. Importa destacar que se trata de um valor militar definido como “o espírito de companheirismo – sentimento que cresce entre pequenos grupos de indivíduos que vivem, trabalham e lutam juntos” (BRASIL, 2011, p. 6-12), portanto estimulado dentro dos quartéis.

O simples contato mais próximo muitas vezes se transforma em laços mais fortes, como amizade. A partilha de situações difíceis gera o aprendizado da união e da camaradagem que transcende o exercício em campo, os portões dos quartéis e se insere na vida de militares e suas famílias, conforme discutiremos na categoria *Identificação com o Exército*.

Dividir a carga a torna mais leve, conforme pontua a Ten Isadora, 32, militar temporária, carioca, formada em Administração de Empresas. Ela ingressou no Exército em

2014 e participou da missão de paz no Haiti. A entrevista foi feita via videochamada do *WhatsApp* porque ela estava em outra cidade, mas isso não a impediu de contar muitas histórias interessantes.

- (51) 1 (I) *Eu aprendi que se todo mundo colaborar, dá pra todo mundo*
 2 *fazer as coisas sem sofrer muito, vou dar um exemplo, a gente*
 3 *tinha que tirar quarto de hora pra manter a segurança da*
 4 *barraca, a gente se juntou com as sargentos do BGP, então tinha*
 5 *muita mulher, quase 70 mulheres na minha barraca, quantas*
 6 *horas até a alvorada todos os dias de campo, então dividimos*
 7 *por todas e cada uma ficou com 35 minutos. Deu para as 70*
 8 *tirarem o quarto de hora, a gente respeitou quem tava tentando*
 9 *dormir, quem tava molhada a gente ajudou, eu levei uns lenços*
 10 *umedecidos, na época eu namorava um coronel, ele me deu um*
 11 *kit de primeiros socorros, farda limpa, impermeabilizou as*
 12 *coisas, então a gente se ajudou, então cada uma tirou o quarto*
 13 *de hora normal, e uma ainda avisava a próxima porque a gente*
 14 *tinha uma listinha, e na hora da alvorada todo mundo ajudou*
 15 *todo mundo a dobrar o colchão, a botar na mochila de novo,*
 16 *depois que sai tudo da mochila, a senhora sabe que é difícil de*
 17 *entrar de novo ((risos)), “me ajuda aqui, me ajuda aqui”. Todo*
 18 *mundo se ajudou. De pessoal, no campo, eu vi que se a gente*
 19 *chegar e conversar, todo mundo consegue se entender, porque já*
 20 *tem aquela, aquela... não é rixa, mulher já tem aquele negócio,*
 21 *né, “Ah, eu não vou falar com ela...”, não, todo mundo aqui é*
 22 *igual, gente, eu aprendi que se todo mundo carregar o piano*
 23 *junto, fica mais leve.*

Ten Isadora, 32 anos

Perguntei sobre lições que ela tinha aprendido no campo e se havia histórias para contar. A colaboradora expressou-se em uma frase no final que representa o cerne das respostas de praticamente todas as entrevistadas: *eu aprendi que se todo mundo carregar o piano junto, fica mais leve* (linhas 22-23). Trata-se da avaliação que ela faz de toda a sua experiência de campo. Ela começa e termina exatamente com a mesma ideia, é como se ela abrisse e fechasse o círculo com a mesma ideia. A Ten Isadora diz: *Eu aprendi que se todo mundo colaborar, dá pra todo mundo fazer as coisas sem sofrer muito* (linhas 1-2) e ilustra com algumas narrativas, entre as quais recortei esse fragmento que contém o episódio da divisão dos quartos de hora.¹⁰¹

¹⁰¹ “Quarto de hora” (1/4 de 1 hora = 15 minutos) é uma expressão largamente utilizada no meio militar para designar o tempo em que alguém fica responsável por fazer a segurança do local. Não significa exatamente 15 minutos, conforme sentido denotativo. Divide-se o período total de horas pela quantidade de pessoas que farão o serviço e o resultado é o “quarto de hora”. O quarto de hora diário (normal) em quartéis é de 2 horas.

Ela conta, nas linhas 2-7, a organização do grupo para realizar a tarefa da melhor forma possível. No trecho, o protagonismo é atribuído ao grupo, que agencia todas as ações: *a gente se juntou com as sargentos do BGP* (linha 4), *dividimos por todas* (linhas 6-7), *a gente respeitou quem tava tentando dormir, quem tava molhada a gente ajudou* (linhas 8-9). A breve referência a si mostra sua posição de privilégio (*na época eu namorava um coronel, ele me deu um kit de primeiros socorros* – linhas 10-11), portanto permite que ela possa ajudar. Ela não diz “eu levei uns lenços umedecidos e eu ajudei”, ela observa *então a gente se ajudou* (linha 12), o que interpreto como ilustração do companheirismo que ela talvez queira ressaltar.

Em seguida, a Ten Isadora lista mais ações, todas elas enfatizando o espírito de corpo, o trabalho em equipe. É relevante como ela usa a repetição (*Todo mundo se ajudou* – linhas 17-18) para envolver a audiência e apela para um recurso interpessoal para conferir veracidade aos fatos: *depois que sai tudo da mochila, a senhora sabe que é difícil de entrar de novo* ((risos)), *“me ajuda aqui, me ajuda aqui”*. (linhas 16-17). Ao se dirigir diretamente a mim (grifo), ela busca aceitação para o fato narrado, uma vez que sabe que a pesquisadora já vivenciou a experiência de campo. Dessa forma, ela dá ênfase à dificuldade e demarca a solidariedade que se criou no grupo de mulheres.

Sua narrativa não reflete apenas o posicionamento local de união do grupo, mas aponta para uma discussão mais ampla que é o discurso de que mulheres se enxergam como inimigas e estão sempre competindo. Ela reconhece essa visão (*porque já tem aquela, aquela... não é rixa, mulher já tem aquele negócio, né, “Ah, eu não vou falar com ela...”* – linhas 19-21) e rebate, isto é, representa sua nova perspectiva como um aprendizado pessoal: *De pessoal, no campo, eu vi que se a gente chegar e conversar, todo mundo consegue se entender* (linhas 18-19), *todo mundo aqui é igual* (linhas 21-22).

Interpreto que a narrativa da Isadora refuta o discurso da competitividade feminina e se aproxima do da solidariedade. Em uma sociedade que propaga e fomenta a rivalidade feminina, que a reitera por meio da ficção e da mídia, em conversas informais, essa rixa aparece (é representada) como natural. Nessa perspectiva, a fala da militar é um contradiscurso. Perceber que, conforme ela mesma propõe, *se cada um carrega o piano junto, fica mais leve*, e realizar ações sob essa filosofia, é um sinal de maturidade. É necessário frisar que não há, aqui, uma relação de oposição como os homens. Em campo e em formação, essa camaradagem ultrapassa a barreira de gênero, uma vez que todos são iguais porque o *status* é de alunos e alunas. Pode-se pensar, sim, em relação assimétrica com os/as instrutores, o que será discutido oportunamente.

A camaradagem vivenciada entre elas, na narrativa da Isadora, estende-se aos colegas. As entrevistadas relataram que os “meninos”, especialmente aqueles que já eram militares, colaboraram muito com elas, foram solidários e passaram muitos bizzus (dicas) para as meninas. Não se pode assegurar que todos ajam como companheiros, mas se pode pensar que se trata de uma prática social, que inclusive é experimentada pelos familiares fora dos quartéis, após o período de formação. O excerto seguinte traz a narrativa da TC Geórgia. Nele, ela aborda a experiência pessoal de companheirismo de um colega, que se estende à família deste. Sua resposta à pergunta como era a relação, a convivência entre as mulheres foi que havia união quando era preciso, mas também disputa por causa da classificação¹⁰². Perguntei, então o que prevalecia, ao que ela respondeu conforme o fragmento.

- (52) 1 (G) *Era a união! Eu achava que era a união, a união superava as*
 2 *disputas, por exemplo, o caso do meu filho: na noite que eu*
 3 *tirava serviço, tinha sempre uma que se oferecia pra ir na minha*
 4 *casa ver como é que tava o meu menino com a empregada,*
 5 *sempre uma se oferecia, os homens também se ofereciam*
 6 *também, mais um pouco mais ressabiados mais desconfiados*
 7 *porque tinham receio do pai do menino /.../ então, como eu não*
 8 *podia sair do serviço, e às vezes elas iam lá, buscavam ele pra*
 9 *mim, a coronel Michele fez isso pra mim várias vezes, ia lá,*
 10 *ficava com ele um pouco, trazia pra mim, sabe, eu sentia muito*
 11 *esse apoio, muita solidariedade nessa hora aí da criança.*

TC Geórgia, 56 anos

A colaboradora é enfática quando sugere que *a união superava as disputas* (linhas 1-2), por meio da repetição (SILVA, 2001). Isso é uma avaliação positiva da relação entre colegas, o que confirma a camaradagem como prática social militar. Nesse fragmento, o *locus* não é o campo, mas o curso de formação. Primeiro, ela ilustra como ocorreu apoio das colegas. Estar “de serviço” significa que o/a militar fica no quartel, nesse caso, na escola de formação por 24 horas, período no qual não se pode sair. Geórgia chegou à EsFCEEx com um bebê de três meses, amamentando ainda, então, como ela cita em vários momentos da conversa, o apoio recebido de muitos/as colegas tem um significado especial: *na noite que eu tirava serviço, tinha sempre uma que se oferecia pra ir na minha casa ver como é que tava o meu menino com a empregada* (linhas 2-4). Meninos também se voluntariavam para isso, mas

¹⁰² Ao final do curso de formação, os/as alunos/as que tiverem as melhores médias escolhem primeiro o local onde vão trabalhar. A disputa a que ela se refere situa-se entre os/as militares da mesma área. A classificação final dentro da turma também tem impacto nas promoções durante toda a carreira. Isso posiciona cada aluno/a como potencial adversário/a.

com menos frequência e *ressabiados*, como ela assinala. Importante destacar o marcador temporal *sempre*, indicador da frequência da ação. Às vezes, colegas iam buscar o bebê para ela amamentar no quartel (*a coronel Michele fez isso pra mim várias vezes* – linha 9). Ela finaliza reafirmando a camaradagem: *eu sentia muito esse apoio, muita solidariedade nessa hora aí da criança* (linhas 10-11). Novamente chamo à atenção para o modalizador *sentia*, que denota ação recorrente no passado. A próxima narrativa encerra outro episódio de espírito de corpo, dessa vez com um colega de turma durante formação. Vejamos o excerto.

- (53) 1 (R) *E os meninos, os alunos, com relação ao grupo inteiro?*
 2 (G) *Olha, com as mulheres de forma geral era de muito amparo,*
 3 *principalmente aqueles que vieram do meio militar, eles*
 4 *amparavam muito, eu não conseguia entender aqueles RISG,*
 5 *aqueles negócio de jeito nenhum /.../ e eu tinha um colega de*
 6 *turma que morava no mesmo prédio que eu, num apartamento*
 7 *dois, três andares acima do meu que normalmente ele batia na*
 8 *minha porta se oferecendo pra estudar junto comigo, porque ele*
 9 *sabia, o que é que acontecia? /.../eu chegava em casa,*
 10 *amamentava, tal, tal tal e caía no sono ((risos)), caía no sono, e*
 11 *ele sabia que eu não dava conta de estudar sozinha, aí dava*
 12 *umas 8 e meia, 9 horas, ele ia lá e me acordava, e a mulher dele*
 13 *levava o menininho, eles tinham um menininho do idade do meu,*
 14 *hoje ele é militar do Exército, inclusive, o menininho é tenente,*
 15 *ele levava o menininho, botava pra brincar com o meu /.../ aí ele*
 16 *ficava comigo estudando na mesa até 11 e meia, meia-noite, me*
 17 *explicando aqueles regulamentos todos, estudando, entendeu,*
 18 *então, de forma geral, e eu via isso também na escola sim /.../*

TC Geórgia, 56 anos

Em poucas palavras, o episódio pode ser assim resumido: um colega que morava no mesmo prédio que a TC Geórgia, à noite, oferecia-se para estudar com ela (linhas 7-8), pois, segundo a colaboradora, ele sabia que ela não daria conta de estudar sozinha (linha 11). Estudam-se muitas disciplinas e todas elas são sobre assuntos militares, o que significa uma vantagem para aqueles/as que já são militares. Para quem é civil é uma avalanche de “coisas” novas para assimilar, o que é facilitado pelo estudo em grupo. Normalmente, os/as oriundos/as do meio militar colaboram, explicando as matérias e dando dicas. Os/As instrutores/as estimulam a camaradagem e o estudo em grupo (CASTRO, 2003), de maneira que estudar à noite, junto aos colegas, também se tornou uma prática social.

Todos os dias, o cronograma de atividades prevê treinamento físico militar (TFM) no final do dia, o que resulta em cansaço constante. Para a TC Geórgia, voltar para casa, cuidar

do bebê e estudar mais tarde é mais cansativo ainda. Ela somente constata as diferenças entre si e o colega: apresenta-se como alguém que tem dificuldade (*eu não conseguia entender aqueles RISG¹⁰³, aqueles negócio de jeito nenhum* - linhas 4-5) e ele como alguém que sabe e ajuda a estudar. Não reflete sobre sua condição de desigualdade em relação aos outros, que é a de milhares de mães que se desdobram todos os dias nas batalhas cotidianas. Não reclama, tampouco põe essa situação como responsável por qualquer resultado pessoal. Dessa maneira, não se apresenta como coitada, mas como grata por se sentir acolhida pelos/as colegas.

Destaco que o colega de turma é especialmente posicionado como generoso. No trecho *ele sabia que eu não dava conta de estudar sozinha* – linha 11, ela utiliza um processo mental cognitivo *sabia*, de acordo com a LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), o que simboliza a bondade do colega, uma vez que saber, nesse caso, implica levar a cabo a ação de “fazer”. Nessa empreitada de solidariedade, ela ainda inclui a própria família do colega: a esposa e o filho iam com ele. Ilustra práticas da “família militar”, sentimento de pertencimento a uma grande família que congrega militares e suas famílias e gera uma rede de colaboração e ligações afetivas. Segundo Castro (2018), trata-se de um elemento essencial para a construção da identidade militar, na qual colaboração mútua, apoio logístico e emocional são características centrais¹⁰⁴. *Sacrificar-se (aí ele ficava comigo estudando na mesa até 11 e meia, meia-noite, me explicando aqueles regulamentos todos, estudando, entendeu* - linhas 15-17) para ajudá-la nos estudos, levar a esposa junto e o filho para brincar com o filho da TC Geórgia são exemplos dessa filosofia. Ressalte-se que, na condição de alunos, a narradora e o colega são concorrentes, assim como os/a alunos/as de todas as escolas de formação. Mas isso não impede as ações solidárias e a prática de estudar em grupo.

O próximo excerto traz narrativas de companheirismo vivenciadas pela Maj Sofia, do IME. As experiências relatadas vão além desses dois episódios, pois ela contou com o apoio de colegas que moravam no Rio de Janeiro e a levavam para passar o final de semana com a família. Era um acolhimento constante que servia de suporte emocional para as jovens na

¹⁰³ RISG é a sigla do Regulamento Interno de Serviços Gerais. Ao citá-lo, ela deseja se referir aos outros regulamentos estudados durante a formação, o que ela considera igualmente difíceis de entender.

¹⁰⁴ A proximidade entre as famílias é fomentada por meio de eventos organizados com esse fim. Famílias que chegam normalmente recebem apoio daquelas que chegaram há mais tempo, emprestam utensílios, hospedam muitas vezes, inserem na nova cidade e criam vínculos como se fossem familiares de sangue. Filhos/as às vezes estudam na mesma escola, mesmo quando não são os colégios militares e chamam de tios e tias os/as militares/as mais próximos/as (CASTRO, 2018). Ressalto que, nesse artigo, Castro refere-se apenas aos militares homens e seus familiares, pois se baseia em narrativas de esposas de militares. A ampliação que faço por meio da marcação de gênero acima representa minha própria experiência empírica como membro dessa nova configuração de família militar que, desde 1992, inclui as militares e suas famílias. O sentimento de pertença, a camaradagem, a ajuda mútua, a hospedagem em casa são iguais, como também a relação com os/as filhos/as dos colegas, os/as sobrinhos/as que acabamos por ganhar.

mesma situação. Para a militar, esse apoio foi relevante uma vez que ela sentia, também, a ausência dos pais, que estavam no Japão. Vamos ao excerto.

- (54) 1 (S) *Tem! Muitos! Lembro que... a que você tentou entrevistar, a*
 2 *gente sempre foi muito próxima e era minha melhor amiga no*
 3 *IME. Nossa, ela me ajudou muitas vezes no IME, mas teve uma*
 4 *vez que eu caí porque era contenção de energia elétrica, tinha*
 5 *que ficar com todas as luzes apagadas, e aí tinha aquelas*
 6 *escadarias do IME assim, e era noite e eu errei o passo e caí da*
 7 *escada, e aí eu torci o tornozelo e fiquei com o pé engessado, só*
 8 *que não podia ligar o elevador e eu tinha que subir... o*
 9 *alojamento do IME era no quinto andar, tinha oficial de dia que*
 10 *ligava o elevador pra eu subir, mas tinha oficial de dia que dizia*
 11 *“Não, não pode, eu não vou ligar”, aí o pessoal me carregava*
 12 *no colo e a Bruna me carregava no colo ((ela ri))*
 13 (R) *Ô, que bom!!*
 14 (S) *A Bruna me carregava no colo, então...*
 15 (R) *Essas coisas a gente não esquece, né...*

Maj Sofia, 36 anos

As palavras iniciais são uma resposta à pergunta se ela tinha histórias e exemplos de como era a convivência entre as colegas, que ela já tinha avaliado em outro momento da entrevista como *mui::to boa, muito tranquila, uma se apoiando na outra*. Sofia começa, então, trazendo a melhor amiga à narrativa: *Nossa, ela me ajudou muitas vezes no IME* (linha 3) e posicionando-a como aliada. Em seguida, começa com a orientação na qual expõe o local do evento (LABOV, 1997), o IME. A ação complicadora ocorre quando ela se machuca (*uma vez que eu caí porque era contenção de energia elétrica, tinha que ficar com todas as luzes apagadas, e aí tinha aquelas escadarias do IME, assim, e era noite e eu errei o passo e caí da escada, e aí eu torci o tornozelo e fiquei com o pé engessado* - linhas 3-7).

Ela não atribui culpa pela escuridão que causou sua torção, narra esses fatos como se eles acontecessem naturalmente. Parece compreender bem que foi ordem superior (só alguém superior daria uma ordem dessas), portanto não caberia questionamento. Ela está interessada em realçar a bondade das colegas, especialmente da Bruna, sua melhor amiga. Faz alusão aos oficiais de dia, militares responsáveis pelo quartel na ausência do comandante (*tinha oficial de dia que ligava o elevador pra eu subir, mas tinha oficial de dia que dizia “Não, não pode, eu não vou ligar”*- linhas 9-11). Novamente não faz juízo de valor dos oficiais de dia que não ligavam o elevador para ela subir, deixa ao encargo da audiência. Mesmo assim o desfecho é feliz por causa da camaradagem: *aí o pessoal me carregava no colo e a Bruna me carregava no colo* ((ela ri)) – linhas 11-12.

Carregar alguém no colo cinco andares é uma prova do companheirismo que ela vivenciou tão bem. O outro episódio, considero-o mais representativo ainda desse valor que se espalha entre alunos e alunas (e permanece também após a formação) porque envolve dinheiro. Apreciemos o próximo excerto.

- (55) 1 (S) *Nã::o, e assim que eu cheguei naquela época do do, faz parte*
 2 *daquele meu drama na chegada no IME, que eu não tinha onde*
 3 *ficar, aí eu lembro que precisava apresentar o histórico escolar*
 4 *e eu não tinha histórico escolar. E pra pegar o histórico eu tinha*
 5 *que pagar uma taxa e pegar um ônibus pra chegar até lá, aí eu*
 6 *olhei e pensei “eu não tenho dinheiro pra fazer isso”, não tinha!*
 7 *Não tinha! Assim, eu fui quase lisa pro IME, aí eu lembro que*
 8 *essa minha amiga Bruna, ela foi, ela me viu chorando num canto*
 9 *lá ((ela ri)), aí ela foi lá e pegou o histórico pra mim, aí ela*
 10 *apareceu com o histórico toda feliz, eu não tinha pedido pra ela*
 11 *fazer isso, ela fez*
 12 (R) *Nossa...*
 13 (S) *Aconteceu muito. E os apoios da gente frequentar a casa das*
 14 *meninas que moravam por lá também, que fez muita diferença*

Maj Sofia, 36 anos

No excerto (55), a escolha léxico-gramatical da colaboradora constrói as ações complicadoras de tensão da entrada no IME e as dificuldades iniciais: *eu lembro que precisava apresentar o histórico escolar e eu não tinha histórico escolar. E pra pegar o histórico eu tinha que pagar uma taxa e pegar um ônibus pra chegar até lá, aí eu olhei e pensei “eu não tenho dinheiro pra fazer isso”, não tinha! Não tinha!* (linhas 3-7). A situação é apresentada como dramática e ela utiliza a repetição de “não tinha!” como recurso expressivo para intensificar o significado (SILVA, 2001). Ela demonstra o desamparo de quem não tem a quem recorrer (*aí eu lembro que essa minha amiga Bruna, ela foi, ela me viu chorando num canto lá* - linhas 7-9). Nesse clímax, representa-se como pobre coitada e cativa a audiência, mantendo-a atenta à narrativa. O desfecho (*aí ela apareceu com o histórico toda feliz, eu não tinha pedido pra ela fazer isso, ela fez* – linhas 9-11) constitui-se um memorável instante de camaradagem, mais que isso, de bondade, que (confesso!) me tocou a sensibilidade. Amiga solidária, assim é a posição que a narradora atribui à Bruna, enquanto ela mesma expressa gratidão. Amiga por tê-la ajudado sem haver um pedido, solidária por se tratar do início do curso, momento em que talvez o vínculo afetivo entre elas ainda fosse frágil.

Outras representações da camaradagem, companheirismo e união foram feitas em forma de alusões, avaliações e pequenos relatos que não sempre chegam a se constituir uma narrativa canônica, no sentido laboviano, mas que são importantes para ilustrar as identidades militares.

Ao passar quase uma semana em Belo Horizonte (MG), no 12º BIL Mth, acompanhando o Estágio Básico do Combatente de Montanha (EBCM), pude testemunhar o apoio moral que uma militar dava à outra nas subidas, descidas e escaladas, o empréstimo de materiais e o episódio que batizei de “Mãos amigas”, no excerto a seguir.

(56) *Em outro momento da marcha, observei um fato muito interessante: a subida era muito íngreme e eles/as estavam exaustos. Iam um atrás do outro, a mochila pesando nas costas. Vi uma mão empurrando a mochila da frente, depois vi outra mão empurrando outra mochila e outras. Resolvi também eu empurrar a mochila da frente. Vi como a união faz a força e diminui o peso. Testemunhei em muitas vezes palavras de incentivo, “estamos chegando”, “estamos quase lá”, “só falta mais esse”, “vamos, falta pouco”. Gostei de ouvir, nos dias anteriores, mulheres dando apoio a outras mulheres e vibrando com a conclusão das rotas.*

(Diário de pesquisa – 27 de outubro de 2018 – Apêndice A)

O excerto faz referência a uma marcha da qual participei junto ao grupo que realizava o EBCM. As mãos empurrando a mochila da frente não tinham gênero e uma delas era de um instrutor, cuja função era mais cobrar que ajudar alunos/as. As “mãos amigas” fazem pensar em muitas outras práticas militares que acabam por virar uma espécie de tradição: é comum (i) após o exercício de campo, alunos/as deixarem os uniformes (velhos, surrados, “de ralo” com se diz no Exército) em uma seção de material da Escola de formação para que alunos/as do ano seguinte possam pegar e usar no campo; (ii) deixar acessórios de uniformes que não serão mais utilizados para alunos/as do ano seguinte; (iii) em colégios militares, deixar uniformes e livros dos/as filhos/as na Associação de Pais e Mestres (APM)¹⁰⁵ para que possam ser emprestados aos/às alunos/as.

Para mim, é muito fácil entender todos esses fragmentos e não pensar que há uma romantização. Decerto, as situações extremas aproximam as pessoas, mas também despertam o lado sombrio. Poderiam ser narrativas representativas da filosofia “salve-se quem puder”, da

¹⁰⁵ A APM é uma associação sem fins lucrativos que existe em todos os colégios militares do Exército, formadas por pais/responsáveis de alunos/as. Há uma sala onde fica guardado o material que fica à disposição dos/as alunos/as quem desejarem utilizar. São livros usados e uniformes. Os/As responsáveis pegam emprestado e, ao final do ano, fazem a devolução. Essa associação recebe uma pequena parte do valor da Quota Mensal Escolar (mensalidade) de cada aluno do colégio. Ressalto que, nos dias atuais, em que os grupos de vendas de livros e uniformes usados tornam-se comuns, ao menos em Brasília, talvez em pouco tempo essa tradição acabe.

guerra, mas não são. O primeiro campo é normalmente um choque que tende a paralisar as pessoas e fazê-las desistir, mas geralmente surge uma voz amiga que dá a força necessária para seguir adiante. Enquanto ouvia as narrativas, lembrava-me de minhas próprias histórias de companheirismo e camaradagem no campo e fora dele¹⁰⁶. Eram episódios parecidos que principiavam com dificuldades, às vezes sensação de incapacidade e um desfecho feliz, sobretudo, em razão do apoio de colegas. Nesse sentido, entendo que não se trata de idealização, mas de uma prática social.

Isso não significa que todos/as os/as militares compartilhem desse sentimento ou se comportem como irmãos/ãs de armas. Algumas colaboradoras relataram alguns episódios de intrigas e falta de espírito de corpo como casos isolados de pessoas que, de repente, têm de aprender a conviver com desconhecidas, com hábitos diferentes, sob um teto coletivo, em um ambiente de regras rígidas¹⁰⁷. O espírito de corpo, a união e a amizade são considerados mais representativos das identidades militares.

Quadro 10 - Categorias do *self* formação

Categorias temáticas	Posicionamentos das militares	Personagens/posicionamento dos/as personagens	
Impacto na chegada	vítima (s), forte, satisfeita, resiliente, inexperiente, sofredora, adaptada, migrante sofrida, amigável, acolhida, frustrada, íntegra	major, colegas, mãe, irmão, tenente, instrutores	cruel, profissionais, aliada(o), protetor, acolhedores
Superação no campo	perseverante, vítima, tolerante, sábia, perseguida, firmes, protagonista, guerreiras, corajosa, fortes	instrutores, canga, tenente, coronel, general, classe médica, médico, colegas	compreensivos, frágil, sofredora, algoz, protetor, poderosa, aliado, cruel, perseguidor,

¹⁰⁶ Entre os muitos episódios de camaradagem e apoio que se vivencia em campo, posso destacar dois: (i) em um exercício na câmara de gás (lacrimogêneo), eu, meio atrapalhada, sem conseguir pôr (ou retirar) a máscara, quando um colega veio em meu auxílio, sem eu pedir; (ii) era no último dia de campo, de madrugada, num exercício de progressão (ou patrulha) era preciso atravessar um rio e eu estava esgotada, não queria mais seguir, quando uma colega virou-se para mim e disse: “Você suportou tudo até aqui, isso aqui acaba amanhã, só falta um pouquinho, bora!!”. Foram as palavras que eu precisava ouvir para me fazer esquecer o cansaço e continuar. Também narro, no Diário de pesquisa (Apêndice A), o episódio do top verde-oliva, outro exemplo do companheirismo que normalmente acontece em campo.

¹⁰⁷ Houve relatos de colegas de alojamento que tinham hábitos, como lavar roupa a mão, não centrifugar e por isso molhavam a área de serviço; uma colega com um despertador barulhento que acordava colegas, mas não a dona; convivência no alojamento problemática em virtude da imaturidade de colegas. Outra, ainda, conta sobre rivalidades com meninas do alojamento, onde ela foi parar e a implicância se transformou em amizade a ponto de uma escolher a outra para batizar o filho. Enfim, há uma classificação desses episódios como “normais”. O que elas ressaltam são as amizades que surgem desse convívio.

			antagonista, corajosos
Aprendizado da camaradagem	companheiras, unidas, acolhida, grata, coitada	colega(s), amiga,	companheiros, iguais, solidárias(os), generoso, aliada

Fonte: elaborado pela autora

A partir do quadro acima, podemos verificar alguns aspectos identitários evidenciados nas narrativas das mulheres militares entrevistadas. Na categoria *Impacto na chegada*, foram recorrentes os posicionamentos iniciais de vítima, inexperiente, sofrida, já que elas narraram episódios concernentes à chegada aos quartéis onde fizeram a formação militar. De maneira geral, pode-se dizer que as colaboradoras se sentiram chocadas com o *modus vivendi* da caserna, o que justifica os posicionamentos citados. Inicialmente, elas posicionaram os instrutores como algozes/antagonistas e, às vezes, como compreensivos e profissionais. Isso, em razão do tratamento hostil, típico desse tipo de escola. Trata-se de um instrutor que deu um tratamento mais ríspido ou cobrou uma postura correta e depois foi visto como profissional no cumprimento do dever de formar pessoas fortes, isto é, boas militares.

Depois, sobressaiu-se, em relação às narradoras, o eu de adaptada, forte, satisfeita, o que permite pensar nas militares como um grupo com similitudes: vítimas de situações difíceis no início, da rigidez da vida militar e depois adaptadas e felizes no ambiente. Colegas e familiares tiveram importância para amenizar o impacto da nova realidade; foram, nesse sentido, posicionados como aliados e acolhedores. Foi uma mãe que apoiou a filha por meio do telefone, dando-lhe forças para não desistir; um irmão que ficou cuidando do filho pequeno de uma militar para que ela pudesse realizar o curso de formação ou colegas que acolheram colegas.

No tocante à *Superação no campo*, elas se posicionaram, no final, sobretudo, como fortes, guerreiras e perseverantes. Interpreto a autoapresentação inicial como vítimas, perseguidas para reivindicar o sentido de suas identidades como fortes, tendo em vista a superação que elas narraram no exercício de campo. Este foi representado de várias maneiras diferentes: sofrido, divertido, tranquilo, horrível, simples. Tais predicadores, no dizer de Wortham (2001), dão pistas de como as militares se posicionaram e de como elas quiseram ser vistas. Considerar esse exercício simples e divertido constrói, perante a audiência, identidades diferentes, mostra de que estas pululam em nossas ações, alternando-se em instantes interativos. Ao final, os posicionamentos que se sobressaíram não poderiam ser outros senão os que justificam a emergência e nome da categoria: superação.

Quanto aos personagens que elas inseriram nas histórias, os instrutores, por exemplo, são posicionados como algozes, perseguidores, mas também, em menor incidência, como compreensivos. Um coronel que sempre escolhia a mesma aluna nas atividades no campo; um tenente que tratava as alunas com mais rigor; um instrutor que teve paciência para lidar com o medo de água de uma aluna; um médico que denunciou o abuso de autoridade de um coronel; um general que tentou proteger uma aluna. Os/as colegas de formação são novamente aliados/as e, em menor incidência, “sofredora” e “frágil”.

Essa categoria trouxe à tona, também, o posicionamento das militares entrevistadas contra o discurso da fragilidade feminina, muito comum na caserna. A partir das descobertas que elas mesmas narraram (*o corpo vai exatamente onde você manda* (Maj Paula), ... *eu aprendi que a gente tem mais força do que a gente acha que tem* (Maj Sofia), pareceu-me que a superação em campo trouxe consigo o sentimento de empoderamento das mulheres.

O espírito de corpo e a gratidão tiveram espaço na categoria *Aprendizado da camaradagem*. Elas se posicionaram como unidas, companheiras, acolhidas, assim como o fizeram com colegas de formação. Ganhou espaço no palco das histórias o apoio mútuo, que as ajudou a vencer não só os desafios do campo como também os percalços da formação. O posicionamento nível 1 (BAMBERG, 1997) foi recorrente, uma vez que elas ressaltaram as ações dos/as colegas que trouxeram para as histórias. Notou-se um padrão em narrar ações de colegas ora dividindo as missões de forma igual para torná-las mais leves; ora compartilhando itens de saúde; ora ajudando na logística de buscar e trazer o filho da colega para esta amamentar na escola; ora se voluntariando para estudar com quem precisava de auxílio; ora carregando colegas pela escada ou indo buscar documentos sem necessidade de pedido. Por meio da observação participante, pude conferir, em campo, exemplos dessas ações presentes nas narrativas sobre a camaradagem. Presenciei as “mãos amigas” dando força física e moral, emprestando material, treinando em grupo e se apoiando.

Tais resultados configuram respostas não só para a questão levantada acerca da identificação feminina com aspectos da cultura militar, como também das identidades femininas. Ficou clara a assimilação dos atributos que se constituem exemplos de valores castrenses: a união, o companheirismo, a “sã camaradagem”, como se diz na caserna. Também pudemos observar a força das mulheres, a superação dos obstáculos, a perseverança e o desejo de integração à Força.

Percorremos o *self* Formação, confirmando que as identidades são múltiplas e contraditórias, como aponta Moita Lopes (2002). Vítimas, no começo; perseverantes e

vencedoras, no campo; companheiras, no final. No próximo *self*, continuaremos a perscrutar as identidades no momento pós- formação, isto é, no *exercício da profissão*.

4.3 O *self* Exercício da profissão

As narrativas deste espaço situam-se no momento pós- formação, quando cada uma foi efetivamente exercer seu trabalho em alguma OM brasileira. São histórias que descrevem a afeição pelo Exército, os períodos bons, as adversidades e os desafios de ser mulher em uma instituição militar. Das respostas afloraram categorias temáticas, organizadas em seis blocos: (i) Identificação com o Exército; (ii) Percalços; (iii) Felizes com a carreira; (iv) Exército e mulheres; (v) Momentos de emoção e (vi) Desejos a realizar, de onde aspectos identitários assomam e se entrecruzam como corolário de identidades múltiplas e, por vezes, conflitantes.

4.3.1 *Identificação com o Exército*

O sentimento de orgulho por estar em uma instituição respeitada é compartilhado pelas colaboradoras. Isso também pode ser observado extraoficialmente, nas conversas com colegas durante o almoço nos refeitórios ou em missões. É comum ouvir reclamações sobre a rigidez das regras, dos horários (“sagrados” na filosofia da caserna) ou ainda sobre o uniforme e as proibições do uso de acessórios, mas o apreço relatado é maior. Na verdade, as respostas sobre o que elas mais gostavam ou se identificavam/admiravam no Exército expressaram admiração pelos valores e pelas idiosincrasias castrenses, como “hierarquia”, “disciplina”, “credibilidade”, “tradição”, “organização”, “companheirismo”, “mão amiga”, conforme veremos nos próximos excertos.

(57) *Ah... eu admiro a parte social do Exército. que o Exército é uma mãe, né... aquela história: caiu uma ponte, o Exército vai lá reconstruir, ah, precisa intervir não sei onde, vai o Exército intervir, o Exército é chamado pra tudo, ele pode até não ser valorizado, mas ele tá em tudo, né? Ele é chamado pra dar esse apoio pra população, assim, pra todo mundo, então assim, as pessoas têm uma visão da instituição de confiabilidade e isso eu tenho orgulho.*

Trecho de entrevista – Cap Maria, 46 anos

(58) *Essa tradição, a rigidez. Eu gosto assim, sabe? Não é bagunça, sabe, tenho... horário pra você chegar, tenho horário pra sair, eu tenho que prestar continência, eu tenho minhas regras e assim, eu gosto disso, eu acho que se hoje eu fosse trabalhar no meio civil, acho que eu ia ficar meio perdida ((risos)), eu acho que eu ia ficar meio perdida porque eu tô*

acostumada... me dê uma missão, eu sei o que eu tenho que fazer porque senão eu sou punida. Punição talvez lá fora não seja muita coisa, mas pra gente, “Meu Deus! Deus me livre ser punida!” Então a gente leva isso muito a sério, a gente é muito certinho e eu gosto, eu gosto... eu acho que é do meu perfil ser certinha e tal, eu sempre gostei, então eu me identifiquei muito com a instituição... muito mesmo, então é mais essa tradição das Forças Armadas que eu gosto.

Trecho de entrevista – Sgt Carla, 26 anos

O excerto (57) é representativo do que é conhecido com “mão amiga”. Trata-se de parte do lema do EB “Braço forte, mão amiga”. Esta simboliza o que a Cap Maria define como parte social, o apoio prestado pela Força ao país em momentos críticos. A Cel Júlia também fala nessa face do Exército que ela admira e cita a presença do EB no norte do país, nas fronteiras, como, às vezes, o único representante do Estado junto à população que vive quase isolada. As duas militares ressaltam o *self* orgulhosas de fazerem parte da instituição que auxilia o povo.

Já o excerto (58) aborda a disciplina como um valor cultivado pelas militares. O fragmento selecionado é representativo de uma coletividade. A Sgt Carla aprecia ter horários fixos, trabalhar em um local organizado e afirma que se sentiria perdida no meio civil. Ela ressalta a oposição “aqui dentro” *versus* “lá fora”, que distingue militares e civis (CASTRO, 2003), visão segundo a qual as características morais dos/as militares/as e os valores institucionais os/as tornam melhores. Ser “certinha” e gostar de tudo certinho são o ponto de convergência entre a instituição e a militar. O posicionamento é de alinhada aos valores do Exército.

Ao assinalar o que mais gosta no Exército, a Ten Kátia posiciona-se em relação à diferença salarial entre gêneros. Ela ressalta as favoráveis condições salariais dentro da Força, já que os salários dependem do posto/graduação. Ela é engenheira, formada pelo IME, e cita as diferenças salariais e de oportunidade de crescimento que empresas muitas vezes praticam na área da engenharia. A colaboradora revela gostar de estar no Exército porque as oportunidades em sua área não são definidas pelo gênero, mas por outras variantes. Dessa forma, ela traz à tona uma realidade pela qual muitas mulheres passam. É ilustrativo o depoimento da TC Fernanda, mencionado na introdução ao excerto (15), no qual narra, como parte de sua vida profissional anterior ao Exército, a disparidade de oportunidades de emprego entre homens e mulheres dessa área.

O excerto a seguir aborda o legado do EB para a TC Olívia: os laços afetivos que se criam entre os/as integrantes. É um momento em que a militar de riso solto se emociona. Ela não fala de amigos/as, mas de irmãos/ãs e representa o grupo com um predicador (WORTHAM, 2001) interessante: *irmandade*, a camaradagem com afetividade.

- (59) (O) 1 *O que eu mais gosto no Exército é justamente essa IRMANDADE,*
 2 *quando a gente entra pro Exército, a gente entra pra uma família*
 3 *e é isso que eu amo ((ela se emociona))*
 (R) 4 *Tem alguma história específica sobre essa...?*
 (O) 5 */.../ cheguei lá, cara, quase morri, eram quatro voltas no campo e*
 6 *mais um trequinho assim, pra fazer 1600 /.../ aí eu saí andando, o*
 7 *pessoal que tava assim na beira do campo esperando, veio*
 8 *“Corre, corre, corre, vai, vai”, ninguém me conhecia, tinha*
 9 *bastante gente né do Rio, aí primeiro ia correr as mulheres*
 10 *depois os homens e eles na beira do campo torcendo, né, “vai,*
 11 *vai, correr, corre” /.../ eu “Eu não vou conseguir, eu não vou*
 12 *conseguir”, aí a Mariana terminou de correr, voltou e veio*
 13 *correndo do meu lado, “Vamo, vamo, mais um passo”, terminou*
 14 *a última volta comigo, até hoje eu me emociono com isso ((ela*
 15 *demonstra a emoção na voz quase chorando)), en-tão ((ela fala se*
 16 *segurando para conter o choro)) essa foi a primeira prova que a*
 17 *gente vira uma família /.../*

TC Olívia, 55 anos

O tema da família militar é trazido pela TC Olívia como o que mais admira na instituição, a qual representa como uma grande irmandade. Ela usa a referência (WORTHAM, 2001) *amar em e é isso que eu amo*, que sinaliza o grau de identificação. Para isso, volta no tempo, aos instantes de entrada para narrar o episódio do teste físico inicial, momento que traduz como *essa foi a primeira prova que a gente vira uma família* (linhas 16-17). O estilo de narrar é *sui generis*: detalhista e divertido. Fez piada e riu de tudo que contou. Antes desse ponto que transcrevo aqui, ela conta sua preparação para o teste físico (comprou *shorts*, camiseta e tênis novos e não fez nenhum treinamento), seu pedido de demissão da empresa e de como estava achando que o teste seria fácil “*eram quatro voltas no campo e mais um trequinho assim, pra fazer 1600*” (linhas 5-6).

Em seguida, ela fala do sacrifício, de como sofreu para cumprir o percurso no tempo determinado e de como recebeu ajuda de pessoas que nem a conheciam. Após correr três voltas e cansar, ela passou a andar: “*Corre, corre, corre, vai, vai*” (linha 8). Ouviu vozes de apoio das pessoas que estavam lá, todas torcendo e incentivando, mas o ápice da narrativa ocorre quando ela desanima: “*Eu não vou conseguir, eu não vou conseguir*”, *aí a Mariana*

terminou de correr, voltou e veio correndo do meu lado, “Vamo, vamo, mais um passo”, terminou a última volta comigo (linhas 11-14). Ela posiciona as pessoas (futuros/as colegas) como aliadas e a Mariana quase como heroína. Seu *self* é de gratidão e ela realça a instituição como responsável por unir pessoas e propiciar que se tornem uma família. A coda é sugestiva da gratidão do apoio recebido *até hoje eu me emociono com isso* (linha 14) e do vínculo que ali se iniciou. A narrativa segue com a militar dando outros exemplos. Vejamos o próximo excerto.

- (60) (O) 1 /.../ *aí depois lá na escola, todo mundo se ajudando, aí um não*
 2 *tinha dinheiro porque a família não tinha dinheiro, o outro*
 3 *porque tinha deixado os filhos e aí um ajudava o outro não-sei-*
 4 *quê, então... e quando a gente saiu de lá eu passei a ter família no*
 5 *Brasil inteiro ((ela diz essa frase com a voz embargada de*
 6 *emoção)), eu sei que onde eu for eu tenho uma casa pra ir, tenho*
 7 *um irmão pra acolher, né, do Oiapoque ao Chuí, ((risos e*
 8 *emoção)) e depois que eu fui pro Haiti, tem no mundo inteiro*
 9 *((risos)), se eu for pra Albânia, eu tenho uma irmã lá, se eu for*
 10 *pra Mongólia, se eu for pra Albânia eu tenho uma irmã em cada*
 11 *um desses lugares, então o Exército pra mim é isso, né, esse foi o*
 12 *maior legado que o Exército me deixou... essa solidariedade, essa*
 13 *irmandade, a minha irmã que mora em São Paulo que virou*
 14 *minha irmã, que é madrinha do meu filho e a gente é unha e*
 15 *carne mesmo.*
 (R) 16 *Bacana...*

TC Olívia, 55 anos

A narradora conta outra experiência de solidariedade e companheirismo vivenciada por ela e os/as colegas quando chegaram à escola de formação. Ressalte-se que o tempo verbal indica uma ação constante: *e aí um ajudava o outro* (linha 3). O desfecho é cativante: *e quando a gente saiu de lá eu passei a ter família no Brasil inteiro ((ela diz essa frase com a voz embargada de emoção)), eu sei que onde eu for eu tenho uma casa pra ir, tenho um irmão pra acolher, né, do Oiapoque ao Chuí, ((risos e emoção)) e depois que eu fui pro Haiti, tem no mundo inteiro* - linhas 4-8. Além de ser o cerne daquilo que ela deseja representar: o Exército Brasileiro como uma grande família, pronta a acolher os/as irmãos/ãs em seu lar.

Até que ponto essa representação corresponde à realidade dentro do meio militar é uma questão que emerge, tampouco se está afirmando que esses laços afetivos sejam exclusividade dos/as militares. Em Castro (2018), o antropólogo reúne uma coletânea de artigos de pesquisadores/as sobre a família militar, que trata, dentre outros temas, da sensação de pertencimento a um grande grupo, unido e solidário, para além dos laços sanguíneos.

Existe um sentimento compartilhado de pertença a essa família, que é reiterado dentro das OM e reforçado pelos discursos que extrapolam os portões. A TC Geórgia assim pontua: *até hoje a minha casa vive cheia de colegas deles que eles conheceram nas cidades onde moramos, então, realmente, a minha família é a família verde-oliva* (TC Geórgia, 56 anos, Anexo A). Fala-se em “família militar”, “irmãos de farda”, “irmãos de armas” e é muito comum ouvir, nas histórias contadas, referências ao apoio recebido, por exemplo, por ocasião da chegada a uma nova cidade, seja como hóspede, seja de outras formas.¹⁰⁸

Outra amostra de sentimento que une os/as militares pode ser vislumbrada no final da narrativa da TC Olívia: *a minha irmã que mora em São Paulo que virou minha irmã, que é madrinha do meu filho e a gente é unha e carne mesmo*. (linhas 13-15). Batizar o/a filho/a de amigos/as é também um fato muito comum entre as famílias de militares, o que tem potencial para estreitar ainda mais os laços da irmandade, ao menos das famílias católicas.

O último excerto aborda o sentimento de companheirismo, já citado. Nesse caso, a Sgt Bárbara fala em “amor”. O fragmento a seguir é, sem dúvidas, uma declaração de amor ao trabalho, aos colegas de trabalho e ao próprio batalhão. Vejamos.

- (61) 1 *O que eu mais gosto na instituição é o companheirismo, é aquele*
 2 *“quem sai junto chega junto”, eu aprendi isso lá, eu venho de uma*
 3 *função que eu fazia uma atividade muito individualista, era eu o meu*
 4 *bebê dentro da incubadora, e de repente eu chego num lugar que todo*
 5 *mundo se abraça, todo mundo fala a mesma língua, todo mundo*
 6 *precisa um do outro pro serviço fluir /.../ meu batalhão é um batalhão*
 7 *de montanha, e assim, AMO a atividade que eu faço, assim, eu sou*
 8 *muito mais da montanha do que do mar, já fui inúmeras montanhas lá,*
 9 *então eu amo, amo o apoio que eu faço lá na serra, naquele clima de*
 10 *montanha, sabe, toda aquela mística da instituição, eu amo tudo*
 11 *aquilo, amo ver a forma como os instrutores conduzem as coisas, eu*
 12 *acho profissionalismo, me chama muito a atenção, eu gosto de*
 13 *trabalhar com quem é profissional, ninguém tá ali pra brincar, então*
 14 *eu amo muito isso no meu batalhão, eu amo a atividade do meu*
 15 *batalhão, a função do meu batalhão no Exército.*

Sgt Bárbara, 34 anos

¹⁰⁸ Exemplifico com minha experiência, ao chegar a Brasília, quando recebi ajuda de um casal de vizinhos, o qual ofereceu a mim e ao meu marido um jantar no dia da chegada e nos ajudou na adaptação à cidade. Também partilho desse sentimento de irmandade porque vivencio diariamente. Depois foi nossa vez de acolher colegas de turma e vizinhos/as militares desconhecidos/as que chegavam. Penso que é um ciclo natural de ajudar e ser ajudado que acaba por criar esses laços de amizade entre pessoas que estão distantes do núcleo familiar e que não se restringe ao meio militar. Ressalto que, como instituição hierarquizada, tais comportamentos são mais comuns entre os pares, isto é, entre pessoas de mesmo posto/graduação.

O melhor do Exército para a Sgt Bárbara é a coletividade, o trabalho em equipe, que ela representa com uma frase bastante repetida: *quem sai junto chega junto* (linha 2). Ela entrou no Exército há três anos e se autoapresenta com uma forte identificação com o caráter coletivo do trabalho na instituição, em oposição ao que ela realizava antes (ver linhas 3-4). O sentimento de afeição está presente no fragmento *de repente eu chego num lugar que todo mundo se abraça, todo mundo fala a mesma língua* (linhas 4-5). Ressalte-se que a sargento lança mão da repetição de índices lexicais (amo), para enfatizar o grau de afetividade, a meu ver, até com certo exagero: ela repete “amo” sete vezes e em uma delas (linha 7) sublinha o sentimento mediante a ênfase vocal (SILVA, 2001). Segundo Tannen (2007), trata-se de envolvimento interpessoal. Anteriormente, ela narrou um momento de tensão no campo, quando o medo quase a paralisou em uma instrução na água, ela superou o medo e conseguiu. Para isso, o sentimento de coletividade (não onerar o “canga” a quem era grata) foi decisivo.

Em outro momento da entrevista, quando perguntei se ela já tinha pensado em sair do Exército, ela responde que não, à exceção do início do campo, e emenda: *Me arrependo porque não tenho mais idade pra fazer prova pra ser de carreira porque eu realmente gosto muito de estar ali, gosto de estar naquele meio, sabe, sou muito respeitada, sou muito valorizada, eu acho que não tem profissional que não procure isso: valorização e respeito. Ter uma equipe boa pra trabalhar, entra gente, sai gente e o ambiente é saudável, eu gosto disso* (Sgt Bárbara, 34 anos). Ela ressalta a estima pelo trabalho e pela equipe. Utiliza vários predicadores (WORTHAM, 2001), todos de sentido positivo para indicar o grau de satisfação pessoal e ressalta dois atributos que representam o desejo de todo profissional, os quais ela tem. É um relato de grande identificação e amor à instituição. O pesar inicial por não poder mais “ser” militar (apenas “estar”, já que é temporária) representa como ela avalia o Exército.

Ainda que a colaboradora tenha ingressado há pouco tempo, para mim, não foi uma resposta surpreendente. Em uma década no Colégio Militar de Brasília, presenciei muitas despedidas de militares temporárias, algumas com pouco tempo de caserna, e muitas delas com o sentimento forte de afeição ao Exército. A razão dessa identificação é, para mim, uma incógnita e pode ser motivação para investigações futuras.

As respostas das militares revelaram, a meu ver, uma face da instituição: a mão amiga, que auxilia o povo brasileiro; a organização; as regras que facilitam a vida das pessoas; as condições parecidas de crescimento profissional para quem teve a mesma formação militar; o sentimento de irmandade, o companheirismo. Tudo o que desperta nas militares o sentimento de orgulho. Quando perguntei se houve algum momento em que elas pensaram em sair, a maioria respondeu que não. Outra parte disse que sim, em algum momento e por motivo que

elas consideraram (ou ressignificaram) como irrelevante. No entanto, algumas respostas foram significativas por trazerem à tona temas cruciais para a profissão militar, os quais integram a subseção seguinte, que nomeei Percalços.

4.3.2 *Percalços*

Na subseção anterior, as colaboradoras apontaram elementos da cultura militar de que gostavam. Neste espaço, elas narram situações problemáticas pelas quais passaram. Tais episódios não abalam o sentimento que as militares demonstraram ter pela Força, pois eles são representados como casos isolados, pontuais. Mesmo assim, julgo importante deixar registrado, uma vez que podem-se constituir uma prática que merece ser combatida. Vamos ao fragmento que traz a experiência da TC Geórgia.

- (62) 1 *Eu acho que o trato que o trato do superior com o subordinado não*
 2 *pode extrapolar nunca, ainda que você tenha diferenças /.../ Outro dia*
 3 *numa reunião de oficiais citou o meu nome /.../ “Fulana de tal, eu*
 4 *estou falando, olhe nos meus olhos, eu gosto de falar com gente*
 5 *olhando no meu olho”. Eu tive uma disciplina imensa porque não*
 6 *podia dizer o que eu pensava ali. Eu ia sair punida e acabou a vida*
 7 *militar pra mim... eu fiquei, olhei nos olhos dele até a saída e cheguei*
 8 *em casa muito chateada. Pensei em não voltar mais no quartel.*
 9 *Depois, pensei melhor e desisti de sair. Pouco tempo depois, ele foi*
 10 *transferido para outra unidade, “eles passarão, e passarinho”. Então*
 11 *o que é que tiro disso tudo? Resumindo todas as histórias: o oficial*
 12 *tem que medir muito as palavras com o subalterno, mu::ito, muito,*
 13 *muito, muito, o militar tem que medir porque ele pode fazer aquela*
 14 *pessoa ali desista da carreira /.../*

TC Geórgia, 56 anos

A narradora começa avaliando o comportamento do militar mais antigo e se posicionando a favor do comedimento, que é o que se estabelece nos manuais militares. A ressalva que faz *ainda que você tenha diferenças* (linha 2) justifica-se em razão de sua relação com o militar mais antigo¹⁰⁹. A ação complicadora (LABOV, 1997) ocorre quando este se dirige a ela em meio a uma reunião com vários/as militares: *“Fulana de tal, eu estou falando, olhe nos meus olhos, eu gosto de falar com gente olhando no meu olho”* (linhas 3-5). Ela se mostra ofendida e chateada, uma vez que esse tipo de abordagem não era comum, mas se posiciona como emocionalmente estável (*Eu tive uma disciplina imensa porque não podia*

¹⁰⁹ Ela relata desavenças entre seu marido e o militar mais antigo (coronel), eventos que aconteceram no passado e que, na visão dela, influenciavam o tratamento que o coronel lhe dispensava.

dizer o que eu pensava ali. Eu ia sair punida e acabou a vida militar pra mim... – linhas 5-7). Destaco que, antes desse episódio, a TC Geórgia tinha vivenciado outro dissabor com o mesmo coronel quando foi se apresentar para tirar uma “instalação¹¹⁰” e ele a tratou de forma inadequada. Ela reflete sobre as relações de poder que permeiam a caserna: *o oficial tem que medir muito as palavras com o subalterno, mu::ito, muito, muito, muito* (linhas 11-13). Trata-se de um interdiscurso com os manuais militares que estabelecem as condutas. Ela se posiciona como equilibrada e sabedora de seus deveres e questiona a atitude do superior. O mesmo estatuto que determina que o mais moderno deve demonstrar respeito e aceitação das ordens oriundas dos mais antigos estabelece também que o mais antigo deve tratar com “dignidade e urbanidade” o mais moderno. Ademais, “respeitar os superiores hierárquicos, tratar com afeição os irmãos de armas e com bondade os subordinados” é parte do juramento que todo militar faz quando ingressa no Exército, portanto constitui-se um dever moral. No excerto seguinte, a militar reflete questões de gênero que permeiam esse episódio.

- (63) 1 /.../ Então, o que é que eu tiro: primeiro, as pessoas precisam ser
 2 corrigidas, isso não resta dúvida, pra ter disciplina é preciso que você
 3 corrija o outro, não sou contra correção /.../ “Ah, mulher é muito
 4 sensível”. Não se trata de mulher, não se trata de mulher, não tava
 5 sentada ali uma mulher, tava sentada ali um militar. Ele podia ter
 6 falado aquilo com um homem que não ficaria bom do mesmo jeito. /.../
 7 Aí vem a minha pergunta: “Será que ele teria feito esse tipo de
 8 abordagem com um homem?” Essa é minha pergunta, nas duas vezes
 9 que ele me abordou dessa forma, tanto no dia que ele riu na minha
 10 cara tal, tal tal, e depois, será que ele teria feito se fosse um homem?
 11 Então esse é um questionamento que eu faço, ou seja, não é maioria,
 12 não fui desrespeitada na minha vida militar sempre, não, isso é caso
 13 esporá::dico, é pontua::l /.../ Então... “Ah, porque mulher chora à
 14 toa”, não, não chorei nenhuma das duas situações, saí dali, fiz o que
 15 tinha que ser feito e tal, mais acho extremamente desnecessário o que
 16 foi feito e questiono se aquilo teria sido feito com um homem.

TC Geórgia, 56 anos

A outra questão relevante que ela debate concerne a crenças que reverberam em discursos mais amplos (DE FINA, 2013) sobre a sensibilidade das mulheres ou à da falta de

¹¹⁰ Instalação é uma licença de dez dias à qual o/a militar faz jus por ocasião de mudança de cidade. Visa a permitir que ele/a possa tomar providências para se instalar na nova cidade. Há possibilidade de o/a militar se apresentar para o trabalho antes e utilizar essa licença até nove meses depois. A TC Geórgia relata o episódio: “Quando eu fui me apresentar pra um oficial superior dizendo né... ele sabia de minha vida pessoal, sabia que eu já estava instalada há muito tempo, fui tirar os dias previstos pra instalação, ainda dentro do prazo, ele riu, assim, por cerca de uns cinco minutos na minha cara, riu e me disse “Mas a senhora não já está instalada?” ((ela respira fundo)) e aí eu pedi permissão pra me retirar, respondi a ele que, pelo que eu conhecia, eu tinha até nove meses pra tirar a instalação e que eu estava ainda no meu sexto mês na unidade. Pedi permissão pra me retirar e ele continuou rindo.” (TC Geórgia, 56 anos, Entrevista 6 - Anexo A)

controle emocional, que ela tão bem rebate: *Não se trata de mulher, não tava sentada ali uma mulher, tava sentada ali um militar* (linhas 4-5). Identidades são também para “usar e exibir”, como propõe Bauman (2005). Aqui a TC exhibe a de plenamente alinhada ao militarismo, o que ela demarca linguisticamente com o predicador (WORTHAM, 2001) *um militar* e discursivamente com a recusa da sensibilidade, a qual ela repete mais adiante: *“Ah, porque mulher chora à toa”, não, não chorei nenhuma das duas situações* (linhas 13-14).

Ela reivindica a identidade de militar (que não é sensível e não chora), mas legitima a visão negativa da mulher que é sensível, o que considero problemático. “Ser sensível” é uma característica natural do ser humano que se manifesta nas pessoas em graus diferentes. Mas não podemos deixar de pensar que nossa tradição cultural normalmente reprime os meninos e estimula as meninas, portanto eles podem (ou não) aprender a conter as emoções. Na vida adulta, a crença do ser sensível como um defeito é resultado de discursos que tendem a legitimar a suposta inferioridade feminina.

A TC Geórgia, além de enxergar o tratamento como uma vingança por causa das querelas com o marido, denuncia uma prática que envolve o fato de ela ser mulher: *“Será que ele teria feito esse tipo de abordagem com um homem?” Essa é minha pergunta, nas duas vezes que ele me abordou dessa forma, tanto no dia que ele riu na minha cara tal, tal tal, e depois, será que ele teria feito se fosse um homem?* (linhas 7-10). Novamente a militar se posiciona ante questões mais globais (DE FINA, 2013), crenças na superioridade masculina, que acarretam demonstrações mais fortes de poder quando se está lidando com mulher. Evidenciaram-se, como pontuam Brah e Phoenix (2017), mecanismos opressores de classe (ele era superior hierárquico) e de gênero (o tratamento seria diverso se ela fosse homem), segundo a percepção da narradora.

Outra militar relatou que, em campo, a rigidez era maior com as meninas: *quando era uma menina passando, ele pegava um pedaço de pau assim e mandava enfiar a cabeça, a cara na lama, quando era um homem, não, passava rastejando, ele gritava pra passar logo, tudo bem, quando era uma menina passando, cabeça na lama. Não é bizarro isso?* (Maj Sofia, 36 anos - Entrevista 21, Anexo A). Tais atitudes parecem advir de homens que desejam demonstrar que mulheres não deveriam estar ali.

A tenente-coronel deixa claro que foram episódios pontuais (linhas 11-13) e que ela sempre foi respeitada, no entanto, outras colaboradoras narraram episódios parecidos, também avaliados como esporádicos¹¹¹. Dessa maneira, podem ser questões que configuram práticas

¹¹¹ A Sgt Émile narrou episódios de perseguição dos quais tomou conhecimento, vivenciados por outras militares.

abusivas de chefes misóginos. A estrutura hierarquizada não favorece a agência, entre ambas a prática da denúncia formal não ocorre. Não tomando conhecimento, é impossível às autoridades a tomada de providências, mas se pode atuar preventivamente. Portanto, pondero que é um tema que merece, sim, um olhar mais cuidadoso por parte da instituição. No excerto a seguir a Cel Júlia narra uma situação incômoda por que passou.

- (64) 1 /.../ aí um coronel me chamou num canto assim, ele ficou uma meia
 2 hora falando comigo, que eu tava ocupando espaço masculino, que eu
 3 tava ocupando espaço, só faltou dizer que eu tava ali atrás de homem,
 4 que eu tava ali procurando, querendo me dar bem, com algum rapaz,
 5 com alguma pessoa, “Sabe, coronel, eu não sei as experiências que o
 6 senhor teve, não posso nem julgar o senhor, mas eu tô aqui pra
 7 trabalhar, eu tô aqui pleiteando um curso, é possível fazer o curso?”
 8 Sabe o que é você não dar papo pra aquele negócio, “O senhor pode
 9 pensar o que o senhor quiser, são verdades do senhor, não são
 10 minhas, então eu não tenho nem o que argumentar com o senhor e não
 11 tô aqui pra ficar provando pro senhor o que eu vim fazer ou deixar de
 12 fazer, eu sou uma concursada, passei num concurso mui::to difícil, eu
 13 tô aqui tentando trabalhar”. No final do ano ele foi embora, foi
 14 transferido, antes dele ir, ele foi lá na minha sala e me pediu
 15 desculpas, ele fez questão de ir lá comigo e se desculpar comigo /.../

Cel Júlia, 52 anos

A narrativa da Cel Júlia é ilustrativa do pensamento de que a mulher está ocupando um espaço que não é dela. Trata-se de uma situação constrangedora, pela qual ela passou: *um coronel me chamou num canto assim, ele ficou uma meia hora falando comigo, que eu tava ocupando espaço masculino* (linhas 1-2). Ela posiciona o coronel como antagonista, porém não utiliza atributos avaliativos explícitos. Isso se constitui uma marca de suas narrativas. Ela não usa predicadores de cunho negativo em relação a nenhum dos personagens que apresenta. Constrói diálogos por meio do discurso direto. Tannen (2007) sugere que, assim, por meio da interpretação das falas, a audiência tira as próprias conclusões. A colaboradora, por meio do discurso direto, reivindica o *self* de mulher e profissional íntegra.

Em relação à identidade de mulher íntegra, ela dialoga com os discursos machistas que propõem que as mulheres ingressam no Exército com o objetivo de encontrar um marido. A afirmação *só faltou dizer que eu tava ali atrás de homem* (linha 3) demonstra o reconhecimento desse discurso. Veja que ela se posiciona também frente a essa crença, além de rechaçar o outro discurso, igualmente machista, que estabelece um lugar para a mulher. A fala da colaboradora (*eu sou uma concursada, passei num concurso mui::to difícil, eu tô aqui*

tentando trabalhar - linhas 12-13) denota indignação com um tratamento que é, no mínimo, absurdo. No entanto, ela classifica o evento como circunstancial e narra a remissão do antagonista que, antes de ir embora, foi pedir desculpas. Outro episódio análogo aconteceu quando ainda estava em formação na EsFCEEx e envolveu todas as alunas:

- (65) (J) 1 “o alto escalão fez uma reunião só com as meninas, lá na escola
 2 ((ela usa um tom de indignação)), reuniu só as militares lá no
 3 auditório e falou muita besteira... e falou que a gente tava
 4 ocupando, falou mu::ita besteira
 (R) 5 Ocupando vaga dos homens?
 (J) 6 É.
 (R) 7 Nossa...
 (J) 8 E falou que a gente tava ali procurando homem
 (R) 9 Meu Deus!!
 (J) 10 Saímos dali revoltadíssimas de lá, sabe, foi uma situação /.../

Cel Júlia, 52 anos

O excerto anterior é a repetição dos discursos a que ela se referia: o casamento é o objetivo de vida, logo mulher entra no Exército, não para trabalhar, mas para encontrar um cônjuge (linha 8), e Exército não é lugar de mulher, por estar ocupando vaga masculina (linhas 4-6). Esse evento ocorreu em 1992 e pode ser típico da resistência inicial que houve dentro da caserna. Suponho que houve evolução e que tais discursos sejam raros, a julgar pelas entrevistas das militares mais jovens. Ressalto que, aqui, estou me referindo a essas duas crenças em especial, pois apesar de reconhecer que a instituição está aprendendo a lidar com a presença feminina, outros sinais de machismos podem ser encontrados no dia a dia.

Quando chegou à sua OM, a Maj Sofia, engenheira, conta que foi vítima de preconceito. Havia poucas mulheres e alguns coronéis nunca tinham trabalhado com elas. A militar exemplifica com o serviço: *eu lembro que meus serviços de oficial de dia eram muito desesperadores porque já sabia a tortura que estava por vir, a passagem de serviço era com o subchefe de estado-maior e ele odiava mulher no Exército, então toda vez que ele via entrando pela porta uma oficial de dia mulher, ele já começava “Não acredito, hoje é mulher que é oficial de dia”¹¹²* (Maj Sofia, Entrevista 21 – Anexo A). A colaboradora diz que as colegas que foram para ambientes mais técnicos não sentiram esse preconceito. Outras militares narraram percalços pelos quais passaram, e disseram que a razão não foi o gênero, mas o fato de serem tenentes. Entendendo como casos pontuais ou não, as atitudes machistas

¹¹² Serviço de oficial de dia pode ser definido como o período de 24 horas em que o/a militar (tenente) torna-se responsável pelo quartel e toda a equipe de segurança.

precisam ser combatidas, e podem começar, primeiro, pelo reconhecimento dos micromachismos, o que em um ambiente androcêntrico e de uso da força como instrumento legítimo do Estado, é algo complexo.

No excerto seguinte, a Sgt Carla é assertiva em falar sobre diferenças de tratamento entre os gêneros, conforme vimos anteriormente. Trata-se de um posicionamento contra discursos preconceituosos em relação às mulheres.

- (66) (C) 1 *Pra mim? Olha, sinceridade, eu já tô há sete anos no Exército,*
 2 *mas ainda há muito preconceito ainda, sabe? Eu acho que passa*
 3 *ano e isso não melhora, não melhora /.../ qualquer coisa, “ah,*
 4 *tinha que ser mulher”, aí fora é a mesma coisa, a mulher*
 5 *dirigindo: “ah, tinha que ser mulher”, aqui dentro também é*
 6 *meio assim, então assim, eu acho muito bonito, eu tenho orgulho*
 7 *demais de vestir a farda, mais quando vem assim “mulher –*
 8 *Exército”, eu tenho orgulho, mas que há preconceito, ainda há!*
 (R) 9 *O que aconteceu? Você presenciou alguém dizendo isso?*
 (C) 10 *Do preconceito?*
 (R) 11 *Sim.*
 (C) 12 *Eu vejo fato, né... assim, comigo, comigo nunca aconteceu, não.*
 13 *Graças a Deus nunca aconteceu. Mas eu vejo colegas... um*
 14 *exemplo: tenho uma colega que se relacionou com outro militar*
 15 *e só faltaram botar a imagem dela no meio do quartel, ficaram*
 16 *julgando a menina por ter feito aquilo, porque o militar era de*
 17 *uma graduação mais baixa que a dela /.../ todo mundo em todo*
 18 *canto falando mal da menina. Assim, não sei o que é certo... a*
 19 *menina é solteira, a vida dela ela faz o que ela quiser, mas aí só*
 20 *faltaram, não tem a queimação de judas?, só faltou fazer isso,*
 21 *sei lá, malhação de judas, com a menina. E, ao contrário,*
 22 *quando é um homem, ninguém fala nada... sabe, eu achei aquilo*
 23 *ali o cúmulo*

Sgt Carla, 26 anos

A colaboradora apresenta-se segura em afirmar a existência de atitude preconceituosa contra mulheres. O uso do índice circunstancial temporal (WORTHAM, 2001) *passa ano* revela a persistência da situação. Ela exemplifica com uma fala talvez representativa do machismo: “*Ah, tinha que ser mulher*” (linhas 3-4). Para Carla, denunciar o preconceito parece não se coadunar com ter orgulho de estar ali: *eu acho muito bonito, eu tenho orgulho demais de vestir a farda, mais quando vem assim “mulher – Exército”, eu tenho orgulho, mas que há preconceito, ainda há!* (linhas 6-8). Quando ela afirma *eu tenho orgulho, mas*, ela está dialogando com o discurso propagado nos corredores e nas conversas informais de que militar não pode criticar a própria Força.

Ainda assim, ela assume um posicionamento contrário aos discursos machistas (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) que persistem. Para esclarecer, ela traz um clássico exemplo de práticas sociais que julgam de maneira diferente homens e mulheres em relacionamentos afetivos: *tenho uma colega que se relacionou com outro militar e só faltaram botar a imagem dela no meio do quartel, ficaram julgando a menina por ter feito aquilo, porque o militar era de uma graduação mais baixa que a dela /.../* - linhas 14-17. Em uma sociedade patriarcal, julgam-se de diferentes formas homens e mulheres que fazem as mesmas coisas. Militares brasileiros, de forma geral, não são avaliados, questionados por se relacionarem com mulheres mais jovens e de condição financeira diferente, a cultura aceita tranquilamente essa decisão, o que não ocorre com as mulheres militares. É a esses discursos machistas dos “pesos e medidas diferentes” a que a Sgt Carla se contrapõe. Ela critica a atitude textualmente: *quando é um homem, ninguém fala nada... sabe, eu achei aquilo ali o cúmulo* (linhas 22-23).

Isso, conforme a narradora, não ocorre só dentro dos quartéis, é uma prática generalizada, é uma expressão do machismo arraigado em nossa tradição. Vejo de forma positiva o fato de ela se posicionar contra, inclusive no contexto em que os fatos ocorreram. Os discursos contrários a esse tipo de atitude funcionam a médio e longo prazos. Penso que é preciso falar para que, talvez, homens (militares ou não) se sintam constrangidos em criticar mulheres.

O último excerto dessa subseção vai ao encontro dos anteriores, em termos de ilustrar julgamentos de mulheres ou de representá-las como *caçadoras* de homens. Perguntei à TC Olívia se havia algum tratamento diferenciado por ser mulher e ela disse que, durante o curso de formação, não; só sentiu quando chegou à OM. Tal trato ela relata no excerto a seguir.

- (67) (O) 1 *Olha, primeiro, eram as mulheres dos militares, até porque*
 2 *quando a gente chegou em Manaus, tinha tido um evento com*
 3 *uma tenente da primeira turma com um major/.../e entre as*
 4 *mulheres: Chegaram as devoradoras de homens ((ela ri)), e aí a*
 5 *gente vivia nessa corda bamba, aí tinha as festas dos quartéis, os*
 6 *homens não conversavam com a gente e as mulheres também não.*
 7 *Aí a gente ficava lá no nosso cantinho ((rindo)), só quem*
 8 *conversava com a gente eram os tenentes solteiros, os próprios*
 9 *QCO, o pessoal do IME que tinha chegado também, e aí a gente*
 10 *ficava naquele bolinho ali*
 (R) 11 *Mas em termos profissionais, teve algum problema por ser*
 12 *mulher?*
 (O) 13 *Teve porque tinha uns que achavam que podiam tratar a gente*
 14 *que nem secretária, comigo graças a Deus isso não aconteceu,*

15 *mas eu vi acontecer muito isso, chegou uma mulher então vai ser*
 16 *um bibelô da seção, né, vai ficar só aqui enfeitando, né, não*
 17 *quero sua opinião, quero só que você enfeite ((ela ri))*

TC Olívia, 55 anos

A militar conta que havia acontecido um envolvimento entre um major e uma tenente e isso gerou repercussão. Ela representa as esposas como desconfiadas, pois a presença das mulheres militares passou a ser vista como uma ameaça ao casamento (“*Chegaram as devoradoras de homens*” – linha 4). Como consequência, havia o isolamento: *tinha as festas dos quartéis, os homens não conversavam com a gente e as mulheres também não* (linhas 5-6). A narradora representa-se (coletivamente - “a gente”) como alijada, de forma bem-humorada. Ela narra os fatos sem fazer julgamentos, não emite parecer sobre o major, nem sobre a tenente, (normalmente a sociedade condena a mulher). É relevante a representação que ela faz de si e das colegas na visão das esposas: “*devoradoras de homens*”. Esse predicador (WORTHAM, 2001) aponta para o discurso da responsabilização da mulher por relacionamentos extraconjugais, quando o homem normalmente sai incólume (foi a Eva quem induziu Adão a comer a maçã). Nesse caso específico, o major envolvido perdeu a oportunidade de comandar um quartel, o que foi uma punição.

Em seguida, ela ilustra o discurso da descrença na competência feminina. Ao referir que alguns militares achavam que podiam tratar as militares como secretárias, a colaboradora expõe a subutilização de profissionais e a necessidade feminina de ter que provar seu valor todos os dias. Isso pode ser visto como um contrassenso se pensarmos que essas mulheres passam por um concurso (ou vestibular) de alta dificuldade, extremamente concorrido, em que a capacidade intelectual já foi mensurada. A frase final *não quero sua opinião, quero só que você enfeite* (linha 17) denota bem o pensamento preconceituoso de alguns chefes, principalmente dos mais antigos. Penso se tratar de uma exceção pelas narrativas das outras colaboradoras, as quais se revelaram satisfeitas com trabalho e manifestaram se sentir valorizadas.

4.3.3 *Felizes com a carreira*

As narrativas que compõem essa categoria aludem a eventos, missões ou atividades das quais as colaboradoras participaram e as deixaram satisfeitas. Algumas dizem respeito à participação na missão de paz no Haiti, outras na região amazônica, onde a “mão amiga” do Exército está presente, outras nas OM onde as militares serviram. Adianto que, nesta

categoria temática, predominam os posicionamentos de si ante a interlocutora e dos personagens que figuram nas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008).

O primeiro excerto é narrado pela Cap Ana. Ela disse que passou oito anos no Norte *porque é muito bom*. Quando perguntei sobre o trabalho dela e as contribuições, ela respondeu que sempre trabalhou como chefe na enfermagem e era muito prazeroso. A colaboradora disse gostar muito da gestão de pessoas. O componente interpessoal é muito forte em seu discurso e ela estava sempre se referindo ao outro com preocupação. O olhar cuidadoso para as pessoas é uma das identidades que ela exhibe, assim como o respeito à cultura indígena, representada em um episódio envolvendo saúde em um hospital do SUS gerenciado pelo Exército na fronteira. Também é possível identificar, nas narrativas, o *self* de pessoa ansiosa para fazer a diferença.

- (68) 1 /.../ era muito bom porque tu tinha certeza que tu tava ajudando, sabe,
 2 soldado que teve acidente, “Não, não pode, só vai um acompanhante
 3 em Belém, pra acompanhar”, “Pois não! Vai o pai e a mãe”, “Não,
 4 você tem que entender que é só uma passagem”, “Não, tá certo”, aí
 5 eu ligava pra cá “Olha, fulano, quem tá falando aqui não é a capitão
 6 Ana, é a Ana, porque a Ana já passou por isso, a Ana já teve um irmão
 7 deficiente, que não é fácil você ter alguém sem caminhar em casa, só a
 8 mãe carregar esse menino que chegou bem no Exército e que tá
 9 paraplégico, não tem como fazer sozinha isso, que tem que levantar,
 10 tem que levar no banheiro, tem que trocar fralda, tem que ajudar”,
 11 “Ana, tu de novo no telefone?”, eu: “Sim, eu de novo, será que tem
 12 como o senhor dar duas passagens pra ir o pai e a mãe pra ficar com
 13 o filho...”, aí ele “Tá bom, já tá na tela o dinheiro”, então isso era
 14 muito bom, a gente se sente ú::til, Risalva, sabe, lutando pelo outro,
 15 /.../ dois anos passa rápido, não tem problema, mas eu quero fazer
 16 alguma coisa pras pessoas”, /.../ eu sei que quando terminou essa
 17 história, a pessoa que eu pedi o dinheiro foi comandar Belém, e ele me
 18 convidou pra trabalhar com ele /.../ Mas eu não fazia por mim, eu me
 19 colocava no lugar, Risalva, porque a gente tem que fazer isso, né?

Cap Ana, 48 anos

O ponto em que a Cap Ana começa insere-se em uma sucessão de histórias que ela narra para explicar o que ela representa como *um momento diferente*. Trata-se de uma menção que ela faz de uma adversidade em sua vida profissional. A seleção do predicador (WORTHAM, 2001) *diferente* (em vez de ruim, difícil) indexicaliza a perspectiva que ela assume ante os acontecimentos. É relevante citar que esse momento, o qual ela tenta exemplificar como negativo, tem um desfecho positivo, no qual ela é alçada ao status de

*Santa Ana*¹¹³. Parecem ser recorrentes as histórias em que as colaboradoras narram dificuldades que são finalizadas positivamente. Interpreto como a reivindicação de identidades de resilientes.

Após a narrativa da Santa Ana, ela apresenta uma sequência de episódios ilustrativos da satisfação com o trabalho desenvolvido na região amazônica. No excerto (68), ela começa com a avaliação na linha 1, indicadora dessa satisfação. Na sequência, narra uma negociação com uma pessoa responsável por liberar dinheiro para compra de passagens de dois acompanhantes para um soldado que se acidentou. A receber a resposta negativa, ela encena outra identidade: “*Olha, fulano, quem tá falando aqui não é a capitão Ana, é a Ana, porque a Ana já passou por isso, a Ana já teve um irmão deficiente*” (linhas 5-7). A estratégia é boa e funciona, ela consegue mandar o pai e a mãe do soldado para o tratamento em Belém (PA). A militar constrói-se como pessoa boa, interessada em ajudar os que precisam, o que remete ao apelido “Santa”; além de pessoa proativa e eficiente, que consegue “desenrolar”, como se diz nos quartéis. Os predicadores de valor positivo são parte da estratégia utilizada (*ajudar, útil, lutando pelo outro*), assim como o diálogo (TANNEN, 2007) que ela simula, com falas diretas, por meio das quais ela se apresenta como persistente (ao insistir na negociação) e, sobretudo, humana, por apelar para o uso de elementos de sua própria biografia (o irmão especial) para sensibilizar.

Ela conta como boas ações geram oportunidades e reconhecimento: *quando terminou essa história, a pessoa que eu pedi o dinheiro foi comandar Belém, e ele me convidou pra trabalhar com ele* (linhas 16-18), reforça o desejo em ajudar o outro (ver linhas 13-16) e finaliza com a lição da empatia (linhas 18-19). A identidade que ela reivindica em todo o percurso da entrevista é a da pessoa “humana”, solidária, que se importa com o outro. Quando fiz a última pergunta do roteiro, se ela se sentia valorizada, disse-me: *Já fui mais, já fui mu::ito mais. Eu fui quando parecia que eu era mais útil*. Reforço do *self* altruísta.

Na mesma trilha do altruísmo, uma experiência marcante no exercício da profissão, para a Ten Helena, aconteceu no Haiti, onde o cenário de pobreza e o saneamento precário a impressionaram. Ela conta que, quando era criança, a mãe, enfermeira, levava-a para a zona rural, onde trabalhava com pessoas pobres, com o intuito de sensibilizá-la para a situação. Ela pontua: *eu herdei, eu achei que eu ganhei isso da minha mãe*. Sua ida para o Haiti é

¹¹³ Em síntese, a história da “Santa Ana” ocorreu assim: ela servia em um quartel que lida com construção e o chefe a mandou para a “beira da estrada” em razão de um questionamento que ela fez. Seu trabalho era verificar as condições sanitárias das instalações. Ela fez um relatório “de 70 e poucas páginas”, detalhando as más condições, o que culminou em elogios do chefe e melhorias na infraestrutura para os militares que estavam alojados lá construindo as estradas. Estes, de forma divertida e grata, apelidaram-na de “Santa Ana”.

representada como uma oportunidade de *fazer a diferença* para as pessoas. Como médica, ela pôde conhecer irmãs missionárias brasileiras e as crianças de quem cuidavam em um orfanato haitiano. No fragmento transcrito, a tenente expressa o significado desse contato em sua história.

- (69) 1 /.../ teve uma criança que uma dessas missionárias pediu pra gente
 2 atender lá porque tava com suspeita de malária, um menino de 4 anos,
 3 aí...é... essa história foi importante pra mim, porque ele foi lá e a
 4 gente pediu uns exames, enquanto tava aguardando o resultado, a
 5 gente “Não, vamo, vamo dar almoço pra eles”, era um menino e a
 6 irmã dele, aí a gente pediu pra fazer um prato lá, levamos, quando
 7 esse menino começou a comer, parecia que ele nunca tinha comido na
 8 vida, sabe /.../ E assim, ah! era era muito fo::rte, cê vendo aquela
 9 criança ali comendo tu::do como se fosse faltar amanhã pra ele, ou se
 10 ele fosse ficar, sei lá, tantos dias sem comer /.../ essa oportunidade que
 11 eu tive de trabalhar junto com essas missionárias, né, de ir pra
 12 orfanato com elas, de poder, a gente não levava nada, né, a gente
 13 levava comida, mais o que a gente mais levava era o carinho, o afeto,
 14 o abraço, as brincadeiras, que as crianças você via o brilho no olhar
 15 delas, acho que a gente ganhava mais do que elas, né,...

Ten Helena, 29 anos

Ela narra idas anteriores ao orfanato, razão pela qual já tinha ideia da situação de vulnerabilidade e pobreza das crianças. Nesse episódio, conta o atendimento de um menino de quatro anos que estava com suspeita de malária, o qual a impressionou em virtude da voracidade com que comia: *quando esse menino começou a comer, parecia que ele nunca tinha comido na vida, sabe* – linhas 6-8. A descrição da cena me remete ao poema “O bicho”, de Manuel Bandeira¹¹⁴. Ainda que a comida fosse boa e o “pátio” fosse de uma base militar, o “bicho, meu Deus, era uma criança”, portanto é compreensível o impacto que a colaboradora estampa.

Como lembra Tannen (2007), as imagens têm potencial para persuadir e envolver mais que as palavras. Nesse sentido, a narradora desenha o quadro dramático da miséria infantil que se agravou no país caribenho após o terremoto de 2010. Para todas as colaboradoras que integraram a MINUSTAH, as visitas ao orfanato foram um capítulo memorável da experiência no Haiti. Tal qual a Ten Helena, elas relatam o carinho, o brilho no olho, o sorriso, a espontaneidade das crianças haitianas, mas também falaram das condições precárias a que essas crianças estão expostas. A avaliação geral da situação que a tenente faz: *E assim,*

¹¹⁴ Trata-se de poema bem conhecido, de Manuel Bandeira, que evoca a imagem do homem-animal, esquecido, faminto, “catando comida entre os detritos”.

ah! era era muito fo::rte (linha 8) pode ser traduzida como muito triste, lamentável, o que a posiciona como compassiva. Já a avaliação última do excerto, *acho que a gente ganhava mais do que elas, né...* (linha 15), revela o *self* grata pela retribuição do carinho das crianças, o qual ela considera um presente.

Acerca da experiência no Haiti, as militares ressaltam principalmente dois aspectos: o jeito carinhoso das crianças haitianas e a vulnerabilidade à qual elas estão expostas. Narraram situações lamentáveis de abuso sexual, outras violências perpetradas muitas vezes por familiares e avaliaram como gratificante a possibilidade de participar de um evento desse tipo. Vamos ao excerto da TC Marina.

- (70) 1 (M) *Ah, muitos fatos interessantes, né, desse que eu te contei a*
 2 *ameaça do furacão, que stressou bastante nesse sentido de que*
 3 *atraiu a atenção de todo mundo e a preocupação, não deixou de*
 4 *ser uma preocupação, o contato nas ACISO com os haitianos*
 5 *eram coisas bem fortes, eles tinham uma oportunidade de estar*
 6 *junto /.../ chegava lá, passava telão, levava tela grande nos*
 7 *caminhões do Exército, baixava, o filme era um filme haitiano,*
 8 *óbvio, falado em haitiano, aí eles vinham, juntavam, distribuía*
 9 *cachorro-quente pras crianças, eles gostavam, chegavam*
 10 *mu::itas crianças, pediam pra gente levar, cansava de perder*
 11 *meus brincos lá, botava brinco na orelha só pra não voltar,*
 12 *tinha que colocar sabendo que não iria voltar com os brincos*
 13 *((risos)), porque as crianças pequenas começavam a pegar “Ah,*
 14 *gostei, me dá ele?”, aí “Toma!”, dava, levava bem uns três,*
 15 *quatro no bolso pra ir trocando e deixando ((risos)), são*
 16 *momentos assim bem marcantes, momentos de interagir assim*
 17 *com eles /.../*

TC Marina, 53 anos

O ponto em que o excerto começa é uma resposta à minha pergunta sobre momentos marcantes no Haiti. Ela avalia: *Ah, muitos fatos interessantes* (linha 1). Essa foi uma das respostas que mais ouvi. Outra militar afirma *Ah, a missão inteira é interessante, sabe* (TC Paula – Entrevista 18). Elas relataram as mazelas do povo haitiano e o trabalho que desenvolviam junto aos/às outros/as integrantes da missão. Nesse fragmento, a TC Marina aborda como importantes o momento de tensão em virtude da iminência de um furacão que passaria pelo país (linhas 2-4) e em seguida o contato com o povo. Antes desse ponto, ela havia contado da preparação para a passagem do furacão e de como ele tinha chegado sem forças ao Haiti, dos estragos após a chuva e das saídas do Exército para socorrer a população na capital, cheia de inundações. O fato chama à atenção para os problemas de infraestrutura

enfrentados pelos haitianos, que sofrem com a pobreza, as catástrofes e a falta de ação estatal para amenizá-los. A pobreza e a falta de saneamento foram marcantes na percepção das entrevistadas.

O contato com o povo, necessário para uma relação de confiança entre estrangeiros e haitianos, era estabelecido também por meio de ações cívico-sociais (ACISO). A TC Marina narra, nas linhas 4-8, as sessões de cinema que o Exército organizava para a população. Ela avalia a situação da população (*eram coisas bem fortes* - linha 5) e aborda a relação com as crianças, sempre representadas como calorosas. No excerto (70), a colaboradora conta a história dos brincos, não como um episódio esporádico, mas como algo que acontecia constantemente: *cansava de perder meus brincos lá, botava brinco na orelha só pra não voltar, tinha que colocar sabendo que não iria voltar com os brincos ((risos)), porque as crianças pequenas começavam a pegar “Ah, gostei, me dá ele?”, aí “Toma!”, dava, levava bem uns três, quatro no bolso pra ir trocando e deixando ((risos)), são momentos assim bem marcantes, momento de interagir assim com eles* (linhas 10-17). Conforme Tannen (2007), por meio do diálogo construído, é possível envolver a audiência. Dessa forma, mediante o diálogo com as crianças, a militar compõe uma imagem de ternura que cativa a interlocutora. É possível imaginar as crianças chegando, abraçando a colaboradora (ela diz isso em outro momento), pedindo os brincos e saindo felizes. Tal fato se repetia com outras crianças de tal forma que a militar levava vários brincos para alimentar esse ciclo. Concomitantemente, a colaboradora posiciona as crianças como carinhosas, e a si, como generosa. Para além disso, relata o desejo natural da criança de ter uma família e afeto: *chegavam mu::itas crianças, pediam pra gente levar* (linhas 9-10). Muitas tornaram-se órfãs por ocasião do terremoto de 2010 e viviam em orfanatos, o que explica a carência afetiva. Na sequência da entrevista, ela aborda um tema crítico: a vulnerabilidade das crianças haitianas. Vamos ao excerto.

- (71) 1 (R) A senhora teve vontade de trazer?
 2 (M) Não! ((risos)) não, porque era uma coisa que tinha que encarar
 3 com frieza mesmo, nesse sentido, né, nem podia ficar, seria
 4 desumano, ficar alimentando, dizendo que ia trazer, então
 5 sempre tratava com carinho, conversava, perguntava da família,
 6 perguntava o que fazia e tudo mais, crianças em situação de
 7 vulnerabilidade, isso me preocupava muito quando eu via,
 8 perguntava as crianças “quem mora na tua casa?” “Ah, mora
 9 eu, meu primo, meu não-sei-quê, eu ficava muito preocupada
 10 com crianças em situação de vulnerabilidade total, total, quando
 11 eu conseguia conversar com a mãe de uma dessas crianças, eu
 12 dizia: “Olha, não deixa ela sozinha, não deixa andar por aí...” é
 13 complicado.

TC Marina, 53 anos

Perguntei se ela tinha vontade de trazer alguma para o Brasil e ela apresenta uma postura racional: *Não! Não, porque era uma coisa que tinha que encarar com frieza mesmo, nesse sentido, né, nem podia ficar, seria desumano, ficar alimentando* (linhas 2-4). Racional e carinhosa. Ela se posiciona como uma pessoa com senso de moral e ética profissional. É racional porque se trata de uma exigência para integrar missões desse cunho e é carinhosa com as crianças, tem a preocupação em fazer o trabalho de forma digna e amenizar a situação de carência afetiva delas.

Outro ponto importante que ela traz é sobre a exposição das crianças à violência: *quando eu conseguia conversar com a mãe de uma dessas crianças, eu dizia: “Olha, não deixa ela sozinha, não deixa andar por aí...” é complicado*” (linhas 10-13). A narradora insere as mães das crianças para alertá-las dos perigos. Ela não só reforça seu *self* cuidadosa, mas também aborda um problema que deveria ter mais atenção das autoridades e das famílias; afinal, proteger as crianças de qualquer perigo é um dever de todos, inclusive dos países que ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, na Assembleia Geral da ONU. Tal documento é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal.

Trabalhar para que isso aconteça constitui-se também uma realização para a TC Paula, que também teve a oportunidade de ir para o Haiti duas vezes. Ela fala de seu trabalho e do quão gratificante foi para ela integrar o *Women Working Committee*, parte da agenda Mulher, Paz e Segurança da ONU, voltada para proteção de mulheres e crianças.

- (72) 1 (P) *Uma coisa que me chamou muito a atenção foi uma situação que*
 2 *eu enfrentei no orfanato, onde tinha uma criancinha que nós*
 3 *achávamos que tava sendo abusada sexualmente, e eu reportei*
 4 *isso pro conselheiro de proteção de crianças na época era até*
 5 *um brasileiro, né, mas assim sem nenhum conhecimento técnico*
 6 *mesmo das coisas né, e outra coisa também, na escola que a*
 7 *gente atendia aos sábados à tarde, eles juntavam a comunidade*
 8 *toda e tinha duas criancinhas de cinco anos que tinham sido*
 9 *violentadas sexualmente, uma forma de troca que os pais*
 10 *venderem pra ganhar dinheiro, que acontece aqui no Brasil*
 11 *também*
 12 (R) *É...*
 13 (P) *Então são coisas muito parecidas, né?*
 14 (R) *Sim*
 15 (P) *Aliás, no mundo todo, né?*

TC Paula, 51 anos

Antes desse fragmento, a TC Paula contou sobre o trabalho que desenvolveu nas duas vezes que foi para o Haiti e como foi interessante integrar o supracitado comitê, para o qual ela foi eleita presidente. Nesse excerto, ela relata casos sobre violência sexual contra crianças haitianas: *Uma coisa que me chamou muito a atenção foi uma situação que eu enfrentei no orfanato, onde tinha uma criancinha que nós achávamos que tava sendo abusada sexualmente, e eu reporteii isso pro conselheiro de proteção de crianças* (linhas 1-4). Na sequência, ela narra mais dois casos de crianças com cinco anos. No primeiro caso, trata-se de uma suspeita que ela denuncia à autoridade competente e, no segundo, um fato. Ela não somente fala do evento no país caribenho, mas também cita que ocorre no Brasil. É uma posição crítica que muitas vezes não encontramos em todas as pessoas que participam de missões em outros países. A visão estrangeira que enxerga as mazelas dos outros e é cega em relação às feridas nacionais.

A vulnerabilidade infantil é uma triste realidade, frente a qual ela se posiciona. Quando ela diz que *são coisas muito parecidas* (linha 13), reconhece a adversidade não como local (haitiano), mas como global (*Aliás, no mundo todo, né?* – linha 15). Há, nesse sentido, o reconhecimento do *status* amplo do tema e a responsabilização, no caso haitiano, dos pais das crianças que as “vendem” *pra ganhar dinheiro*, o que levanta a questão da pobreza extrema e a rede de práticas que ancoram os problemas sociais em diversos países, inclusive no nosso.

Por fim, ainda nessa categoria temática, a militar aconselha outras militares a participarem de missões de paz da ONU, e propõe: *nós temos completamente condições de estar em qualquer missão e em qualquer função, eu aconselho demais, eu acho que a presença da mulher em operação de paz é um diferencial, é uma forma de você aumentar a autoestima das mulheres tão violentadas que estão em todos os aspectos, é uma forma de elas verem mulheres em posições diferentes, é uma forma de você tá engajando com uma ação social* (TC Paula, 51 anos, Entrevista 18, Anexo A). Igual posicionamento traz a colaboradora anterior, a TC Marina, para quem o período passado no Haiti, *além de ser prazeroso, acredito que pela questão pessoal, satisfação pessoal, tem também a questão da classe, do gênero a que pertencemos, porque isso empodera a mulher, ela tá lá junto, ela mostra que é capaz de estar ombreando com os homens, fazendo as mesmas coisas que eles fazem, né, tendo responsabilidade, tendo uma voz ativa e conseguindo cumprir a missão no exterior, acho que isso dá empoderamento para nós e se uma consegue isso aí, isso reflete nas demais, isso é um ganho conjunto, não é um ganho individual, por isso eu aconselho sim, acho que deve fazer, não me arrependo nem um pouco, e acho que tem que fazer porque isso empodera não só a própria mulher, mas ao grupo... isso é benéfico também para o grupo, porque a outra*

também sente que é capaz de ir, de fazer a mesma coisa (TC Marina, 53 anos, Entrevista 7, Anexo A).

Nesses dois depoimentos, as colaboradoras posicionam-se sobre os discursos acerca das possibilidades femininas. As militares pontuam que suas participações as realizaram pessoal e profissionalmente, mas a importância vai além disso: mulheres e crianças do país onde a missão acontece podem enxergar, nas mulheres militares, possibilidades outras para suas vidas, o que pode fazer nascer a esperança e impulsionar a ação. Pode também suscitar nas pessoas uma confiança maior nas capacidades femininas, inclusive, conforme pontua a TC Marina, *isso empodera não só a própria mulher, mas ao grupo*. Em síntese, abrem-se possibilidades de ocupação de outros de lugares, o que reverbera em novos discursos e pode fortalecer as identidades.

4.3.4 *Exército e mulheres*

À pergunta inicial acerca do que elas pensavam sobre “Exército e mulheres” foram dadas muitas respostas diferentes, quase todas representam uma relação positiva. As mais comuns foram *conquista, força, superação, orgulho, equilíbrio*, mas também *preconceito e machismo*. Todas as mulheres entrevistadas gostam de ser militares, conforme subseção seguinte, partilham do orgulho, relataram como se sentem fortalecidas, como umas se inspiram em outras. Mas isso não significa que elas não enxerguem situações de preconceito e machismo que envolvem práticas que precisam ser (re)pensadas. O tema “Exército e mulheres” suscitou sentimentos bons e respostas positivas, que textualizaram narrativas interessantes, mas também fomentou reflexões sobre questões de gênero. O excerto a seguir traz a avaliação da Cap Ana, 48 anos, gaúcha, enfermeira que entrou para o Exército em 2001.

- (73) 1 *Eu acho que cada dia mais conquistas, né, a mulher no Exército, eu*
 2 *acho que não tem Exército sem homens e sem mulheres, hoje eu*
 3 *consigo ver que tem que ter os dois pra que haja o equilíbrio/.../*
 4 *mas eu acho que a mulher a cada dia tá mais pra frente, tá*
 5 *andando, evoluindo mais do que o homem, o homem já era aquela*
 6 *estrutura que era, não tem muito resultado, mas o que eu acho que*
 7 *chama a atenção é essa mulher que está cada vez mais no Exército,*
 8 *os novos comandos, novas mulheres nos postos médicos, uma*
 9 *surpresa maravilhosa/.../, então eu acho que essa evolução é essa*
 10 *característica que ela mostrou pra tá onde ela tá hoje. /.../ É muito*
 11 *marcante, eu acho, homem já existia, a mulher que tá sendo*
 12 *inserida, né, olha na EsPCEX, a preocupação que eu fiquei sabendo*
 13 *é que só mulher que tá na cabeça, né, na AMAN. Dos dez primeiros*
 14 *colocados, quatro são mulheres, pensa, o ano que vem pode ir pra*

15 *cinco, seis, entendeu? Eu acho também que ela não tá aqui pra*
 16 *medir isso, é natural dela, é natural da mulher isso aí, entendeu?*

Cap Ana, 48 anos

Os posicionamentos nessa categoria são predominantemente de nível 3 (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; DE FINA, 2013), pois são em relação à cultura e aos discursos hegemônicos¹¹⁵. A evolução feminina é uma realidade, uma nova realidade que só aconteceu graças a muito esforço e sacrifício. Em cada âmbito, são novos desafios. A narradora, ao pensar a questão “Exército e mulheres”, aborda a evolução destas em meio a uma instituição androcêntrica, o que tem como consequência um ritmo mais lento de mudanças. Apesar de as mulheres terem demonstrado capacidade de realizar tarefas antes consideradas masculinas, ainda existe muita desconfiança sobre a aptidão para as atividades bélicas. Fala-se muito de “inserção gradativa”, que seria integrar o segmento feminino aos poucos, analisar, melhorar e ir ampliando tal inserção. Por isso, a Cap Ana fala em conquista. Se observarmos que não faz 30 anos desde que o ingresso feminino ocorreu, podemos pensar que houve evolução.

Ela aponta o progresso feminino (*mas eu acho que a mulher a cada dia tá mais pra frente, tá andando, evoluindo mais do que o homem* - linhas 4-5) e cita os novos comandos/chefias como exemplo: *os novos comandos, novas mulheres nos postos médicos, uma surpresa maravilhosa* (linhas 8-9). Essa *surpresa maravilhosa* de que Ana trata é a nomeação de oito mulheres para comandar organizações militares, algo raro ainda e que ela avalia como resultado do avanço feminino. Chegar a um lugar dominado por homens e ir, aos poucos, ocupando espaços é visto como natural pela narradora (ver linhas 13-16).

Ela toca na questão da competitividade masculina e se posiciona frente a esse tema: *a preocupação que eu fiquei sabendo é que só mulher que tá na cabeça, né, na AMAN* (linhas 12-13). Ela revela a preocupação masculina, que, por vezes, enxerga a ascensão feminina como um retrocesso para os homens. Quando ela usa o termo *preocupação*, indexicaliza o sentimento masculino de perda de espaço, dentro do que seria uma guerra dos sexos¹¹⁶. Ressalte-se que essas mulheres são as primeiras a ingressar na AMAN, onde se formam os líderes do Exército. Passar pelo mesmo treinamento que os homens, pelas mesmas provas

¹¹⁵ Ressalto que, a partir desse excerto, deixarei de mirar ou detalhar os posicionamentos de níveis 1 e 2 e me concentrarei mais no de nível 3. Tal decisão pretende a abrir espaço para discussões mais amplas que envolvem assimetrias de poder e práticas sociais.

¹¹⁶ Quando tive acesso a essa informação, que circulou nos grupos de *WhatsApp*, encaminhei a um antigo chefe, que está na reserva há muitos anos, com quem eu tinha embates discursivos sobre capacidades femininas. Ele me responde: “Pelo visto ainda somos maioria (6x4)”. Considerei interessante a resposta não só pelo fato de ressaltar a hegemonia masculina, mas também de se incluir nesse grupo “(nós) somos”, uma amostra da categoria homem como unificada em relação à mulher.

físicas e intelectuais e estar (quatro delas) entre os dez primeiros colocados configura-se, segundo a militar, uma ameaça à dominação dos homens. É algo que contraria o discurso de que “mulher não dá conta”. A narradora ainda apresenta uma hipótese: *o ano que vem pode ir pra cinco, seis, entendeu?* (linhas 14-15), que reforça sua tese de ascensão feminina e intensifica a preocupação masculina em perder espaço.

Muitas mulheres agem de forma mais colaborativa que competitiva em suas práticas. Nessa trilha, a narradora finaliza alinhando-se a essa concepção sobre as mulheres. Para ela, essa “guerra” não é feminina: *Eu acho também que ela não tá aqui pra medir isso, é natural dela, é natural da mulher isso aí* (linhas 15-16). Ela rejeita a ideia de competitividade e avalia como *natural* a participação feminina, as conquistas, os bons resultados. Trata-se, pois, de um posicionamento em contraposição aos discursos hegemônicos (DE FINA, 2013).

O excerto seguinte traz a opinião da Ten Isadora, para quem o Exército está aprendendo a ajustar o tratamento adequado com a hierarquia. Em outras palavras, ela pontua tanto o estranhamento masculino com atitudes femininas mais proativas, quanto o “melindre” para dar missões que envolvam atividades consideradas pesadas. Vamos ao fragmento.

- (74) 1 *Que o Exército ainda não está preparado totalmente para receber*
 2 *mulheres. Muitos homens ainda não estão acostumados com mulher no*
 3 *Exército, nem com certo tipo de mulher que tenha um certo de tipo de*
 4 *frente, uma frente de opinião. /.../ quando eu tava no Haiti, chegou uma*
 5 *hora que eu fui chefe, eu fui chefe durante duas semanas, então /.../ eu*
 6 *participava das reuniões que tinha pra fazer operação, e eu tinha tudo*
 7 *doutrinado do meu chefe, então o que era pra fazer, eu falava e acontecia,*
 8 *que eu falo que eles não estão acostumados? /.../ ou eles acham que a*
 9 *gente é tão frágil que não consegue receber uma ordem, /.../ e aí fica*
 10 *aquela coisa, ou então aquele melindre: “Fulana, pega um tenente aí,*
 11 *pega um homem pra fazer tal coisa”, “Não, senhor, o senhor pode me*
 12 *falar, dirigir? eu sei dirigir Marruá, sei dirigir 5 Ton, qual é o problema?*
 13 *Então eu ainda sinto um certo melindre quando querem delegar certos*
 14 *tipos de coisa. /.../*

Ten Isadora, 32 anos

A opinião da tenente é expressa logo no início e revela a falta de habilidade para lidar com mulheres. Trata-se de um posicionamento frente à questão da liderança feminina, ou aos discursos que questionam a capacidade feminina para liderar. Beard (2018) propõe que o estereótipo cultural é tão forte que, se imaginamos mentalmente um presidente ou uma autoridade no conhecimento (um professor), a imagem não é de uma mulher. A dificuldade em lidar com mulheres é algo reiterado no Exército (*o Exército ainda não está preparado*

totalmente para receber mulheres – linha 1), principalmente se forem mulheres que têm atitude proativa. Ela narra a naturalidade com que vivenciou a situação de chefe de uma seção no Haiti, durante duas semanas: *eu participava das reuniões que tinha pra fazer operação, e eu tinha tudo doutrinado do meu chefe, então o que era pra fazer, eu falava e acontecia* (linhas 5-7). Mulher na chefia/comando é visto como uma ideia incipiente no meio militar, uma vez que ainda não faz parte da cultura militar. São numerosos os casos de mulheres chefiando seções, divisões e equipes dentro de uma OM, mas comandando-a é raro.¹¹⁷

A narradora ressalta ainda “*certo melindre quando querem delegar certos tipos de coisa*”. Ela se refere a atividades consideradas pesadas: “*Não, senhor, o senhor pode me falar, dirigir? eu sei dirigir Marruá, sei dirigir 5 Ton¹¹⁸, qual é o problema?*” (linhas 11-12), portanto, vistas como inadequadas para as mulheres. Ela se posiciona frente ao discurso da fragilidade feminina, tema que gera conflito entre militares: homens reclamam do tratamento diferenciado, que poupa mulheres em iguais condições; mulheres reclamam a falta de oportunidade de fazer as mesmas atividades. A militar repele esse tratamento que reforça as diferenças de gênero. Cito outro exemplo nesse sentido:

(75) *E lá tinha uma função que era... /.../ alguma coisa de segurança, aí o subcomandante falou que eu não ia, que eu não ia fazer a segurança porque eu teria que ir pro orfanato, e o outro que é homem que ia pra segurança. Aí eu bati o pé, /.../eu falei “Por que é que eu tenho que ir pro orfanato, porque eu sou mulher, major? Por que é que não pega o outro sargento de saúde e bota pra ir pro orfanato e eu vou fazer a segurança, eu não tenho capacidade de fazer a segurança?” Ele “Não, não é isso...” eu falei “Uai, mas o senhor acabou de dizer que eu tenho que ir pro orfanato, todo sábado eu vou pro orfanato, eu não faço outra coisa a não ser orfanato...”, eu falei “Eu gosto do orfanato, mu::ito, mais eu também quero fazer as outras coisas que os outros 3^o sargentos fazem...” Aí a partir daí que ele começou a me dar mais chance, né, de fazer outras funções /.../*

Sgt Carla, 26 anos

¹¹⁷ A raridade pode ser explicada em virtude dos pré-requisitos para comandar. É necessário ter uma formação específica para isso, no entanto o acesso a essa formação é restrito. Hoje, à exceção das militares que entraram em 2018 (e estarão aptas a comandar daqui a quase duas décadas), somente as engenheiras do IME e algumas da área de saúde têm essa possibilidade. É o que, na área de administração, chamam “teto de vidro”, uma barreira sutil, quase invisível que impede a ascensão feminina aos postos de maior prestígio em empresas. No caso do Exército, essa barreira é ainda mais poderosa, uma vez que, para chegar ao posto mais alto (oficial-general), é necessário ter acesso às escolas de formação que dão essa possibilidade, mas o acesso só é livre para os homens.

¹¹⁸ Marruá e caminhão 5 Ton são dois exemplos de viaturas militares, respectivamente, caminhonete e caminhão para transporte de carga ou pessoas.

No excerto (75), a Sgt Carla reivindica o direito de realizar tarefas iguais aos militares que ocupam igual posição. Com isso, ela rechaça o discurso da incapacidade (ou inferioridade). Ouve-se que mulheres se aproveitam de sua condição feminina para obter privilégios e esquivar-se de missões. As palavras das militares contradizem tais discursos, os quais estabelecem papéis sociais definidos de acordo com o gênero (Carla deveria ir para orfanato cuidar das crianças haitianas) e os sargentos homens fariam a segurança. Ao questionar *eu não tenho capacidade de fazer a segurança?*, ela desconstrói o estereótipo da fragilidade como característica essencial feminina. Importa frisar, ainda, que a reação da militar pode gerar novos discursos e novas crenças sobre as capacidades femininas. A julgar, pelo desfecho da narrativa: *a partir daí que ele começou a me dar mais chance, né, de fazer outras funções.*

Diante disso, trago uma observação sobre a suposta esquivia feminina, a qual é baseada em minha inserção em campo em Belo Horizonte:

(76) *Uma das militares tinha machucado a mão e o braço, o que a impediu de continuar realizando as rotas. Foi levada para um pronto socorro e o braço foi imobilizado “em tipoia”. Ela foi avisada de que não iria concluir o estágio nem receberia o brevê (distintivo que se usa no uniforme quando se conclui com aproveitamento um curso ou estágio). Era o fim do estágio para ela, não precisaria, portanto, participar do restante das atividades. Mesmo assim, ela resolveu acompanhar as atividades e participar daquelas que pudesse, inclusive ela participou da última: a marcha. Perguntei se ela iria para a marcha e ela respondeu com uma máxima da caserna “Sim, quem sai junto, chega junto!”.*

Diário de pesquisa – 27 de setembro de 2018

Em relação à coragem moral feminina, presenciam-se episódios como esse constantemente, mas nem sempre eles integram as narrativas que militares fazem questão de contar e repetir. Veja que, no excerto (76), a militar não precisava fazer o sacrifício da marcha, já que estava eliminada do estágio, no entanto decidiu realiza-la, assim como todas as atividades que o braço imobilizado permitiu. A colaboradora demonstrou desprendimento, espírito de corpo e coragem moral, o que contraria o discurso da esquivança das mulheres.

4.3.5 *Momentos de emoção*

Esta penúltima categoria atende à necessidade de deixar registrados alguns instantes em que as narrativas enlaçaram-se com a memória e a emoção e tornaram cúmplices entrevistada e pesquisadora. Portanto, é o espaço reservado para representações mais emotivas

acerca de gratidão, sentimento de pertença, amizade, reconhecimento e outros sentimentos. Aqui as identidades diferem da militar forte e perseverante, apresentam-se mais sentimentais, uma demonstração da multiplicidade de eus que encenamos durante a vida (MOITA LOPES, 2002).

A primeira que trago é a da Ten Sílvia, oficial temporária que entrou para o Exército em 2016. O ponto da transcrição insere-se no início da entrevista, quando perguntei o que a tinha motivado a entrar. Ela conta que não gostava da área, que o pai era militar e muito exigente. Não quis estudar em colégio militar, mas, quando adulta, amadureceu a ideia e passou a gostar, ouvindo as histórias de uma amiga e de pessoas da Aeronáutica. Quando perguntei se tinha algum fato interessante do início que ela quisesse contar, ela respondeu com a emoção.

- (77) 1 (S) *Assim, um fato... acho que não... eu sou muito emotiva, então*
 2 *cada formatura, cada hino, eu me emociono, é como se fosse a*
 3 *primeira vez, sabe? eu não acredito ainda que eu tô aqui ((ela se*
 4 *emociona e chora))*
 5 (R) *Nossa...*
 6 (S) *Então pra mim, assim, é um sonho... to::do dia eu agradeço*
 7 *muito, mais as formaturas pra mim são um fato assim... é onde*
 8 *eu me sinto militar, é ali, desculpe... ((ela vai secando as*
 9 *lágrimas e eu me emociono também))*
 10 (R) *Não, imagina, eu também sou boba...*
 11 (S) *Então é ali... agora fato...((ela tenta lembrar)) fato pra mim foi*
 12 *meu pai chorando igual criança, né...*

Ten Sílvia, 40 anos

A resposta me surpreendeu porque eu não imaginava a natureza de sua relação com o Exército. Sílvia encena uma virada interessante de quase antipatia para identificação, prova de que as identidades podem ser mutáveis (BAUMAN, 2005). Sua fala *pra mim, assim, é um sonho... to::do dia eu agradeço muito* (linhas 6-7) representa o clímax dessa identificação, a qual ela clarifica por meio do contato com os rituais (formatura, canções e hinos) castrenses. Foi uma declaração que me surpreendeu. Expressar emoção parece ser algo proibido, talvez por isso as pessoas se ocupem em desculpar-se por demonstrá-las. Assim a militar o faz. Ela se mostra envolvida com a emoção, e se refere ao pai *chorando igual criança* (linha 12), por ocasião da cerimônia que marca o fim da formação militar, o que ela considera marcante.

O apelo emocional, a gratidão e a referência ao pai são elementos utilizados tanto para manter a atenção, quanto para envolver (TANNEN, 2007). A figura do pai chorando ganha importância, em função da crença de quem homem não chora, por isso é sempre um recurso

que desperta comoção. A Ten Sílvia posiciona-se como integrada à Força, por estar no lugar onde ela quer, e feliz, por partilhar de sentimentos fortes de identificação.

O excerto a seguir trata de experiência da Ten Helena, médica, que participou da missão de paz no Haiti. O contato com militares de diversas nacionalidades e os laços afetivos construídos lá proporcionaram a emoção que ela pôde experimentar depois. Em outro momento da entrevista, ela pontua: *amigos que eu tive durante os nove meses ali de escola são muito mais presentes do que os amigos de seis anos de faculdade de Medicina*, representando as amizades que fez no Exército como mais significativas que as demais. Vamos ao excerto.

- (78) 1 (H) /.../eu acho que o principal para mim são os amigos, as histórias,
 2 outro dia eu recebo uma mensagem desse capitão do Paraguai,
 3 ele me manda uma mensagem pelo Facebook dizendo que ele
 4 teve uma filha aí ele colocou o nome, o meu nome no nome da
 5 filha dele
 6 (R) Ai, que lindo...
 7 (H) Que ele esperava que ela fosse tão forte e inteligente quanto eu
 8 (R) Nossa!!!
 9 (H) Falei: “que honra!” Mas ele era meu amigo, daí não vale
 10 (R) Vale sim, isso é homenagem, é reconhecer o seu trabalho
 11 (H) É... bem legal...

Ten Helena, 29 anos

Nesse ponto da entrevista, ela fala sobre o contato com militares de outras nacionalidades, sobre as amizades que fez no Haiti enquanto estava em missão. Avalia positivamente a experiência: *eu acho que o principal para mim são os amigos, as histórias* (linha 1) e conta, nas linhas 2-5, que um capitão paraguaio colocou o nome dela na filha dele que tinha acabado de nascer. Considerei bela a homenagem e expressei isso. Ela utiliza o discurso indireto para indicar a fala dele: *Que ele esperava que ela fosse tão forte e inteligente quanto eu* (linha 7). Os predicadores (WORTHAM, 2001) positivos são atribuídos pelo personagem que ela introduz. Participo da construção positiva de sua imagem demonstrando alinhamento, ao que ela tenta se afastar: *Mas ele era meu amigo, daí não vale* (linha 9). A comoção dela e do instante me envolvem, mesmo sendo uma entrevista feita por telefone. O posicionamento construído durante a interação é de amiga honrada, o que, somado às outras narrativas, constroem sua identidade de médica cuidadosa, inspirada no exemplo materno. Nessa mesma trilha de emoção, veremos no próximo excerto, um momento memorável na história da TC Luísa. Vamos ao fragmento.

- (79) 1 (L) /.../ uma vez, conversando comigo, ele ficou com os olhos cheios
 2 d'água e disse assim pra mim: “Olha, vou te falar uma coisa do
 3 fundo da minha alma, você é a filha que eu queria ter tido...”
 4 Nossa... ouvir isso dele, daquela pessoa que apontou o dedo pra
 5 mim dizendo que ia cobrar PRINCIPALMENTE DE MIM os
 6 deveres, foi mu::ito emocionante, sabe ((emocionada)), foi muito
 7 emocionante mesmo, porque eu senti sinceridade nas palavras
 8 dele, então, eu lembro hoje, claro, que nessas primeiras semanas
 9 eu fiquei muito angustiada, mas foi tão bonita ali a nossa relação
 10 de trabalho, que eu percebo que era mais um susto, sabe, um
 11 desconhecimento... um medo meio que infundado de uma
 12 instituição que sempre foi muito dominada pelos homens, né... e
 13 depois ficou tudo maravilhoso.
 14 (R) Hum-hum... nossa que bonito!!!
 15 (L) Eu lembro assim, eu falei aqui pra você, parece que materializei
 16 a imagem dele, sabe ((muito emocionada)) falando isso e de
 17 repente, até por eu ter sido uma pessoa assim, criada sem pai,
 18 né, encontrei ali, naquele momento, alguém que me desejava
 19 como filha de coração mesmo, sabe, muito bacana...((risos e
 20 choro))
 21 (R) ((comovida com a narrativa)) ai... ai...
 22 (L) É... muito bacana...imagina! depois de um dedo na cara...nossa,
 23 eu tenho admiração por ele...

TC Luísa, 52 anos

Antes do ponto em que começa a transcrição, a tenente-coronel Luísa narrou uma situação desagradável que vivenciou quando chegou ao seu primeiro local de trabalho, um colégio militar. O chefe fez uma reunião com os recém-chegados, disse algo cujo conteúdo era mais ou menos assim: “Vocês não se esqueçam que vocês têm direitos, mas muito mais que direitos, vocês têm deveres, e eu vou cobrar esses deveres de todos vocês, principalmente da senho::ra” (TC Luísa, 52 anos, Entrevista 1, Anexo A) e apontou o dedo para ela. Utilizo “mais ou menos” porque a narradora afirma ser uma paráfrase. Ela conta que se assustou, pensou e, na época, concluiu que o porquê do tratamento era a desconfiança de sua capacidade de trabalho por ser mulher (eram só três quando ela chegou à OM). Depois classificou o episódio como *uma frase infeliz*. Diz que se criou depois uma relação muito bonita e respeitosa entre comandada e comandante.

Nas linhas 1 a 4, ela narra o momento que justifica a inserção do fragmento nessa categoria: *uma vez, conversando comigo, ele ficou com os olhos cheios d'água e disse assim pra mim: “Olha, vou te falar uma coisa do fundo da minha alma, você é a filha que eu queria ter tido...”*. É o momento da redenção do chefe e da certeza de que se tratava de uma frase infeliz. O instante da narrativa tem um apelo emocional forte, ela se emociona e se envolve na emoção, mas quando ela afirma: *parece que materializei a imagem dele, sabe, falando isso*

e de repente, até por eu ter sido uma pessoa assim, criada sem pai, né, encontrei ali, naquele momento, alguém que me desejava como filha de coração mesmo, sabe, muito bacana... (linhas 15-19), nós duas vamos às lágrimas. Certamente o fato de eu saber dessa parte da sua biografia de filha *criada sem pai* teve impacto. Além disso, a estratégia de envolvimento proposta por Tannen (2007), o discurso direto, cria uma imagem que apela para a sensibilidade humana: a sintonia de um pai que desejava uma filha e de uma filha que desejava um pai (presente). O desfecho é avaliado por Luísa como *muito bacana...imagina! depois de um dedo na cara...nossa, eu tenho admiração por ele...* (linhas 22-23).

Destaco um trecho que considero importante porque dialoga práticas sociais institucionais: *um medo meio que infundado de uma instituição que sempre foi muito dominada pelos homens* (linhas 11-12). Ela utiliza o predicador (WORTHAM, 2001) *infundado* para caracterizar o medo. Não resta dúvida de que estar sob dominação masculina, em uma instituição que usa a força, gera receio, principalmente no momento do ingresso, e que esse é um sentimento compartilhado por muitas militares. Ela conta, em outro momento da conversa, como chegou ao EB: *no início eu era uma militar meio assustada, meio recém-saída da Escola, que ouvia mais e falava menos, mas com o tempo eu aprendi a me posicionar, eu aprendi a fazer com que meu pensamento ou a minha ideia pudessem ser vistos de uma maneira diferente, então a palavra que fica pro Exército é respeito* (TC Luísa, 52 anos – Anexo A). Aprender a se posicionar implica uma atitude de firmeza ante os eventos, porque a filosofia de instituição exige isso. Aos poucos, assimila-se a forma de se posicionar e se adquire respeito. Penso que essa fala da TC Luísa pode ser representativa do que ocorre com muitas militares. Chegar receosa, só ouvir, passar às vezes por situações de conflito (insiro, aqui, fazer um trabalho sério) e conquistar o respeito, que resulta no direito de expressar opinião e ser ouvida, dentro do âmbito de atuação.

A narradora está “na reserva” (aposentada), esse excerto é parte da avaliação que ela faz de sua trajetória profissional, a qual ela comenta: *só tenho mesmo a agradecer, sabe, essa oportunidade de ter conhecido todos os níveis de ensino no Brasil pra ver que trabalhar num colégio militar é uma grande honra para um professor* e finaliza: *tenho muito respeito, muito carinho e muito orgulho de ter pertencido ao Exército* (TC Luísa, 52 anos, Anexo A). O posicionamento dela é de pessoa feliz com a escolha profissional que fez e orgulhosa de ter integrado o Exército.

O próximo excerto, da Cel Júlia, mostra um momento final da entrevista, no qual ela, prestes a ir para a reserva, faz um “balanço” de sua vida no EB. Ela avalia como muito gratificante, afirma que faria tudo de novo e ilustra com o argumento final. Vamos ao excerto.

- (80) 1 (J) /.../ Conheci meu parceiro lá em Manaus. Namorei com ele seis
 2 meses. Aí seis meses a gente se casou, casou primeiro no civil,
 3 sabe, e... a primeira coisa que ele quis fazer foi dar um nome pro
 4 meu filho porque não tinha, né, era só o nome de solteira, né,
 5 quando a gente casou, ele falou “Júlia, não pode ficar ele
 6 sem...”, pra você ver a grandiosidade das pessoas que a gente
 7 convive... meu filho é mais parecido com meu marido do que os
 8 outros dois ((ela ri e eu me emociono))
 9 (R) Nossa...

Cel Júlia, 52 anos

Na mesma trilha que o fragmento anterior, esse trata da questão da paternidade. A narradora fala do marido, que conheceu quando servia em Manaus: *Namorei com ele seis meses. Aí seis meses a gente se casou, casou primeiro no civil, sabe, e... a primeira coisa que ele quis fazer foi dar um nome pro meu filho* (linhas 1-4). A ação do marido surpreende em razão da cultura machista e da paternidade irresponsável, que deixa muitas crianças sem o sobrenome do pai, sem assistência material e sem amor. A coronel, a meu ver, conta de uma forma natural, a emoção, aqui, foi minha. Pensei na cultura do abandono, na própria história da coronel, que cuidou do primeiro filho sem ajuda do pai da criança, e no gesto do marido dela. Normalmente, ela não usa atributos para descrever os personagens que insere em suas narrativas. Nesta, por conseguinte, ela destoa do próprio estilo: *pra você ver a grandiosidade das pessoas que a gente convive* (linhas 6-7). Por meio da referência à *grandiosidade*, ela atribui a ele o predicador *grandioso* (Ele é grandioso) e ainda estende essa avaliação positiva às pessoas que conhece/convive, que nesse caso é uma referência (WORTHAM, 2001) a pessoas do círculo militar, ou da família militar. Por fim, ela apresenta o desfecho inusitado *meu filho é mais parecido com meu marido do que os outros dois* (linhas 7-8).

Cabe, ainda, uma observação sobre o posicionamento interacional. Ela representa o marido como homem honrado, herói; e se constrói como pessoa abençoada.

4.3.6 *Desejos a realizar*

A pergunta que engendrou esse *self* foi que experiência ou cursos elas gostariam de fazer no Exército. Em relação a experiências, missão de paz foi praticamente uma unanimidade. Algumas militares entrevistadas tiveram a oportunidade de ir para o Haiti duas vezes, mas se houver oportunidade de missão em outro país, elas estão dispostas a ir. O contato com outras nacionalidades, o que pressupõe o convívio com outras culturas, seduz as militares, assim como o desejo de fazer algo mais significativo em prol do outro e o

aprendizado por meio de uma experiência desse tipo. Nessa trilha, trago, como ilustrativo de muitas respostas, o anseio de integrar um contingente brasileiro em algum país, afinal, de acordo com a Sgt Bárbara, *missão de paz é o sonho de todo mundo*. É o que podemos contemplar no fragmento a seguir, da Ten Sílvia.

- (81) 1 *Eu tenho vontade de fazer aquelas missões no exterior, eu tenho*
 2 *vontade de ver, de ajudar as pessoas, como você chegar em um país*
 3 *em calamidade e você tentar levar um consolo, como foi feito no Haiti,*
 4 *tem um trabalho na África, num órgão onde eu trabalhei, a diretora*
 5 *chegou a ir lá na África e ela mostrou a realidade, lá nessa cidade,*
 6 *não existia classe média, ou você era pobre ou era rico, e o centro da*
 7 *cidade é um cemitério, eu nunca consegui esquecer, então as pessoas*
 8 *pra andar na cidade, caminham dentro do cemitério, e a sede do*
 9 *governo é um palácio imenso, todo rodeado de ouro, tudo assim, os*
 10 *dois extremos, e as pessoas morrendo... tem anos já, de fome, as*
 11 *crianças... de falta de comida mesmo, essa é a imagem que eu tenho, e*
 12 *aí não sei se é por causa desse trabalho que ela fez lá, um trabalho na*
 13 *parte de saneamento, ela foi lá estudar e trouxe pra gente, e aí me deu*
 14 *vontade de ir mesmo fazer esse trabalho, de tá lá, sabe?*

Ten Sílvia, 40 anos

O motivo arrolado pela narradora é *vontade de ver, de ajudar as pessoas*. Aqui o posicionamento dela é de altruísta, de alguém que deseja fazer o bem. É relevante apontar que não há preocupação com a exposição ao perigo, embora a violência seja uma possibilidade em países em conflitos. Essa ausência de preocupação reforça a representação positiva que ela faz de si. Para ilustrar, Sílvia cita o exemplo da diretora que *chegou a ir lá na África e ela mostrou a realidade* (linha 5) – resalte-se, de extremos, a qual sensibilizou a militar. Em termos identitários, podemos ver o reforço da bondade, tanto da diretora, que a inspira, quanto dela mesma.

Do ponto de vista financeiro, a participação em uma missão desse tipo é viável. Também agrega valor ao/à militar, que passa a gozar de *status* diferente e ainda obtém pontuação que pode interferir na promoção. Em suma, trata-se de uma experiência a que muito se aspira, conforme assinalado pela Sgt Bárbara. As razões para o voluntariado são diversas, logo também se comenta que é uma experiência enriquecedora sob o prisma humano. Os porquês arrolados por Sílvia, no excerto (81), e por outras militares não estão ligados ao retorno financeiro nem à posição de *status*; é o caráter do aprendizado que as motiva e isso as posiciona como pessoas boas, dignas. É o que pontua a Sgt Émile sobre o tema: *Eu acho que a gente aprende muito vendo a dificuldade do outro, vai lá pra ajudar, dar um apoio, ajudando as pessoas e a gente aprende vendo o sofrimento do outro... eu não sei*

como é que é isso, nunca convivi, só ouvi falar, o povo conta, né, mas eu não passei por isso, eu acho que a gente quando tá lá vendo de perto, eu acho que a gente aprende, leva isso pra gente e eu queria ter essa experiência de um dia poder tá ajudando lá o Exército (Sgt Émile, 39 anos). Ajudar e aprender, eis a questão que a militar aventa. Comparando com o excerto anterior, vemos que são desejos, avaliações e posicionamentos análogos sobre a ida a uma missão de paz.

Outras colaboradoras citaram como desejos a realização de cursos em suas áreas de atuação. Na sequência apresento um quadro que resume as categorias e os posicionamentos das narradoras e dos personagens que figuraram nas narrativas.

Quadro 11 - Categorias do *self* exercício da profissão

Categorias temáticas	Posicionamentos das militares	Personagens/posicionamento dos/as personagens	
Identificação com o EB	orgulhosas, alinhada aos valores militares, satisfeita com igualdade salarial entre os gêneros, grata, apaixonada	Mariana, pessoas, colegas	aliada(os), irmãos/ãs
Percalços	ofendida, chateada, equilibrada, vítima, excluídas	coronel, chefes esposas,	vingativo, machista, antagonista, preconceituoso, desconfiadas
Felizes com a carreira	cuidadosa, resiliente, boa, proativa, humana, altruísta, grata, compassiva, generosa, profissional	mãe, crianças haitianas	exemplo, vítimas, carinhosas
Exército e mulheres	evoluídas, capazes, vítimas de preconceito	Homens	competitivos, protetores
Momentos de emoção	grata, amiga, honrada, orgulhosa, abençoada, feliz	pai, capitão, chefe, marido	Sensível, grato, redimido, protetor, bom
Desejos a realizar	altruísta, digna	Diretora	Exemplo

Fonte: elaborado pela autora

A partir desse quadro, é possível traçar um padrão de posicionamentos nas narrativas ora apresentadas. No quesito *Identificação com o Exército*, evidenciou-se que elas se posicionaram ora como “orgulhosas”, “apaixonada”, “grata”, “satisfeita como a igualdade salarial”. Sobressai-se o *self* alinhada aos valores militares. No tocante à categoria *Percalços*, muitas revelaram situações complicadas em razão de tratamentos preconceituosos.

Assomaram-se, nesse sentido, aspectos identitários de ofendida, chateada, equilibrada, vítima, excluídas. São autoapresentações semelhantes em narrativas semelhantes, representadas como “pontuais”. Para além de posicionamentos locais, nos quais o chefe, em sua maioria, figura como “vingativo”, “machista”, “antagonista”, “preconceituoso”, importante se faz refletir sobre como elas enxergam práticas sociais e dialogam com discursos mais amplos. O abuso da autoridade, o tratamento desrespeitoso e machista, a crença de que mulheres são “caçadoras de maridos” ou ocupam espaços que não são devidos foram rechaçados. Em consequência, identidades atribuídas a elas pelos personagens das narrativas foram repelidas.

Em relação ao tema *Felizes com a carreira*, houve posicionamentos de cuidadosa, resiliente, boa, proativa, humana, altruísta, grata, compassiva, generosa, profissional. Foram mulheres militares trabalhando em prol de outros/as e se realizando, no Brasil e no Haiti, principalmente lidando com as crianças. Os *selves* de altruístas predominaram nos excertos. O destaque para as crianças haitianas foi marcante, posicionadas como carinhosas e vítimas. Vítimas não somente da catástrofe natural de 2010 (o terremoto), que as deixou órfãs, mas de uma política de abandono. Foram elas que encheram de compaixão e orgulho as militares.

No que concerne à categoria *Exército e mulheres*, elas se posicionaram como evoluídas, capazes e vítimas de preconceito. Após menos de trinta anos de incorporação, é possível notar a evolução, a chegada a postos de comando, algo ainda raro no Exército. Mas elas ainda narram a desconfiança dos chefes em dar missões “pesadas”, a competitividade masculina resultante de práticas sociais baseadas no machismo. Os homens são posicionados como ora protetores, ora competitivos. São posicionamentos que transcendem os níveis 1 e 2 (BAMBERG, 1997) e se assentam no nível 3 (DE FINA, 2013). Discutem os atravessamentos de gênero que perpassam os discursos legitimadores do *status quo* da dominação masculina.

Em *Momentos de emoção*, foi a vez de as colaboradoras se posicionarem como “grata”, “amiga”, “honrada”, “orgulhosa”, “feliz”. Trata-se de militares que se confessam o sentimento de pertença e o orgulho em integrar a Força; outra que é homenageada por um colega ao pôr o mesmo nome dela na filha. Os personagens são o chefe que confessa que a militar é a filha que ele gostaria de ter tido, após tratá-la rispidamente; o pai “durão”, que chora na formatura da militar; o marido que assume o filho da militar; o capitão que dá o nome da militar à própria filha. Eles são posicionados como “sensível”, “grato”, “redimido”, “protetor”, “bom”.

Finalmente, na categoria *Desejos a realizar*, as militares informam o principal desejo: integrar uma missão de paz. O motivo para tal revela traços das identidades femininas:

altruístas, dignas. A diretora, personagem que a militar insere na narrativa, é posicionada como exemplo.

Algumas considerações

Escrever este capítulo foi o momento mais prazeroso da elaboração desta tese. Aqui me deparei com o que eu tanto desejava, ouvir as vozes das militares, suas perspectivas, suas narrativas, seus posicionamentos, suas identidades. As pessoas, segundo Moita Lopes (2002), inscrevem-se em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias. Isso implica posicionamentos diferentes em eventos. Posicionar-se criticamente frente a algumas práticas de militares em algumas situações não significou, para as colaboradoras, falta de identificação com o Exército, mas consciência de que alguns discursos legitimam visões preconceituosas e fraturam as relações entre homens e mulheres dentro da instituição. Expressar apreço, afeição, como vimos ao longo do capítulo, tampouco significou incapacidade de enxergar pontos críticos da Força.

Mulheres militares posicionaram-se nos vários momentos de suas jornadas, umas mais fortes e perseverantes, outras mais vítimas e sofredoras, o que demonstra não haver características essenciais ou fixas em suas identidades. A criticidade em relação à própria condição feminina, no contexto militar, suscitou debates que precisam chegar às OM para que eventos pontuais e discursos preconceituosos possam se tornar cada vez mais raros e a integração aconteça de forma plena. Como pontuam Denzin e Lincoln (2006, p. 403),

E, assim, juntamos histórias que talvez contemos uns aos outros, algumas delas para repartir nossos elos mais profundos com quem estudamos; algumas para nos auxiliar a enxergar como corrigir uma injustiça ou aliviar a opressão; algumas para que ajudem outras pessoas a entender como e por que fizemos o que fizemos, e como tudo saiu errado; e algumas simplesmente para celebrar a diferença.

Ao final deste capítulo, podemos ponderar que as histórias registradas nestas páginas, conforme sugerem os autores, celebram diferenças, enxergam e falam de injustiças, explicitam como são e por que são as identidades femininas pesquisadas. O que há em comum entre essas militares, que talvez se possa estender a tantas outras que integram o Exército Brasileiro, o que ficou marcado nas narrativas, foi a assimilação dos principais valores e afeição à instituição e às pessoas que dela fazem parte.

5 ATO 2 – VOZES ESCRITAS E DIÁLOGOS EM DUETOS (DES)COMPASSADOS

Sei bem, agora, qual era a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde o ouvi e onde ele não mais está para escutar-me”
(FOUCAULT, 2009, p. 79)

Neste segundo ato, apresento a análise dos dados documentais. Além de colher as histórias de vida de mulheres militares, considero relevante perscrutar as representações institucionais das militares. Naturalmente, tal visão pode ser investigada por meio das marcas linguístico-discursivas presentes nas representações conformadas em documentos oficiais ou em outros textos informais que circulam na instituição. Dessa forma, organizo este segundo capítulo analítico em duas partes: a primeira contém análises do *corpus* de caráter documental, que abarca um manual de candidatos/as, ou seja, um documento direcionado ao público civil, e quatro regulamentos, textos que prescrevem condutas, apresentam normas e organizam a vida militar em escolas de formação. Completa essa seção a análise de textos alusivos a datas comemorativas que focalizam a mulher. Na segunda parte, abro espaço para um diálogo entre as vozes institucionais, as vozes dos/as instrutores/as responsáveis por proporcionar a formação militar aos/às que entram na Força e as vozes das militares entrevistadas. Finalizo o capítulo com algumas considerações. Todo o empreendimento que aqui faço é parte do propósito de tentar aproximar respostas para as questões de pesquisa: *Quais as representações das mulheres em documentos institucionais?* e *Como instrutores/as representam mulheres militares em formação?*.

5.1 A voz do Exército: representações em documentos institucionais

O Exército possui uma gama de documentos que contêm referências específicas às militares. Minha opção pelos que apresento aqui se deu em função da necessidade de diversificar as fontes de dados documentais em favor de uma análise mais robusta sobre o discurso institucionalizado. Escolhendo apenas um regulamento de uma escola, teríamos representações específicas dessa escola sobre as militares. Uma diversidade de fontes se torna importante uma vez que, ainda que a instituição tenda a homogeneizar seus integrantes, todos

eles como “militares” (ou de forma genérica como “soldados”), as representações podem ser atravessadas por questões de gênero e, sobretudo, podem conter estereótipos. Análise, portanto, documentos das diversas “portas de entrada” das mulheres na Força. Além destes, exploro textos institucionais em homenagem a datas especiais, como o Dia das Mães e o Dia Internacional da Mulher. Parece que representações menos formais de mulheres dentro da Força são também significativas e ajudam a compor a imagem militar feminina, o que pode interferir na constituição de suas identidades. O recorte de documentos anunciados acima pode ser apreciado no Quadro 12, apresentado a seguir.

Quadro 12 - Recorte de dados documentais

	Textos	Ano
1.	Manual do Candidato do Curso de Formação de Oficiais do Serviço de Saúde ¹¹⁹	2019
2.	Regulamento da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) ¹²⁰	2015
3.	Regulamento do Instituto Militar de Engenharia do Exército (IME) ¹²¹	2005
4.	Regulamento da Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx) ¹²²	2015
5.	Regulamento da Escola de Sargentos de Logística (EsSLog) ¹²³	2017
6.	Textos alusivos a datas especiais ¹²⁴	2012 2017 2018

Fonte: elaborado pela autora

5.1.1 *Manual do Candidato do Curso de Formação de Oficiais do Serviço de Saúde*

A Escola de Saúde do Exército (EsSEEx) está situada na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e tem a incumbência de formar militares para o Serviço de Saúde do Exército. Anualmente a escola realiza concurso público com vagas para graduados/as em medicina, odontologia e farmácia, às vezes, para outras áreas de saúde. O manual contém informações acerca do concurso de admissão à escola, que é aberta a homens e mulheres de forma igual, isto é, sem cotas. É um documento para o público civil, uma vez que orienta todo o processo de entrada

¹¹⁹ Disponível em: http://www.essex.eb.mil.br/images/concurso/Manual_Ultima_2019_Vers_1.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

¹²⁰ Disponível em: <file:///C:/Users/Risalva%20Bernardino/Downloads/be03-02.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2019.

¹²¹ Disponível em: http://www.ime.eb.mil.br/arquivos/Acesso_Informacao/regulamIme.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

¹²² Disponível em: <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/separatas.php>. Acesso em: 13 set. 2019.

¹²³ Disponível em: [file:///C:/Users/Risalva%20Bernardino/Downloads/sepbe7-17_port_071-cmt_ex-eb10-r-05.010%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Risalva%20Bernardino/Downloads/sepbe7-17_port_071-cmt_ex-eb10-r-05.010%20(2).pdf). Acesso em: 12 set. 2019.

¹²⁴ Os textos completos estão disponíveis no Anexo C. Fragmentos analisados, no corpo do texto, mais adiante.

no universo militar. O manual é extenso, são 176 artigos ao longo de 63 páginas. Sua estrutura é composta por algumas partes: apresentação, disposições gerais (informações iniciais e calendário de eventos), informações sobre todo o processo (inscrição, exame intelectual, prova de títulos, teste físico, inspeção de saúde, avaliação psicológica e matrícula) e anexos (de A a K).

Ao analisar gêneros, Fairclough (2003) sinaliza para a necessidade de se observar a atividade, as relações sociais e as tecnologias de comunicação (citadas no Capítulo 2). De início, cabe aqui ressaltar que o referido manual encarna a ação discursiva da instituição, a qual é direcionada aos/às interessados/as em fazer parte dela. Trata-se de uma relação assimétrica em que a Escola exerce poder sobre os/as candidatos/as. É relevante frisar que esse gênero aparece mesclado ao edital: o manual incorpora o edital. Sobre essa questão, lembra Fairclough (2003) que a hibridização de gêneros é uma característica da pós-modernidade, que tem como consequência o apagamento do propósito discursivo dos gêneros, o que pode confundir o leitor/receptor. Sendo assim, a carga prescritiva do gênero edital é amenizada ao ser renomeado de manual, uma vez que este tem força menos coercitiva do que aquele.

Uma observação se faz, aqui, necessária. O poder dentro das instituições militares perpassa as relações claramente assimétricas, orientadas pelos postos e graduações. Não há necessidade de subterfúgio ou estratégia para que um subordinado realize uma tarefa proposta por um chefe¹²⁵. O poder é claro e emerge de dois pilares que sustentam a instituição: hierarquia e disciplina. No entanto, o fato de os mecanismos de controle serem explícitos não significa que as relações de poder não sejam mantidas também por meios menos visíveis. Dito de outra forma, a docilização dos corpos (FOUCAULT, 1987), ou, como se diz dentro da Força “a conquista de corações e mentes”, ocorre também por meios mais sutis. Nesse sentido, interpreto a escolha do termo manual (no lugar de edital) como uma amenização da carga do poder que a instituição por si só transmite.

Ressalto, ainda, que não é meu interesse tratar o manual como um todo. Esclareço que a análise restringir-se-á às partes que contêm representações femininas, o que se coaduna com o objetivo do capítulo de buscar na voz institucional os elementos que caracterizam o discurso acerca das mulheres. Para isso, utilizo o ferramental teórico-metodológico da ADC e da LSF, enlaçando os significados daquela e as metafunções desta, nas categorias de análise que emergiram no *corpus*.

¹²⁵ Uma ordem normal é suficiente e a tarefa será realizada. Ressalto que ordens absurdas não devem ser executadas. Militares são orientados/as a pedir por escrito uma ordem que considerar fora do normal.

Nessa perspectiva, percorro o documento com o objetivo de recortar excertos direcionados às mulheres. Logo à primeira mirada, nos dados selecionados, saltam aos olhos duas categorias analíticas: *seleção lexical* e *modalidade*, razão pela qual tentarei aproximar respostas para a pergunta de pesquisa, neste documento, a partir dessas duas categorias.

Foram utilizadas várias palavras como referência ao ser feminino, o que constrói significados diferentes. Destaco que, no momento do processo seletivo, o tratamento não é como militar, uma vez que esse *status* só ocorre, após todas as etapas, com a efetivação da matrícula nas escolas de formação. Dessa forma, foram escolhidos os seguintes vocábulos: *candidato, candidato(a), candidata, mulheres, senhor (a), aluno (a), primeiro-tenente aluno, oficial, sexo feminino*. Alguns são referências a ambos os gêneros (*candidato, candidato(a), senhor(a), aluno(a), primeiro-tenente aluno, oficial*), outros (*candidata, mulheres, sexo feminino*) são específicos para as mulheres¹²⁶.

A seleção lexical revela sentidos identificacionais e representacionais, ou visões particulares, nos termos de Fairclough (2003), e contribui para a constituição de diferentes identidades. Nesse sentido, observamos que o texto oscila entre representações orientadas ora para a convergência ora para a divergência de gêneros, baseadas em dois eixos, que vou denominar sociológico e biológico, respectivamente. O léxico utilizado no eixo sociológico tende à convergência, ao tratamento igual entre os gêneros, enquanto o eixo biológico tende à divergência, à diferença entre os gêneros. O manual utiliza algumas vezes (8 vezes) “*sexo feminino*” em referência a assuntos específicos das mulheres, como altura mínima, traje, exames, gravidez, amamentação, dentre outros, conforme excertos a seguir.

(82) VI - *ter, no mínimo, 1,60 m (um metro e sessenta centímetros) de altura, se do sexo masculino, ou 1,55 m (um metro e cinquenta e cinco centímetros) de altura, se do sexo feminino (inciso XIII do art. 2º da Lei nº 12.705, de 2012) (p. 5)*

(83) § 1º *Entende-se por trajes compatíveis a utilização de calça comprida, bermuda ou saia na altura do joelho (sexo feminino) [...](p. 12)*

(84) XVIII - *se do sexo feminino, não se apresentar grávida ou com filho nascido há menos de 6 (seis) meses [...](p. 34)*

¹²⁶ Para a análise dos dados documentais, realizada neste capítulo, utilizei o *AntConc*. Trata-se de um *software* livre que possui ferramentas aptas a contar palavras, verificar a incidência, vasculhar o ambiente em que ocorrem, dentre outras funcionalidades. Por meio desse aplicativo, tornou-se exequível o esmiuçar do léxico utilizado no *corpus*, bem como a exploração das funcionalidades que atendessem às minhas demandas.

O primeiro excerto deste capítulo assinala a altura mínima para ingresso na EsSEx, o segundo especifica os trajes considerados adequados pela Escola para a realização da prova e o terceiro apresenta um dos requisitos para matrícula na EsSEx. Este último é uma restrição para mulheres (o estado de gravidez ou de mãe com filho com menos de seis meses). Destaque-se que tanto (82) quanto (83) contêm prescrições de padrões físicos (altura) e culturais (vestimenta) para ambos os gêneros. Somente em (84) a questão é especificamente feminina (*se do sexo feminino, não se apresentar grávida ou com filho nascido há menos de 6 (seis) meses*). A escolha do termo “sexo feminino” sugere a adesão a uma concepção biológica, a qual tende a ressaltar diferenças inscritas nos corpos que, de maneira geral, separam, classificam, alijam mulheres de processos de evolução e crescimento profissional. Nas palavras de Vieira e Gonzalez (2019, p. 156-157),

“Sexo” [...] não é só um dado físico, biológico, dissociado de representações sociais e culturais, mas sim revestido de saberes, significações, poderes e tecnologias hegemônicas – políticas, científicas, jurídico-legais, educacionais, biomédicas, atuando como dispositivos de poder.

O termo está presente também nos regulamentos (conforme veremos mais adiante), o que indica uma concepção da mulher militar baseada no binarismo homem/mulher. Tal utilização baseia-se em crenças que muitas vezes enfatizam as diferenças biológicas, tratam algumas características femininas como naturais e ratificam visões por vezes preconceituosas. Essa visão ecoa nos discursos “de corredor” e se constitui um dos principais argumentos para barrar o acesso de mulheres a todas as possibilidades, inclusive o combate (ALMEIDA, 2015).

Por outro lado, é possível identificar logo após o título (*Manual do candidato*) a marcação de gênero, materializada no uso do artigo definido “a”. Apreciemos o excerto (85).

(85) *Prezado(a) candidato(a), a Escola de Saúde do Exército (EsSEx) congratula-se com o(a) senhor(a)[...] (p. 2)*

A Escola opta por marcar o gênero feminino em “prezado(a) candidato(a)”, “o(a) senhor(a)”. Essa marcação, em substituição ao considerado neutro (o masculino), é um fenômeno que ganhou força nos últimos anos, principalmente em trabalhos das ciências humanas que lidam com discurso. Tal forma de tratamento é rara em gêneros discursivos mais formais, como é um manual, um edital ou um regulamento. Mesmo em editais e manuais de

vestibulares de universidades brasileiras, que são espaços mais democráticos e abertos às mudanças, esse fenômeno é incomum.¹²⁷

Pode-se afirmar que a incidência de *candidato(a)* é significativa, pois figurou no manual 21 vezes; já *senhor(a)* apareceu quatro vezes. O uso da marcação genérica pode ser interpretado como uma tendência ao realce da presença feminina na Força, visto que aparece em outros manuais, como o da Escola de Sargentos das Armas (EsSA) e do IME. No Manual do candidato da EsSA 2019/2020, identifiquei 857 ocorrências da marcação “(a)”, distribuídas em substantivos (“candidato(a)”, “aluno(a)”), adjetivos (“brasileiro(a)”, “nato(a)”, “julgado(a)”, “aprovado(a)”), pronomes (“o(a)”, “próprio(a)”) e outras palavras em que a concordância de gênero se faz necessária. No manual do IME 2019, a palavra “candidato(a)” aparece 202 vezes. Tais textos não fazem parte do *corpus*, no entanto servem para embasar minha afirmação de que a marcação genérica é uma tendência em textos formais do Exército, especificamente no âmbito dos manuais ou editais de concursos para escolas de formação. Constatei também que os manuais da EsPCEX e EsFCEX não utilizam esse recurso, no entanto trazem a seguinte observação: “o termo ‘candidato’ refere-se a ambos os sexos, exceto onde for necessário explicitar a distinção”. A meu ver, trata-se de um fenômeno importante, potencialmente favorável às mulheres, o que será retomado mais adiante.

Discursos lexicalizam o mundo de modos particulares (FAIRCLOUGH, 2003) e produzem efeitos. A inclusão do artigo definido feminino pode representar uma ruptura da Escola de Saúde com a visão hegemônica de “homem” como hiperônimo de ser humano e tem potencial para valorizar a presença feminina nesse reduto androcêntrico. Não se pode afirmar que essa tenha sido a intenção do Exército ao utilizar recursos linguísticos que destaquem a presença feminina. Mas se podem inferir os efeitos dessa escolha: mulheres têm a existência realçada. Considero emblemático esse uso, porque abrir mão do uso universal do masculino para designar os seres humanos (BEAUVOIR, 1970), numa instituição tradicionalmente marcada pela rigidez, configura um avanço.

Em referências específicas às mulheres, a palavra *candidata(s)* foi utilizada 14 vezes no manual e *mulheres*, uma única vez. O uso da primeira situa-se no eixo biológico e está ligado a orientações da escola acerca de procedimentos especificamente femininos, como a

¹²⁷ Em editais de universidades como FUVEST, UNESP, UNICAMP, UnB, UNEB, UFAM, UFMG e UFPR, a marcação genérica é raríssima, aparece apenas no local de assinatura em formulários (“candidato(a)”). “Gênero” refere-se ao conteúdo das provas (gênero textual e discursivo); apenas no edital na UnB, aparece em referência a candidatos/as transgênero. “Sexo” (masculino) aparece para indicar a obrigatoriedade de documento de alistamento militar e em um questionário socioeconômico da FUVEST (Qual é seu sexo?). “Candidato” prevalece em todos os textos das universidades. “Mulher(es)” e “candidata(s)” não aparecem, exceto no edital da UNEB (quatro vezes, em referência a travestis e transgêneros) e no da UFPR (duas vezes).

gravidez e a amamentação. A segunda localiza-se no eixo sociológico, uma vez que se trata de ênfase na igualdade de um exercício do teste físico, como inicia o excerto (86).

- (86) *c) homens e mulheres deverão realizar o exercício sem o apoio dos joelhos no solo (Art. 114, II, c), p. 24).*

Cabe destacar que o manual utiliza o vocábulo “mulheres” num contexto de exercício de teste físico, a fim de ressaltar a igualdade de cobrança em relação aos homens. Há, pois, tendência à convergência de representações entre os gêneros. Em “candidata(s)”, é válido frisar que, das 14 instâncias, em seis a palavra aparece tematizada (tema-tópico) na oração, o que lhe confere relevo, conforme excertos a seguir.

- (87) *Com relação ao inciso II, acima, a candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização da prova[dizente] informará [processo verbal] à CAF [receptor], na ocasião em que chegar ao local da prova,[circunstância] o nome de um único acompanhante adulto, que ficará em sala reservada e será o responsável pela criança [verbiagem]. (Parágrafo único. p. 13)*
- (88) *A candidata que apresentar resultado positivo no teste de gravidez, ou possuir filho nascido há menos de 6 (seis) meses,[beneficiário receptor] receberá[processo material] o parecer “INAPTA” para o EAF [meta][...](Art. 108)*
- (89) *Neste caso, a candidata [dizente] poderá requerer [processo verbal] à EsSEx[receptor], até a data de realização do EAF[circunstância], o adiamento da realização da 2ª etapa do CA[verbiagem].(continuação do Art. 108)*
- (90) *A candidata grávida, ou com filho nascido há menos de 6 (seis) meses, que requerer o adiamento da 2ª etapa do CA,[ator] SOMENTE poderá retornar [processo material] ao processo do CA[meta] no ano seguinte, quando cumprirá todas as etapas e fases do CA, exceto o EI.[circunstância] (Art. 109)*

Em termos de topicalização, ser ponto de partida de uma oração significa ocupar um local privilegiado (EGGINS, 2002; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; THOMPSON, 2014). No entanto, a agência não está garantida pela posição temática, tampouco a ação sociológica corresponderá sempre à ação linguística (VAN

LEEUVEN, 1997, 2008)¹²⁸. Dessa forma, nos excertos anteriores, “candidata” nem sempre implica ação, uma vez que nem sempre a voz ativa representa a inclusão como atores (MOREIRA, 2013). Observe-se que, em (88), “a candidata [...] receberá o parecer inapta”, “a candidata” é o resultado do processo (meta). Analisar as outras metafunções da linguagem torna-se, portanto, imprescindível.

Os excertos em análise representam a “candidata” como dizente em (87), “a candidata [...] informará”, e (89), “a candidata [...] poderá requerer”; como ator em (90), “a candidata [...] poderá retornar ao processo”; e meta em (88), “a candidata [...] receberá o parecer inapta”. Julgo que o mais importante nestes seja a modalidade; os processos estão todos no tempo futuro (informará, receberá, poderá requerer, poderá retornar), o que configura ações não realizadas que poderão ou não ocorrer (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). São orações modalizadas, indicando obrigatoriedade em (87) “informará” e (88) “receberá”; probabilidade em (89) “poderá requerer” e em (90) “SOMENTE poderá retornar”. Ressalte-se que, em (90), “poderá retornar” codifica a probabilidade, mas o advérbio modal “somente”, em caixa alta, reforça o aspecto restritivo, imposto pela Escola. O efeito predominante dessa articulação participante–modalização–estrutura temática é a obrigatoriedade de realizar ações (verbais e materiais) e a restrição, o que contribui para representações da candidata como mais submissa e menos agentiva.

A lexicalização do vocábulo “candidata” expõe uma questão crucial em se tratando de gênero dentro das Forças Armadas: a maternidade e suas implicações (tema que será debatido junto mais adiante). A natureza do curso de formação militar, principalmente em relação ao esforço físico, conflita com a gestação, o que exige no Manual do candidato as informações necessárias. Nesse sentido, o termo “candidata” aparece em dois processos relacionais, os quais deixam clara essa incompatibilidade. Vejamos os dois excertos:

(91) *Devido à incompatibilidade da candidata grávida ou com filho nascido há menos de 6 (seis) meses com os exercícios exigidos no EAF, é vetada a sua participação nesta condição. (Art. 159, p. 35)*

(92) *Os pareceres emitidos pela JISE ou JISGR atestarão as seguintes condições: [...]*

¹²⁸ Van Leeuwen (1997, 2008), em sua Teoria da representação dos atores sociais, pontua a falta de biunicidade da linguagem, ou seja, a não equivalência entre ação social e representação gramatical nos textos. Ele explica que a agência é um conceito sociológico importante, mas que nem sempre ela equivale à agência linguística, isto é, nem sempre o participante que ocupa posição de sujeito aparece agindo. Dessa forma, as análises devem atentar para os contextos em que os atores sociais são representados como agentes ou pacientes e que ações eles executam.

III - INAPTA para o EAF do Concurso de Admissão 2019-2020 (para a candidata grávida ou com filho nascido há menos de seis meses). (Art. 110, p. 23).

Em (91), ao reescrever o trecho nominalizado “a candidata grávida ou com filho nascido há menos de 6 (seis) meses [portador] é [processo relacional] incompatível com os exercícios exigidos no EAF” [atributo] e, em (92), “a candidata grávida ou com filho nascido há menos de seis meses[portador] será[processo relacional] inapta [atributo] [...]”, os atributos “incompatível” e “inapta” caracterizam a mulher, especificamente nesse contexto. Em outros contextos laborais, isso seria interpretado como discriminatório, uma vez que a grávida está protegida por diversas leis, interpretação essa que não cabe em curso de formação militar, que prepara homens e mulheres para o combate, com atividades físicas extenuantes e testes de sobrevivência desgastantes tanto física quanto psicologicamente. É necessário esclarecer que a *incompatibilidade* em (91) e a *inaptidão* em (92) são temporárias, pois as candidatas podem realizar o curso de formação posteriormente.

O Quadro 13 apresenta um resumo do léxico utilizado em referência às mulheres, organizado nos eixos biológico e sociológico e suas tendências representacionais em convergência ou divergência entre os gêneros. Ao colocar um termo utilizado na coluna da tendência à convergência, estou interpretando a representação como semelhante para ambos os gêneros, ou seja, a EsSEx trata discursivamente de maneira igual homens e mulheres. Quando coloco na coluna da divergência, entendo que há separação, representação diferente entre os gêneros.

Quadro 13 - Distribuição lexical e implicações representacionais

Vocabulário utilizado	
Eixo sociológico (tende à convergência)	Eixo biológico (tende à divergência)
➤ candidato(s)	➤ sexo feminino
➤ candidato(a)	➤ candidata
➤ senhor (a)	➤ mulheres
➤ aluno (a)	
➤ primeiro-tenente aluno	
➤ oficial	
➤ homens e mulheres	

Fonte: elaborado pela autora

Percebe-se que a maior parte da seleção lexical utilizada para representar as mulheres no Manual do candidato encontra-se no eixo sociológico e tende a igualar homens e mulheres. Usar as mesmas referências significa representar da mesma maneira os gêneros. Já no eixo biológico, os termos utilizados tendem a enfatizar as diferenças, uma vez que ressaltam características exclusivas femininas que impedem a participação feminina não no concurso, mas no curso de formação. Embora a gramática tradicional proponha que o masculino inclui o feminino, é preciso pensar no quanto essa representação funciona para manter a hegemonia masculina, uma vez que a utilização no masculino tem potencial para apagar o feminino.

Outra observação importante é a respeito da modalidade em textos. Já sabemos que a modalidade constrói significados interpessoais e concerne ao espaço de incerteza que fica entre “sim” e “não” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), indicando probabilidade/possibilidade, usualidade, obrigação e inclinação, consoante vimos no Cap. 2. Dessa maneira, os recursos linguísticos utilizados nas interações face a face (ou não) podem revelar muito dos posicionamentos dos interlocutores ou produtores de textos, seu grau de comprometimento com o que dizem (ou escrevem) e suas afinidades com os significados produzidos durante a interação (FAIRCLOUGH, 2008).

No Manual do candidato, a modalidade deontica de obrigação e a polaridade negativa saltam aos olhos. A quantidade de *nãos* chama a atenção. São 124 adjuntos modais de polaridade negativa, 48 incidências de modalidade de obrigação (por meio dos termos “deve/deverá/deverão/terá que”) e 27 de probabilidade, conforme Quadro 14.

Quadro 14 - Incidências de modalidade e polaridade

Modalidade				Polaridade	
Epistêmica		Deontica		Positiva	Negativa
Probabilidade	Usualidade	Obrigação	Inclinação		
27	6	48	-	1	124

Fonte: elaborado pela autora

Destaco que, na análise da modalidade/polaridade como categoria, percorri todo o documento, uma vez que as referências abrangiam mulheres e homens. Dessa forma, esses números se baseiam na totalidade do documento. Como números por si sós não são capazes de nos fazer compreender os significados, passemos então aos excertos:

(93) *III - para os membros de família de baixa renda: somente no caso de indeferimento do pedido de isenção, o candidato poderá interpor recurso administrativo ao Diretor de Educação Superior Militar, solicitando sua*

inscrição por ser membro de família de baixa renda, nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007[...] (Art. 22, § 1º, III, p. 8)

(94) § 2º O candidato militar poderá realizar as provas do EI em trajés civis. (Art. 37, § 2º, p. 12)

(95) Art. 126. O candidato considerado INAPTO no EP poderá, no prazo de 5 (cinco) dias úteis, solicitar, por meio de requerimento próprio, dirigido ao Comandante da EsSEx, a revisão, em grau de recurso, do parecer emitido pela CAP. (Art. 126, p. 27)

(96) § 2º Na avaliação dos aspectos personalógicos e intelectivos poderão ser aplicados testes, inventários, entrevistas e/ou outros instrumentos de avaliação. (Art. 120, II, §2º, p. 26)

(97) Observação: os locais de prova listados acima poderão ser alterados. (p. 42)

Sugere Neves, M. (2013) a existência de três componentes do significado dos modais: (i) significado descontextualizado, invariante – aquele que está presente em todos os usos de um modal, é um significado lexical independente; (ii) significado contextual – aquele que depende do contexto; (iii) significado discursivo prototípico – a mensagem mais frequente que o modal comunica, ou a qual se pode inferir a partir de um contexto. A autora ainda pontua que “é um contexto maior do que a frase que vai mostrar o significado expresso na ocorrência” (NEVES, M., 2013, p. 182). Dessa forma, é o contexto de situação (HALLIDAY, 1994) que nos auxilia a interpretar as ocorrências dos modais no Manual do candidato da EsSEx. O processo ‘pode’ (pode/poderá/poderão) possui sentido prototípico de possibilidade. Contam-se 27 instâncias nas quais este está presente em tais formas verbais. Na maior parte, referem-se a possibilidades de agência do/a candidato/a (são 20, contra 7 atinentes à Escola).

Os excertos (93) e (95) expressam possibilidade (de direito) de o/a candidato/a interpor recurso caso não concorde com os resultados. Trata-se de uma regra prevista em todos os concursos. Em (94), o modal indica uma possibilidade para o/a candidato/a militar relativa ao uso de traje civil durante o concurso. Nessa toada, os modais expressam possibilidades dos/as candidatos/as, isto é, direitos a solicitar ou apresentar documentos, tentar duas vezes o teste físico.

Em (96) e (97), as possibilidades são de ações da Escola: alterar locais de provas e aplicar procedimentos durante as avaliações. Ao todo são sete ocorrências. A meu ver, a pequena incidência de modalidade no eixo da possibilidade tem relação com: (i) o gênero discursivo manual de candidato/edital de concurso, que objetiva disciplinar um processo

seletivo, deixando claras as regras; (ii) a filosofia das instituições militares, de caráter totalizante e disciplinador (CASTRO, 2007). O cerne do militarismo é claro e pode ser traduzido, em palavras mais coloquiais, na máxima “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Nesse trilho, a linguagem do Manual expressa menos possibilidade (relativa à Escola e ao/à candidato/a) e mais obrigatoriedade.

Como já sabemos, a simples presença dos modais como “poder” não garante o sentido de possibilidade, vejamos os excertos a seguir.

(98) *Art. 42. Para a realização das provas, o candidato somente poderá conduzir e utilizar o seguinte material: lápis (apenas para rascunho), borracha [...] (Art. 142, p. 12)*

(99) *Art. 88. O somatório de pontos não poderá ultrapassar a pontuação máxima de 100 (cem) pontos. (Art. 88, p. 19)*

(100) *Art. 109. A candidata grávida, ou com filho nascido há menos de 6 (seis) meses, que requerer o adiamento da 2ª etapa do CA, SOMENTE poderá retornar ao processo do CA no ano seguinte, quando cumprirá todas as etapas e fases do CA, exceto o EI. (Art. 109, p. 22)*

(101) *c) o candidato não poderá obter impulso com os braços afastando-os do tronco e, tampouco, retirar os quadris e os pés do solo durante a execução do exercício. (Art. 144, III, c), p. 23)*

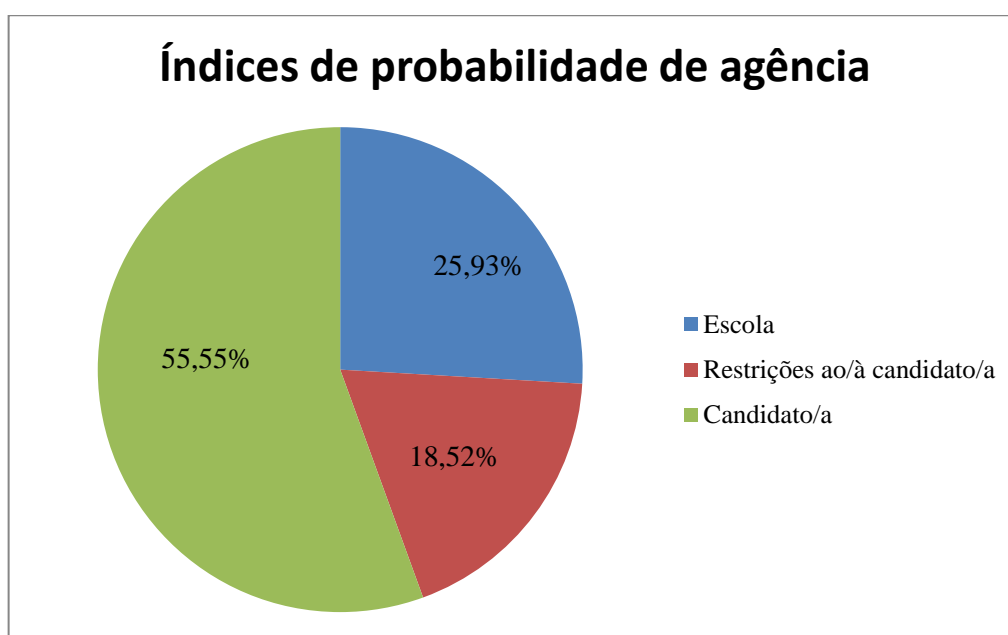
Nos excertos (98) a (101), as possibilidades sugeridas pelo modal “poderá” sucumbem ante a presença dos adjuntos modais “somente” em (98) e (100) e “não” em (99) e (101). Dessa maneira, em (98), “o candidato somente poderá conduzir e utilizar o seguinte material: lápis (apenas para rascunho), borracha[...]”, há restrição da possibilidade; em (99), “O somatório de pontos não poderá ultrapassar a pontuação máxima de 100 (cem) pontos”, e (101), “o candidato não poderá obter impulso com os braços afastando-os do tronco[...]”, a modalidade deôntica cede lugar à polaridade negativa; em (100), “A candidata grávida, ou com filho nascido há menos de 6 (seis) meses, [...] SOMENTE poderá retornar ao processo do CA no ano seguinte [...]”, o verbo modal “poderá” perde o sentido de “ser possível” em razão do acréscimo de “somente”; torna-se, pois, uma restrição para a possibilidade. Essa acepção ganha força também pelo uso da caixa alta, que enfatiza o sentido da palavra “somente” e amplia a restrição.

Em resumo, podemos dizer que tais excertos carregam nuances de significado que os enunciados modalizados podem apresentar. Em termos discursivos, as possibilidades dos/as candidato/as são diminuídas por esses recursos e o poder da instituição sobre estes/as é aumentado. Nesse jogo de poder, a linguagem funciona como força motriz na construção de

identidades de ambos, posicionando hierarquicamente futuros/as integrantes e instituição em relações assumidamente assimétricas.

Ao perscrutar a modalização da linguagem em termos de *possibilidade* no processo “poderá(ão)”, a impressão que advém dos números é a de que o Manual contém muitas possibilidades para o/a candidato/a, a julgar pelas 27 instâncias. No decorrer da análise, no entanto, nota-se que nem todas são para o/a candidato/a e algumas são, de fato, restrições. O gráfico a seguir ilustra tais resultados.

Gráfico 1 - Índices de probabilidade de agência



Fonte: elaborado pela autora

É necessário frisar que os resultados expressos no gráfico acima partiram da busca no *software AntConc* pelo termo “poderá(ão)”. Após vasculhar as ocorrências, o ambiente linguístico e a representação da ação social e sua representação linguística (VAN LEEUWEN, 2008), pude analisar melhor cada ocorrência para chegar às possibilidades de agência que, no primeiro momento, parecem coincidir com o participante que ocupa a posição temática. Foi relevante identificar que, das 27 instâncias com o processo em tela, 15 (55,55%) revelaram-se como possibilidades do/a candidato/a; 5 (18,52%) eram restrições. Nas 7 (25,93%) possibilidades que se referem à Escola, todas na voz passiva, algumas omitem os atores sociais responsáveis por implementar as ações (MOREIRA, 2013) e algumas apresentam “o candidato” na posição de agente linguístico, no entanto a agência sociológica não pode ser realizada por este, é poder da Escola, o que ilustro com um excerto:

(102) Art. 97º *Caso haja eliminações, desistências ou reprovações na 2ª etapa do CA, o candidato da lista de majoração poderá ser convocado por meio de chamadas realizadas pela internet na página da EsSEx [...]* (Art. 97, p. 20)

Nesse excerto, ocorre a falta de biunicidade da linguagem (VAN LEEUWEN, 2008), a ação não pode ser realizada pelo *candidato*, quem “pode convocar o candidato da lista de majoração” é a Escola, logo ela é representada ativamente e o candidato passivamente. No entanto, a ação de *convocar* pode ou não ser implementada. A importância de tais formas de representar os atores reside na influência que possam ter sobre as identidades, isto é, os discursos (significados representacionais) reverberam nas identidades (significados identificacionais) e vice-versa, uma vez que a relação entre os significados é dialética (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Foi relevante, também, identificar excertos nos quais o significado de *obrigação* se fez presente. Foram contabilizadas 48 instâncias com os termos “deve/deverá/deverão/terá que”, das quais 45 referem-se ao/à candidato/a e três, à EsSEx. A estrutura básica é composta de participante + auxiliar modal + processo + complemento, às vezes em ordem inversa, às vezes em voz passiva. As ações obrigatórias do/a candidato/a relacionam-se à exigência de documentos, movimentos do teste físico, teste de gravidez, procedimentos de heteroidentificação e outros. Destas, selecionamos algumas, consoante a seguir.

(103) Art. 79. *Na entrega dos títulos, o candidato terá que apresentar o diploma de graduação na área para a qual está concorrendo. A apresentação do diploma de graduação tem a finalidade de possibilitar a verificação da correlação entre a graduação e as titulações apresentadas.* (Art. 79, p. 17)

(104) Art. 96. *O candidato militar deverá ser apresentado por intermédio de ofício ou Documento Interno do Exército (DIEx) do respectivo comandante, chefe ou diretor, em documento único de cada OM endereçado à EsSEx.* (Art. 96, p. 20)

(105) Art. 37. *O candidato deverá comparecer aos locais de realização do EI com trajés compatíveis com a atividade, não podendo utilizar gorro, chapéu, boné, viseira, cachecol e outros[...].* (Art. 37, p. 12)

(106) *Parágrafo único. O(A) candidato(a) inscrito no CA CFO/S Sau que conseguir êxito em todas as etapas e fases do CA e for convocado para matrícula deverá, obrigatoriamente, atender, além dos requisitos listados neste artigo, aos requisitos previstos no Art. 151 deste manual.* (Art. 4º, p. 5)

(107) *O avaliador deverá se colocar ao lado do candidato, posicionando os dedos de sua mão espalmada, perpendicularmente, sob o tronco do mesmo a uma distância de quatro dedos de sua axila, tangenciando o limite inferior da escápula [...].* (Art. 114, III, c), p. 23)

A modalidade deôntica codifica uma obrigação material como também uma obrigação moral (NEVES, M., 2013). No entanto, nos excertos a segunda não ocorre. Temos obrigações materiais em todas as ocorrências. A instituição é inexorável em impor deveres, o que se estende a todos (aos/às integrantes e aos/às alunos/as). No excerto (105), “O avaliador deverá se colocar ao lado do candidato”, a obrigação refere-se ao ator do processo material (o avaliador é do Exército); nos excertos (103) a (105), os quais resumo em “o candidato/a deverá/terá que”, refere-se aos/às futuros/as integrantes (os/as alunos/as). A obrigatoriedade da entrega do diploma de graduação é comunicada em (103), por meio do modal “terá que”. Em (104), além da evidente obrigatoriedade (*deverá ser apresentado*), o uso da voz passiva reforça a submissão do/a candidato/a, nesse caso, aquele/a que já é militar. Ele/a necessita não “se apresentar” (ativo), mas “ser apresentado” por meio de um documento de sua organização militar (passivo) (VAN LEEUWEN, 2008)¹²⁹.

Em (105), a *necessidade* (O candidato deverá comparecer[...]com trajes compatíveis com a atividade) refere-se ao uso de trajes durante a prova. Além do caráter compulsório, o excerto contém juízo de valor (*traje compatível*), em seguida lista um número de acessórios proibidos (*não podendo utilizar gorro, chapéu, boné, viseira, cachecol e outros*). O trecho representa o cuidado com a segurança do processo ao proibir artigos que supostamente o ameaçariam.

Já em (106), “O(A) candidato(a) inscrito no CA CFO/S Sau que conseguir êxito em todas as etapas e fases do CA e for convocado para matrícula deverá, **obrigatoriamente**, atender, além dos requisitos listados neste artigo, aos requisitos previstos no Art. 151 deste manual”, a modalidade diz respeito às exigências para matrícula, após a aprovação em todas as fases do concurso. Observe que, em termos linguísticos, o auxiliar modal “deverá”, que já carrega alto grau de obrigação, aparece reforçado pelo adjunto modal “obrigatoriamente” (FUZER; CABRAL, 2014), e este destacado por meio de negrito. Por fim, em (107), o alvo da imposição é “o avaliador”, ou seja, a própria Escola. O trecho explica um procedimento relativo à aplicação de um dos exercícios do teste físico. A determinação é mais uma regra de execução integrante das provas físicas que a instituição prescreve para todos/as os/as que entram e clarifica o rigor já conhecido das instituições militares.

Foi possível identificar a modalização discursiva também em “haverá” (termo não computado nas análises anteriores), por meio do elemento integrante do Finito. São doze

¹²⁹ Van Leeuwen (2008) propõe que os atores sociais podem ser apresentados de várias formas, dentre as quais destaque ativa (agindo, responsável pela ação) ou passivamente (recebendo a ação ou sofrendo seus efeitos).

ocorrências que, à primeira vista, indicariam probabilidade, tendo em vista o uso do tempo futuro (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Após exame mais detalhado, o que inclui o ambiente em que os processos são empregados, no entanto, percebe-se que, em todas as ocorrências, eles figuram junto a um advérbio modalizador de negação, conforme excertos a seguir.

(108) Art. 21. Em hipótese alguma haverá restituição da taxa de inscrição. (Art. 21, p. 7)

(109) Art. 53. Não haverá segunda chamada para a realização de qualquer uma das provas do EI. (Art. 53, p. 14)

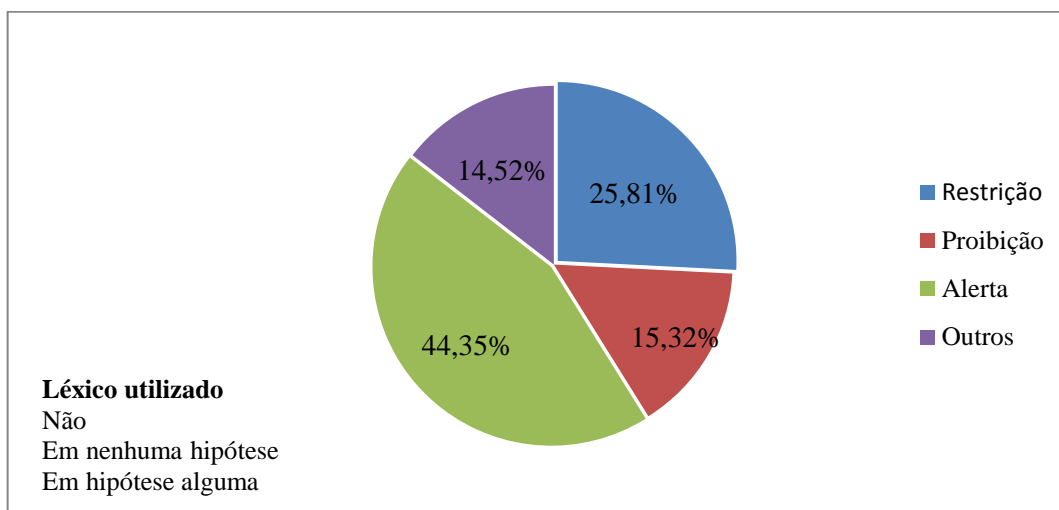
(110) Art. 94. Não haverá interposição de recurso administrativo quanto à solução do pedido de revisão de prova ou recurso contra o gabarito oficial definitivo. (Art. 94, p. 20)

Os excertos apresentam afirmações categóricas negativas. Em (108), o advérbio modal “em hipótese alguma” funciona como marcador da polaridade negativa; em (108) e (109), o advérbio “não” desempenha esse papel. Fica evidente a impossibilidade de (i) restituição da taxa de inscrição, (ii) realização de segunda chamada das provas do Exame Intelectual; (iii) interposição de recurso do resultado do pedido de revisão, respectivamente em (107), (108) e (109). Tais excertos funcionam como mais um reforço do poder hierarquizante do Exército sobre seus integrantes.

Na mesma trilha da modalidade, a polaridade ratifica (e intensifica) a força da estrutura militar sobre suas/seus integrantes, pois instituições militares não são um bloco monolítico e homogêneo, no qual os/as integrantes emitem opiniões e decidem questões acerca dos rumos organizacionais. As decisões são tomadas por generais, que podem ser assessorados por oficiais (GONZALES, 2008). Esse poder verticalizado age de muitas maneiras por meio da linguagem e permeia os documentos institucionais desde o ingresso na Força, o que se reflete nos padrões de polaridade e modalidade identificados no *corpus*.

Na esteira da polaridade, como indicado no gráfico a seguir, foram identificadas 121 ocorrências com o advérbio “não”, 2 com “em nenhuma hipótese” e 1 com “em hipótese alguma”, totalizando 124 instâncias. A polaridade positiva é considerada “não marcada” (HALLIDAY, 1994), portanto a realização linguística é incomum nos textos. No *corpus*, “sim” apareceu apenas uma vez. As negações constroem um sentido óbvio, mas também outros sentidos afins, por essa razão se torna importante verificar a quem os não se referem e o que eles significam. Vejamos o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Polaridade negativa e seus sentidos



Fonte: elaborado pela autora

O Gráfico 2 tem como base o total de 124 instâncias de polaridade negativa, realizada por meio dos termos “não”, “em nenhuma hipótese” e “em hipótese alguma”. Outros advérbios modais podem realizá-la, como “nunca”, “jamais”. Destaco que fiz o recorte dos três advérbios modais citados por julgar que eles dão conta do objetivo de análise da polaridade, o qual envolve menos os aspectos quantitativos que os significados construídos e sua potencial influência nas identidades das mulheres militares. A negação é um recurso para introduzir a posição positiva alternativa no diálogo e, portanto, reconhecê-la, de modo a rejeitá-la ou negá-la (MARTIN; WHITE, 2005). Nessa perspectiva, sugerem os autores que a finalidade é invalidar, corrigir, frear expectativas¹³⁰. Embora os sentidos sejam semelhantes, há diferença entre rejeitar e negar (PAGANO, 1994). Quando *rejeitamos*, estamos informando nossa vontade ao interlocutor (rejeitamos uma proposta, nos termos funcionais), ao passo que quando *negamos*, expressamos nosso ponto de vista sobre alguma proposição. Isso significa que é importante verificar qual componente (se ideacional ou experiencial) predomina no contexto.

¹³⁰ O fenômeno da negação é amplo e complexo, principalmente se visto sob várias perspectivas. Tottie (1987 *apud* PAGANO, 1994) propõe duas categorias de negação: rejeição (indicar volição do locutor/falante) e negação (negar fatos/proposições). Correa (2015) apresenta um estudo sobre as possibilidades conceituais da negação e lembra que ela está presente também nos prefixos in-, des-, i- junto a verbos e adjetivos. A negação pode ser explícita (figuram nos textos duas proposições: uma negando a outra) e implícita (a proposição negada não está materializada no texto). A partir da negação implícita, Pagano (1994) formula quatro categorias: (i) **negação de informações básicas** - usadas quando o escritor assume que o leitor aceita ideias equivocadas em seu repertório anterior de conhecimentos; (ii) **negação de informações processadas no texto** - envolvem ideias ou crenças que o escritor acha que o leitor poderia inferir erroneamente do texto, como (a) negações usadas para impedir uma inferência errônea do texto que está por vir. (b) negações usadas para corrigir uma ideia já processada no texto; (iii) **expectativas não alcançadas** - o escritor expressa uma expectativa não atendida da qual ele/ela faz o leitor participante; (iv) **contrastos** - usadas para comparar ou contrastar implicitamente dois ou mais itens.

Não é meu interesse agrupar as ocorrências nessas categorias de Pagano (1994), tampouco indicar qual metafunção predomina. Interessam-me os significados que emergiram de acordo com o *corpus*. Nesse sentido, pude mapear os modais negativos, de acordo com o entorno linguístico e semântico, em quatro grupos, a saber: (i) *alerta* – quando a Escola lança uma proposição, alertando o/a candidato/a para possíveis consequências; (ii) *restrição* – quando indica um refreamento, uma limitação; (iii) *proibição* – quando se trata de um impedimento, uma vedação; (iv) *outros* – em contextos que apresentam definição, concessão, benefícios, entre outros, conforme excertos a seguir.

(111) *Art. 18. A EsSEx não se responsabiliza por inscrição não concluída com sucesso por conta de qualquer tipo de motivo que impossibilite a transferência de dados.* (Art. 18, p. 7) - Alerta

(112) *Art. 52. O candidato deverá preencher o cartão de respostas durante o tempo total concedido para a realização da prova, não sendo concedido tempo extra para este fim.* (Art. 52, p. 14) - Restrição

(113) *Art. 11. Não será permitida a realização de mais de uma inscrição utilizando-se o mesmo número do CPF.* (Art. 11, p. 6) - Proibição

(114) *III - Carteira Nacional de Habilitação com fotografia (não necessita estar no prazo de validade).* (Art. 38, III, p. 12) - Outros

As incidências de polaridade negativa, conforme mostrado no Gráfico 2, indicando um alerta da escola ao/à candidato/a predominaram no Manual (55 vezes, 44,35%), seguidas de restrição (32 vezes, 25,81%), proibição (19 vezes, 15,32%) e outros (18 vezes, 14,52%). Os excertos (111) a (114), de forma respectiva, ilustram esses significados. Primeiro, é necessário ressaltar que tais resultados surpreendem em se tratando da instituição. A expectativa era de que as proibições fossem preponderantes sobre os outros significados. Segundo, quando nos voltamos para o gênero manual do candidato, podemos compreender a predominância de alerta em termos do objetivo de orientar os/as participantes do concurso. Outra questão é se a polaridade negativa, nessa quantidade, influencia as identidades femininas. A meu ver, a resposta é sim. No Exército, o “não” prevalece, organiza e funciona. Dessa forma, após a entrada na escola e a formação militar, as mulheres vão se adaptando à vida castrense e, aos poucos, incorporando as restrições da carreira de maneira natural. Os dados deste capítulo, até aqui, tratam da seleção lexical, da modalidade e da polaridade. São, portanto, insuficientes para chegar a tais conclusões. É na discussão realizada no capítulo anterior, baseada nas narrativas das próprias militares, que me baseio para tais afirmações.

5.1.2 *Representações femininas em regulamentos*

Este espaço foi reservado para análise dos regulamentos das escolas de formação militar por meio das quais mulheres passam a integrar o Exército, a saber: EsPCEx, EsFCEx, IME e EsSLog. Declinei da ideia inicial de separar as análises por escola quando percebi mais recorrências do que dessemelhanças, o que resultaria em repetições, a meu ver, desnecessárias. Começo, então por caracterizar as instituições de formação militar. Todas elas estão subordinadas à Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil), órgão responsável pelos cursos superiores na Força, exceto a EsSLog, que se subordina à Diretoria de Educação Técnica Militar (DETMil). Para ingressar em qualquer uma delas, é necessário ser aprovado/a em concurso público, que ocorre anualmente. O esforço que faço destina-se a verificar de que maneira as mulheres militares são representadas nos documentos da Força.

A Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx) está sediada na cidade de Salvador (BA) e, de 5 de abril de 1988, quando foi criada, até 2010, era denominada Escola de Administração do Exército (EsAEx). Inicialmente, lá se ministravam cursos para oficiais e graduados de carreira do Exército. Em 1989, a Lei nº 7.831 cria o Quadro Complementar de Oficiais (QCO) para abrigar os oficiais ali formados e, em 1992, ingressa a primeira turma composta por homens e mulheres. A EsFCEx foi a primeira escola do Exército onde as militares puderam entrar. O curso, para profissionais já com nível superior em alguma área do conhecimento (magistério, direito, administração, informática, comunicação social, dentre outras), possui duração de aproximadamente nove meses. O regulamento da EsFCEx foi aprovado pela Portaria nº 1.177, de 26 de agosto de 2015.

O Instituto Militar de Engenharia (IME) foi criado em 1959, é um renomado estabelecimento de ensino superior de engenharia. Situado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), forma anualmente em torno de 100 pessoas, entre militares da ativa e da reserva. No ato da inscrição, o/a candidato/a indica sua opção por tornar-se militar ou continuar a ser civil após a formação. O processo seletivo (vestibular) é considerado difícil em virtude da alta exigência das provas e do nível dos/as candidatos/as. Esse instituto ministra cursos de graduação, pós-graduação e estágios na Linha do Ensino Militar Científico-Tecnológico, em diversas áreas da engenharia voltadas para as necessidades de emprego militar. Apesar de ser antigo (antes de 1959 a instituição já existia sob outras designações), somente em 1997 proporcionou acesso às mulheres. O regulamento do IME foi aprovado pela Portaria Nº 290, de 5 de maio de 2005.

A Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) está situada em Campinas (SP) e, como consta no nome, é uma escola militar que visa à preparação (durante o período

de um ano) de alunos e alunas para o ingresso na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Esta última é uma instituição-chave, a alma *mater* do Exército (MIRANDA, 2017), onde são formados os oficiais combatentes, que chefiarão os órgãos e as organizações militares (OM) do Exército. Dessa maneira, há uma preocupação especial com a formação dos líderes do futuro. O ingresso feminino na linha de ensino militar bélico representou a ruptura com a exclusividade masculina. O regulamento da EsPCEEx foi aprovado pela Portaria nº 1.176, de 26 de agosto de 2015, dois anos antes da entrada das mulheres nessa escola.

A Escola de Sargentos de Logística (EsSLog) está situada na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e foi uma evolução da Escola de Material Bélico. Tem a missão de formar e aperfeiçoar os/as sargentos (praças) na linha de ensino técnico-logística, nas áreas de: (i) material bélico – manutenção automóvel; (ii) material bélico – manutenção de armamento; (iii) material bélico – mecânico operador; (iv) intendência; (v) manutenção de comunicações; (vi) topografia; (vii) saúde e (viii) música. A primeira turma com mulheres terminou a formação em 2018. O regulamento da EsSLog foi aprovado pela Portaria Nº 071, de 2 de fevereiro de 2017.

Os documentos aqui apreciados regulam o funcionamento das instituições de ensino militar, isto é, têm por objetivo determinar preceitos aplicáveis aos/às integrantes e aos diversos setores (BRASIL, 2015a, 2015b, 2017). Dessa forma, estabelecem a conduta de servidores/as militares e civis, além de alunos/as, bem como direitos e deveres. Em termos de gênero discursivo (FAIRCLOUGH, 2003), os regulamentos personificam o poder das instituições sobre os/as integrantes, já que têm o poder de regular/disciplinar. Nessa perspectiva, adiantamos as representações das mulheres militares aqui visualizadas: mais passivas que ativas, mais subordinadas que livres e mais receptoras da ação social que atores. Isso, todavia, não ocorre somente com as militares alunas, é uma regra geral: instituições militares equiparam alunos e alunas ao mesmo grau de sujeição, uma vez que, estudando juntos, estão sujeitos às mesmas regras. A única diferença que se observa é em relação à maternidade, conforme discutiremos oportunamente.

No tocante à estrutura, os regulamentos são semelhantes, possuem uma organização de assuntos igual, dividida em capítulos. Para melhor visualização desses elementos, vejamos o quadro a seguir.

Quadro 15 - Estrutura genérica dos regulamentos e outras informações

Elementos	EsFCEEx	IME	EsPCEEx	EsSLog
Quantidade de artigos	78	85	79	102

Ano da publicação	2015	2005	2015	2017
Índice de assuntos contendo:	✓	✓	✓	✓
1. Da finalidade	✓	✓	✓	✓
2. Da organização	✓	✓	✓	✓
3. Das competências	✓	✓	✓	✓
4. Das atribuições	✓	✓	✓	✓
5. Da estrutura do ensino	✓	*	✓	✓
6. Da inclusão, da exclusão e do desligamento	✓	✓	✓	✓
7. Do corpo docente	✓	✓	✓	✓
8. Do corpo discente	✓	✓	✓	✓
9. Das disposições finais e transitórias	✓	**	✓	✓
Anexo (organograma da instituição)	✓	✓	✓	✓
Divisão em capítulos e seções	✓	✓	✓	✓
Organização em títulos	-	✓	-	-
Observação sobre o uso genérico do termo “aluno”	✓	-	✓	✓

* O regulamento do IME apresenta a estrutura do ensino sob o título de “Dos cursos e dos estágios”.

** O regulamento do IME contém “Das disposições finais”, que equivale às disposições finais e transitórias.

Fonte: elaborado pela autora

Em poucas palavras, a composição dos regulamentos é parecida, atende à necessidade de padronização muito comum nas Forças Armadas e condiz com o fomento da coesão interna. As semelhanças prevalecem, e as diferenças são reservadas para os aspectos idiossincráticos das escolas (IME, EsFCEX e EsPCEX formam oficiais e EsSLog forma praças (sargentos)). As práticas sociais de uniformização de seus integrantes podem ser observadas na linguagem dos regulamentos, a qual personifica a ação e o poder do Exército sobre os/as militares. É importante destacar, no entanto, que a máxima “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, tradução anedótica das bases das instituições militares, hierarquia e disciplina, não é percebida como algo negativo pelas mulheres que integram a Força; ao contrário, é motivo de identificação, conforme discutimos no capítulo anterior.

Os regulamentos têm um propósito claro: o de regulamentar a vida na Escola. A julgar pelos elementos que integram o Quadro 13, pelas seções que o compõem, o foco não está no/a aluno/a, mas no funcionamento, na composição e nas atribuições dos/as integrantes, isto é, na instituição. Nesse pormenor, esses documentos diferem do Manual do candidato, que tem como foco o/a candidato/a. Quase todas as seções (“Da finalidade, Da organização, Das atribuições, Da estrutura de ensino, Do corpo docente, Das disposições transitórias e o Anexo) aludem às escolas; apenas duas seções tratam mais amiúde dos/as alunos/as: “Da inclusão, da

exclusão e do desligamento” e “Do corpo discente”. Interessa-nos, portanto, verificar como se dá essa inclusão (VAN LEEUWEN, 1997)¹³¹.

No que concerne às escolhas lexicais presentes nos regulamentos analisados, percebe-se a tendência do Exército em reconhecer a presença feminina por meio da linguagem. Digo tendência porque, a julgar por esses regulamentos, a Força está se adaptando às novas formas de representação das mulheres, marcando o gênero em manuais do candidato de concursos militares (EsSA e IME), como já vimos na seção anterior, ou ao menos fazendo uma observação como a que ocorre nos excertos que seguem. Para mim, esse resultado representou uma quebra de expectativa. Dos quatro regulamentos em análise, apenas o do IME não fez a seguinte ressalva:

(115) *Parágrafo único. Para efeito de aplicação deste regulamento, o termo “aluno” refere-se ao integrante do corpo discente, tanto do sexo masculino quanto feminino.* (Regulamento da EsPCEX; Regulamento da EsFCEX)

(116) *Art. 100. O termo “aluno” utilizado neste Regulamento refere-se tanto ao sexo masculino quanto ao sexo feminino.* (Regulamento da EsSLog)

Ao deixar expressa a observação de que o uso de “aluno” refere-se a alunos e alunas, as instituições deixam pressuposto que, diferente do que propõe a gramática normativa e os usos mais tradicionais, o termo não é consensual para representar alunos e alunas. Se o fosse, não haveria a necessidade de esclarecimento. As pressuposições baseiam-se em textos anteriores (FAIRCLOUGH, 2008). Nesse caso, os excertos (115) e (116) têm como base enunciados que utilizavam o masculino em referência a ambos os gêneros. Essa prática discursiva é, hoje, alvo de muitas críticas, com as quais os regulamentos parecem se alinhar. Tal uso, justificado na suposta imparcialidade, pode encobrir as relações desiguais de poder entre homens e mulheres e contribuir para a legitimação dessas relações que transcendem a linguagem e se espraiam na vida social (MÄDER, 2015). Ao contrário do que prevê a gramática tradicional, o uso do masculino nem sempre representa fielmente os fenômenos da vida real em termos de gênero. Ocorre que, em muitos textos sobre abuso infantil, por exemplo, o masculino é utilizado por ser considerado neutro, no entanto, em 90% dos casos, as vítimas são as meninas (SAFFIOTI, 2011). Trata-se de um uso generalizado, propenso a

¹³¹ Os atores sociais podem ser representados por inclusão, quando aparecem nos textos, por exclusão, quando são totalmente suprimidos, ou ainda colocados em segundo plano, isto é, são incluídos, mas figuram como coadjuvantes (VAN LEEUWEN, 1997).

não representar fielmente os contextos nos quais são utilizados, além de herança patriarcal e sexista (MÄDER, 2015).¹³²

A observação nos excertos mencionados propicia a economia da marcação genérica em todos os substantivos, adjetivos, pronomes, artigos e palavras que exijam a concordância. Encontro na data de publicação do manual, 2005, uma hipótese para interpretar a ausência dessa ressalva no Regulamento do IME. Em 2005, provavelmente a divulgação da marcação genérica para marcar/lembrar/valorizar a existência feminina ainda era incipiente e as Forças Armadas não são instituições que se preocupam em estar sempre atualizadas, principalmente em assuntos de linguagem que têm amparo na gramática tradicional. Corroboram essa hipótese as 202 instâncias em que o termo “candidato(a)” aparece assim marcado, 8 vezes em “aluno(a)”, mais as outras palavras igualmente marcadas que requerem a concordância de gênero, no Manual do candidato do IME 2019, como já citado na seção anterior.

No tocante ao léxico, foi possível notar a ausência de termos no feminino, como “mulher”, e a baixa incidência de outros exclusivamente femininos, tais como “aluna” e “candidata”. Interpreto esses fenômenos como consequência da observação feita nos excertos (115) e (116), os quais esclarecem a baixa incidência. Os termos utilizados para representar as militares foram: “aluno(a)”, “oficial aluno”, “sargento(s)”, “oficial”, “primeiro-tenente”, “candidato(s)”, “aluna”, “candidata”. Na Tabela 1, selecionei os termos exclusivamente femininos utilizados para representar as militares, a saber.

Tabela 1 - Representações exclusivas da mulher militar nos regulamentos

	Mulher	Candidata	Aluna
EsSLog	0	0	1
EsFCEX	0	1	2
IME	0	1	1
EsPCEX	0	1	2

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 14 traz à tona a supressão (VAN LEEUWEN, 1997) do termo “mulher”. Entretanto outros termos femininos presentes no quadro (“aluna” e “candidata”) e outros que se referem a ambos os gêneros (“aluno(a)”, “oficial aluno”, “corpo discente”, “sargento(s)”, “oficial”, “candidato(s)”, “primeiro-tenente”) encarregam-se da inclusão. Naturalmente, esses termos constroem significados diferentes: representar a mulher utilizando um termo genérico;

¹³² A utilização do masculino genérico é pensada como uma espécie de efeito prototípico oriundo da diferença de importância (centralidade) entre os elementos de uma categoria. Tal diferença é ancorada nos modelos cognitivos idealizados (MCI), os quais são materializados pelo léxico ou pela gramática (MÄDER, 2015). É importante observar que o sexismo gramatical tem no uso do masculino genérico um pilar de sustentação.

utilizando um termo com marcação genérica e utilizando um termo feminino constituem-se representações que a situam em posições diferentes. A supressão de “mulher” e a pouca utilização de termos exclusivamente femininos, a meu ver, estão ligadas à filosofia da instituição militar de tendência à construção de uma identidade unificada (CASTRO, 2003) e sem gênero, a qual se traduz na máxima: “aqui dentro não existem homens ou mulheres, existem apenas militares”. Esta é uma expressão repetida e reiterada durante o curso de formação, que tende a suprimir diferenças genéricas e tornar todos/as os/as integrantes *soldados*, mediante o mesmo nível de cobrança de atitudes e responsabilidades.

“Aluna” e “candidata” são utilizadas raras vezes e em contextos que tratam de assuntos como gravidez e matrícula. Vamos aos excertos:

(117) § 1º *São motivos para concessão de trancamento de matrícula:*

V - a aluna for considerada apta em inspeção de saúde, mas, em face de gravidez, seja contraindicada às atividades discentes. (Art. 45, § 1º, V - Reg. IME)

(118) Art. 75. *São motivos para concessão de trancamento de matrícula:*

IV - quando a aluna tenha sido considerada apta em inspeção de saúde, porém contraindicada temporariamente, face à constatação de gravidez; (Art. 75, IV – Reg. EsSLog ou Art. 154, § 2º, IV - Reg. EsFCEEx)

(119) Art. 58. *É excluído e desligado o aluno que:*

V - tiver sua matrícula trancada a aluna inicialmente considerada apta em inspeção de saúde, porém contraindicada temporariamente em face de constatação de gravidez; (Art. 58, V - Reg. EsFCEEx)

(120) § 4º *Ao tomar conhecimento da situação de gravidez, a aluna deverá informar imediatamente ao Comando da Escola.* (Art. 53, § 4º - Reg. EsPCEEx)

(121) Art. 37. *As candidatas aprovadas e classificadas no concurso de admissão para ingresso no IME só serão matriculadas se forem voluntárias para o Serviço Militar.* (Art. 37 - Reg. IME)

Os excertos (117) a (119) tratam do assunto gravidez, a qual tem como consequência o trancamento obrigatório da matrícula. Sobre isso duas observações merecem destaque. Uma, mais ampla, situa-se no contexto de cultura e a outra, mais restrita, diz respeito ao contexto de situação. Vamos começar pela segunda: as atividades do curso de formação militar são incompatíveis com o estado de gravidez, conforme já discutido no início deste capítulo. O excerto (119) deixa claro que a aluna grávida será excluída e desligada do curso.

Reescrevendo o período em ordem direta, teremos: “A aluna inicialmente considerada apta em inspeção de saúde, porém contraindicada temporariamente em face de constatação de gravidez, que tiver sua matrícula trancada[meta] é desligada e excluída [processo material na voz passiva]”. Aqui o ator [a EsFCEEx] é suprimido, o que se consegue pela estrutura passiva, que tem essa propriedade. É relevante observar a posição da mulher aqui, de afetada pelo processo. Trata-se de uma representação conforme o contexto de cultura, o qual é contumaz em manter as mulheres em uma posição de recebedor de benefícios em vez de dar suporte para que sejam independentes.

Válido frisar que, embora dentro do Exército não haja diferenças em termos salariais em virtude do gênero, pois os salários são de acordo com o posto/graduação do/a militar¹³³, sabemos que a realidade profissional de muitas mulheres brasileiras em termos remuneratórios é marcada por muitas injustiças.

Importa destacar também que as escolas de formação são mais ou menos assertivas em abordar o tema gravidez. Nos excertos (117) e (118), ocorre uma construção linguística interessante: a nominalização, um recurso para criar metáforas gramaticais, que consistem em arranjos entre os elementos da mensagem de forma que o processo seja nominalizado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Em ambos os excertos, por meio do trecho “São motivos para concessão de trancamento de matrícula”, a gravidez é tratada como uma concessão da escola à candidata, não como um motivo de desligamento obrigatório. Observe que “concessão” e “trancamento” (os processos nominalizados) encapsulam informações, o que de acordo com Thompson (2014), dificulta a análise da transitividade, uma vez que fica complexo identificar, à primeira vista, seus componentes adequadamente. Nesse caso, “concessão” omite o ator (a escola concede) e o afetado (a candidata); e “trancamento” apaga o ator (a candidata). Esse arranjo linguístico, de certa forma, encobre o poder de decisão que é da escola e oculta a obrigatoriedade de trancamento da matrícula da candidata na situação de gestante.

À luz dos direitos trabalhistas, seria absurdo impedir uma mulher de seguir a carreira, excluir e desligar de um curso cujo direito foi conquistado em concurso. No contexto militar, entretanto, isso não acontece, uma vez que as atividades militares são incompatíveis com o estado de gravidez. Em (119), o trecho “É excluído e desligado o aluno que [...]” é mais

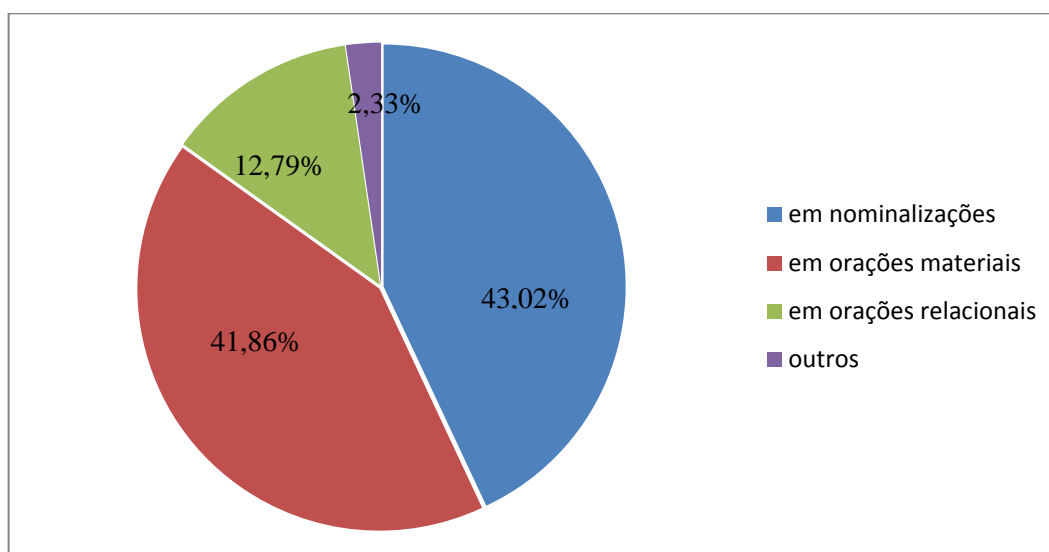
¹³³ A maior parte do efetivo feminino encontra-se no círculo de oficiais, principalmente porque a maioria das mulheres que ingressam no Exército todos os anos são temporárias, entram como oficiais e saem depois de sete ou oito anos, porque não fizeram concurso público. As concursadas são em menor número e, após um tempo, vão ascendendo aos postos superiores junto com os homens, de acordo com a escola de formação. De acordo com dados de 2018 do Estado-Maior do Exército, são mais de 5.600 oficiais mulheres atuando junto à Força.

objetivo e claro em seu propósito de informar as restrições para o ingresso na escola que os dois excertos anteriores. Ressalte-se que a circunstância “temporariamente”, presente nesse e no excerto (118), amenizam essa obrigatoriedade já que a mulher é “contraindicada”, mas tem assegurada a vaga para realizar o curso no período posterior.

Em (120), a obrigatoriedade de informar à escola sobre o estado de gravidez tem amparo na modalidade deôntica: “Ao tomar conhecimento da situação de gravidez [circunstância temporal], a aluna [dizente] deverá informar [processo verbal com modalização de obrigatoriedade] imediatamente [circunstância de localização - tempo] ao Comando da Escola [receptor]”. O modal “deverá” assinala a carga de imposição da escola em relação à aluna. Já em (121), “as candidatas aprovadas e classificadas no concurso de admissão para ingresso no IME [meta] só serão matriculadas [processo material na voz passiva] se forem voluntárias para o Serviço Militar” [circunstância de contingência - condição], temos a mulher na posição de agir, mas ela é representada como meta, afetada mais uma vez pela ação, pois “será matriculada” pela escola (ator omitido), dentro de um contexto no qual mais uma exigência, indicada pelo advérbio “só”, expressa uma condição para o ingresso de mulheres no IME.

Agora que já analisamos as representações especificamente das mulheres nos regulamentos, interessa-nos explorar as representações por meio dos outros itens lexicais. O objetivo imediato é, à luz do sistema de transitividade, analisar os papéis desempenhados por outros termos em referência às mulheres militares e os significados arquitetados. Para isso, vejamos o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Alusões femininas e ambientes de realização



Fonte: elaborado pela autora

Para a estruturação do Gráfico 3, mapeei nos quatro regulamentos termos em referência às militares: “aluno(a)”, “oficial aluno”, “corpo discente”, “sargento(s)”, “oficial”, “candidato(s)”, “primeiro-tenente”. Importa destacar que os números são absolutos, não percentuais, e se baseiam no total de 86 ocorrências. O mapeamento foi feito a fim de verificar de que maneira as militares figuram nos textos, ou como ocorre a inclusão (VAN LEEUWEN, 1997). Para tal, atentar para o ambiente em que ocorrem torna-se central. Nesse sentido, mapeamos os termos em nominalizações (37 ocorrências, 43,02%); em orações materiais (36 ocorrências, 41,76%); em orações relacionais (11 ocorrências, 12,79%) e em outros (2 ocorrências, 2,33%).

Nos trechos nominalizados, a função predominante foi a de atributo dos “substantivos de processo” (FAIRCLOUGH, 2003); já nas orações materiais, os termos figuraram como meta (31), *beneficiário cliente* (3), ator (2); nas orações relacionais, houve variações entre atributo (1); portador (7); possuidor (2); possuído (1). Na categoria outros, os vocábulos circunstanciam (2) a oração em que ocorrem.

Ressaltamos que as representações não são exclusivamente femininas, o que se configura um dado, conforme sugere van Leeuwen (1997). As militares são representadas por assimilação¹³⁴, isto é, em grupo (de alunos/as), predominantemente por passivação, sendo afetadas pela ação. Em suas pesquisas, o autor observou que os jornais identificados com a classe média tendem a individualizar as pessoas de elite e assimilar as pessoas comuns, enquanto os jornais da classe trabalhadora costumam individualizar pessoas comuns. Isso reflete a importância dos atores no contexto em que aparecem. No contexto dos regulamentos, as representações tanto de militares alunos/as quanto dos/as outros/as integrantes das escolas são feitas por assimilação. Não há individualização, professores/as, monitores/as, comandantes são representados pela função que exercem, sempre categorizados.

Ao olhar para o gênero discursivo regulamento, entende-se que algumas formas de inclusão dos atores propostas por van Leeuwen (1997) são parecidas, uma vez que as referências a alunos/as, instrutores/as, monitores/as são análogas. A diferença pode, sim, ser observada em termos de inclusão por ativação e passivação. Nesse caso, as militares integram o grupo alunos/as e figuram como passivas, conforme já citado. Estão sob a autoridade das escolas, que detêm o poder de agir. Outra observação importante é que os textos analisados

¹³⁴ Explica van Leeuwen (1997) que os atores podem ser apresentados mais especificamente, como indivíduos, ou mais genericamente, como pessoas comuns ou grupos. A *assimilação* ocorre quando as pessoas não são individualizadas, mas representadas por grupos.

contêm muitas orações relacionais, as quais têm o objetivo de indicar as atribuições ou as competências dos diversos integrantes da escola, como os excertos a seguir.

(122) *Art. 26. São atribuições do Chefe da Divisão de Ensino:*

I - coordenar as atividades da Seção Técnica de Ensino, da Seção Psicopedagógica, da Seção de Ensino a Distância, da Seção de Doutrina, da Seção de Gestão e Emprego da Força Terrestre e das Seções de Ensino;

II - exercer a supervisão escolar no âmbito da Escola;

III - participar dos trabalhos de atualização das instruções e normas baixadas pelo DECEX e pela DETMil, fornecendo os subsídios necessários à elaboração desses documentos; [...] (Reg. EsSLog)

(123) *Art. 67. O corpo discente é constituído pelos alunos matriculados no primeiro ano do curso.* (Reg. EsPCEX)

(124) *Art. 68. O conjunto constituído pelo corpo discente e por seus elementos de enquadramento designa-se Corpo de Alunos.* (Reg. EsPCEX)

Os excertos (122) a (124) apresentam uma estrutura que predomina em pelo menos metade dos regulamentos: entidade 1 + processo relacional + entidade 2. Ressalto que essa afirmação tem como base os regulamentos como um todo, não somente os fragmentos que se referem às mulheres (a partir dos quais o Gráfico 3 foi construído). Em (122), temos os processos “coordenar”, “exercer” e “participar” funcionando como portadores, seguidos do processo relacional “são” e do atributo “atribuições do Chefe da Divisão de Ensino”. De forma análoga, os regulamentos apresentam os órgãos e os/as integrantes das instituições de ensino, com as atribuições, as competências, direitos e deveres. Dessa forma, por meio dos processos relacionais, concatenam-se as entidades portador e atributo, dando-lhes características, ou melhor, descrevendo-as (FUZER; CABRAL, 2014).

Em (123) e (124), não é diferente, temos a mencionada estrutura *entidade 1 + processo relacional + entidade 2*, na qual a entidade 1 é o portador (“O corpo discente” em (123) e “O conjunto constituído pelo corpo discente e por seus elementos de enquadramento” em (124)), seguido dos processos relacionais atributivos (“é constituído” e “designa-se”, respectivamente), e os atributos (“pelos alunos matriculados no primeiro ano do curso”, em (123), e “Corpo de Alunos”, em (124)). São essas estruturas que se repetem e contribuem para a descrição das instituições de ensino militar como também dos alunos e alunas que nelas estudam, uma vez que revelam *estados de ser* e não ações materiais ou mentais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

No capítulo que trata dos direitos e dos deveres, vamos mirar, dentro da estrutura relacional, a natureza dos processos que indicam os “deveres do aluno”, constantes no artigo

70 do Regulamento da EsPCEEx. O que se indaga é de que maneira a escola tenta moldar os/as alunos/as no processo de formação de identidades militares. Vamos ao excerto.

(125) *Art. 70. São deveres do aluno, além de outros expressos no Estatuto dos Militares:*

I - cultuar integralmente os valores militares: patriotismo, civismo, fé na missão do Exército, amor à profissão, espírito de corpo e aprimoramento técnico-profissional;

II - cultuar integralmente os deveres militares: dedicação e fidelidade à pátria, respeito aos símbolos nacionais, probidade, lealdade, disciplina, respeito à hierarquia, rigoroso cumprimento dos deveres e ordens e trato do subordinado com dignidade;

III - cultuar integralmente a ética militar: sentimento do dever, honra pessoal, pundonor militar e decoro da classe;

IV - sentir-se honrado em pertencer ao Exército de Caxias - nunca derrotado em campanha;

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

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

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

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

IX - assistir a todas as atividades previstas para o seu curso; e

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

Do excerto, entende-se que compõem os deveres do/a aluno/a compromissos morais, ou, nas palavras de Neves, M. (2013), “dever moral”, o que vai além de meras ações do mundo físico, como seria esperado. Se olharmos cada processo que codifica o dever do/a aluno/a, podemos identificar (exceto no inciso IX, que denota uma ação material) ações do mundo mental, mais especificamente processos mentais que envolvem afeição. Por meio de processos como “cultuar”, “sentir-se”, “zelar”, “empenhar-se”, “cultivar”, a EsPCEEx estabelece um conjunto não de ações materiais desejadas/esperadas de seus integrantes, mas de experiências do mundo mental. Os/As alunos/as “devem” (já que se trata de deveres) experienciar fenômenos como “valores militares”, “deveres militares”, “ética militar”, “honrado em pertencer”, dentre outros presentes no excerto (125). O traço afetivo do processo mental revela-se interessante uma vez é algo subjetivo, que emerge (ou não) das pessoas, no entanto é posto como um dever do/a aluno/a. A meu ver, pode ser uma tentativa de fomentar nos/as novos/as integrantes o sentimento de pertença (de identificação) à instituição militar, o que é assimilado pelas militares, conforme vimos no capítulo anterior.

Voltando às representações a partir do que consta no Gráfico 3, pode-se pontuar que o capítulo dos direitos constitui-se um espaço em que figuram as ações do mundo material. Neste, o papel dos/as alunos/as alterna-se entre ator e beneficiário.

(126) *Art. 71. São direitos do aluno, além de outros expressos no Estatuto dos Militares:*

I - solicitar revisão de prova, de acordo com o estabelecido nas Normas Internas para Avaliação da Aprendizagem;

II - recorrer, quando se julgar prejudicado nos trabalhos escolares, à autoridade competente, conforme estabelecido nas Normas Internas para Avaliação da Aprendizagem;

III - reunir-se com outros alunos para organizar, nas instalações da EsPCEx, agremiações de cunho cultural, cívico, recreativo ou desportivo, nas condições estabelecidas ou aprovadas pelo comandante;

IV - receber, gratuitamente, alimentação, alojamento, fardamento, assistência médico odontológica, ensino e instrução, além da remuneração mensal fixada por lei;

V - receber seu histórico escolar se excluído e desligado antes do encerramento do primeiro ano do curso;

VI - receber, se licenciado das fileiras do Exército, o Certificado de Reservista de 2ª Categoria, desde que cumpra os requisitos previstos em legislação pertinente; e

Nos incisos I, II e III do excerto (126), analisando a natureza dos processos que codificam as ações materiais, verificamos a possibilidade de ação do/a aluno/a, o/a qual pode “solicitar revisão de prova”, “recorrer à autoridade competente” e “reunir-se com outros alunos”. Trata-se de direitos assegurados pela escola, conforme já dito, para serem levados a cabo em caso de necessidade. Nos incisos seguintes (IV, V e VI), a construção com o processo “receber” indica que o/a aluno será o *beneficiário recebedor e cliente* da ação (HALLIDAY, 1994). Dessa forma, a generosidade da escola é realçada em virtude da provisão para o/a aluno/a de *bens e serviços* como “alimentação, alojamento, fardamento, assistência médico-odontológica” (inciso IV), “histórico escolar” e “certificado de reservista” em V e VI, respectivamente.

Importa destacar que, em relação à análise do manual e dos regulamentos, não foi possível perquirir as representações exclusivamente femininas porque, na maioria das vezes, elas foram feitas para ambos os gêneros. O que até aqui pode constatar foi que a linguagem utilizada para representar os gêneros não faz diferenciações, exceto em excertos que tratam de assuntos femininos como a gravidez e a amamentação e as regras aplicáveis a tais situações. As representações que predominaram nesses documentos foram a da mulher mais passiva,

submetida ao poder institucional, o qual subordina todos/as os/as integrantes, sejam eles homens ou mulheres.

5.1.3 *Representações femininas em textos alusivos a datas comemorativas*

Após a busca por representações de mulheres militares em documentos mais formais, como o Manual do candidato da EsSEx e os regulamentos de escolas de formação militar, julguei relevante perscrutar representações femininas em documentos menos formais dirigidos às mulheres, a fim de analisar o fenômeno em várias perspectivas. Vimos que, nos textos já analisados, a militar aparece na maior parte representada como submissão, tal qual o militar. A opção pelos textos aqui apresentados reside no fato de se constituírem discursos exclusivamente sobre as mulheres. Nessa toada, reuni textos em homenagem a datas especiais, como o *Dia das Mães* e o *Dia Internacional da Mulher*, elaborados e divulgados pelo Exército, por meio do órgão responsável por comemorações, o Centro de Comunicação Social do Exército (CCOMSEx). Minha intenção foi selecionar os alusivos dos últimos cinco anos, mas não encontrei no endereço eletrônico oficial, razão pela qual tive que reduzir a amostra para os que lá estavam disponíveis, conforme Quadro 14.

Quadro 16 - Textos alusivos a datas especiais

	Alusivos	Ano
	Homenagem ao Dia das Mães	2012
	8 de março – Dia Internacional da Mulher	2017
	13 de maio – Dias das Mães	2018

Fonte: elaborado pela autora

Os textos revelam um movimento representacional que vai do lugar-comum a construções mais arrojadas das mulheres. Em linhas gerais, o Texto 1 é tipicamente assentado nas crenças do senso comum. O Texto 2 enfoca as lutas por inserção laboral digna, com realce para a entrada feminina na linha combatente. O Texto 3, a meu ver, inovador em alguns pontos, chama a atenção para aspectos inéditos em representações maternas, como a participação nos esforços de guerra e a diversidade de mães existentes. Nessa trilha, inicio pelo Alusivo 1.

Figura 7 - Alusivo 1



HOMENAGEM AO DIA DAS MÃES

Hoje, Dia das Mães, prestamos uma homenagem a todas as mães deste imenso Brasil. Essas mulheres que, além de terem dado à luz, iluminam cada passo de nossas vidas. Mães de soldados... mães de nossos filhos... mães civis e também as militares – mães-soldados que nos deixam honrados em tê-las ao nosso lado. Homenageamos, assim, as mães e as futuras mães, que, mesmo sem terem concebido, já carregam o desejo de preparar um espaço neste mundo para um novo ser. Mulheres batalhadoras, cheias de garra e coragem, que abdicam de si próprias em prol de um sentimento maior: o AMOR. Mães, parabéns pelo seu dia!

Fonte: Adaptado do *site* do CCOMSEx (12/05/12 22:09)¹³⁵

As representações no alusivo de 2012 começam com “as mães” na função de beneficiário cliente: “Hoje, Dia das Mães, prestamos uma homenagem a todas as mães deste imenso Brasil”. Beneficiam-se da homenagem. O ator é omitido linguisticamente, mas podemos recuperá-lo pela desinência verbal “(nós) prestamos” (HALLIDAY, 1994). Em seguida, as mães figuram como agentes simbolizando a “mãe-luz”, aquela que *dá à luz* e *ilumina*. Elas (mães) são *atores* dos processos materiais “iluminar” e “dar à luz”. Bem ao modo do senso comum, a ação mais óbvia feminina (trazer seres ao mundo) é ressaltada. Mulheres mães e futuras mães são exaltadas, o que se estende às mães que fazem parte do Exército (“também as militares”). As mães-soldados são exaltadas, posicionadas num patamar superior, o que se verifica por meio do trecho “que nos deixam honrados em tê-las ao nosso lado”. O atributo “honrados” realiza uma avaliação positiva da presença feminina; o sintagma “nosso lado” lexicaliza o emissor da mensagem, o qual pode ser identificado também por meio do mencionado atributo masculino “honrados”. É a voz masculina quem fala, homenageia e avalia positivamente as mulheres. Isso reforça o androcentrismo, característica inerente à instituição Exército Brasileiro.

O trecho que se refere às futuras mães é emblemático: “as futuras mães, que, mesmo sem terem concebido, já carregam o desejo de preparar um espaço neste mundo para um novo ser”. Como sabemos, a experiência materna é subjetiva, no entanto, “futuras mães” figuram como experienciadoras do processo mental desiderativo carregar (“carregam o desejo”), algo que somente elas mesmas poderiam informar. Trata-se, pois, da prática discursiva de idealização materna, que exalta a figura da mãe. O alusivo finaliza com a metáfora da “mãe-amor”, razão pela qual ela “abdicar de si” em prol dos outros.

¹³⁵ O Alusivo 1 é composto pelo texto apresentado mais fotos de mães militares com seus filhos. Priorizei o texto verbal em virtude de os aspectos multimodais não serem objeto de investigação. A adaptação refere-se somente à omissão das imagens neste espaço. O texto completo está disponível no Anexo C desta tese.

Se mãe é amor e, segundo Coríntios 13:4-7, “o amor é paciente, o amor é bondoso. Não inveja, não se vangloria, não se orgulha. Não maltrata, não procura seus interesses, não se ira facilmente, não guarda rancor. [...]. Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta”, então mãe é (ou deve ser) tudo isso. Associar mãe e amor constitui-se numa bonita homenagem que faz parte das práticas sociais. Sob o prisma da ADC, que focaliza os efeitos dos textos, pode-se ponderar que esses discursos muitas vezes tendem mais ao aprisionamento da mulher no papel de mãe que à sua libertação de imposições sociais. Mulheres militares mães sofrem críticas quando decidem sair da ‘caixinha dos papéis’ esperados e decidem participar de missões de paz, por exemplo. Para ilustrar, deixo fragmentos de falas de uma reportagem do jornal Gazeta do Povo¹³⁶. Alguns comentários vêm de fora dos quartéis: “Você é corajosa de deixar a família”, ao que a militar responde: “Não estou deixando ninguém, ninguém foi abandonado. Estamos compartilhando responsabilidades”; outros vêm de outros militares “homem pode, mãe é que não” (GAZETA DO POVO, 2019).

Podemos identificar, por meio do Alusivo 1, discursos tradicionais potencialmente sugestivos de sustentar crenças do senso comum a respeito das mulheres. Vamos ao primeiro excerto do Alusivo 2, sobre o Dia Internacional da Mulher¹³⁷.

(127) *Neste 8 de março, o Exército Brasileiro rende justa homenagem às mulheres, que, ao longo da história, mostram sua força em todos os setores da sociedade. Guerreiras, destemidas e perseverantes na busca de seus ideais, lutam, sem jamais esmorecer, pelo reconhecimento de tudo que fazem e de tudo que representam dentro e fora do nosso País.*

Logo no início dois atores são apresentados: “o Exército Brasileiro” e “as mulheres”. O primeiro é apresentado como ator do processo material abstrato “rende”, oração na qual as mulheres figuram como meta. Em seguida, como em um movimento, as mulheres ocupam o lugar da agência nas orações materiais; são, pois, atores de “mostram sua força em todos os setores da sociedade” e de “lutam pelo reconhecimento[...]”. Discursos que evidenciam a ação contribuem para uma construção de identidade mais sólida (VAN LEEUWEN, 1997, 2008). Observe que a natureza das ações *mostrar* (a força) e *lutar* tem potencial para representá-las como protagonistas, diferente das construções identitárias do alusivo 1. O protagonismo é

¹³⁶ A reportagem “Mães militares se destacam em missões do Exército”, do jornal Gazeta do Povo, de 12 de maior de 2019, traz depoimentos de militares mães que participaram de (ou estavam se preparando para) missões de paz. Os dois primeiros trechos são parte da fala da tenente-coronel Ivana Mara; o terceiro, da capitã Natália Meziat. A matéria está disponível no endereço: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/maes-militares-se-destacam-no-exercito/>.

¹³⁷ Optei por apresentar neste espaço somente os excertos utilizados para a análise. O texto completo encontra-se no Anexo C desta tese.

corroborado por vários elementos: os atributos “guerreiras”, “destemidas” e “perseverantes”, da ordem de discurso da guerra, associam as mulheres ao ideal almejado pelo Exército, o que fortalece as identidades. A circunstância de modo (qualidade) “sem jamais esmorecer” alinha-se ao atributo “perseverante”, enfatizando-o, o que funciona como reforço ao protagonismo. Vamos ao excerto seguinte:

(128) *A cada novo amanhecer, novos desafios, novas metas e o renascimento de uma nova mulher. Abnegada filha, incansável mãe, dedicada irmã, afetuosa amiga, exemplar profissional, leal companheira, a mulher-multitarefa está presente em todos os vieses sociais.*

A nominalização em “o renascimento da mulher” encobre a agência feminina (a mulher renasce). A estrutura do primeiro período omite o processo, que pode ser recuperado pelo contexto imediato. Podemos desdobrar a primeira oração: “A cada novo amanhecer, novos desafios, novas metas (nascem/surgem) e uma nova mulher renasce”. A estrutura paralelística (SILVA, 2019a) constrói uma relação semântica na qual a imagem do nascer do dia harmoniza-se com os desafios, as metas e o renascer da mulher. O fragmento sugere a metáfora do despontar do sol, segundo a qual a mulher renasce todos os dias, reluzente, para enfrentar novos desafios. O fragmento seguinte realça a identidade da mulher multitarefa, engendrada pelo processo do ser “está (presente)” como também pelos numerosos atributos: “abnegada (filha), incansável (mãe), dedicada (irmã), afetuosa (amiga), exemplar (profissional), leal (companheira)”. Cada atributo é resultado da ação feminina em algum campo. Dessa maneira, pode-se inferir o significado de “abnegada filha” por meio das ações de cuidar dos pais, principalmente quando são idosos ou estão doentes; “incansável mãe”, por (majoritariamente) cuidar dos filhos e realizar tarefas domésticas; “dedicada irmã”, por servir de apoio aos/às irmãos/ãs, ouvindo, aconselhando; “afetuosa amiga”, por desempenhar esse papel de ajudar; “exemplar profissional”, por trabalhar fora de casa; “leal companheira”, por agir de forma digna com o outro, seja cônjuge, amigos/as ou familiares.

É importante observar a avaliação positiva (FAIRCLOUGH, 2003) que se faz da capacidade feminina para desempenhar tantas missões. Trata-se de reconhecimento da atuação versátil das mulheres. Sentir-se homenageada é lisonjeiro, no entanto pensar no motivo de “tantas missões” significa enxergar a sobrecarga feminina. Tal compreensão é central na medida em que a omissão de um gênero torna a carga de trabalho do outro mais intensa. Em poucas palavras, a falta de empenho masculino em dividir as tarefas compele a mulher a ser “multi”. Se por um lado é uma avaliação positiva, por outro não contribui para o

a mudança do debate focado na divisão de atribuições entre os gêneros. Isso significa que é preciso problematizar tais representações.

É válido destacar o sentido do atributo “exemplar”, em referência a “profissional”. De todos os atributos que caracterizam o painel de papéis femininos, “exemplar” é a única referência à esfera pública, isto é, à atuação das mulheres na esfera do trabalho (BOURDIEU, 2012). Os outros atributos acompanham substantivos (“filha”, “mãe”, “irmã”, “amiga”, “companheira”) que representam papéis desempenhados na esfera privada, isto é, dentro de casa, herança do patriarcado.

(129) *A comemoração dessa data remonta ao ano de 1857, quando, em 8 de março, inúmeras operárias saíram às ruas de Nova Iorque para protestar contra as condições subumanas de trabalho e contra os baixos salários. Essa iniciativa foi responsável por uma verdadeira catástrofe na história da humanidade, já que cerca de 130 profissionais foram trancadas no galpão de uma fábrica têxtil e lá morreram carbonizadas.*

O fragmento lança mão de argumento histórico para explicitar a origem do 8 de março no mundo. Retorna a 1857, a fim de explicitar o surgimento da data. “Inúmeras operárias” configuram a agência de “saíram [...] para protestar contra condições subumanas de trabalho e baixos salários”. Mais uma vez, a coragem e o protagonismo feminino são evidenciados. Julgo que a intenção do alusivo é clara: homenagear as mulheres em razão do dia. No entanto, a construção frasal do segundo período do fragmento (129), que se inicia em “Essa iniciativa foi responsável por uma verdadeira catástrofe na história da humanidade, já que cerca de 130 profissionais foram trancadas no galpão de uma fábrica têxtil e lá morreram carbonizadas” parece estar na contramão do objetivo. “Essa iniciativa” retoma o que é dito anteriormente e pressupõe que é uma iniciativa das mulheres. A oração relacional atribui a “essa iniciativa” (feminina) a responsabilidade pela “verdadeira catástrofe na história da humanidade”, ou seja, a morte “de 130 profissionais trancadas no galpão”.

Da forma como está redigido o texto, a voz passiva (“foram trancadas no galpão”) omite o ator (quem as trancou no galpão?) e o fenômeno parece “brotar da natureza”. Veja que o trecho “lá morreram carbonizadas” camufla muitos aspectos da morte: 130 mulheres morreram (quem matou?) “morreram carbonizadas” (como surgiu o incêndio? Foi criminoso? Alguém foi responsabilizado?)¹³⁸

¹³⁸ Existem outras versões sobre a origem do Dia Internacional da Mulher. A apresentada no alusivo é uma delas. No entanto, o objetivo, aqui, não está ligado à veracidade das informações históricas, mas à análise das representações femininas.

A escolha da estrutura passiva, aqui, tem importância capital na medida em que opaciza os agentes de “trancar” e “matar”, configurando tais ações como fatalidades, algo que aconteceu sem a intervenção da mão criminosa humana. Sigamos com mais um excerto.

(130) *Em nosso país, a trabalhadora do mundo moderno, seja a dona de casa, seja a profissional com emprego formal, exige respeito pela importância de sua rotina. Em ambos os casos, é possível destacar atributos comuns às mulheres de todos os tempos, como dedicação, responsabilidade e disciplina.*

Por meio do excerto (130), podemos apontar representações da mulher profissional. É relevante notar que o fragmento pressupõe a dona de casa como trabalhadora, fenômeno incomum. Trata-se do reconhecimento de mulheres que trabalham em casa, sem remuneração e sem valorização alguma, em prol dos membros da família. Às mulheres, que realizam trabalho remunerado ou não, de forma generalizada, são conferidos os atributos que simbolizam os valores militares: dedicação, responsabilidade e disciplina, o que pode ser interpretado de forma positiva. Vamos ao último excerto do Alusivo 2.

(131) *Nos dias de hoje, testemunhamos o ingresso feminino em setores profissionais ainda restritos no Brasil, como é o caso da linha bélica do Exército Brasileiro, caracterizando um novo ponto de inflexão nessa história de conquistas. Já temos alunas na Escola Preparatória de Cadetes do Exército que, em 2018, receberão o título de cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras. Em breve, essas jovens se tornarão as precursoras das oficiais combatentes da Força Terrestre. Paralelamente, as primeiras sargentos combatentes garantem suas vagas na Escola de Sargentos de Logística e passam a compor as fileiras operacionais de nossa Instituição, todas irmanadas pelo culto aos valores éticos e morais da caserna e pelo grande ideal de servir à Pátria. Mulheres brasileiras, fardadas ou não, parabéns por exercerem diuturnamente seus diferentes papéis sociais, contribuindo sobremaneira para a construção de um mundo mais justo e igualitário.*

O último excerto do Alusivo 2 volta-se mais amiúde para as militares da Força. O ator está (gramaticalmente) implícito, mas entende-se que é “nós”. “Nós” representa os/as integrantes da Força, atores de “testemunhamos o ingresso feminino”. Nesse fragmento, “ingresso feminino”, nominalizado, tem a função representacional de meta (FUZER; CABRAL, 2014). Poderia ser “mulheres ingressaram...”, mas não se optou por representá-las agindo. Há avaliação positiva do ingresso, perceptível no fragmento “caracterizando um novo ponto de inflexão nessa história de conquistas”, no qual “um novo” indica repetição, recorrência. Dessa maneira, interpreto que outros pontos de inflexão já aconteceram, esse é

mais um. Além disso, a referência à “história de conquistas” denota o reconhecimento positivo da jornada de êxitos femininos.

Há celebração do ingresso feminino nos fragmentos seguintes: “Já temos alunas na Escola Preparatória de Cadetes do Exército que, em 2018, receberão o título de cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras. Em breve, essas jovens se tornarão as precursoras das oficiais combatentes da Força Terrestre. Paralelamente, as primeiras sargentos combatentes garantem suas vagas na Escola de Sargentos de Logística e passam a compor as fileiras operacionais de nossa Instituição, todas irmanadas pelo culto aos valores éticos e morais da caserna e pelo grande ideal de servir à Pátria”. A representação como “precursoras” das alunas da EsPCEEx, “as primeiras” das sargentos da EsSLog identificadas como “irmanadas pelo culto aos valores éticos e morais da caserna e pelo grande ideal de servir à pátria” são a expressão lexicais (FAIRCLOUGH, 2003) de aceitação dos/as integrantes da Força. A pressuposição de que elas vieram a se juntar à irmandade de homens e mulheres na defesa da pátria constitui-se uma avaliação positiva do ingresso. Oficialmente, no alusivo a aquiescência é evidente, o que conflita com os discursos extraoficiais que tendem a questionar a entrada feminina na área combatente (tais discrepâncias serão debatidas mais adiante).

No último período do excerto, fica pressuposta a avaliação favorável da atuação das mulheres, o que se confirma pelas escolhas lexicais “justo e igualitário”, utilizadas para designar o mundo construído com a contribuição feminina. Vamos então ao primeiro excerto do Alusivo 3, em homenagem ao Dia das Mães.

(132) *E mais uma vez é dia das mães.*

Após deflagrada a Segunda Grande Guerra, em 1939, o papel da mulher na sociedade atravessou a fronteira do lar. De donas de casa e mães à mão de obra em fábricas e campos agrícolas, as mulheres tornaram-se o centro dos esforços de batalha.

Apesar do engajamento de mais de 7 milhões de mulheres em apoio às linhas de combate, ao silêncio das armas, em 1945, o caminho que parecia aberto para novos horizontes profissionais tornou a estreitar-se, quase aos níveis de pré-guerra, trazendo a mulher de volta ao ambiente doméstico.

O alusivo começa indicando a recorrência da data: “E mais uma vez é dia das mães”. Em seguida faz breve e inusitada referência histórica às mães. Inusitada por recorrer a dados históricos com os quais as mães nunca (ou raramente) são associadas. Conforme vimos no capítulo 1, a história foi contumaz em excluir as mulheres dos conflitos (PERROT, 2005), e a sociedade, de maneira geral, quando pensa em papéis femininos, exclui a atuação nos campos de batalha (CARVALHO, 2008). O excerto, contudo, reconhece a presença feminina nos

esforços de batalha durante a II Guerra Mundial: “o papel da mulher na sociedade atravessou a fronteira do lar. De donas de casa e mães à mão de obra em fábricas e campos agrícolas, as mulheres tornaram-se o centro dos esforços de batalha”. É uma representação original em se tratando do Dia das Mães e em se tratando do Exército Brasileiro.

Pouco se sabe sobre a presença feminina em guerras e conflitos. A literatura existente consiste de poucos estudos e com pouca visibilidade. É um indício de que a mulher foi empurrada para espaços cada vez mais invisíveis ao longo da história (PERROT, 2005). Ressalte-se como exemplo o fato de muitas escritoras terem utilizado pseudônimos masculinos para poderem publicar seus livros ou de cientistas terem que “se esconder” atrás do sobrenome do marido para poderem fazer ciência. Nessa perspectiva, o alusivo surpreende ao trazer as mães para o espaço da guerra e, ainda, reconhecer o silêncio a elas destinado.

A identidade de mãe e dona de casa é suprimida pela de agente central no campo bélico: “De donas de casa e mães à mão de obra em fábricas e campos agrícolas, as mulheres tornaram-se o centro dos esforços de batalha”. O processo relacional “tornaram-se” atribui importância (“o centro dos esforços de batalha”) a elas. A representação é, a meu ver, também invulgar por ser um alusivo ao dia das mães; talvez, se fosse ao dia internacional da mulher, causasse menos estranheza. O período seguinte traz à tona a falta de reconhecimento (“o silêncio das armas”) após atuação expressiva (“mais de 7 milhões”), talvez muito expressiva para ser apagada (VAN LEEUWEN, 1997). O fragmento denuncia o fechamento das portas que pareciam estar abertas às mulheres (“o caminho que estava aberto tornou-se a estreitar”) e o retorno ao lar. Essa abordagem das mães inova e revela ao mundo questões pouco conhecidas, portanto é uma iniciativa importante.

Não se pode deixar de observar, no entanto, que as construções linguísticas dessas representações não apontam autores/as. Deixam ocultos os responsáveis pelo “silêncio das armas”, pelo estreitamento do caminho, que estava aberto, e pela “volta ao ambiente doméstico”. Nesse sentido, tais omissões precisam ser questionadas.

O fragmento a seguir dá continuidade às representações positivas sobre o caminho trilhado pelas mulheres rumo à evolução.

(133) *Entretanto, as gerações posteriores nunca seriam as mesmas do meado do século 20. Aquelas mães passaram a suas filhas um legado de busca pelo ensino superior e conseqüente inserção no mercado de trabalho. Desde então, em uma natural evolução que acompanha os produtos de última geração, as novas tecnologias e as crescentes demandas sociais, as mulheres iniciaram um processo desafiador: trabalhar dentro e fora de suas casas. Misto de liberdade financeira, culpa por abrir mão da convivência diuturna com os filhos e*

necessidade de incremento pessoal, a mulher do século 21 ainda sofre críticas pelas escolhas que faz. A questão é ainda polêmica.

O marcador discursivo “entretanto” indica um ponto de inflexão na medida em que contrapõe o retorno ao lar (retrocesso) com a quebra de barreira que viria em seguida (avanço). O caráter da evolução é ressaltado por meio da influência das mães sobre as filhas (“Aqueles mães passaram a suas filhas um legado de busca pelo ensino superior e consequente inserção no mercado de trabalho”), momento em que elas se configuram como *agentes* de “passaram a suas filhas um legado [...]” (processo material). A agência feminina está presente também no fragmento “as mulheres [ator] iniciaram [processo material] um processo desafiador: trabalhar dentro e fora de suas casas”, o que, a meu ver, simboliza um avanço nas homenagens às mães.

O mesmo excerto (133) traz, ainda, pontos pouco debatidos em textos alusivos a essa data: as contradições que as mulheres vivenciam (“Misto de liberdade financeira, culpa por abrir mão da convivência diuturna com os filhos e necessidade de incremento pessoal”). Discutir a questão de culpa é muito importante, porque parece ser um sentimento compartilhado por milhares de mulheres, fruto da necessidade de independência financeira. É uma discussão que merece ganhar espaço e, principalmente, ser feita com os homens, os quais não partilham desse drama. Homens geralmente cuidam da carreira, e não faz parte das práticas sociais vê-los abandonando (ou dando pausas em) sua carreira para cuidar dos/as filhos/as, tampouco sentindo-se culpados por sair para trabalhar e dispor de tempo reduzido para estar com eles/as. Apesar de tratar de forma breve e superficial, uma vez que só pontua, sem debater, sem questionar muito, julgo que o fato de incluir tais temas no texto é, sim, importante. O excerto seguinte trata de críticas feitas às mulheres.

(134) *Algumas correntes defendem que a permanência da mãe junto aos filhos, 24 horas por dia, produz seres frágeis e dependentes. Outras, pelo contrário, defendem que só a presença da mãe forja o caráter e o intelecto de suas crianças. Atualmente, algumas pesquisas mostram que a qualidade de tempo dispensada pelas mães que optam por uma carreira supera a quantidade de tempo dispensada pelas que decidem pelo trabalho no lar, já que tal convivência acaba gerando stress e falta de paciência, agravada pela rotina doméstica. Apesar de tantas teorias, o que vemos como fruto dessa revolução é que, em geral, a mãe dos tempos modernos, trabalhando fora de sua casa ou não, se diverte mais em família, planeja mais viagens, e, mais importante, delega ao pai tarefas que, em tempos passados, ele nunca abraçou. Para a criança, sem dúvida, esse foi um ganho enorme.*

O excerto discute críticas feitas às mães, sobre o impacto de sua presença ou ausência no desenvolvimento da criança. Trata-se de preocupação importante, uma vez que o desenvolvimento da criança é um assunto sério. Aqui, mais que pensar sobre as “correntes” apresentadas, julgo ser relevante inquirir: e a presença dos pais, não é importante? O texto não toca na questão da participação do pai na educação das crianças, como se fosse uma responsabilidade exclusiva da mãe. Conforme já visto na seção anterior, as mães militares são interpeladas quando decidem participar de missões fora do país, o mesmo não ocorre com os homens. Necessário se faz pensar sobre tais diferenças. O fragmento somente lança tais ideias e exclui o homem dessa discussão, o que precisa ser repensado.

Ainda nesse excerto, vemos a figura feminina como *agente* inserida nos tempos modernos (“mãe dos tempos modernos”), representada como evoluída, *agindo* ou *experienciando* (“trabalhando fora de sua casa ou não, se diverte mais em família, planeja mais viagens, e, mais importante, delega ao pai tarefas que, em tempos passados, ele nunca abraçou”). Importa destacar a última ação “delega ao pai tarefas”. Se vista sob o ângulo do ideal feminista, constitui-se um retrocesso, uma vez que pressupõe que a responsabilidade pelas tarefas é da mãe, que delega ao pai. Se vista sob o ângulo da realidade de milhares de mulheres brasileiras, é, sim, um avanço, pois poder delegar ao pai (ou dividir com este) algumas tarefas já é uma evolução. Creio que, nesse caso, a interpretação depende da posição que se ocupa, da configuração de família que se tem, em suma, do contexto situacional de cada um. Vamos, então, ao último excerto.

(135) *Neste domingo, mais uma vez, reverenciamos a MÃE, seja ela a que gera, a que cria, a que pedimos emprestada, a tia, a avó, a irmã mais velha ou a madrinha. MÃE é a que cuida, independentemente dos laços formais que a unem a um ser. Não se culpem, queridas mães, por qualquer expectativa frustrada em relação aos seus filhos. Se o amor sempre foi o carro-chefe que conduziu os seus atos, guardem a certeza de terem feito o seu melhor!*

O excerto traz a mãe no papel de meta (“reverenciamos a mãe”), alguém com mais poder é quem reverencia (a instituição). Interessante frisar a constatação feita sobre os tipos de mãe, algo que também parece sugerir uma mudança de paradigma. Ao optar por incluir a diversidade de relações maternas: a mãe biológica, a mãe adotiva, a mãe de uma amiga, a mãe tia, a mãe avó, a mãe irmã, a mãe madrinha, a mãe que cuida (“seja ela a que gera, a que cria, a que pedimos emprestada, a tia, a avó, a irmã mais velha ou a madrinha. MÃE é a que cuida, independentemente dos laços formais que a unem a um ser”), o texto sai do lugar comum, para reconhecer complexas relações, realidades e identidades que envolvem o ser

mãe. Quando sugiro serem representações inovadoras, quero dizer que me baseio no contexto em que a tradição e a rigidez ocupam um lugar privilegiado, isto é, no contexto cultural militar, o qual considero menos flexível que muitos outros.

No período final, o alusivo retoma o tema da culpa materna (“Não se culpem, queridas mães”), aconselhando-as a não se sentirem culpadas em virtude de “qualquer expectativa frustrada em relação aos seus filhos”. Finaliza com a associação clichê – mãe e amor, sugerindo que elas fizeram o melhor. A avaliação “guardem a certeza de terem feito o seu melhor!” é sugerida por alguém que tem poder para isso: a instituição.

Da análise documental, foi possível notar diferenças nos discursos presentes no *corpus*. Em documentos mais formais, como são os regulamentos e manuais, predomina o discurso da igualdade de gênero. Nos documentos menos formais, como são os alusivos a datas especiais, diferenças emergem e estereótipos femininos são ressaltados.

5.2 Diálogos: a voz institucional, a voz dos/as instrutores e a voz das mulheres

Esta seção está reservada para o diálogo. Trata-se de pôr lado a lado as vozes de instrutores/as, a voz institucional presente nos documentos e a voz das militares sobre temas recorrentes. Existem discursos que denotam receio em relação à entrada da mulher na linha bélica, além de pequenos estudos realizados por homens (um deles encontra-se em Neto (2013)), assim como narrativas de corredor contadas e reiteradas. A escolha por trazer para o debate a voz dos/as instrutores coaduna-se com um dos objetivos de pesquisa, o de perquirir junto a esse público avaliações de mulheres militares em formação. Além disso, esse é um momento chave, pois se configura como o período em que homens e mulheres desenvolvem as mesmas atividades e estão expostos às mesmas regras.

A importância das vozes dos/as instrutores/as deve-se ao fato de fazerem (ou terem feito) parte da equipe responsável pela formação militar, portanto têm/tiveram diuturnamente contato com alunos e alunas em formação e podem apresentar uma visão mais próxima da realidade, baseada na observação empírica.

Nesse sentido, além das entrevistas apresentadas no Capítulo 4, compõem o *corpus* analítico desta tese questionários semiabertos com instrutores e instrutoras de escolas de formação com turmas mistas, conforme apresentado no Capítulo 3. O diálogo baseia-se em resultados encontrados nos questionários mencionados, nas entrevistas narrativas, nas representações documentais, além de minhas observações no 12 BIL Mth, em Belo Horizonte (MG). Para tal, organizei a análise em quatro categorias temáticas que assomaram nas

respostas dos questionários com os/as instrutores/as, em cotejo com as entrevistas das militares. Nesse sentido, foram produtivos quatro temas: (i) convivência entre os gêneros, (ii) diferenças físicas entre os gêneros, (iii) desempenho das militares em formação e (iv) relação entre instrutores/as e alunos/as. O último foi trazido das entrevistas etnográficas para este capítulo por ser pertinente abordar essa relação. Vamos ao primeiro.

5.2.1 *Convivência entre os gêneros no ambiente militar*

“Buscar o máximo de igualdade entre homens e mulheres, adequando-se a instrução militar e os padrões de exigência naquilo que for inevitável” (PISFLEMB, 2014, p. 10) é uma das premissas do Projeto de Inserção do Sexo Feminino na Linha de Ensino Bélico do Exército e um desejo de homens e mulheres que integram a instituição. A integração plena e harmoniosa das mulheres nesse ambiente passa necessariamente pelo tratamento equânime. Isso não significa tratar todos exatamente da mesma forma e fazer as mesmas cobranças. Significa considerar as formas de ingresso e a formação que cada um teve. É provável que fracasse uma operação no ambiente de selva com um grupo de militares que só receberam treinamento básico.

Dessa forma, quando se designa alguém para uma missão, é necessário que se tenha dado uma formação para tal. Sobre essa questão, a resposta do instrutor Nilson foi elucidativa. Perguntei se ele considerava importante que mulheres participassem de estágios e cursos operacionais. Importante destacar que todos/as os/as instrutores/as responderam positivamente a essa questão. O Ten Nilson disse que sim e deu justificativas relevantes: a igualdade de gênero e para que o Exército possa desempenhar bem suas missões, o que ele ilustrou com a participação na operação da Maré, no Rio de Janeiro. Vejamos o excerto a seguir.

(136) *O que ocorria na situação da Maré, a gente, na Maré acompanhava a patrulha uma técnica do Exército, mas acaba que ela não tem a formação militar focada pra área de segurança, então ela era uma enfermeira, ou ela era da parte de informática /.../ realizando as tarefas ali de busca e apreensão, uma revista na parte feminina /.../ Então o que acontecia? A gente tinha que ficar narrando o que ela tinha que fazer, isso vinha atrapalhando, atrasando, gastava-se dois militares pra fazer o papel de um*

Ten Nilson, Questionário 15, Anexo B

A narrativa do instrutor traz à tona a questão a utilização de militares mulheres em operações e o despreparo delas para a tarefa. O instrutor narra que era preciso fazer revista em mulheres, mas as militares designadas para a missão não tinham a formação nessa área. Dessa

maneira, há uma interpretação de que mulher não dá conta de realizar a tarefa quando, de fato, ela não teve formação para isso. A opinião do instrutor vai ao encontro da igualdade de tratamento entre os gêneros, da oportunidade de ter uma formação igual para depois poder desempenhar bem tarefas iguais. Os regulamentos de escolas de formação e o manual do candidato da EsSEEx, aqui analisados, não fazem distinção entre os gêneros, isto é, representam de forma igual alunos e alunas, candidatos e candidatas, conforme vimos. A partir daí, uma pergunta emerge: de onde vem a ideia da diferença? Ao cotejar com a narrativa da Sgt Carla, localizada na missão de paz no Haiti, podemos verificar que se trata dos discursos tradicionalmente patriarcais que legitimam visões diferenciadas sobre papéis sociais. Vejamos o excerto.

(137) *“Não, não tô duvidando de sua capacidade não, é porque, sabe como haitiano é...” Eu falei “Do jeito que ele respeita o sargento, ele tem que me respeitar também...” Eu sei que é difícil, eu sei que somos mulheres e que os homens, principalmente os haitianos lá, não respeitam, mas se a gente ficar nessa, a gente nunca vai pra frente... se a gente ficar se escondendo... eles têm que aprender a respeitar como qualquer outro militar, é isso!*

Sgt Carla, 26 anos

Esse fragmento insere-se no cenário de uma reivindicação da militar para integrar um grupo que iria fazer a segurança em um deslocamento na capital Porto Príncipe, no Haiti. A fala inicial é do chefe em resposta à militar. Ela é de saúde e teve formação igual à dos outros sargentos de saúde, no entanto era mandada sempre para o orfanato. Então, posiciona-se para o chefe frente a esse tratamento desigual, consegue realizar o trabalho. O trecho “Do jeito que ele respeita o sargento, ele tem que me respeitar também...” é uma reivindicação da igualdade a que todos/as aspiram e que pode fomentar discursos menos preconceituosos em relação às mulheres.

Outro instrutor, quando perguntado sobre a presença feminina, respondeu que “às vezes o homem quer colocar ela numa redoma, quer proteger e isso aí é ruim, isso faz com que a mulher não se desenvolva, não mostre seu trabalho” (Sgt Alan). Essa é uma opinião compartilhada por muitas militares entrevistadas. Ele contou que uma aluna sua, quando foi para o quartel onde ele servia e começou a pôr em prática aquilo que tinha aprendido durante a formação, surpreendeu o comandante (“o comandante ficou abismado porque não achou que ela tinha essa capacidade”), o que resultou no envio da militar para a missão no Rio de Janeiro. Enfatizou, ainda, que o Exército não está preparado para receber as mulheres. Esse é um discurso reiterado extraoficialmente, apesar de a entrada feminina ter ocorrido há quase

três décadas. O instrutor narra um episódio ilustrativo de sua postura antipaternalista, talvez ainda incomum na caserna, e sua crença na capacidade feminina. Pude observar posicionamento parecido de instrutores no EBCM, em Belo Horizonte¹³⁹. Vejamos o fragmento a seguir.

(138)/.../ *tem um peso pra pegar, uma mesa, um homem vai lá e executa esse trabalho, quando um homem vai pedir, ele não escolhe o aluno do sexo feminino, ele escolhe do sexo masculino, esse protecionismo que eu não gosto. /.../ eu chamei eu quero seis mulheres, aí o tenente “Pelo amor de Deus, Alan, não coloca elas, é muito pesado e tal”, eu até brinquei “Não, tenente, confia em mim, eu sei o que eu tô fazendo”, Ele falou “Mais então aí eu vou pegar”, “Não, tenente, fica aqui comigo que aí elas vão na frente e o Sr vai ver que elas são capazes”, e eu sempre brinco “Quando uma não consegue, duas conseguem, três conseguem e assim vai...” até elas conseguirem carregar. E elas levaram o conteúdo até o local destinado e na volta elas brincaram “Pô, sargento, era só isso? porque tava leve”, aí eu virei pro militar e falei “O senhor viu? Não tava te falando?” Então a gente tem que trabalhar em cima disso, porque tem umas que se aproveitam dessa pra ficar afastada, não pegar determinadas missões, colher a parte boa, e tem umas que não, “Pode parar, eu sou capaz! Eu vou te mostrar que eu sou capaz” e bota a cara pra bater.*

Sgt Alan, Questionário 2, Anexo B

Conforme afirma o Sgt Alan, o que uma sozinha não consegue, duas ou três conseguem. Quando episódios desse tipo acontecem, normalmente o desfecho é o mesmo: elas dão conta de realizar a tarefa mais operacional. Pode-se afirmar que as mulheres já provaram demasiado sua capacidade de trabalho, mas o espanto com uma missão bem realizada pelo segmento feminino é um indício das dúvidas que ainda persistem.

Quando se trata de assumir funções menos operacionais, há unanimidade em propagar a igualdade (alguns instrutores até falam sobre uma suposta superioridade feminina), no entanto, quando o assunto é atividade-fim, ao expressarem seus posicionamentos (como ela não deve ser vista), uns deixam implícitos os discursos dominantes sobre a fragilidade das militares: “Eu acredito que as mulheres não podem ser vistas na Força como uma mulher e sim como militar. Ela não pode ser vista como sexo frágil, até elas mesmas já se cobram por isso” - Sgt Gustavo). Segundo ele, a Força enxerga a militar como mulher, que em sua opinião, é “sexo frágil”, isto é, diferente de ser militar. A sinalização de que elas também

¹³⁹ Um monitor disse: “Vem aqui quatro estagiários! Estica e amarra a corda aqui.” Foram alunos e alunas. Não foi suficiente, precisava de mais gente para esticar a corda, era preciso que ela ficasse bem esticada para poder atender ao fim. Em seguida ele diz: “Mais dois, não importa se é homem ou mulher, estica e amarra aqui.” E mostrou o local. Foram mais dois e esticaram a corda (foto 5). Juntos, fizeram esforço e puxaram a corda. O instrutor veio e ajudou a esticar (Diário de pesquisa, 24 de setembro de 2018, Apêndice A). A vinda do instrutor para amarrar a corda foi uma medida de segurança.

estão recusando representações como frágeis vai ao encontro da posição do Sgt Alan, e indica práticas femininas desejáveis, potencialmente de enfrentamento.

As colocações do instrutor Alan são lúcidas, mas a fala do tenente (“Pelo amor de Deus, Alan, não coloca elas, é muito pesado”) é representativa ainda dos discursos repetidos e do protecionismo desnecessário que tem potencial para separar. No excerto (138), pudemos verificar que as mulheres da narrativa rechaçam essa postura: “Pô, sargento, era só isso? porque tava leve”. Da mesma forma, a Ten Katia, ao pensar sobre esse tratamento diferenciado por causa do gênero, relata que ela e as colegas do IME têm a mesma posição:

(139) *O certo pra mim seria tratar de forma igual, pelo menos dentro do que pode ser igual, e se tiver alguma situação particular ali, tipo menstruação realmente acho que exige ali uma higiene um pouquinho melhor pra não dar nenhum problema, aí tudo bem, mas de forma geral o tratamento tinha que ser igual. Os instrutores /.../ eles tinham mais dificuldade assim pra lidar, ficava assim, cheio de... /.../ É, então, era ruim, era ruim pra todo mundo. Na verdade, nós, mulheres, pelo menos da minha turma, não gostava desse tipo de tratamento, a gente queria que fosse igual até porque os nossos colegas, sei lá, em algumas situações, era meio injusto assim, né?*

Ten Kátia, 27 anos

O posicionamento da militar vai ao encontro do que o instrutor Alan aborda: a dificuldade de alguns instrutores lidarem com o público feminino da mesma forma que o segmento masculino. A Ten Kátia reconhece a injustiça do tratamento desigual entre os gêneros. Tal situação pode gerar fissuras na convivência entre os gêneros e fomentar a divisão “eles” e “elas”, o que quebra a coesão, aspecto imprescindível no momento da formação. A razão para isso pode estar associada ao instinto protetor masculino, oriundo da historicidade paternalista. É importante destacar a visão da militar sobre esse tratamento: “a gente queria que fosse igual até porque os nossos colegas, sei lá, em algumas situações, era meio injusto”. É uma avaliação que ela representa como coletiva (“a gente”). Julgo ser representativa da visão de muitas outras militares que não desejam “regalias” porque se sentem capazes de fazer todas as atividades propostas. Ela faz uma ressalva pertinente a questões biológicas. É necessário, por exemplo, dar mais tempo para um grupo de mulheres usarem o banheiro.¹⁴⁰ No entanto, as especificidades resumem-se a esses poucos impasses que precisam ser vistos e pensados pelas escolas de formação.

¹⁴⁰ Observei que, em um intervalo para ir ao banheiro, os instrutores deram o mesmo tempo para homens e mulheres. Todos eles vestiam um *baudrier* (cinto de escalada) e, para as mulheres, era preciso retirar e vestir depois. O tempo não era suficiente para elas. (Diário de pesquisa, 26 setembro de 2018)

No exército espanhol, de acordo com Martínez (2018), a integração feminina nas Forças Armadas espanholas completou 30 anos em 2018, em harmonia com o que prevê a constituição, isto é, sem separação, antagonismo, discriminação ou dicotomia entre homens e mulheres. Trata-se de um país em que as mulheres que desejam ingressar nas Forças Armadas têm acesso livre às escolas de formação, às armas e às missões operacionais no exterior. Tal integração foi gradativa e culminou em 2007, quando foram suprimidas todas as barreiras que ainda persistiam em relação à igualdade de gênero nas Forças Armadas espanholas. O autor pontua que foram criados mecanismos para facilitar a situação da maternidade, proteger a carreira profissional das mulheres durante a gravidez, lactação e outras circunstâncias biologicamente próprias, um fomento à conciliação das esferas da vida familiar, pessoal e profissional das mulheres militares.

É importante destacar outro fator que impede a plena integração entre os gêneros: discursos misóginos e depreciativos, ouvidos dentro das escolas. A Sgt Valentina relata o que ouviu de colegas e de um palestrante na escola onde obteve formação militar.

(140) *Já ouvi que a nossa turma de formação não era boa o suficiente porque existia mulher, foi o mais explícito que a gente já ouviu. Outro dia houve uma palestra na EsSLog e o palestrante disse que mulher era igual a japonês na Força, aí todo mundo parou assim, “Ou dá muito certo ou dá muito errado”, aí todo mundo parou e olhou uns pros outros, e ouvimos muitos comentários “Dá muito errado mesmo, nossa, dá muito errado”, assim, dos próprios alunos, assim, a gente escuta muita coisa. Então, tem homens que encontro e falam “Nossa, eu pensei que fosse morrer sem ver isso, cara, que bom! A mulher realmente entrou, poxa, que prazer em te conhecer” e tal. A gente vê a emoção, assim, muito legal! Enquanto outros a gente já que vê que, sabe, é algum comentário ou algum olhar, ou te excluem de alguma atividade, de alguma coisa, é uma forma de falar “Não, não quero a mulher, não quero ela fazendo isso”, são formas implícitas de fazer isso, até na turma mesmo sempre tem alguém, alguém que acredita e alguém que não acredita.*

Sgt Valentina, 25 anos

O relato da militar revela a resistência que existe ainda dentro das escolas de formação. Por um lado, é problemático porque o episódio é recente, aconteceu em 2016 ou 2017 e a fala “Dá muito errado mesmo, nossa, dá muito errado” é de um jovem dizente de 20 ou 22 anos de idade. Entende-se quando vem de pessoas de outras gerações, de cabeças mais tradicionais, não acostumadas à presença feminina nas Forças Armadas. Sobre isso, a Cel Júlia afirmou, em tom de lamento, que o filho dela, concludente do curso de oficial na AMAN em 2017, disse: “Ainda bem que eu não tô lá /.../ Mãe, deve ser muita confusão”. A

observação do filho demonstra a opinião dele sobre a inserção feminina na AMAN. Com isso, a coronel ressalta a relutância que alguns homens têm em relação às mulheres em situação de igualdade, inclusive dos mais novos.

O excerto (140) traz à tona o discurso da resistência masculina, mas também o apoio masculino: “Nossa, eu pensei que fosse morrer sem ver isso, cara, que bom! A mulher realmente entrou, poxa, que prazer em te conhecer”. O fragmento representa a fala de um homem ouvida pela Sgt Valentina e expõe o outro lado. Pode-se afirmar que, se as mulheres se apegassem aos discursos preconceituosos, não teriam, até hoje, nem direito ao voto. É por meio da ação humana e criativa nos eventos que as estruturas são, aos poucos, modificadas (BHASKAR, 1998). As mudanças sociais somente acontecem por meio da ação. Isso significa que mulheres militares hoje participam de operações junto aos homens dentro e fora do país porque ignoram os discursos da exclusão, da dúvida em suas capacidades.

A receptividade às mulheres vem melhorando dia a dia, à medida que os olhos voltam-se para o empenho ou para o trabalho desenvolvido. Almeida (2014) lembra que as habilidades do/a militar são o mais importante, e, quando se focaliza o desempenho, normalmente o preconceito desaparece. O autor, que é oficial superior da reserva não remunerada do Exército, cita o exemplo de países que vêm integrando de maneira gradativa as mulheres em seus quadros, observando o trabalho que elas desempenham. Nas escolas de formação, segundo os/as instrutores/as, não há diferenças significativas entre os gêneros: “As áreas afetiva e cognitiva a gente vê que não tem diferença, já era sabido já, né, é só mais uma prova, uma redundância, uma confirmação de que não há essa distinção, né?” (Ten Leonardo, Anexo B) e todos/as eles/as consideram importante para o Exército a presença feminina. Essa é uma opinião partilhada por eles, presente na maioria das respostas.

Outro instrutor pontua: “[...]as mulheres contribuem muito para a Força assim como os homens porque não vejo diferença para o mundo militar, porque as mulheres podem contribuir tanto com o braço forte quanto com a mão amiga” (Sgt Júlio, Anexo B). Contribuir com o “braço forte” significa realizar a atividade-fim do Exército, ou seja, tarefas mais operacionais, que exigem mais força; a “mão amiga” é a face mais assistencial do Exército, de ajuda humanitária, cuidados médicos, ações menos beligerantes. As mulheres historicamente se ocuparam, de forma preponderante, da mão amiga. Ressalte-se que o ingresso das primeiras militares brasileiras, as enfermeiras que atuaram na II Guerra Mundial, foi para atender à demanda da mão amiga, cuidar dos feridos. A associação tradicional baseada em papéis sociais que se fazia (e ainda se faz!) era que homens têm pendor para o braço forte e

mulheres, para a mão amiga. Nesse sentido, a opinião do instrutor sinaliza uma mudança de mentalidade.

Ele ainda narra um fato que aconteceu na Escola onde é instrutor: “/.../ certa vez, ano passado, teve um problema na rede elétrica do alojamento masculino e geralmente, por questões históricas, um homem tem facilidade pra mexer nessas coisas, uma aluna foi lá no alojamento masculino meteu a mão na fiação, consertou a parte elétrica e deu o jeito lá no alojamento. Então é sinal que coisas que o homem faz no meio militar a mulher pode fazer tranquilamente.” (Sgt Júlio, Anexo B). A fala dele é ilustrativa da visão dos papéis sociais, no entanto é também de como a atuação feminina vem contrariando esses discursos.

Os/As instrutores/as pontuam uma convivência saudável entre alunos e alunas, mas reconhecem a existência de conflitos que se desfazem aos poucos, fruto de demonstrações femininas de firmeza (“/.../ quando uma menina chega e se impõe, antigamente era uma coisa estranha, né, hoje não é mais, a menina chega lá e demonstra, se impõe pra cima do combate em jogo, em pista, em botar o mais moderno ali no lugar, hoje não é mais novidade” (Ten Leonardo, Anexo B). A representação feminina aqui se coaduna com um dos grandes pilares do Exército: a hierarquia. Ela acontece de forma diferente entre os gêneros¹⁴¹, e é também algo que mulheres precisam conquistar todos os dias. É importante saber que as alunas estão sabendo lidar com esse tema. O instrutor narra conflitos passados entre os gêneros. A meu ver, é a manifestação da competitividade masculina, da supremacia ameaçada ou do inconformismo com uma mulher em posição superior. Segundo ele, uma modificação aconteceu: “Ah, não vou respeitar porque é mulher”, isso aqui não tenho visto, pode ser que exista, mas eu nunca vi isso acontecer, pelo menos no meu círculo aqui” (Ten Leonardo, Anexo B). Ele afirma que, de um ano para o outro, houve uma mudança, porque a atitude assertiva das primeiras alunas tenha sido fundamental para desestimular ações desrespeitosas.

Em suma, para os/as instrutores/as que responderam o questionário, o público feminino tem um desempenho excelente, foram ressaltados a dedicação, o esforço para melhorar, o alto padrão de desempenho. Eles/as sinalizaram para o único diferencial que é a parte física, a ser discutida mais adiante. A plena integração das mulheres tem acontecido gradativamente. O discurso oficial as tem representado como iguais, segundo confirma o *corpus* documental, apesar de ainda haver tratamento diferenciado por parte de alguns. Vale

¹⁴¹ Enquanto que o respeito à autoridade masculina é algo comum, isto é, advém de seu posto ou graduação, para as mulheres é algo que, muitas vezes, precisa ser conquistado. Muitas vezes, alguma ação se torna necessária para se obter o respeito dos mais modernos. A TC Fernanda (Entrevista 9, Anexo A) traz uma longa narrativa de como teve que se impor para que os mais modernos na escola de formação pudessem prestar a continência regulamentar para ela e as outras mulheres em formação.

destacar o desejo feminino, presente nas narrativas colhidas, de uma convivência sem privilégios baseados em gênero.

5.2.2 *Diferenças físicas entre os gêneros*

O condicionamento físico é uma exigência da carreira. Espera-se que todo/a militar tenha a aptidão física necessária para exercer as atividades, o que se consegue com o treinamento físico adequado. Entre os discursos que diferenciam os gêneros, a questão física é a que mais encontra argumentos. A questão da heterogeneidade da força, da potência muscular é utilizada para propagar a superioridade masculina. Em relação a isso, os/as instrutores/as apresentaram suas percepções, a partir das vivências em escolas de formação onde atuaram.

(141) *Em aula a gente vê um grande diferencial delas em relação aos meninos porque eu percebo essas meninas mais focadas, levam mais a sério, participam mais das atividades, do estudo, são mais organizadas, então as turmas que têm as cadetes são turmas que têm um desempenho acadêmico melhor que as turmas que só têm homens /.../ Por outro lado, eu percebo é normalmente elas têm um padrão físico menor que o homem, né, de resistência, percebe-se que elas não têm o mesmo desempenho, mas eu não posso falar diretamente porque eu não acompanho campo, a única experiência que eu tenho é ver ali atividade de competição esportiva, TAF, TFM, que aí a gente observa.*

Maj Fernando, Questionário 10, Anexo B

(142) *Do que eu observava, a grande maioria tinha um desempenho físico adequado, ali se adotava uma isonomia relativa, né, com relação aos parâmetros para o segmento feminino, mas dentro das minhas observações, nesse ponto eu não tive muito contato, mas daquilo que a gente verificava elas atingiam seus objetivos de maneira semelhante ao segmento masculino.*

TC Túlio, Questionário 13, Anexo B

(143) *O mito da perda da operacionalidade vem sendo desconstruído porque as mulheres têm sabido ocupar os espaços com maestria e elegância, nas instruções não há nenhuma diferença significativa de comportamento ou desempenho acadêmico, algumas mulheres se destacam em áreas específicas, vejo que estão sempre procurando se superar, quando se deparam com alguma dificuldade, seja ela real ou relacionada à cultura institucional.*

Maj Vanessa, Questionário 9, Anexo B

(144) *Elas fizeram tudo... por exemplo tem aquela pista Rondon, que são vários obstáculos, tem subida na corda, tem o tal do globo bobo, então elas passaram pela pista, /.../ elas fizeram todos os campos, fizeram estágio de montanha, quem está no segundo ano deve estar fazendo estágio de selva /.../ elas foram colocadas como atleta, elas competiam em várias modalidades até com outras escolas de formação e outras cidades com civis /.../ Em todas as atividades de campo, o último que é uma operação que chama Fit, na verdade, os instrutores não acompanham cada grupamento, aí o cadete mais antigo tem que liderar ali a fração dele /.../ Em vários momentos, eles designam uma cadete pra ser a líder da fração, né, e sempre tiveram o conceito alto, assim, os próprios colegas, os outros cadetes eles fazem avaliação lateral.*

Cap Amanda, Questionário 11, Anexo B

A partir dos excertos, podemos verificar visões diferentes. O Maj Fernando, no excerto (141), reforça o discurso dos papéis sociais e enxerga as diferenças de gênero de forma essencialista. Ele aborda a questão da diferença de desempenho físico, que posiciona os homens acima das mulheres. O TC Júlio, excerto (142), reconhece a “isonomia relativa”, uma vez que os índices das avaliações físicas são diferentes por observar variantes como a idade e o gênero do/a militar. Nesse excerto, (142), o instrutor ressalta que o desempenho é parecido, isto é, “elas atingiam seus objetivos de maneira semelhante ao segmento masculino”. Para isso, precisam se dedicar mais, treinar conforme o instrutor mencionou. Segundo ele, era muito comum em sua OM ver mulheres em grupo treinando e tentando melhorar, uma vez os corpos são diferentes.

No excerto (143), a instrutora chama a atenção para o tema da perda da operacionalidade. É o discurso de que a chegada das mulheres às Forças Armadas as enfraquece em seu poder de combate em razão das diferenças físicas. É um discurso muito reiterado extraoficialmente e um forte argumento para barrar o acesso feminino às possibilidades da carreira, identificado na fala de um instrutor: “abriu o concurso, se passarem 100% de mulheres, e aí? Um pelotão de infantaria só com mulheres, é complicado por quê? Porque tem o componente físico na história.” (Cap Pedro, Questionário 3).

Consoante a Maj Vanessa, excerto (143), há um movimento de desconstrução dessa ideia à medida que as mulheres ocupam os espaços, por isso ela se refere ao assunto tratando-o como mito. Sobre esse tema, Almeida (2014, p. 114) enfatiza que a inserção feminina “impactaria, sim, a operacionalidade das Forças, positivamente”. No Capítulo 1, vimos numerosos exemplos da participação feminina em conflitos desde os tempos longínquos. Os exemplos de quase 20 países, a maioria na Europa, que suprimiram as barreiras para a atuação das mulheres como combatentes em suas forças armadas (GIANNINI; FOLLY; LIMA, 2017),

mais os exemplos do continente americano, como Estados Unidos, Chile, Uruguai, Argentina, Bolívia, Colômbia, Nicarágua e Venezuela, que permitiram acesso a muitas possibilidades de atuação além das tradicionais administrativa, educação e saúde, são posturas que contradizem a perda da operacionalidade. O bom desempenho das cadetes no primeiro ano de formação na AMAN contribui para que esse mito, aos poucos, desapareça.

Ainda nesse excerto, (143) a instrutora pontua que, na AMAN, as cadetes “estão sempre procurando se superar”. Esse pensamento é compartilhado pelos/as outros/as instrutores/as dessa escola militar. Eles/as informaram que as cadetes realizavam, muitas vezes, treinamento extra para conseguir os objetivos, nesse caso, os índices do teste de avaliação física. É importante frisar que a instrutora pontua a questão da superação de dificuldade, “seja ela real ou relacionada à cultura institucional”. Há uma relação de oposição entre os atributos usados para caracterizar a dificuldade: real ou relacionada à cultura institucional. Em outras palavras, a militar exhibe sinais de preconceito que pairam na instituição, os discursos que sustentam os estereótipos.

Outro instrutor reconhece o desconhecimento da instituição acerca das possibilidades de atuação feminina: “a gente vê algumas Forças, grandes potências, Israel, Estados Unidos, né, que a mulher já é empregada em combate e tal eles têm muito conhecimento a respeito disso, no Brasil, a gente ter incluído, agora no Exército brasileiro, Marinha e Aeronáutica já tinham na escola de formação, né, a gente tá com muito pouco conhecimento a respeito da inclusão da mulher no Exército, né, como falta a inclusão da mulher no Exército, mas pra minha área que é Educação Física, principalmente pra Força, né, quanto mais conhecimento se tem, melhor é” (Ten Leonardo, Questionário 14, Anexo B). O instrutor aborda a questão da falta de conhecimento e o atraso em relação às outras forças e salienta a importância do conhecimento para a integração feminina na área combatente.

No excerto seguinte, (144), a Cap Amanda cita atividades que elas realizaram com sucesso e chama a atenção para outra questão crucial: a liderança militar. A AMAN forma os líderes militares e, de acordo com a tradição, o protótipo mental e cultural de pessoa que tem poder é, ainda, masculino (BEARD, 2018), o que se intensifica em ambiente em que a força é considerada um valor essencial.

Dessa forma, os discursos são receosos em relação à mulher em posição de liderança. No entanto, os/as instrutores/as afirmam que a convivência nas escolas de formação está caminhando para a harmonia, pois elas estão no mesmo degrau que os colegas de turma. Talvez as pioneiras enfrentem resistência masculina após a formação, quando chegarem às suas organizações militares e começarem o exercício da liderança sobre os militares mais

modernos. Beard (2018) sugere que não é incomum o boicote às mulheres líderes, uma tentativa de demonstrar a incapacidade para o poder. Para essa autora, os discursos tradicionais são eficazes de tal forma que as próprias mulheres vivenciam a crise da falta de autoconfiança, o sentimento de não serem levadas a sério. A instrutora, Cap Amanda, avalia de forma positiva a experiência das cadetes e menciona a aquiescência dos colegas que a materializam por meio de avaliação lateral¹⁴². Ela ainda pontua a aceitação das alunas por parte dos colegas homens, fruto de bom desempenho, em suas palavras, elas “*tão dando um banho*”.

É importante destacar que esse desempenho eficiente só ocorre se houver uma preparação anterior, conforme assinala o Ten Nilson, no excerto (136). A fala da Cap Maria coaduna-se com esse pensamento. Ela era uma das militares que participava do EBCM em Belo Horizonte e observou que a falta de êxito feminino em duas escaladas específicas decorreu da ausência de preparação física (de fortalecimento de braço, nesse caso) para o estágio. Nessa trilha, reconhece-se que existem diferenças físicas entre os gêneros, mas fica evidente que estas são suplantadas por um esforço maior por parte das mulheres.

Ainda em referência às idiosincrasias femininas, a maternidade é um tema muito importante. Apesar de não ter sido considerado um percalço a ser vencido em nenhuma das narrativas das militares, considero importante tecer algumas observações. O *corpus* documental faz menção a esses dois temas de forma rápida e simples: prevê direitos comuns para candidatas ou alunas, como adiar a formação em razão da gravidez ou ter-se tornado mãe há menos de seis meses. O retorno ao trabalho após a maternidade é complexo para todas as mulheres; no Exército, implica voltar a fazer uma série de atividades físicas, concorrer a escalas de serviço diversas, de 24 horas, missões. Para as lactantes, o desafio é ainda maior, afinal ficar 24 horas no quartel sem amamentar é incômodo em muitos sentidos.

O apoio familiar é fundamental, mas a figura da mãe solo é cada vez mais comum. A dedicação do/a militar ao Exército e ao país é constantemente avaliada pelos/as chefes. Como pontua Chinelli (2018, p. 75), a carreira do militar é vista pela esposa como árdua e sacrificante. “Está presente no discurso dela a noção de que os maridos não têm como assumir os cuidados da casa e dos filhos, dadas as contingências da carreira militar”. Por essa razão, a participação em atividades extra é algo que precisa ser olhado de forma mais atenciosa porque a historicidade da presença masculina pressupõe a existência de um padrão de família em que

¹⁴² Além das avaliações dos superiores, instrutores e outros, nas escolas militares, é comum todos/as os/as alunos/as passarem por avaliações dos/as colegas, ou seja, laterais. A instrutora se refere a uma atividade de liderança exercida por cadetes mulheres bem avaliadas pelos/as colegas.

a esposa normalmente não tem um trabalho fora de casa remunerado e é a responsável pelos cuidados com os filhos. Em relação às militares, a realidade é diferente. Há um conflito entre a exigência dos superiores e a disponibilidade das militares, que acumulam as tarefas profissionais, domésticas e maternas (PASSOS, 2013).

Nesse sentido, urge levar em consideração tais realidades para enxergar a ausência feminina em atividades fora do horário de expediente ou a impossibilidade de viajar não como falta de dedicação ao trabalho, mas como uma questão mais ampla que impõe, muitas vezes, responsabilidades diferentes para os gêneros. Para a Cap Maria (Entrevista 3, Anexo A), a condição feminina guarda diferenças que precisam ser observadas pelo Exército, como ela cita no excerto a seguir.

(145) *Eu penso que é bem sacrificante, porque assim, até pra tu formar uma família: a pessoa pra te acompanhar. É mais fácil a mulher acompanhar o homem que o homem acompanhar a mulher. Aí eu vejo as colegas que têm filhos, não interessa se tu tá amamentando, não interessa se a criança é pequena, se quer a mãe e tu tá de serviço, tu tem missão, então tu tem que ir e pronto. Então eu acho que essa questão da família militar, eu acho que não é muito visto o ponto de vista da mulher. Outra coisa, quando terminam os cursos, o casal... mandam um pra cada canto, então, isso não ajuda em nada... se tu quer manter, se o pessoal quer manter a família, tem que manter as duas pessoas juntas.*

Cap Maria, 46 anos

A percepção da militar orienta para a discussão da necessidade de tratamento equânime para os gêneros. Não se trata de propor vantagens para o público feminino, mas de reconhecer que vivemos em uma sociedade que trata de maneira diferente e cobra de mulheres o desempenho de certos papéis sociais. A colaboradora expõe o problema da transferência de cônjuges militares para lugares diferentes ao final do curso de formação. Como a instituição valoriza a família militar, torna-se necessário pensá-la para além da configuração “homem provedor e mulher cuidadora” (MONNERAT, 2018), em que ela abre mão da carreira para acompanhá-lo. O novo arranjo da família militar inclui as militares e seus familiares, com diferentes relações de (in)dependência. Nessa trilha, pensar a família militar implica considerar as nuances que hoje se apresentam e levar em conta também a realidade feminina.

5.2.3 *Desempenho das militares em formação*

Embora esse tema já tenha perpassado outras subseções, considerei salutar reservar esse espaço para enfatizá-lo, a fim de melhor responder a uma das questões operacionais. Em excertos anteriores, foi possível observar a avaliação favorável de instrutores/as sobre o desempenho feminino. Isso já foi visto no excerto (141) a (144), nos quais pudemos apreciar os exemplos positivos de atuação em atividades físicas, competições esportivas e exercícios de liderança. A noção de que mulheres têm composição corporal diferente do homem e de que a resistência física é menor foram regularidades. No entanto, outros aspectos emergiram nos discursos avaliativos, o que considero relevante para representações contrárias ao senso comum. Recorto, nesse contexto, dois fragmentos para completar essas avaliações mencionadas.

(146) *eu vejo muita dedicação, principalmente na parte física, que é o que elas têm mais dificuldade, então elas parecem ter mais dedicação que os homens, não que os homens não façam, mas alguns exercícios os homens já têm mais facilidade, onde as mulheres têm mais dificuldade elas se dedicam mais e são mais esforçadas.*

Sgt Júlio, Questionário 7, Anexo B

(147) *eu sou paraquedista e mestre de salto e eu acompanho aqui os alunos quando se formam e vão fazer o curso básico paraquedista no ano seguinte, em 2019, se formaram quatro [mulheres]e, assim, fora do normal, excepcional condicionamento físico, me deram muito orgulho.*

Sgt Paulo, Questionário 6, Anexo B

(148) *se eu for botar na proporcionalidade, a mulher vai ser melhor por causa do número, trabalho com 55 mulheres e 8 homens, mas se eu for pegar na característica quem se sobressai, o universo de homem é melhor... e o que é que acontece mais com segmento feminino? É o controle emocional, pra mim, ali 80% é o controle emocional, tem umas que vão, se recolhem e se entregam e outras não[...]a gente vê totalmente diferente as atitudes do homem e da mulher, a mulher sente mais, sofre mais, o homem se sofre, ele esconde, isso é o que diferencia no dia a dia.*

Sgt Alan, Questionário 2, Anexo B

Muitos instrutores ressaltaram as diferenças de ordem física como componente diferenciador entre os gêneros, o que pode gerar diferenças em termos de resultados. Aqui, os excertos, específicos sobre o momento de formação em escolas militares, trazem outros aspectos importantes para essa discussão. O desempenho, segundo a maior parte das respostas

aos questionários, é quase o mesmo. A razão para isso está na busca pela superação, pois algumas procuraram superar as dificuldades, realizando treinamentos mais intensivos. O excerto (146) traz o esforço e a dedicação das alunas. As “escolinhas” são comuns no meio militar e foram mencionadas por alguns/mas instrutores/as. O Sgt Paulo, excerto (147), ressaltou o excelente preparo físico de algumas alunas, que o deixou orgulhoso. Treinamento parece ser o caminho para superar as desvantagens físicas das mulheres.

Outro componente relevante que o instrutor utilizou para justificar diferenças no desempenho foi o controle emocional. Segundo o instrutor, mulheres reagem de forma mais emotiva que homens frente aos desafios da vida. Mas ele não representa todas da mesma forma, ele reconhece que umas são mais emotivas; outras, não. Além disso, o instrutor traz explicações para essas performances diferenciadas buscando elementos na cultura, isto é, na educação de meninos que reprime a expressão de sentimentos em nome da busca da masculinidade hegemônica.

5.2.4 *Entre instrutores/as e alunos/as*

A pergunta que norteou esta subseção foi como era a relação entre instrutores/as e alunos/as em formação. Meu interesse era saber se havia protecionismo com as mulheres, ou se o tratamento era igual. As entrevistadas consideraram, de forma geral, os/as instrutores muito bem preparados/as, interessados/as no aprendizado e no desenvolvimento dos/as alunos/as. Foram respostas que reconheceram a importância do trabalho, o trato respeitoso, a boa preparação, mas também a cobrança acirrada e, em alguns casos, até a relação de carinho que acabou se estabelecendo entre instrutor/a e aluno/a. A Ten Sílvia assim narra a história de um instrutor, a qual intitulei “De Capitão Nascimento a Malvado Favorito”.

(149) *Olha, foi uma relação boa, teve um que marcou muito, eu apelidei ele de Capitão Nascimento, do Tropa de Elite ((risos)), ele era igualzinho, ele apareceu na terceira semana, a gente estava ensaiando para a formatura de apresentação, daqui a pouco apareceu aquele homem lá em cima, no palanque gritando e olhava todo mundo de longe e chegava do nada: “Ó, fulano, a gente vai ter que mudar agora o regulamento porque tá todo mundo errado, só você tá certo”, e daqui a pouco ele aparecia aqui do lado, atrás, gritava, eu falei assim “Meu Deus, de onde que apareceu esse homem?”. Os outros que tavam lá eram tranquilos pra falar, cobravam aquela coisa toda, mais esse já chegou Exército mesmo, e eu falei “É o Capitão Nascimento, igualzinho”, aí a gente apelidou ele no final do curso, que foi o mais exigente, e virou o nosso “malvado favorito” ((risos)), porque, por mais que ele cobrasse, era uma pessoa preocupada, não que todos não fossem, mais “E aí, tá melhor?”, aquele jeito mais assim, mais ao*

mesmo tempo rígido, mais também humano, aí pra mim foi o que mais se destacou ali.

Ten Sílvia, 40 anos

A narrativa começa com a apresentação do instrutor que chega fazendo cobranças e gritando com os/as alunos/as, o que lhe valeu a apelido de Cap Nascimento, personagem do filme Tropa de Elite, como ela informa, a personificação da exigência. A narrativa tem seu ponto de virada porque o instrutor era considerado “também humano”. As associações são interessantes porque ele é representado num *continuum* que vai do profissional eminentemente exigente (e “mau”, num certo sentido) ao “cara legal”, o malvado favorito. Em poucas palavras, ele faz seu trabalho de exigir o máximo dos/as alunos/as, em nome da boa formação militar, mas também não negligencia o aspecto humano dos seres em formação, o que ela avalia como positivo.

As colaboradoras relataram que as atividades eram as mesmas para todos, mas algumas revelaram que havia uma preocupação maior com as mulheres. A maioria disse que o tratamento era igual. A Sgt Natália defendeu a isonomia do trato e narrou posturas de instrutores que ela considerou relevantes para a liderança feminina. Vejamos o excerto.

(150)/.../ sempre deram a oportunidade que o segmento feminino fosse o xerife do grupo, na ordem unida, por exemplo, cada hora um exercia os comandos, uma hora eu dava os comandos pro grupo poder ir, voltar, marchar, fazer tudo bonitinho, aí vinha um menino e fazia também, então eles estavam integrando muito a gente, no campo a mesma coisa, todo os sete tiveram a oportunidade de ser xerife e subxerife, então foi uma coisa interessante pra gente até mesmo treinar a questão de liderança, porque os homens todos eles já tinha servido ao Exército, então eles já chegaram sabendo um pouco, e a gente não. E foi interessante a questão de entonação de voz, de como dar uma ordem, de como tá firme ali, isso foi um ponto bom.

Sgt Natália, 30 anos

A militar conta a experiência positiva de seu grupo durante a formação. O revezamento para que todos/as tivessem a experiência de comandar é muito importante para o exercício da liderança, como ela bem pontua. Sargentos comandam um pequeno grupo; para isso, ter uma voz firme, saber dar ordens são parte do aprendizado necessário. Ela avalia bem os instrutores que propiciaram esse exercício, o qual, se negligenciado, poderia afetar negativamente o trabalho no quartel. Outra militar pontuou que os alunos que já eram militares eram tratados com maior respeito pelos instrutores; outra assinala que havia respeito com os militares do QCO em razão do conhecimento técnico que possuíam.

É importante frisar que a rigidez e a exigência por parte dos instrutores não são vistas como assédio moral, mas como parte necessária do processo de formação. A TC Luísa destacou que o instrutor do pelotão dela era excelente, mas havia outro que ela avaliou como despreparado. Vejamos.

(151) Meu instrutor era fantástico, ele era equilibrado, ele era justo, ele era uma pessoa centrada, né... eu acho que eu tive muita sorte com instrutor, mas, por exemplo, havia um outro grupamento que possuía um instrutor, a meu ver, que ele era, a meu ver, é claro, desequilibrado, era preconceituoso, nitidamente, algumas pessoas que de repente tinham problema maior pra acertar um passo ou outro, ele perseguia, na minha concepção...né... então, esse grupamento sofria um pouquinho, porque ele não era um instrutor imparcial, ele era parcial. /.../ Agora, talvez ele não tivesse tido o preparo suficiente para encontrar um grupo diferente dos grupos que ele conheceu anteriormente. Então, às vezes, ele não teria o perfil pra estar lá, porque o meu instrutor, particularmente falando, era perfeito. Era uma pessoa que até hoje todo mundo quando encontra, sente uma grande satisfação, mas a gente percebia que, no grupo ao lado, que não era isso que acontecia...

TC Luísa, 52 anos

A colaboradora utiliza diversos atributos positivos para seu instrutor, mas qualifica o outro negativamente. Ela chama à atenção para a necessidade de preparação, já que é preciso ter equilíbrio e paciência para lidar com pessoas em formação. Relata implicância com alguns alunos que tinham mais dificuldade, e com uma aluna especificamente: “/.../ tinha uma aluna lá, uma tenente-aluna que nitidamente ele não gostava, então, por exemplo, estávamos no campo, aí ele começava a gritar “AGORA EU VOU REVISTAR UMA MOCHILA, DE QUEM QUE EU VOU REVISTAR A MOCHILA? DE QUEM?” De quem que ele revistava a mochila? Sempre dessa aluna que, virava e mexia, ele estava fazendo algum comentário, alguma citação, /.../ Essa tenente-aluna ficava sempre tensa, porque em qualquer situação assim “VAMOS CHAMAR UM VOLUNTÁRIO, QUEM VAI SER O VOLUNTÁRIO? Fulana”... de novo essa mesma pessoa”. Ainda que a avaliação geral tenha sido positiva, relatos assim são comuns, conforme já vimos no Capítulo 4, na subseção *Superação no campo*, na narrativa da Maj Sofia.

A imaturidade para lidar com pessoas foi recorrente nos casos pontuais citados pelas entrevistadas. Elas relatam que muitas vezes os instrutores são tenentes recém-formados e ainda muito jovens, sem maturidade interpessoal e sem experiência de vida para lidar com pessoas mais maduras, que já passaram por uma faculdade, por exemplo. Considero importante que as escolas de formação observem, nos processos seletivos para instrutores/as,

não somente a preparação intelectual, mas também a maturidade para lidar com as especificidades culturais e etárias das pessoas em formação.

A Sgt Débora classificou o tratamento como respeitoso no geral, mas trouxe à tona outra questão relevante: o relacionamento entre instrutor e aluna. O *corpus* documental não aborda esse tema. Não há impedimento legal para isso, a não ser a recomendação do comando das escolas, pois esse envolvimento pode afetar a imparcialidade do processo avaliativo e prejudicar alunos/as que naquele momento são concorrentes. A militar não narra um episódio específico, mas o que observou durante sua formação. Vejamos o excerto a seguir.

(152) *Olha, vou te dizer, teve muito, na minha turma teve bastante... já que é pra falar: ((baixa o tom de voz)) teve bastante instrutor que dava em cima das gurias e acabou que tinha cara casado, deram em cima das gurias e tinha gurias que foram, saíram com eles assim. Mas, no mais, durante as instruções, eles respeitavam a gente, tem aquela sugação assim, e tudo mais, mas no geral eles respeitavam a gente.*

Sgt Débora, 37 anos

Esse tipo de relacionamento foi comentado por outras entrevistadas. A Sgt Émile (39 anos, Entrevista 11, Anexo A) aborda a preferência de instrutores pelas “queridinhas”, “as mais bonitinhas”, que, segunda ela, eram privilegiadas e conta que “ouvia algum homem dizendo gracinha” e ficava irritada, pois não podia responder. Comportamento inadequado que também foi relatado por um instrutor, após desligar o gravador, conforme consta na Nota de campo 2. Ele revelou que alguns instrutores se aproveitavam da posição de poder para assediar algumas alunas.

Outra militar contou um episódio de envolvimento entre um instrutor e uma aluna: a história do comandante do corpo de aluno, que era um major, né, que se relacionou com uma das alunas lá... é tanto que essa aluna acabou que teve nota maior que todo mundo e ninguém conseguia entender, né, não conseguia entender, mas já entendi ((risos)) (Ten Helena). Conforme seu relato, a aluna obteve vantagens em razão de sua relação com o instrutor enquanto outros ficaram “trabalhando ali e se sugando”. Além disso, ela narra a própria experiência: ((o instrutor)) “mandava mensagem pra sair, não-sei-quê ou perguntava se ia a alguma festa, eu falava que não, ah, é porque essas situações às vezes não chegam a ser tão explícitas” (Ten Helena, Entrevista 19, Anexo A). A militar ficou incomodada com as investidas do instrutor e depois se sentiu perseguida por não corresponder a elas. Prestes a ser punida, ela resolveu denunciar a perseguição (não o assédio) ao superior e ameaçou apelar

para a justiça. A punição não vai adiante e as coisas “se resolveram” dessa forma. A narrativa da Maj Sofia segue essa trilha. Vamos ao excerto.

(153) E aí a gente ficou naquele alojamento gigantesco chorando e aí aconteceu um negócio... que eu não sei...((ela baixa o tom de voz)) uma coisa meio delicada de contar... mais... o telefone começou a tocar no alojamento e a gente ficou assustada, que estranho, a gente atendeu, era um tenente e um cabo do posto médico convidando a gente pra sair, mais é estranho porque hoje em dia quando eu penso assim, eu vejo que aquilo que aconteceu foi errado, pelas coisas que eles falaram, pela forma como foi, na hora a gente não percebeu, que a gente tava muito assustada, não sabia o que é que era o Exército, a gente não tava acostumada a ver gente fardada, então qualquer um que chegasse e falasse qualquer coisa e mandasse a gente fazer qualquer coisa, a gente ia fazer, a gente tá com medo, então a gente não saiu, mas foi um negócio meio assustador assim o que aconteceu lá

Maj Sofia, 36 anos

O evento, envolvendo a colaboradora e uma colega de alojamento, aconteceu no primeiro dia em que a militar chegou ao IME. Naquele momento, elas não identificaram a situação como assédio, mas desconfiaram e não saíram com os militares. É normal se chegar à escola de formação com medo, receosa do ambiente quase desconhecido. O trecho “a gente não tava acostumada a ver gente fardada, então qualquer um que chegasse e falasse qualquer coisa e mandasse a gente fazer qualquer coisa, a gente ia fazer” é representativo da condição de recém-chegada. É muito fácil obedecer a quem quer que esteja usando um uniforme militar. O Exército Brasileiro não tem histórico de assédio sexual e praticamente não se ouve falar do assunto. Nesse contexto, perguntas emergem: será que as militares não são assediadas ou elas não têm a quem denunciar? Como denunciar sem pôr em perigo o emprego? Como denunciar um militar mais antigo? A maioria das entrevistadas não mencionou ter vivenciado casos de assédio, mas pelo menos quatro delas narraram suas próprias experiências ou com outra militar conhecida.

Esse é um tema complexo na medida em que o comportamento sutil muitas vezes situa-se em uma fronteira tênue com o galanteio. Há de se pensar nas relações de poder assimétricas entre instrutor/a e aluno/a, que potencialmente trazem consequências para quem diz não. Quando se trata de militar temporária, a vulnerabilidade é maior, uma vez que a ameaça é sempre a não renovação do contrato anual de trabalho. Não é meu interesse pôr em dúvida a seriedade do Exército; todavia, a instituição precisa pensar e se abrir para o debate sobre esse assunto. É preciso dar atenção ao tema por vários motivos: para evitar que mulheres sejam vítimas de abuso; para que casos que, porventura ocorram, sejam denunciados

e os culpados, punidos. Além disso, o assédio tem impacto que vai além do âmbito pessoal, ele pode causar fissuras na coesão da tropa e perda de confiança nas lideranças da instituição (SNYDER *et al.*, 2012)¹⁴³. Mulhall (2009) declara que, no Exército americano, os casos de assédio não só ameaçam a vítima, mas também minam a coesão militar, o moral e a eficácia, na medida em que resultam de falha em prevenir e responder a agressões verbais ou físicas. Sendo assim, a relevância do tema está ligada não só ao bem-estar pessoal dos integrantes, mas, sobretudo, aos pilares das instituições militares.

Algumas considerações

A partir da análise aqui empreendida, considero válido registrar que a opção pelas categorias utilizadas naturalmente não esgota o potencial de significação dos textos. Procurei olhar o *corpus* fundada no que, à primeira vista, saltou aos olhos, isto é, em categorias que despontaram como mais relevantes.

Nessa esteira, foram profícuas a modalidade e a seleção lexical. Lembra Fairclough (2003) que a modalidade é importante na estruturação de identidades (pessoais e sociais), no sentido de que aquilo com que uma pessoa (ou uma instituição) se envolve é parte significativa do que ela é – logo, as escolhas linguísticas e a modalidade, predominantemente deôntica, nos textos podem ser vistas como parte do processo de estruturação das identidades que nas instituições militares se formam. Não se trata de fomentar identidades femininas submissas. É característica de instituições totalizantes a submissão de todos os seus integrantes, independente do gênero. Nesse sentido, as pessoas, os/as militares, *servem* ao Exército. Os documentos legais do *corpus* documental representaram a mulher militar como submissa à instituição, tal qual o homem. Entretanto, é preciso ponderar que, em uma instituição androcêntrica, são os homens (os generais, nesse caso) que comandam, portanto, de fato, há a legitimação da dominação masculina.

Por outro lado, necessário é frisar que a marcação genérica em substantivos, adjetivos e outros que exigem a concordância apresentou-se como um resultado inesperado, potencialmente favorável à valorização das mulheres militares, o que contribui para interromper o processo histórico de invisibilização feminina.

Diferentes representações figuraram na parte documental nos textos alusivos a datas comemorativas. Pôde-se verificar a idealização da mãe e da mulher, a representação

¹⁴³ Em Snyder *et al.* (2012), as autoras apresentam um estudo sobre impactos da violência sexual na percepção de liderança, realizado com militares americanos (cadetes e aspirantes homens e mulheres). São números robustos que denotam um problema grave e enraizado no Exército dos EUA, como pontuam as autoras.

tradicional da “rainha do lar”, mas também o despontar de uma figura forte, independente e múltipla, que transcende os muros do privado, que se projeta na esfera pública. Isso significa que, do *corpus*, podemos sugerir duas representações distintas: uma realçando a igualdade de gêneros nos documentos legais (mais formais); e outra, às vezes reproduzindo discursos sobre papéis sociais nos alusivos (menos formais).

Como pontua Butler (2017, p. 695), “um discurso restritivo sobre gênero que insiste no binário homem/mulher como a única maneira de compreender o campo do gênero faz uma operação reguladora de poder que naturaliza o modelo hegemônico e impede a possibilidade de sua ruptura”. Foi relevante perceber que a instituição não se assenta nessas restrições, uma vez que as representações femininas nos documentos transitam entre essa visão mais biológica (e tradicional) e uma mais sociológica das mulheres.

Ao contemplar as vozes em diálogo, deparei-me com temas caros à instituição e com resultados surpreendentes. Foi gratificante constatar nas narrativas femininas a recusa por privilégios baseados no gênero, o desejo de ombrear com os homens, ainda que fosse necessário despender mais energia. Os discursos de instrutores/as tomam novos contornos ao enxergar o trabalho feminino e as diferenças físicas com naturalidade, o que favorece o potencial das mulheres para desempenhar suas missões. Além disso, pode gerar representações mais positivas e fortalecer suas identidades.

O reconhecimento do alto nível de preparação de profissionais que trabalham na formação de militares nas escolas apareceu nas respostas das militares. A maturidade, o equilíbrio e o profissionalismo também foram ressaltados. Daí o título do capítulo aqui levado a cabo: “Vozes escritas e diálogos em duetos (des)compassados”, sobretudo, porque é preciso, ainda, olhar atentamente para a questão do assédio, em todos os ambientes militares, para evitar que se façam vítimas e se corroam as bases institucionais.

EPÍLOGO - AS CORTINAS SE FECHAM E A VIDA SE ABRE...

É escrevendo, de e para a mulher, e assumindo o desafio do discurso governado pelo falo, que a mulher irá se afirmar e ocupar outro lugar diferente daquele que lhe foi reservado, em e pelo símbolo, ou seja, o silêncio. Que ela saia do silêncio aprisionador. Que não se deixe enganar, aceitando por domínio a margem ou o harém (CIXOUS, 2017, p. 137).

E eis que chegamos até aqui. Necessário refazer o trajeto percorrido e pensar no que foi encenado, no que foi narrado e no que foi discutido. O esforço deste estudo deu-se a fim de investigar representações acerca das mulheres militares que integram o Exército Brasileiro (EB) e identidades, a partir de suas narrativas e de documentos institucionais. Para isso, percorri as trilhas da pesquisa qualitativa, já que o objeto de estudo não poderia ser acessado senão por meio de processos que dessem conta de esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta, como interpretam os significados a partir de seu contexto cultural e da interação com os/as outros/as. Enveredei pelo caminho da etnografia para me acercar do contexto de situação da pesquisa, apesar de já “viver nele”. A ida a um quartel onde estava acontecendo um estágio de montanha foi essencial para observação das interações entre homens e mulheres (alunos e alunas, instrutores e alunas/os), das performances femininas, dos discursos masculinos, das atividades, das dificuldades e da forma como os/as militares iam se comportando.

Essa visita me ativou sentimentos, trouxe crenças, incertezas e resultou em um diário de campo. Também apoiei-me em notas de campo de outros momentos da jornada para interpretar os dados. Realizei entrevistas narrativas em Belo Horizonte e Brasília com mulheres militares das diversas categorias que compõem o universo feminino dentro do Exército e apliquei questionários semiabertos junto a instrutores/as que tiveram experiência em escolas de formações com turmas mistas. Tudo isso para dar conta de descrever e interpretar, desde uma perspectiva crítica, os discursos institucionais do Exército sobre as militares e as identidades femininas esboçadas, reivindicadas e exibidas em suas narrativas.

Para que tal objetivo fosse exequível, parti de quatro questões de pesquisa: (i) *Quais as representações das mulheres militares em documentos institucionais?* (ii) *Como os/as militares instrutores/as avaliam o desempenho das mulheres militares do Exército Brasileiro em estágios/cursos?*; (iii) *Que características marcam as identidades das mulheres militares*

do Exército Brasileiro?; (iv) *Com quais aspectos da cultura institucional as mulheres militares do Exército se identificam?*

Em relação à primeira pergunta, os documentos institucionais analisados foram textos normativos e textos alusivos a datas comemorativas femininas. A partir dos regulamentos, tornou-se evidente, na superfície dos textos, o *ethos* do EB, de instituição baseada na hierarquia e disciplina, totalizante, nas palavras de Castro (2007). Dessa forma, a análise evidenciou representações que tenderam a suprimir as marcas de gênero, bem ao modo da máxima “Aqui não existem homens e mulheres, existem apenas militares”. Dessa forma, a representação da mulher é de assujeitada, a mesma do homem, o que se sobressai é a força institucional, o poder que exerce sobre seus integrantes.

Foi relevante encontrar no *corpus* documental a marcação genérica, resultado que representou quebra de expectativa, principalmente por partir de uma instituição secular que tem os nomes de postos/graduações todos no masculino. A tradição cedeu espaço às inovações discursivas que têm potencial para valorizar as mulheres. Conforme cito, não se pode afirmar que há intenção em realçar ou valorizar a figura feminina, mas se pode pensar nos efeitos desse fenômeno, como a marcação da presença e da existência, o que, sim, pode ser interpretado como benéfico para as lutas contra o preconceito de gênero.

Por outro lado, discursos lexicalizam visões particulares, conforme assinala Fairclough (2003). Nesse sentido, evidenciaram-se, por meio da seleção lexical, representações semelhantes para ambos os gêneros, flagradas nos discursos legais. Há que se ressaltar a diferença pontual nos regulamentos em caso de gestação, maternidade e amamentação. Isso, na verdade, não se configura um privilégio para as mulheres, mas um direito que considero natural em razão, primeiro, da exclusiva possibilidade de multiplicação da espécie.

Faço um parêntese para retomar a questão do retorno às atividades no momento pós-maternidade, ainda que este não se tenha configurado como uma categoria temática identificada nas narrativas ou representada nos documentos institucionais. O silêncio em regulamentos acerca desse período significa que a responsabilidade é toda da militar. Uma colaboradora teve de realizar o Teste de Aptidão Física (TAF) para entrar na Força 40 dias após dar à luz seu filho. Na volta ao trabalho, após seis meses dedicados ao bebê, a realização do TAF, obrigatória, segue o calendário normal, independente do quanto se esteja preparada. As lacunas ou as ausências também “falam” e representam. No entanto, tenho ouvido de oficiais de alto posto, por ocasião desses testes físicos, que é preciso olhar mais amiúde para esse retorno feminino às atividades físicas após a licença-maternidade. Trata-se de uma

avalição dessa ausência de legislação como injusta, o que, a meu ver, é reconhecimento da necessidade de tratamento que leve em consideração tais especificidades femininas.

Há que se observar, ainda sobre as opções linguísticas, o uso de termo “sexo” para designar os gêneros. É uma escolha tradicional, mas problemática, na medida em que tem potencial para fomentar as antigas divisões de papéis sociais baseadas no biológico e essencializar as identidades, o que resulta, conforme propõe Butler (2017), na dificuldade em romper com discursos hegemônicos.

Os documentos legais analisados são harmônicos nas representações femininas e masculinas, vistas sob o prisma da agência social. Van Leeuwen (1997, 2008) sinaliza para os efeitos de discursos que representem grupos de maneira mais ativa ou mais passiva. Nessa perspectiva, mulheres são representadas predominantemente de forma mais passiva, o que pode contribuir (e contribui) para a constituição de identidades mais submissas. Em termos da materialidade linguística, a posição de beneficiário/cliente foi recorrente. Importa destacar que, novamente, não se trata de uma questão de gênero, uma vez que alunos e alunas são representados passivamente. O poder perpassa as relações entre escola de formação e aluno/a ou candidato/a, sujeitando a ambos.

A análise da modalidade corroborou o *ethos* de instituição rígida, hierarquizada e disciplinadora, o que tem como consequência representações femininas como subjugadas. Linguisticamente, foram recorrentes a modalidade deôntica e a polaridade negativa. Ambas, contribuíram para reforçar o poder do Exército exercido sobre suas integrantes. Necessário frisar que a instituição é androcêntrica, pensada e comandada por um grupo masculino de generais. Dessa forma, o poder institucional ao qual me refiro é o poder masculino, o qual se sobrepõe a todos os homens e mulheres que estão em posições hierárquicas inferiores.

Quanto aos textos menos formais, os alusivos ao Dia das mães e ao Dia Internacional da Mulher, as representações oscilaram entre mais tradicionais, de acordo com os estereótipos do ideário popular, e mais inovadoras. As primeiras representaram a mulher-mãe na esfera privada (“filha”, “mãe”, “irmã”, “amiga”, “companheira”), reproduzindo os valores patriarcais e reforçando papéis sociais. As outras, trouxeram a mulher (a mãe, nesse caso) para um contexto inédito, abordaram o esquecimento da história e realçaram outros sentidos de mãe que não os tradicionais. Foram resultados importantes, na medida em que focalizaram outros aspectos acerca do ser mãe-mulher-militar.

Foi possível chegar a várias respostas em relação à primeira questão de pesquisa, *Quais as representações das mulheres militares em documentos institucionais?*. Não é possível afirmar que a instituição representa as mulheres militares de uma única maneira. São

múltiplas representações, assim como são múltiplas identidades que elas apresentam (mais adiante). O que se pode ponderar é que elas passeiam entre mais e menos hegemônicas. Nos regulamentos, a tendência foi a supressão de diferenças entre os gêneros, já que eram as mesmas para militares homens e mulheres, com nuances poucas, conforme mencionado, mas também não foram representações que colaboram para emancipação feminina. As outras, nos textos alusivos, alinharam-se mais aos discursos hegemônicos, que estabelecem papéis para as mulheres e as responsabilizam por uma gama de tarefas da esfera privada. Resulta que, nos textos menos formais, de menor controle institucional, os discursos carregados de preconceitos têm mais espaço.

No que concerne à segunda questão, *Como os/as militares instrutores/as avaliam o desempenho das mulheres militares do Exército Brasileiro em estágios/cursos?*, identificou-se a regularidade de duas respostas: uma enfocando a parte intelectual e outra, a parte física. Em relação à primeira, as avaliações foram todas positivas. Os/as instrutores pontuaram a organização feminina, o empenho e a capacidade cognitiva. No tocante à segunda, foram respostas que reconheciam diferenças inscritas nos corpos. Força, potência muscular, resistência diferenciam alunos de alunas em formação e podem impactar o desempenho. Mas, ficou claro que diferenças naturais são superadas por um esforço maior feminino. Conscientes das desvantagens físicas, elas buscam superá-las realizando treinamentos mais intensivos. Ao final da discussão, a avaliação delas pelos/as instrutores/as que responderam aos questionários foi muito positiva e apontou para uma integração harmônica.

Uma questão que merece destaque, nesse debate, diz respeito ao treinamento. Houve uma preocupação em ressaltar que mulheres precisam treinar mais para terem plenas condições de fazerem cursos mais operacionais. Minhas observações em campo reforçam a premissa de que a preparação física anterior ao curso/estágio é essencial para um desempenho eficiente para todas as pessoas, além de ser uma obrigação de todo/a militar. Para quem serve em OM administrativas, seria importante ter espaços de tempo reservados para o treinamento físico, independente de estar na expectativa de cursos.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa, *Que características marcam as identidades das mulheres militares do Exército?*, foram muitas e importantes respostas. Em suas histórias de vida, elas narraram episódios importantes que deram coerência às suas existências, que as posicionaram de várias maneiras em relação à audiência, aos outros personagens trazidos para a narrativa e aos discursos dominantes, que construíram seus *selves*. Para chegar a tais respostas, a teoria dos posicionamentos interacionais mostrou-se profícua. Da possibilidade de dramatizar a própria existência, expressando o ser-eu múltiplo, advieram macrocategorias

temáticas, por meio das quais as identidades femininas se entalharam. Foram três *selves* que despontaram, marcando momentos decisivos da vida profissional das militares entrevistadas: *self* entrada para o Exército, *self* formação militar e *self* exercício da profissão nos quartéis e organizações militares. Destaco a narrativa excepcional da Ten enfermeira Carlota Mello, de ousadia e heroísmo, a qual pode ser inspiradora para outras mulheres.

No *self* entrada, as militares apresentaram-se de muitas formas, inclusive contraditórias: “perseverante, forte, vítima, esforçada, batalhadora, vencedora, altruísta, inexperiente, grata, feliz, leve, desamparada, respeitável, filha obediente, objetiva, perseverante, aprendiz, vocacionada, não vocacionada, redimida, desiludida”. Tais “eus” foram ora exibidos, ora reivindicados, ora coconstruídos nas interações, uma demonstração daquilo que propõe Bauman (2005, p. 35): “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas”. No instante do ingresso na Força, elas relatam dificuldades de acesso às informações, percalços para conseguir passar nas provas físicas e as motivações para entrar. Para algumas, foi uma saga que elas, passo a passo, venceram.

As narrativas pessoais trouxeram belas histórias de perseverança. Nessa categoria, predominou o posicionamento nível 2 (BAMBERG, 1997), em relação à audiência. Ainda que as militares não sejam parte de grupos desprivilegiados, há narrativas femininas que revelam muitas dificuldades, inclusive financeiras, antes do ingresso. Tais histórias carregam, muitas vezes, marcas de quem encontrou “um caminho no meio das pedras”. Superação foi a tônica das narrativas e perseverante foi uma das principais identidades reivindicadas. Foi relevante encontrar, nas estratégias de envolvimento interativo, o distanciamento da vitimização. Isso não significa que “vítima” não tenha sido uma identidade de muitas militares. Pelo contrário, muitas delas assim se posicionaram, notadamente quando se tratava do nível 1 (em relação aos personagens da narrativa). No entanto, interpretei que estavam em contextos nos quais elas negociavam a identidade de perseverante.

No *self* formação, as entrevistadas mostraram-se como “forte, satisfeita, inexperiente, amigável, acolhida, perseverante, vítima, tolerante, sábia, perseguida, firmes, protagonista, bravas guerreiras, companheiras, unidas, coitada, grata”. Nesse período, as mulheres militares narraram percalços vivenciados por ocasião da formação, o impacto da chegada, o ápice dessa fase, que é a experiência em campo, e camaradagem, que resulta como principal lição. De modo geral, elas se posicionam de maneira mais positiva que negativa, apesar do contexto narrativo cheio de obstáculos. São atributos encrustados em suas identidades múltiplas que dão a dimensão de como elas se apresentam, de como elas reivindicam ser, uma vez que as

identidades não são dadas, mas podem ser alcançadas (DE FINA, 2003). O sofrimento experienciado no campo deixou mais fortes as mulheres que passam por ele. A descoberta da potência interior trouxe segurança às “bravas guerreiras”. Ora vítimas da rigidez militar, ora perseguidas por um instrutor, ora pobres coitadas com fome e sono. É no sofrimento que o *ethos* solidário se forja, e se forjou: “Eu aprendi que, se todo mundo carregar o piano junto, fica mais leve”.

No *self* exercício da profissão, as colaboradoras reivindicaram identidades de: “evoluídas, capazes, vítimas de preconceito, orgulhosas, certinha, grata, apaixonada, chateada, equilibrada, vítima, excluídas, resiliente, honrada, boa, proativa, humana, altruísta, profissional”. São posicionamentos de nível 1 e 2, em sua maioria, que revelaram mais alegrias que angústias pelas quais elas passaram. Os percalços profissionais, envolvendo preconceito e machismo, configuram-se como exemplos de situações às quais estão expostas mulheres militares e não militares no cotidiano. Foram casos identificados pelas militares como pontuais e não representativos da Força, mas foram recorrentes em muitas narrativas, portanto precisam chegar às autoridades, para que providências sejam tomadas. O tratamento ríspido em campo tem objetivos claros estabelecidos pelo Exército, de acordo com a essência de instituição militar. O tratamento desrespeitoso, em qualquer momento, não. Vai de encontro às normas e aos discursos legais.

Ao mesmo tempo em que as militares falaram de sua identificação com o Exército, do sentimento de pertença e de amor pela instituição, elas abordaram o discurso preconceituoso do qual são vítimas. Quando confrontado com o discurso legal, presente no *corpus* documental, nos textos mais formais, de igualdade entre homens e mulheres, confirma-se que o machismo é algo arraigado, cultural, histórico, legitimado por práticas discursivas e sociais, mas não natural e eterno. As narrativas das militares foram importantes, também, para mostrar estratégias de enfrentamento. Retomo os questionários dos/as instrutores/as para lembrar o quanto a avaliação positiva da presença feminina pode ser vista como um avanço, o que tem potencial para modificar as representações das mulheres, segundo o movimento no qual a agência modifica a estrutura (BHASKAR, 1998).

As dificuldades estiveram presentes nos três momentos que configuraram as três macrocategorias e foi nesse contexto que as militares entrevistadas reivindicaram as mais significativas identidades das mulheres militares do Exército entrevistadas. “Fortes e perseverantes”. Acredito que tais atributos são representativos das identidades de tantas outras mulheres do Brasil, em muitas interações cotidianas, dentro e fora do Exército.

A questão 4, acerca da identificação das mulheres militares com o Exército, os resultados foram surpreendentes. As narrativas revelaram um forte vínculo afetivo para com a instituição, gerado por fatores como o sentimento de entrar para uma grande irmandade, a “família militar”, e o companheirismo. O sentimento de pertença configurou-se em suas falas por meio dos *selvas* que elas negociavam ou exibiam, inclusive nas temporárias, que ingressaram há pouco tempo. O orgulho, a gratidão e até o amor pelo Exército foram marcantes. Considerei imprevisíveis os aspectos com os quais muitas delas revelaram se identificar: disciplina, rigidez, hierarquia. Isso porque são elementos que limitam a liberdade e constroem a ação. Nesse sentido, podem ser interpretados como reflexo do poder dos discursos institucionalizados, presentes nos documentos perscrutados e assimilados por elas.

O sentimento de orgulho pelo Exército, de aceitação de seu *ethos* totalizante, no entanto, não as impede de expressar o descontentamento com práticas e discursos preconceituosos. Esse assunto perpassou muitas narrativas em posicionamentos nível 3 (DE FINA, 2013). Elas reconheceram as relações de poder assimétricas, atravessadas não só por questões de gênero, mas também por questões de classe (nesse caso, de posição hierárquica). Algumas ressaltaram a desconfiança no trabalho especializado em razão de serem tenentes, mas a maioria relatou situações de preconceito em razão do gênero. O constrangimento de ser tratada como “devoradora de homens”, de estar ocupando um espaço masculino, a dúvida na capacidade de realizar uma tarefa. Esses eventos às vezes ocorrem de forma sutil e revelam como práticas sociais machistas articulam-se a discursos dentro das instituições. Eles espelharam (e espalharam) crenças patriarcais absurdas e discriminatórias. A questão do assédio emergiu em algumas narrativas de militares, reconhecida por um instrutor. O enfrentamento a tais problemas no ambiente militar é, talvez, mais difícil em razão do *modus operandi* da instituição e da sutileza como eles ocorrem, razão pela qual nem sempre são registrados. Nesse sentido, a Força pode agir preventivamente, criando estratégias de prevenção e de combate ao assédio.

Houve posicionamento também contra os discursos que essencializam as identidades e determinam papéis femininos. A recusa em aceitar privilégios por ser mulher, ao tratamento diferenciado, revelou-se uma forma de enfrentar tais questões e mostrar que as atividades dentro da Força podem ser exercidas por homens e mulheres que se prepararam para elas. Pode, ainda, tornar-se uma prática social potencialmente transformadora de representações.

Sou uma mulher-militar-pesquisadora-mãe, um ser repleto de esperança. Acredito intensamente na potência das ações discursivas e na transformação social que elas podem ocasionar, como sugerem os/as pesquisadores/as e pensadores/as da ADC e do RC. Penso em

alguns fatos que aconteceram desde que comecei esta pesquisa e acalento esperança de que tenham relação com ela. Interpreto a minha dispensa de dois anos para pesquisar a mulher militar como um sinal de que existe interesse da Força em incluir e valorizar mais a figura feminina. Lembro-me do dia em meu chefe, num corredor do Quartel-General em Brasília, chamou-me e mostrou, animado, a assinatura (do outro general mais antigo) que faltava para dar início ao processo de dispensa para curso. Ele disse: “O general disse que é importante sua pesquisa! Então ele apoia”. Sirvo no Centro de Doutrina do Exército, onde foi construído, nesse período de meu afastamento, um espaço físico que abriga um museu interativo sobre a história da doutrina militar. A participação das mulheres na Segunda Guerra Mundial está lá, eternizada naquele espaço, escrita por mim. Nunca pude perguntar para o meu chefe por que ele resolveu incluir essa parte das mulheres na história da doutrina. Mas tenho esperança de que a pesquisa tenha sido também uma justificativa.

Conheci um coronel que foi para o Chile em busca de informações acerca das mulheres militares combatentes chilenas. Depois de várias conversas, ele me pediu para revisar e fazer uma crítica ao documento que seria entregue às autoridades militares do Exército. Foi gratificante poder sugerir algumas mudanças, discutir com ele, falar de minhas perspectivas como pesquisadora e até indicar leituras com representações diferentes da atuação feminina, conforme cito em nota de campo no capítulo metodológico. Penso que este é um trabalho que tem potencial para dar maior visibilidade às mulheres no contexto militar e tentar (re)construir outras identidades.

Existem muitos veículos de comunicação dentro da Força. Tentarei fazer com que esta tese atravesse o meio acadêmico e chegue ao meio militar, por meio de artigos que pretendo escrever e fazer circular. As experiências das mulheres do passado e do presente formam, a meu ver, um coro de vozes, que pode se transformar em argumentos e em força, em busca de posições melhores e identidades mais valorizadas.

As lacunas e os silêncios existiram. Agora precisamos preenchê-los com histórias do possível, narradas também sob o ponto de vista feminino.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, M. C. O. Aspectos da Adesão Feminina aos Valores Militares: O Casamento e a Família Militar. **História** [online], v. 29, n. 2, p. 116-134, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 jan. 2020.
- ADÃO, M. C. O. Projeto e individualismo: considerações sobre a adesão das esposas ao projeto profissional dos oficiais do Exército brasileiro. In: CASTRO, C. (org.). **A família militar no Brasil: transformações e permanências**. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 29-48.
- ALEKSIÉVITCH, S. **A guerra não tem rosto de mulher**. Tradução de Cecília Rosas. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.
- ALMEIDA, M. A. Características do processo decisório sobre o ingresso da mulher militar na Marinha do Brasil. **Revista Navigator**, v. 6, n. 12, p. 79-89, 2010.
- ALMEIDA, V. H. A. Mulheres nas forças armadas brasileiras: situação atual e perspectivas futuras. **Cadernos ASLEGIS**, v. 51, p. 91-134, jan./abr. 2014.
- ALMEIDA, V. H. A. **Mulheres nas Forças Armadas brasileiras: situação atual e perspectivas futuras**. (estudo). Brasília: Consultoria Legislativa de Defesa Nacional e Segurança Pública, 2015.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AUGÉ, M. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papyrus, 1994.
- BAMBERG, M. Positioning between structure and performance. **Journal of narrative and life history**, v. 7, n. 1-4, p. 335-342, 1997.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, v. 28, n. 3, p. 377-396, 2008.
- BARBOSA, J. A. Uma psicologia do oprimido. In: BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 11-15.
- BARROS, S. M. **Realismo Crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- BARTHES, R. *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro: narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**, v. 6, n. 2, p. 76-85, 2008.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. esp., p. 97-126, 2015.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, SP: Vozes; 2002. p. 39-63.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, SP: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo II**: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo I**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEARD, M. **Mulheres e poder**: um manifesto. Tradução de Celina Portocarrero. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**: a philosophical critique of the contemporary human sciences. 3rd. ed. London/New York: Routledge, 1998.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAH, A.; PHOENIX, A. Não sou uma mulher? revisitando a interseccionalidade. In: BRANDÃO, I. (org.). **Traduções da cultura**: perspectivas críticas feministas (1970-2010). Florianópolis: EDUFAL, Editora da UFSC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. Lei 12.705, de 8 de agosto de 2012. Dispõe sobre os requisitos para ingresso nos cursos de formação de militares de carreira do Exército. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 9 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12705.htm. Acesso em 13 set. 2019.

BRASIL. Exército. Estado-Maior. **Regulamento do Instituto Militar de Engenharia**. R-182. Brasília, DF: Estado-Maior do Exército, 2005.

BRASIL. Exército. Estado-Maior. **Liderança Militar** - C 20-10, 2 ed. Brasília, DF: Estado-Maior do Exército, 2011.

BRASIL. Exército. Estado-Maior. **Regulamento da Escola de Formação Complementar do Exército**. EB10-R-05.007. Brasília, DF: Estado-Maior do Exército, 2015a.

BRASIL. Exército. Estado-Maior. **Regulamento da Escola Preparatória de Cadetes do Exército**. EB10-R-05.008. Brasília, DF: Estado-Maior do Exército, 2015b.

BRASIL. Exército. Estado-Maior. **Regulamento da Escola de Sargentos de Logística**. EB10-R-05.010. Brasília, DF: Estado-Maior do Exército, 2017.

BRASIL. Exército. Estado-Maior. **O Exército brasileiro**. EB20-MF-10.101. Brasília, DF: Estado-Maior do Exército, 2014.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Relatório da Comissão de Gênero do Ministério da Defesa**. Brasília, DF: MD, 2016.

BRASIL. Senado Federal. Congresso lembrará os 100 anos de instituição do Dia das Mães em sessão solene. **Senado Notícias**, 04 maio 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/05/04/congresso-lembrara-os-100-anos-de-instituicao-do-dia-das-maes-em-sessao-solene/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRAZIL, E. V; SHUMAHAR, S. (org.). **Dicionário Mulheres do Brasil**. De 1500 até a atualidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BRUNO, D. C. **“Brasil acima de tudo!”**: narrativa e construção de identidades: o combatente paraquedista do Exército Brasileiro. 2010. 281 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2010. Rio de Janeiro. RJ.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, New York, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em: 22 jul. 2019.

BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Regulações de gênero. Tradução Ana Cecília Acioli Lima. *In*: BRANDÃO, I. (org.). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)**. Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017. p. 692-716.

CAIRE, R. **A mulher militar: das origens aos nossos dias**. Tradução de Joubert de Oliveira Brízida. Rio de Janeiro: Bibliex, 2002.

CÂNDIDO JR., A. **Discurso e identidade(s) de pessoas idosas: das histórias de vida às práticas de letramento**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CARREIRAS, H. Women and Peace Operations. *In*: GALANTINO, M. G.; FREIRE, M. R. (org.). **Managing Crises, Making Peace: Towards a Strategic EU Vision for Security and Defence**. New York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 69-90.

CARVALHO, A. C. C. **Práticas discursivas disciplinadoras voltadas para adolescentes: uma perspectiva crítica**. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CARVALHO, L. O. **A experiência brasileira em questões de gênero na MINUSTAH**: uma reflexão sobre a participação feminina no processo de construção e manutenção da paz. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 1., 2016, Sergipe. **Anais [...]**. Sergipe: Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Sergipe, 2016. p. 909-923.

CARVALHO, M. M. **Vivendo a verdadeira vida**: vivandeiras, mulheres em outras frentes de combates. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CASTRO, C. **O espírito militar**: um antropólogo na caserna. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTRO, C. Goffman e os militares: sobre o conceito de instituição total. **Revista Militares e Política**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-7, 2007.

CASTRO, C. A “tradicional família militar”: autobiografias de mulheres de militares. *In*: CASTRO, C. (org.). **A família militar no Brasil**: transformações e permanências. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 15-28.

CHINELLI, F. Família militar: apontamentos sobre uma comunidade performada. *In*: CASTRO, C. (org.). **A família militar no Brasil**: transformações e permanências. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 67-88.

CIXOUS, H. O riso da Medusa (1975). *In*: BRANDÃO, I. (org.). **Traduções da cultura**: perspectivas críticas feministas (1970 -2010). Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017. p. 127-155.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburg University Press, 1999.

COARACI, J. A. V. **Traços biográficos da heroína brasileira Jovita Alves Feitosa**. Rio de Janeiro: Typ Imparcial de Brito & Irmãos, 1865. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/3952/1/005893_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

CONNEL, R. Vozes do Sul: entrevista com Raewyn Connel. [Entrevista cedida a] Cynthia Hamlim; Frédéric Vandenberghe. **Cadernos Pagu**, n. 40, p. 345-358, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332013000100011. Acesso em: 20 jan. 2020.

CONNEL, R.; PEARSE, R. **Gênero uma perspectiva global**: compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich, São Paulo: Versos, 2015.

COUTINHO, A. C. A. **Disfarces que nunca saem de moda**. Correio Braziliense. 2017.

COUTINHO, R. Jovita Feitosa: A saga de uma mulher. **Portal Piracuruca**, Piauí, 8 abr. 2014. Disponível em: <https://portalpiracuruca.com/personagens/jovita-feitosa-a-saga-de-uma-mulher/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CRUZ, M. R. **Casos da guerra que heroínas e heróis da FEB contam**. Rio de Janeiro: Frente Editora, 2002.

CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DAVIS, B., HARRÉ, R. Positioning: The Discursive Production of Selves. **Journal for the Theory of Social Behavior**, v. 20, n. 1, p. 44-63. 1990.

DE FINA, A. **Identity in narrative**: study of immigrant discourse. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin, 2003.

DE FINA, A. Positioning level 3: connecting local identity displays to macro social processes. **Narrative Inquiry**, Worcester, v. 23, n. 1, p. 40-61, 2013.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **Analysing narrative**: discourse and sociolinguistics perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (ed.). **Discourse and identity**. New York: Cambridge University Press, 2006.

DELPHY, C. Patriarcado (teorias do). *In*: HIRATA, H. *et al.* (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, J. F. **O renascimento do parto**: discurso e identidades. 2007. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

DOURADO, M. T. G. **Mulheres comuns, senhoras respeitáveis**: a presença feminina na Guerra do Paraguai. Campo Grande, MS: UFMS, 2005.

DOURADO, M. T. G. **História esquecida da Guerra do Paraguai**: fome, doenças e penalidades. 2010. 221 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUCROT, O.; CAREL, M. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2008.

EGGINS, S. **Indroducción a la lingüística sistémica**. Traducción, prólogo y glosario de Felipe Alcántara. Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. 2nd ed. New York: Routledge, 2010.

- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. What is enlightenment? *In*: RABINOW, P. (ed.) **Michel Foucault**: essential works. Harmondsworth: Penguin, v.1 (Ethics), 1994. p. 303-319.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Santa Maria: UFSM, 2014.
- GALENO, H. Maria Quitéria de Jesus, heroína brasileira. **Revista da Academia Cearense de Letras**, n. 26, p. 135-147, 1954. Disponível em: http://www.academiacearensedeletas.org.br/revista/revistas/1954/ACL_1954_25_Maria_Quit%C3%A9ria_de_Jesus_Heroina_Brasileira_Henriqueta_Galeno.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, SP: Vozes, 2002. p. 64-89.
- GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Manual de Lingüística Sistémico Funcional**. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2005.
- GIANNINI, R. A. Promover gênero e consolidar a paz: a experiência brasileira. **Artigo Estratégico n. 9**, Rio de Janeiro, Instituto Igarapé, 2014.
- GIANNINI, R. A.; FOLLY, M.; LIMA, M. F. Situações extraordinárias: a entrada de mulheres na linha de frente das Forças Armadas brasileiras. **Artigo estratégico**, Rio de Janeiro, Instituto Igarapé, 2017. Disponível em: <https://igarape.org.br/mulheres-forcas-armadas/pt/#>. Acesso em 11 jan. 2020.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GODINHO, T. Mulheres brasileiras: reinventando a vida, a história, a cultura. *In*: ASSIS, M. E. A.; SANTOS, T. V. S. **Memória feminina**: mulheres na história. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2016. p. 15-23.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- GONZALES, S. L. M. **A territorialidade militar no Brasil: os tiros de guerra e a estratégia da presença**. 2008. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GONZALES, S. L. M. La inserción femenina en las fuerzas armadas brasileñas: avances o retrocesos? *In*: CENIT, M. D.; ABELLÁN, R. G. (org.). **Los estudios militares y seguridad en los albores del siglo XXI**. Granada, 2017. p. 443-464. v. 2.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd. ed. London; New York; Sydney; Auckland: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3rd. ed. London: Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4th ed. London: Routledge, 2014.
- HAMANN, E.; GIANNINI, R.; PEREIRA, P. A. Mulheres brasileiras em missões de paz: a coragem em dados e relatos. **Artigo Estratégico 44**, Instituto Igarapé, dez. 2019.
- HAMANN, E. P.; TEIXEIRA, C. A. R. (org.). **A participação do Brasil na MINUSTAH (2004 – 2017): percepções, lições e práticas relevantes para futuras missões**. Edição especial. Instituto Igarapé & CCOPAB: Rio de Janeiro, 2017.
- HOOKS, B. O olhar oposicional: espectadoras negras. *In*: BRANDÃO, I. (org.). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)**. Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017. p. 483-509.
- JIMÉNEZ, E. L. La mujer en las Fuerzas Armadas y Policia: una aproximación de género a las operaciones de paz. El caso de Paraguay. **RESDAL**, Dic. 2008.
- JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- LABOV, W. **Language in the Inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. **The Journal of Narrative and Life History**. Tradução de Ferreira Netto. v. 7, 1997.
- LABOV, W; WALETZKY, J. Narrative analysis. *In*: HELM, J. (ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.
- LEITE, J. L. **Diários de guerra: mulheres, livros e testemunhos**. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ANPUH, jul. 2011.
- LEEUWEN, T. V. A representação dos atores sociais. *In*: PEDRO, E. R. (org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

- LEEUEWEN, T. V. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. New York: Oxford, 2008
- LINDE, C. **Life stories: the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.
- LINDE, C. **Working the Past: Narrative and Institutional Memory**. New York: Oxford University Press, 2009.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MACHADO, V. M. **Os símbolos e rituais da Brigada de Infantaria Paraquedista: influências, permanências e rupturas**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Militares) - Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2016.
- MÄDER, G. R. C. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.
- MÃES militares se destacam em missões do Exército. **Gazeta do povo**, 15 fev. 2019
Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/maes-militares-se-destacam-no-exercito/>. Acesso em: 31 out. 2019.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTIN, J. R., MATTHIESSEN, C. M. I., PAINTER, C. **Deploying Functional Grammar**. Beijing: The Commercial Press, 2010.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MARTÍNEZ, R. L. A. **Son iguales de capaces: XXX Aniversario de la incorporación de la mujer a las fuerzas armadas**. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS MILITARES, 3., 2018. **Anais** [...]. Universidad de Granada, oct. 2018.
- MEMÓRIA histórica do Centro de Instrução Paraquedista General Penha Brasil. Cronologia dos principais eventos 1944 – 2016. Rio de Janeiro: Seção do Arquivo Histórico, 2016.
Disponível em: <http://www.cipqdt.eb.mil.br/download/MEMORIA%20HISTORICA.pdf>. Acesso em 1º jul. 2018.
- MIRANDA, A. L. N. Os desafios da educação superior na Aman. **Revista Agulhas Negras**, Resende, ano 1, n. 1, v. 1, p. 4-10, jan./dez. 2017.
- MISHLER, E. **Storylines: craftartists' narratives of identity**. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MONNERAT, S. Estrangeiras em terras desconhecidas: esposas de oficiais do Exército brasileiro. *In*: CASTRO, C. (org.). **A família militar no Brasil: transformações e permanências**. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 49-66.

- MOREIRA, K. C. A. **Representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes em situação de risco**: perspectivas para a inclusão educacional. 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MOTTA, A. M. (coord.). **História oral do Exército na Segunda Guerra Mundial**. Tomo 5. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 2001a.
- MOTTA, A. M. (coord.). **História oral do Exército na Segunda Guerra Mundial**. Tomo 6. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 2001b.
- MULHALL, E. Women warriors: supporting she 'who has borne the battle'. **Iraq and Afeganistan veterans of America**, Issue report, p. 1-15, Oct. 2009.
- NAVARRO-SWAIN, T. Histórias feministas, história do possível. *In*: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. R.; ZANELLO, V. (org.). **Estudos feministas e de gênero**: articulações e perspectivas. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014. p. 613-620.
- NEVES, M. H. M. A modalidade *In*: KOCK, I. G. V. (org.). **Gramática do português falado**: desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1996. p. 163-199. v. VI.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- NEVES, M. H. M. **Gramática funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018.
- NEVES, R. B. **Discursos sobre mobilização grevista de professores/as em Brasília**: "prejuízo para todos"? 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- NEVES, R. B.; GONZALES, S. L. M. Sou a capitã Fulana de Tal: a linguagem e as representações da mulher militar. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA - SIMELP, 5., 2015, Lecce. **Anais [...]** Lecce, Itália: Università del Salento, out. 2015.
- NEVES, R. B.; SILVA, D. E. G. O Discurso de Carlota Mello em um único ato: o ethos feminino antes da guerra. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 19, n. 2, p. 156-177, 2018.
- OLIVEIRA, A. B. **Enfermeiras da Força Expedicionária Brasileira no front do pós-guerra**: o processo de reinclusão no serviço militar ativo do exército (1945-1957). 2010. 299 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Anna Nery, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.
- PAGANO, A. Negatives in written text. *In*: COULTHARD, M. (ed.). **Advances in written text analysis**. London: Routledge, 1994. p. 250-265.
- PASSOS, C. C. **Relações de gênero na caserna**: significados dos sujeitos militares no Exército Brasileiro. 2013. 220 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTEL, J. S. A. **Episódios militares**. Rio de Janeiro: Papelaria e tipografia, 1897.

PISFLEMB - Projeto Inserção do Sexo Feminino na Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Rio de Janeiro: DECEX, 2014.

RAMALHO V.; RESENDE V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2017.

ROSA, A. R. **(O) braço forte, (A) mão amiga**: um estudo sobre a dominação masculina e violência simbólica em uma organização militar. 2007. 355 f. Dissertação (Mestrado em administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2007.

ROVINA, D. P. M.; SOUZA, N. L. F. A mulher militar brasileira: conquistando mares, alçando voos e desbravando terras. **Laboratório ESG**, 2015. Disponível em: https://www.esg.br/estudos-estrategicos/labsdef/Artigo_ESG_BRASIL_Livro_Mulher_FFAA_24_ABR_NEYDE_DENISE.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Graphium Editora, 2011.

SANTOS, G. P. **A voz da situação de rua na agenda de mudança social no Brasil**: um estudo discursivo crítico sobre o Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR). 2017. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS NETO, N. A. **A mulher na linha de ensino militar bélico**. 2013. 23 f. Artigo (Especialização em Política, Estratégia e Alta Administração Militar) - Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2013.

SCHWETHER, N. D. Políticas de gênero para defesa: análise das ações empreendidas em Argentina e Brasil no período de 2008 a 2015. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS DE DEFESA, 9., 2016, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2016.

SILVA, C. R. Masculinidades e feminilidades nas Forças Armadas: uma etnografia do ser militar, sendo mulher. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DE DEFESA, 1., 2007, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em: http://www.arqanalagoa.ufscar.br/abed/Integra/Cristina_Rodrigues_da_Silva_13-08-07.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

SILVA, C. R. Famílias na fronteira: experiências de esposas de militares na selma brasileira. *In: CASTRO, C. (org.). A família militar no Brasil: transformações e permanências.* Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 89-114.

SILVA, C. G.; CASSIANO, K. K.; CORDEIRO, D. F. **Mãe solo, feminismo e Instagram:** análise descritiva utilizando mineração de dados. *In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE*, 21., 2019, Goiânia. **Anais [...].** Goiânia, GO: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2019. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2019/resumos/R66-0561-1.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SILVA, D. E. G. **A oralidade no discurso narrativo escrito de adolescentes.** 171f. Brasília: Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula. Universidade de Brasília, 1991.

SILVA, D. E. G. **La oralidad en el discurso narrativo escrito de adolescentes mexicanos:** el fenómeno lingüístico de la repetición. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Hispânica) - Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1996.

SILVA, D. E. G. **A repetição em narrativas de adolescentes:** do oral ao escrito. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, D. E. G. A gramática da pobreza em práticas discursivas de atores sociais: uma perspectiva crítica. *In: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. (org.). Exclusão social e microrresistências:* a entralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 88-111.

SILVA, D. E. G. Análise de discurso Crítica. *In: SILVA, D. E. G. (org.). Análise de discurso, gramática e contexto social.* Brasília: Thesaurus, 2019a. p. 29-46.

SILVA, D. E. G. Mandala da Gramática da Experiência. *In: SILVA, D. E. G. (org.). Análise de discurso, gramática e contexto social.* Brasília: Thesaurus, 2019b. p. 65-94.

SILVA, D. E. G. (org.) **Práticas semiótico-discursivas:** texto e imagem na (re)construção de identidades. Brasília: Thesaurus, 2019c.

SILVA, D. E. G.; RAMALHO, V. Reflexões para uma abordagem críticas dos gêneros discursivos. **ALED – Revista Latinoamerica de Estudios del Discurso**, v. 8, n. 1, p. 19-40, 2008.

SILVA, E. C. M. Do discurso à gramática: um enfoque crítico e funcional de gêneros. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 62-77, 2010.

SNYDER, J. A. *et al.* Unsafe in the camouflage tower: sexual victimization and perceptions of military academy leadership. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 27, n. 16, p. 3171–3194, 2012.

TAKAHASHI, E. E. **Homens e mulheres em campo:** um estudo sobre a formação da identidade militar. 278f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

- TANNEN, D. **Talking voices**. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- TELES, M. A. A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3rd. ed. New York: Routledge, 2014.
- VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- VAN LEEUWEN, T. V. A representação dos atores sociais. *In*: PEDRO, E. R. (org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.
- LEEUEWEN, T. V. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford, 2008
- VIEIRA, V.; DIAS, J. de F. Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades. **Polifonia**, Cuiabá, v. 23, n. 33, p. 51-69, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3862/2654>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- VIEIRA, V.; GONZALEZ, C. Seleção lexical e relações semânticas de coocorrências de gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 153-180, 2019.
- WORTHAM, S. Interactional Positioning and narrative self-constructions. **Narrative Inquiry**, v. 10, p. 157-184, 2000.
- WORTHAM, S. **Narratives in action**: a strategy for research and analysis. New York: Teachers College Press. 2001.

APÊNDICE A

DIÁRIO DE CAMPO

Em campo no 12º Batalhão de Infantaria – Belo Horizonte (MG)

Antes de começar o diário de pesquisa propriamente dito, julgo importante narrar o percurso que me levou até o 12º Batalhão de Infantaria, em Belo Horizonte (MG). Quando o tenente-coronel Martins Mota (Rui, como o conheci) era capitão, morou em Brasília e nossas famílias construíram laços de amizade. Ele foi nomeado comandante do 12 (como o batalhão é chamado). A partir daí, passou a enviar fotos e textos das atividades do batalhão. Certo dia, mandou-me um vídeo em que a banda do batalhão fazia uma homenagem a uma militar da Força Expedicionária Brasileira: a tenente enfermeira Carlota Mello. Surpresa com a personagem que eu nunca tinha ouvido falar, pedi informações e ele me passou. Fui a Belo Horizonte conhecê-la e este foi um dia inenarrável. Voltei com o gravador cheio de histórias e com o coração apaixonado tanto do ponto de vista pessoal quanto acadêmico¹⁴⁴. Foi o início de uma amizade que continuou por correspondência e (sei!) durará para sempre. Outro dia, conversando com ele sobre minha frustração em não fazer parte da pesquisa com as cadetes da AMAN, ele me sugeriu: “Ah, vem fazer aqui no 12, com minhas combatentes de montanha”. Para não me alongar muito, conversei com minha orientadora, amadureci a ideia e aqui estou.

Foto 2 - 12º Batalhão de Infantaria de Montanha



Fonte: Acervo da autora

24 de setembro de 2018 – Entrada em campo

¹⁴⁴ O registro desse encontro foi feito em uma nota de campo, disponível no Apêndice B.

A recepção que tive no 12º Batalhão de Infantaria foi excelente. Ao chegar, conforme regulamento, apresentei-me ao subcomandante, o qual foi extremamente simpático e acolhedor. É uma prática social militar designar um/a militar para acompanhar o/a visitante/pesquisador/a, mostrar as instalações do quartel e auxiliar no que for preciso. Assim ocorreu comigo. Uma sargento designada para isso me apresentou o batalhão e depois me levou para o local onde estava acontecendo o curso. Era um quiosque no qual estavam as alunas do Estágio Básico do Combatente de Montanha (EBCM), instrutores e monitores (fotos 2 e 3). Elas estavam em uma instrução de nós e amarrações. Como a corda é fundamental para o estágio, pois permite as subidas e descidas com segurança em ambientes montanhosos, o estágio começa com o aprendizado sobre nós e amarrações. Presenciei instrutores teorizando e praticando. Eram numerosos nós, cada um com uma finalidade diferente. O coordenador de instrução me entregou o Quadro de Trabalho Semanal (QTS), um documento contendo a previsão de todas as atividades do estágio, locais e datas. Eu disse quem era e o que fazia ali e ele disse que eu ficasse à vontade para abordar as militares nos intervalos. Todas as portas estavam abertas para mim.

Foto 3 - Estagiários/as fazendo nós



Foto 4 - Instrução de nós e amarrações



Fonte: acervo da autora

Pela manhã fiquei observando a instrução de nós, aproveitei para ir me inserindo no grupo. Conversei rapidamente com algumas estagiárias (como são chamadas porque se trata de um estágio), apresentei-me, disse rapidamente por que eu estava ali e os objetivos da pesquisa. Todas com quem falei demonstraram interesse em colaborar e algumas até entusiasmo com a pesquisa. À noite, escrevendo este diário (eu fazia anotações num caderninho preto durante o dia e gravava áudios no celular), lamento o fato de todas elas serem identificadas por um número, o que dificultou a interação, porque eu não quis ficar

perguntando o nome e não me sentia à vontade de chamá-las pelo número. Eu tenho nome e posto; elas, um número. Eu sou pesquisadora e elas, estagiárias.

Almocei com o pessoal de saúde (dois tenentes: uma dentista, um médico e uma sargento: técnica em enfermagem) do batalhão, momento em que pude conhecê-los um pouquinho. Eram todos temporários e muito simpáticos. Fiquei impressionada com o rancho (refeitório) do batalhão. Tudo muito bonito, organizado, bem cuidado. E a comida boa, o que não é tão comum em quartéis, em virtude da quantidade de pessoas para quem a comida é feita.

Foto 5 - Rancho do batalhão



Fonte: acervo da autora

À tarde, fui acompanhar a instrução de técnicas de escalada livre e operacional. Em frente ao batalhão há uma pista de treinamento militar (PTM) específica para isso. Mas foi preciso amarrar uma corda em dois postes para simular um obstáculo, cujo objetivo era transpor. Observei que chamaram estagiários/as para realizar essa tarefa. Um monitor disse: “Vem aqui quatro estagiários! Estica e amarra a corda aqui.” Foram alunos e alunas. Não foi suficiente, precisava de mais gente para esticar a corda, era preciso que ela ficasse bem esticada para poder atender ao fim. Em seguida ele diz: “Mais dois, não importa se é homem ou mulher, estica e amarra aqui.” E mostrou o local. Foram mais dois e esticaram a corda (foto 5). Juntos, fizeram esforço e puxaram a corda. O instrutor veio e ajudou a esticar. Olhou, analisou e ele mesmo amarrou a corda. Interpretei que a amarração feita por ele era por uma questão de segurança. Inferi das palavras do monitor que ele não fazia diferença entre homens ou mulheres. Todos ali tinham as mesmas responsabilidades de puxar, esticar, o que fizeram.

Foto 6 - Militares esticando a corda



Foto 7 - Militar transpondo obstáculos



Fonte: acervo da autora

Assim, elas passaram a tarde toda, cada uma passando pelos obstáculos, subindo e descendo de rapel, atravessando a corda, subindo somente com a ajuda das mãos, até que todas passassem por todos os obstáculos. Aproveitei para tirar fotos.

Um episódio me chamou à atenção: em uma descida, uma militar, fez uma manobra errada, “tomou um capote” (ficou pendurada) e foi resgatada. Ela tomou uma pancada no cotovelo. Chegou um instrutor do batalhão e disse: “Passa na seção de saúde!” Ela respondeu: “Não precisa, a enfermeira viu. Estou bem!” Veio um instrutor da EsSLog¹⁴⁵ falar com ela. Daí ela começou a chorar. Ela estava bem e tranquila antes disso. Eu somente observava. A militar foi para um canto, ela estava chorando. Eu me aproximei e disse-lhe palavras de incentivo, assim como outras militares também o fizeram. Ela agradeceu, enxugou as lágrimas e foi fazer as pistas que faltavam. Fico pensando na questão do controle emocional, dizem que as mulheres não têm. Será? Quem “aprendeu” a não chorar quando criança foram os homens. A militar chorou, secou as lágrimas e seguiu adiante. Ela seguiu adiante.

¹⁴⁵ O curso que o grupo todo estava realizando chama-se Curso de Saúde Operacional (CSOp), é ministrado pela EsSLog, no Rio. O Estágio Básico do Combatente de Montanha (EBCM) é ministrado pelo batalhão (o 12 BIL Mth) em Belo Horizonte. Esse estágio é uma das muitas atividades do CSOp. A concepção do curso é que o pessoal de saúde tenha formação também para atuar em ambiente montanhoso. Ao final do EBCM, o grupo voltou para o Rio para continuar o CSOp. (Esta nota de rodapé foi inserida depois)

Foto 8 - Rapel de frente



Foto 9 - Rapel de helicóptero (simulação)



Fonte: Acervo da autora

À noite, elas voltaram para o quiosque para treinar os nós, pois têm uma prova amanhã. Fiquei lá observando, elas formaram grupos menores com um monitor. Este explicando repetidas vezes como fazer os nós, dando “bizu” (termo utilizado para “dicas”) e treinando-os para a avaliação. Era preciso fazer o nó solicitado em um tempo determinado. Isso causava ansiedade nos/as estagiários/as todos e em mim, que já estava envolvida no processo, torcendo pelo sucesso delas/es. Achei interessante a postura dos monitores e instrutores, ali cronometrando o tempo, repetindo e tentando ensinar da forma mais simples. Considerei em sintonia o empenho dos/as estagiários/as em aprender e dos instrutores e monitores em ensinar. Saí de lá morta de cansada, porque “caxias” como sou, pouco sentei.

25 de setembro - no 12º BI

O grupo foi para uma academia de escalada *indoor*, próxima, onde todos/as fizeram todas as pistas (subidas na parede). O instrutor responsável me disse que aquela atividade era um treinamento para o dia seguinte, quando iriam para o campo escalar as pedras. O local era a Serra da Piedade, no município de Caeté, a 52 km do batalhão. Ele perguntou se eu iria, eu disse que sim. Então ele me recomendou levar uma japona, pois o clima lá era frio. Disse também que era preciso levar roupas mais quentes e acessórios se eu resolvesse dormir lá. Como não tinha levado nada além do uniforme camuflado, peguei emprestada uma japona com uma das militares do batalhão e decidi que não dormiria lá. Ele ainda ressaltou que, durante os intervalos ou quando alguma militar terminasse as pistas, eu poderia conversar com ela e fazer minhas entrevistas. Observei homens e mulheres subindo e descendo pelas

rotas (acho que eram 8) indicadas por meio das cores nas paredes (foto 8). Uma militar terminou todas as atividades e foi descansar. Aproveitei para entrevistá-la. Ela estava ofegante e cansada, mas demonstrou boa vontade para falar comigo.

Foto 10 - Militares fazendo escalada *indoor*



Foto 11 - Rotas de escalada



Fonte: acervo da autora

Resolvi retornar com eles no caminhão. Por ser mais antiga e estar numa posição privilegiada, ofereceram-me um lugar na cabine, ao que eu recusei por querer me aproximar mais do grupo. Voltei para o batalhão no meio deles e pedi que um fizesse uma *selfie* do momento. Eu estava muito empolgada com tudo, só não fiquei satisfeita com a foto (risos). Na hora de subir, vozes masculinas e femininas diziam: “Ajuda, ajuda a capitão!” Eu disse: “Não, não! Deixa eu tentar primeiro!” Não precisei... Sempre partem do princípio de que mulheres precisam de ajuda, nem sempre é verdade, às vezes *pessoas* precisam de ajuda.

Foto 12 - No caminhão 5 Ton, retornando para o quartel



Fonte: acervo da autora

Conheci os dois instrutores da EsSLog. Eles vieram acompanhar o grupo para o estágio. Soube por meio deles que o EBCM é uma das disciplinas do curso mais amplo que o grupo está realizando no Rio de Janeiro. São oficiais e praças, todos da área de saúde (enfermeiros/as, técnicos/as e assistentes em enfermagem, médicos/as, farmacêuticos e dentistas), alunos/as do Curso de Saúde Operacional (CSOp), para o qual todos foram voluntários. As mulheres são 16, uma é da PM de Santa Catarina. Aproveitei um momento em que estavam todos reunidos e me identifiquei como pesquisadora, informei os objetivos da pesquisa, disse que os/as acompanharia nas atividades e conversaria com as voluntárias em momentos oportunos e com eles, se se dispusessem. Aceitaram.

Eu estava sempre por perto, aproveitando para puxar conversa com eles e elas. Um estagiário fez o seguinte comentário: “Capitão, tem uma mulher que tá fazendo tudo muito bem”. E acrescentou, identificando-a: “A mais velha”. Ele ainda avaliou um colega: “O coronel, aquele japinha, é o mais velho, ele tá fazendo tudo, tem uma boa carcaça”.

26 de setembro de 2018

A escalada *indoor* era um treinamento para as provas de hoje e amanhã, realizadas em ambiente natural, na Serra da Piedade. Ontem, à noite, houve a prova dos nós, a qual não acompanhei. Fiquei feliz quando soube por uma militar que todos/as foram aprovados/as. Chegando à Serra da Piedade, encantei-me com a paisagem e percebi logo o quanto a japonsa de frio era muito útil, conforme me dissera o tenente instrutor.

Foto 13 - Serra da Piedade



Foto 14 - Serra da Piedade pela manhã



Fonte: Acervo da autora

O dia foi dedicado a atividade de escalada e transposição de vias no Campo A. Acompanhei as mulheres em várias rotas¹⁴⁶. Vi que havia duas (Coca-Cola e Orelha do Elefante) muito difíceis. Havia oportunidade de recuperação, mas as militares não conseguiram realizá-las. Muitos militares precisaram fazer recuperação. Um monitor disse que, para as duas rotas eram as mais difíceis porque exigiam força no braço, além da técnica, e que pouquíssimas mulheres conseguiam realizá-las, era preciso “ter braço” e as mulheres no EB não fazem barra. Ele disse que as mulheres faziam todas as rotas que exigiam técnica, mas tinham dificuldade nas que exigiam força no braço. Ele opinou que seria necessário que as mulheres designadas para esse estágio preparassem os braços, treinando barra.

Passei o dia todo aqui e ali observando as escaladas. Um estagiário terminou todas as rotas. Eu: “E aí, terminou todas?” ele: “Sim, capitão!!” Eu: “Que bom! Parabéns!!” Ele respondeu: “Obrigado, capitão, ontem eu estava meio de moral baixo (chateado) porque eu fui pra recuperação na prova dos nós, mas hoje eu consegui fazer todas as rotas...” Eu: “É isso aí, parabéns dobrado!”

Observei que, em um intervalo para ir ao banheiro, os instrutores deram o mesmo tempo para homens e mulheres. Todos eles vestiam um *baudrier* (cinto de escalada) e, para as mulheres, era preciso retirar e vestir depois. O tempo não era suficiente para elas. Ouvi um comentário vindo de um militar dizer que era muito difícil para as mulheres realizar as rotas.

¹⁴⁶ Rota é a designação das provas. São pistas que todos precisam subir ou descer utilizando as cordas. O objetivo é capacitar o pessoal de saúde (nesse caso) a resgatar doentes e feridos em ambientes montanhosos. Eram várias rotas, umas mais fáceis, outras mais difíceis.

Elas passaram o dia todo fazendo as rotas, subindo e descendo as pedras, umas mais altas, outras mais baixas. Só houve parada para o almoço. À tardezinha, as que iam terminando as rotas retornavam para a barraca para descansar um pouco. À noite, teve instrução até 23h.

Conseguí entrevistar uma militar. Sentadas no chão da barraca, eu e ela, começamos a conversa. Falei rapidamente da importância de ouvi-la, li o TCLE e, ela mesmo cansada, começou a responder as perguntas. Logo no início, entrou uma militar na barraca. Seu equipamento, os penduricalhos do *baudrier*, mosquetões e outros faziam barulho, embora ela tentasse não fazê-lo. Chegaram outras militares e eu compreendi que o local não era mais adequado. Fomos para trás da barraca, onde pudemos continuar e concluir a entrevista, que durou quase meia hora.

Antes de nós sairmos da barraca, uma militar entrou perguntando se alguém tinha um (não entendi, mas era algo do kit de primeiros socorros). Outra respondeu que tinha no kit dela e emprestou. Agora, escrevendo, lembrei como é ruim precisar de coisas no campo. No meu, em 2003, precisei de um top verde-oliva porque o meu estava desbotado e ficou meio marrom. Tomei uma bronca (bronca é uma forma educada de falar; tomei mesmo foi um esporro, ou uma “mijada” como se diz na caserna) do instrutor, que me mandou providenciar um na cor certa. Como eu iria providenciar no meio do mato um top verde-oliva? Só a solidariedade de uma colega me salvaria, como salvou a militar ali e como salva a tantos. Em campo há muito espaço para a solidariedade.

Na volta para o quartel, consegui entrevistar uma militar que já tinha feito o EBCM, então foi dispensada. Ela estava no batalhão sem atividade. A entrevista com ela foi muito mais longa em virtude justamente da tranquilidade, do tempo de que ela dispunha para falar. Depois, ainda emendamos um bate-papo por um tempo. Saí de lá muito feliz e satisfeita.

A última atividade de formação do EBCM é uma marcha que começa às 22h e dura a noite toda. Fui convidada a participar e amanhã me juntarei ao grupo.

Foto 15 - Escalada entre pedras



Foto 16 - Rapel de costas

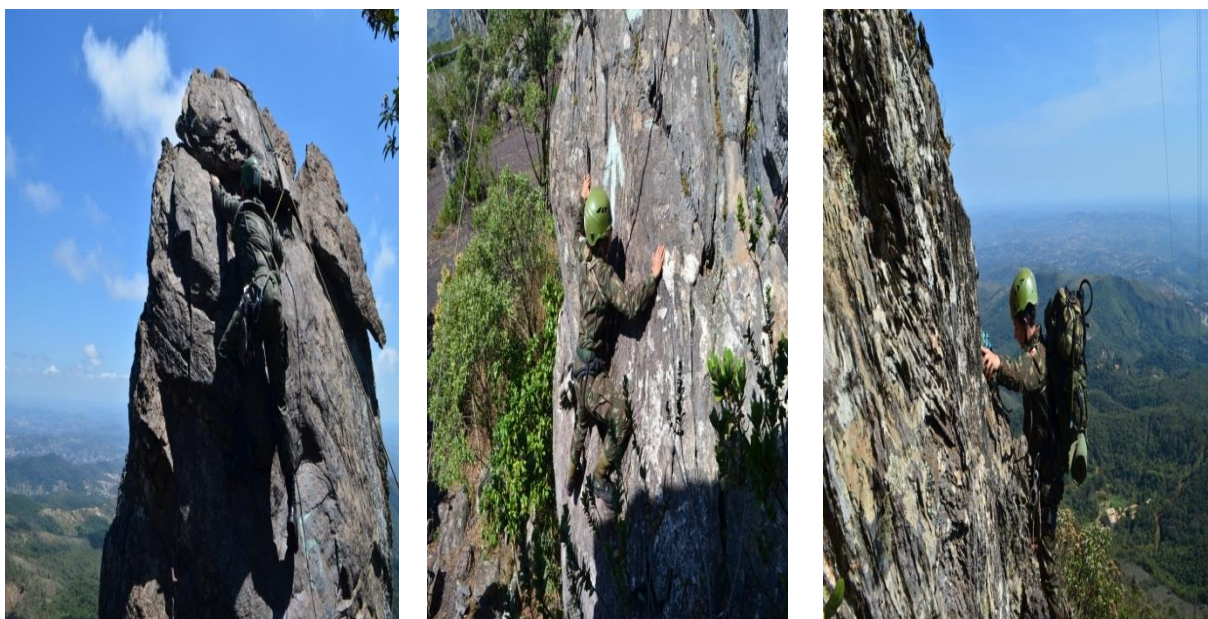


Fonte: Acervo da autora

27 de setembro de 2018

Cheguei à tarde à Serra da Piedade e fui direto para o campo B, onde todos estavam. Elas realizaram rotas de escalada e transposição de vias, por meio da corda.

Foto 17 - Militares realizando escaladas na Serra da Piedade (MG)



Fonte: Acervo do 12 BIL Mth

Uma das militares tinha machucado a mão e o braço, o que a impediu de continuar realizando as rotas. Foi levada para um pronto socorro e o braço foi imobilizado “em tipoia”. Ela foi avisada de que não iria concluir o estágio nem receberia o brevê (distintivo que se usa no uniforme quando se conclui com aproveitamento um curso ou estágio). Era o fim do estágio para ela, não precisaria, portanto, participar do restante das atividades. Mesmo assim, ela resolveu acompanhar as atividades e participar daquelas que pudesse, inclusive ela participou da última: a marcha. Perguntei se ela iria para a marcha e ela respondeu com uma máxima da caserna “Sim, quem sai junto, chega junto!”.

Quando começou, por volta de 23h, eu imaginei que seria como as que eu tinha feito em 2003 quando eu estava em formação, em Salvador. Uma “caminhada pela orla”, da Pituba até não sei onde (esqueci o nome do lugar), uns 8 km; outra marcha feita tempos depois, de 16 km. Um passeio! Essa marcha, na Serra da Piedade, não foi em terreno plano, foi subindo e descendo morro. Eu, somente com aquele cansaço bobo de quatro dias de observação; elas, com o cansaço de quatro dias de intensas atividades de campo, com pouquíssimo tempo para dormir e uma mochila pesada nas costas. Passamos a noite toda andando. O terreno era perigoso por causa da pouca iluminação (só a Lua) e das armadilhas naturais (buracos, pedras, aclive, declive) que poderiam causar quedas. Foi muito cansativo, quando eu pensava que estava acabando, descobria que ainda tinha sempre mais um morro pra subir, até que enfim, chegamos todos ao ponto máximo da marcha: a Pedra do Escalador. Era o morro mais alto e o destino final, o símbolo da vitória no estágio. Como parte do ritual, o subcomandante fez uso da palavra e parabenizou os novos combatentes de montanha; o destaque do estágio foi escolhido e este “puxou” a oração do combatente de montanha, ao que os outros repetiram; e fotografias foram tiradas. O campo estava concluído, faltava apenas a formatura, que aconteceu no quartel. A descida da Pedra do Escalador era cheia de pedras soltas, eu achei que meus joelhos iam quebrar. Dizem que “na descida todo santo ajuda”, mas confesso que fiquei com saudades das subidas. Cada vez que eu achava que estava cansada, que minhas pernas doíam, me lembrava do grupo que estava há vários dias no estágio e essa sensação passava. Chegamos ao local onde os caminhões nos esperavam para nos levar de volta ao quartel por volta das 6h30.

Nesse mesmo dia, eu consegui fazer outra entrevista antes da marcha e começar outra, a qual não concluí em virtude das atividades que recomeçaram e a colaboradora teve que ir. Foi incrível, extremamente gratificante a experiência. Num dado momento da marcha, foi preciso passar por espécie de ponte feita de galhos de árvores. Era pequeno o obstáculo, mas sempre havia uma mão estendida para me ajudar. Era uma clara demonstração da crença de

que as mulheres precisam da ajuda dos homens. Era também uma gentileza. Disse: “Tá tranquilo!” e passei. Vi como, nesse momento, instrutores se despiam de seu papel para assumir o de cavalheiro, ajudando somente as militares. Para mim, era momento de pensar sobre a aceitação dessas (des)vantagens.

Em outro momento da marcha, observei um fato muito interessante: a subida era muito íngreme e eles/as estavam exaustos. Iam um atrás do outro, a mochila pesando nas costas. Vi uma mão empurrando a mochila da frente, depois vi outra mão empurrando outra mochila e outras. Resolvi também eu empurrar a mochila da frente. Vi como a união faz a força e diminui o peso. Testemunhei em muitas vezes palavras de incentivo, “estamos chegando”, “estamos quase lá”, “só falta mais esse”, “vamos, falta pouco”. Gostei de ouvir, nos dias anteriores, mulheres dando apoio a outras mulheres e vibrando com a conclusão das rotas.

Em campo militar, a gritaria e a “pagação”¹⁴⁷ são constantes. Comparando com minha própria experiência, considere baixas a pressão psicológica e a pagação. A gritaria sim, essa se fez presente. “Bora, estagiário! Anda logo!” Conversando com um instrutor, ele disse que as pedras são um obstáculo poderoso que dispensa a pressão psicológica. Então, eles não se utilizavam muito disso, nem da pagação. Um artefato bastante utilizado como uma espécie de punição foi a oração do combatente de montanha, com a qual os/as estagiários/as chegaram “na ponta da língua”. Para “pagar”, os instrutores comandavam: “Oração!”, ao que o/a militar começava a rezar e os outros acompanhavam. Também não percebi nenhuma relação com gênero de quem era instado a rezar. Homens e mulheres foram solicitados a fazê-lo em momentos variados. A equipe de instrutores me pareceu bem capacitada, segura daquilo que estava fazendo, preocupada com a aprendizagem e com o tratamento idêntico entre os gêneros (exceto na travessia de ponte de paus). Existem estereótipos acerca do/a militar temporário/a na Força, e a equipe (toda ela formada por militares temporários) contraria todos eles. Também foi bom constatar isso.

28 de setembro de 2018 – Voltando para casa cheia de gratidão

Como disse, a atividade final do estágio foi uma formatura no batalhão, seguido de um almoço comemorativo. Acompanhei tudo até o final. Após o almoço, o grupo voltou de ônibus para o Rio, onde teria instrução à noite. Elas só teriam o momento da viagem para

¹⁴⁷ “Pagação” é um termo coloquial utilizado para designar a realização de um exercício físico para expiar algum erro cometido pelo militar (GUSMÃO, 2016). Em campo, é muito comum o instrutor pedir para que o instruído “pague” com flexões de braço, por exemplo. Interessante é que, apesar de ser castigo, geralmente quem manda pagar, paga junto.

descansar. Agora, voltando eu para minha casa após dias tão significativos, fiquei pensando em muitas “coisas”. Na gratidão, principalmente. Percebo que nem tudo que acontece em campo, a gente consegue anotar, mesmo com um gravador num bolso e um caderninho preto no outro.

Não anotei, por exemplo, as várias falas das estagiárias me perguntando se eu tinha conseguido fazer entrevistas, quantas eu já tinha conseguido e se colocando à disposição para fazê-lo. Uma delas disse “Eu quero falar, a senhora disse que é pra contar tudo, eu tenho muita história pra contar”. Eu interpretei essas falas como de desejo em participar e colaborar, o que me deixou feliz.

Nos dias de observação participante, eu tirei várias fotos deles e delas. Perguntei se queriam que eu tirasse fotos, e eles/as, animador/as, disseram que sim, porque não podiam usar aparelho e não teriam recordações desses momentos. No último dia, alguns já até me pediam para fotografá-los. Em outro momento, uma das militares delas disse: “Capitão, a senhora dá moral pra gente!”. Fiquei feliz em ouvir que minha presença influenciava positivamente o ânimo delas. As fotos que eu tirava, mandava para a militar que estava no quartel (a que já tinha feito aquele estágio), ela postava no grupo de WhatsApp que eles/as tinham criado. Eram as recordações daquele estágio. A que segue é minha recordação com o grupo de mulheres.

Das reflexões e lembranças – outubro de 2019

Tempos depois de tudo, volto a este diário e releio. Decido, então acrescentar, não notas de campo, que devem ser feitas tão logo, a fim de não perder a precisão dos fatos, nem esquecer coisas importantes. Mas lembranças, recordações e sentimentos que me ocorreram a partir daqueles memoráveis dias em campo.

Lembrei da acolhida impecável que tive, lembrei de como fiquei impressionada com o batalhão, cheio de histórias. Lembrei do museu, que guarda a história interessante do batalhão e do Brasil; da sala de integrantes ilustres, de como minha “nordestinidade” foi ativada quando vi a foto do “rei do baião” na galeria dos ilustres do 12. De como, a princípio, estranhei o mastro da bandeira, todo esburacado, contrastando com a organização e cuidado do quartel. Descobri que eram marcas históricas da resistência de 1930. De como fui

surpreendida pela alegria contagiante do “badernaço de montanha¹⁴⁸” – agregador do sentimento de camaradagem.

Foi muito fácil me sentir totalmente integrada ao grupo pesquisado, acho que o fato de ser militar, de estar usando o mesmo uniforme que eles, certamente contribuiu muito. Quando eu optei, no segundo dia, por voltar no caminhão com eles, me aproximei mais. Estava sempre perto, observando e dizendo palavras de incentivo, senti que eles estavam à vontade com minha presença, nos intervalos, uns vinham conversar comigo, me perguntavam coisas e me contavam de onde eram, onde serviam, de que turma (ano) eram, episódios sobre o Curso de Saúde Operacional, de como estava sendo difícil. Uma estagiária me contou sobre a atividade mais difícil do curso: a militar precisa entrar no simulador de helicóptero que é completamente afundado numa piscina, ele gira 180° e a pessoa fica de cabeça para baixo, espera alguns minutos, o tempo de segurança até a hélice parar de girar; precisa, então, soltar o cinto de segurança e nadar até a superfície. Pareceu-me a mais desafiadora atividade do curso (CSOp) em razão das várias menções feitas por alunos e alunas. Uma aluna contou-me depois que o exercício foi repetido quatro vezes e, em uma delas, os olhos eram vendados. A segunda no nível de dificuldade foi pular de uma plataforma. Outra aluna relatou que uma aluna não conseguiu realizar a do helicóptero e um aluno não conseguiu saltar da plataforma.

Um dia, quando fui até o alojamento delas no batalhão, soube que uma das militares tinha uma filha pequena, da idade de meu filho, a qual ela tinha deixado no Rio aos cuidados do pai. À noite, quando o curso termina, é o momento de seguir lutando outras batalhas, a da saudade de casa, que é potencializada por situações hostis, como um estágio ou curso operacional. Quando o EBCM acabou, elas terminaram só mais uma disciplina do CSOp, ainda tinham pela frente mais um mês de curso. Tive acesso a essas informações na época pelos dois instrutores que as acompanhavam, mas fiz questão de não repassar por acreditar que seria desanimador saber que ainda faltava muito para concluir tudo. A experiência de campo é um treinamento para situações muito hostis, então normalmente “se vive um dia de

¹⁴⁸ Badernaço é o nome que se dá a um ritual de confraternização. No almoço após o EBCM, militares cantam a canção “Heróis da montanha”. Em alguns versos, batem com as mãos na mesa, o que serve para externar a satisfação. A primeira versão do badernaço no EB foi uma adaptação da canção do Regimento Paraquedista da Legião Estrangeira do Exército Francês, com a qual um general brasileiro teve contato em intercâmbio. A partir daí, o badernaço virou tradição na Brigada de Infantaria Paraquedista e outras versões surgiram (o badernaço de selva, o badernaço de montanha). É uma tradição que dura mais de três décadas e tem por objetivo desenvolver o espírito de corpo, a camaradagem e a amizade entre militares (MACHADO, 2016). Do ponto de vista linguístico, ocorre uma resignificação, pois a palavra tem conotação negativa, é sinônimo de confusão e balbúrdia. No entanto, no contexto militar, tem sentido positivo, marca o ápice da confraternização e normalmente impressiona quem participa pela primeira vez.

cada vez”. Saber que ainda faltam mais trinta dias semelhantes àqueles, em minha opinião, poderia funcionar como incentivo à desistência.

Durante os dias de observação, além das entrevistas com mulheres militares, consegui que dois instrutores respondessem ao questionário. Um deles gerou uma conversa mais longa, cheia de narrativas interessantes.

Um estagiário, num momento, veio me contar curiosidades sobre Maria Quitéria, a heroína baiana que se disfarçou para lutar pela independência do Brasil, que ele escutou em uma palestra. Eu aproveitei e completei com outras curiosidades sobre ela e de outras mulheres que também tinham participado de guerras. Percebi o quanto até nós, do Exército, desconhecemos nossas próprias figuras históricas, principalmente as femininas.

Conversando com o subcomandante, este me instou a incluir na pesquisa a sugestão de realizar treinamento de combatente para mulheres no CPOR ou NPOR. Seria uma oportunidade de testar essa capacidade feminina em outros ambientes.

APÊNDICE B

Nota de campo 1
24 de julho de 2018

Belo Horizonte com a Ten Carlota

Fui a Belo Horizonte conhecer uma das últimas enfermeiras brasileiras que atuaram na Segunda Guerra Mundial. Cheguei cedo lá e voltei no mesmo dia. D. Carlota vive há alguns meses no Residencial Longevidade, um lar particular para pessoas idosas. Ela me recebeu com um sorriso e me perguntou várias vezes se eu tinha ido a BH só para vê-la. Ficou lisonjeada. Na verdade, a surpresa foi minha porque não imaginava que encontraria uma pessoa tão especial e que me cativou logo de início. A impressão que tive foi de uma mulher muito à frente de seu tempo. Passei o dia todo com ela, ouvindo suas narrativas. Almocei lá mesmo com ela e só saí do lar perto do horário do voo. Fiquei impressionada com a força que ela demonstrou desde a juventude, o desejo de não se casar como as primas (tão incomum para a época, estamos falando de 1940), de estudar e a coragem de ir para uma guerra, onde, apesar da proteção do pessoal de serviço, não há garantia de vida. Bombas explodem e matam quem estiver perto. Impressionou-me a altivez das palavras e forma firme como ela se expressa, a riqueza vocabular e os arranjos sintáticos, a despeito das hesitações e falhas da memória. Com 103 anos, achei a memória dela incrível. Como ela tem a audição comprometida, não dava para perguntar muito, deixei-a ir contando suas histórias à medida que ia lembrando. Ela não se casou e não teve filhos, não gosta de “dar trabalho para ninguém”, por isso decidiu ir para um local que não atrapalhasse a vida da sobrinha-neta, com quem morava antes. Considerei inusitada a forma de comemorar o aniversário: viajando pelo Brasil e pelo mundo. Dirigiu até “tomarem” sua carteira de motorista, com 87 anos. Em suas palavras: “eu dentro do meu carro, menina, eu era dona do mundo, não me faltava nada... aí quando tomaram meu carro, eu tive vontade de morrer, eu tive vontade de morrer...”. Para pessoas acostumadas à liberdade, as restrições que chegam com a velhice talvez pesem mais. Ela se disse triste por isso. Eu me senti seduzida e emocionada com sua história. Saí de lá desconcertada porque ela ficou chorando. Não queria causar tristeza, principalmente em quem me causou tantas emoções boas. Ela ficou com meu endereço e eu peguei o dela. Prometemos escrever cartas.

Nota de campo 2
Muito além do gravador
26 de setembro de 2018
BH com o Sgt Alan

Quando desliguei o gravador, depois de o Sgt Alan ter respondido o questionário para instrutores/as, ele me contou, em tom de confiança, que havia uma relação complexa entre instrutores e alunas, porque alguns (ele frisou bem) se aproveitavam de sua condição para dizer gracinhas, elogiar demais e até assediar as alunas. Relatou que algumas “iam na onda”, mas que as que não aceitavam viviam situações difíceis em virtude da condição de aluna, vulnerável, à mercê da avaliação muitas vezes subjetiva do instrutor. Ele fez questão de repetir que não estava generalizando, mas que aquele tipo de situação “acontecía muito”.

Nota de campo 3
Muito além do gravador
22 de maio de 2019
Entrevista com a Ten Sílvia

Pensado acerca da pesquisa, após muitas entrevistas e questionários, algo me veio à mente: as revelações das colaboradoras e dos colaboradores antes de eu ligar o gravador e após desligá-lo. Quando desliguei, ao final da entrevista, a Ten Sílvia me contou que havia sido vítima de racismo quando tinha morado numa cidade do Rio Grande do Sul, disse-me que ela e o chefe eram os únicos com pós-graduação, e o quanto isso despertava comentários e olhares diferentes; algumas pessoas lhe questionavam por que ela não morava num bairro mais afastado, em imóvel maior e com aluguel mais barato, ao que ela respondia “Não, eu sou solteira, não preciso de muitos quartos, para quê? Não quero ter que pegar vários ônibus, prefiro morar perto do local de trabalho e pagar um pouquinho mais para ter conforto!” Ela ainda relatou problemas que teve em restaurantes para ser atendida, como era desmerecida e de como lidou com isso. Fiquei pensando nos lugares diaspóricos, nos lugares “proibidos” aos que são considerados diferentes, negros e negras, nesse caso. Como alguém tem de explicar a razão de querer morar num lugar melhor, se o melhor é o que todo ser humano deseja. Normalmente, as pessoas fazem o inverso, elas se justificam porque moram num lugar ruim e não num lugar bom... A explicação é a prova de que existe, sim, um “local reservado” para as pessoas, e, sim, isso se chama racismo.

Perguntei se ela já tinha passado por alguma situação assim dentro do Exército, ela disse que não, que “os apertos” pelos quais passou foram pontuais, em virtude de um chefe não gostar de trabalhar com mulheres, não por ela ser negra.

Nota de campo 4
25 de maio de 2019
Entrevista com a TC Fernanda

Fui apresentada à TC Fernanda por uma amiga. Na primeira conversa, falei sobre a pesquisa, os objetivos, informei sobre o comitê de ética, uma vez que ela demonstrara preocupação com os desdobramentos de uma entrevista e posturas antiéticas das quais já havia sido vítima. Passei todas as informações possíveis, sobre o TCLE e acho que a tranquilizei. Depois combinamos uma data e local para a realização da entrevista, uma vez que ali não era possível em virtude da falta de privacidade.

Antes de falar sobre o início de tudo no Exército, Fernanda fez um resumo de sua vida profissional. Disse que gostava de matemática, que já havia ganhado olimpíada dessa disciplina, aos 17 anos, passou na UFRJ para Engenharia Química. Durante o curso, percebeu que não era bem aquilo, mas como não é pessoa que desiste fácil, resolveu terminar. Contou que “as mulheres estavam começando a engatinhar no trabalho”, sua turma era atípica para a época e para o curso porque tinha muitas mulheres, eram quase metade da turma de 80. Ao final, na formatura, dos 50 homens, 48 estavam empregados e 2 desempregados, ao passo que das 30 mulheres, 2 estavam empregadas e 28 desempregadas. Eles não empregavam mulheres

Nota de campo 5
11 de setembro de 2019

Hoje um coronel me solicitou auxílio para revisar o relatório de uma visita que ele fez ao exército chileno no mês passado. Ele me enviou um e-mail fazendo o pedido e dizendo que eu poderia fazer críticas. Eu já o conhecia de outro momento, no qual soube que ele iria ao Chile para coletar informações sobre a formação de mulheres no Exército. Antes disso, eu havia solicitado ao adido militar brasileiro em Santiago, um coronel com quem eu já havia trabalhado no COTER, tais informações. O objetivo era obter informações sobre a situação das nações amigas no que diz respeito às militares.

Eu revisei o material e fiquei intrigada com a forma como a militar chilena, em alguns momentos, era representada. Escrevi minhas observações sobre o trecho e, no final da tarde, o coronel me ligou. Ele acabou compartilhando informações, explicando as impressões que teve, comparando ao Exército brasileiro. Foi uma conversa interessante. Comentei com ele sobre minhas impressões acerca do trecho, que eu atribuí aos militares chilenos, contra-arguntei sobre a questão da maternidade como aproveitamento do sistema de saúde chileno, disse-lhe que soava preconceituoso, que parecia uma opinião, não uma “verdade”, enfim, explicitiei meu ponto de vista contrário àquele comentário. Ele então disse que talvez tivesse sido não uma observação chilena, mas uma interpretação dele e iria pensar sobre. Talvez até retirasse o trecho.

Fiquei pensando em outra informação que ele me trouxe, coletada informalmente durante a visita, e que poderia ter ganhado um parágrafo no relatório: ele contou que uma cadete chilena tinha “brigado” para participar do revezamento para carregar uma MAG (metralhadora pesada), ela havia sido excluída do rodízio e recusara tal privilégio. Fiquei me perguntando por que uma informação que representa a recusa de privilégios por questões de gênero (ou o desejo de igualdade) é omitida na hora de fazer os registros oficiais. E mais, por que informações que trazem representações negativas de mulheres são sempre reiteradas?

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(para as entrevistas)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “**Mulher militar: identidade em questão**”, de responsabilidade de **Risalva Bernardino Neves**, aluna de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é apontar a real identidade das mulheres militares do Exército Brasileiro (concuradas ou não, oficiais e praças, da ativa e da reserva), ou seja, verificar por meio de suas narrativas, como essas mulheres se enxergam, sentem-se e se avaliam em relação ao seu trabalho dentro da instituição. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como notas de campo e entrevistas ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista individual (gravada somente em áudio). É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco, uma vez que o Estado-Maior do Exército (EME) autorizou a pesquisa e, conforme já mencionado, seu nome não será divulgado.

Espera-se com esta pesquisa registrar a entrada das mulheres no Exército, fato marcante tanto para a Academia quanto para a História do Exército e, com isso, tentar mapear características dessas novas profissionais que se aventuram nesse terreno tradicionalmente masculino.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98142-6504 ou pelo e-mail risalvabernardino@hotmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da disponibilização da tese na biblioteca virtual da universidade, podendo tais resultados serem publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais - CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de 20__.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os respondentes de questionários)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Mulher militar: identidade em questão**”, de responsabilidade de Risalva Bernardino Neves, aluna de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é apontar a real identidade das mulheres militares do Exército Brasileiro (concuradas ou não, oficiais e praças, da ativa e da reserva), ou seja, verificar por meio de suas narrativas, como essas mulheres se enxergam, sentem-se e se avaliam em relação ao seu trabalho dentro da instituição. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais estes questionários, ficarão sob a guarda da pesquisadora.

A coleta de dados será realizada por meio de um questionário semiaberto, cujas respostas serão gravadas em áudio. É para esse procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco, uma vez que o Estado-Maior do Exército (EME) autorizou a pesquisa e, conforme já mencionado, seu nome não será divulgado.

Espera-se com esta pesquisa registrar a entrada das mulheres no Exército, fato marcante para a História do Exército e, com isso, tentar mapear características dessas novas profissionais que se aventuram em um terreno tradicionalmente masculino.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98142-6504 ou pelo e-mail risalvabernardino@hotmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da disponibilização da tese na biblioteca virtual da universidade, podendo tais resultados serem publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais - CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE D

Roteiro de entrevistas 1
(Militares de carreira)

Nome fictício: _____ Data: _____
Idade: ____ anos Categoria: _____
Naturalidade: _____ posto: _____
Quando entrou para o Exército: _____

Roteiro de entrevista com militares

1. Conte-me como foi sua entrada para o Exército? O que motivou você/a senhora a entrar?
2. Conte-me um fato marcante que aconteceu nesse período.
3. E o campo, como foi? O que você aprendeu lá? Conte-me um fato ilustrativo...
4. Quando falo Exército e mulheres, o que vem à sua mente? E depois de pensar mais detalhadamente? (o que houve/aconteceu?)
5. Durante o curso de formação, o que você pode relatar sobre a relação dos instrutores em relação aos alunos e às alunas? Lembra algum fato sobre isso?
6. Durante o curso de formação, como foi a convivência entre as alunas? E entre as alunas e os alunos? Lembra algum fato sobre isso?
7. Com o que você se identifica/gosta/admira na Instituição?
8. Houve algum momento em que você pensou em sair da Força? Conte-me como foi.
9. O que você/a senhora faz no Exército? De que forma a senhora/você contribuiu para o Exército?
10. Você/A senhora teve dificuldade no início? (Se sim) conte-me como foi...
11. Há alguma coisa (curso, experiência etc) que a senhora/você gostaria de fazer no Exército?

Roteiro de entrevistas 2
(participante de cursos/estágios operacionais)

Nome fictício: _____ Data: _____
 Idade: ____ anos Categoria: participante de estágio/curso operacional
 Naturalidade: _____ posto: _____
 Quando entrou para o Exército: _____

Roteiro de entrevista com militares

1. Conte-me como foi sua entrada para o Exército? O que motivou você/a senhora a entrar?
2. Conte-me um fato marcante que aconteceu nesse período.
3. E o campo, como foi? O que você aprendeu lá? Conte-me um fato ilustrativo...
4. Quando falo Exército e mulheres, o que vem à sua mente? E agora? (o que houve/aconteceu?)
5. Durante o curso de formação, o que você pode relatar sobre a relação dos instrutores em relação aos alunos e às alunas? Lembra algum fato sobre isso?
6. Durante o curso de formação, como foi a convivência entre as alunas? E entre as alunas e os alunos? Lembra algum fato sobre isso?
7. Com o que você se identifica/gosta/admira na Instituição?
8. Houve algum momento em que você pensou em sair da Força? Conte-me como foi.
9. De que forma a senhora/você contribuiu para o Exército?
10. Você/A senhora teve dificuldade no início? (Se sim) conte-me como foi...
11. Há alguma coisa (curso, experiência etc) que a senhora/você gostaria de fazer no Exército?
12. Por que você quis fazer esse curso/estágio?
13. Como foi a experiência? Me conte um fato significativo do curso.
14. E agora, como você se sente?

Roteiro de entrevistas 3
(Militares da reserva)

Nome fictício:

Data:

Idade: anos Categoria:

Naturalidade:

Quando entrou para o Exército:

Roteiro de entrevista com militares

1. Conte-me como foi sua entrada para o Exército? O que motivou você/a senhora a entrar?
2. Conte-me um fato marcante que aconteceu nesse período.
3. Quando falo Exército e mulheres, o que vem à sua mente? E agora? (o que houve/aconteceu?)
4. Durante o curso de formação, o que você pode relatar sobre a relação dos instrutores em relação aos alunos e às alunas? Lembra algum fato sobre isso?
5. Durante o curso de formação, como foi a convivência entre as alunas? E entre as alunas e os alunos? Lembra algum fato sobre isso?
6. Com o que você se identifica/gosta/admira na Instituição?
7. Houve algum momento em que você pensou em sair da Força? Conte-me como foi.
8. De que forma a senhora/você contribuiu para o Exército?
9. Você/A senhora teve dificuldade no início? (Se sim) conte-me como foi...
10. Fazendo um balanço de sua vida no Exército, qual o saldo? O que foi bom? Houve algo de ruim?
11. Houve alguma coisa que a senhora/você gostaria de ter feito e não fez?
12. Tem alguma sugestão de algo que o Exército possa fazer em relação às mulheres?

Roteiro de entrevistas 4
(Participante de missão de paz)

Nome fictício: _____ Data: _____
 Idade: ____ anos Categoria: participante de missão de paz
 Naturalidade: (estado) _____ posto: _____
 Quando entrou para o Exército: _____

Roteiro de entrevista com militares

1. Conte-me como foi sua entrada para o Exército? O que motivou você/a senhora a entrar?
2. Conte-me um fato marcante que aconteceu nesse período.
3. E o campo, como foi? O que você aprendeu lá? Conte-me um fato ilustrativo...
4. Quando falo Exército e mulheres, o que vem logo à sua mente? E depois, quando pensa mais detalhadamente? (o que houve/aconteceu?)
5. Durante o curso de formação, o que você pode relatar sobre a relação dos instrutores em relação aos alunos e às alunas? (Algum episódio sobre isso?)
6. Durante o curso de formação, como foi a convivência entre as alunas? E entre as alunas e os alunos? Lembra algum fato sobre isso?
7. Com o que você se identifica/gosta/admira na Instituição?
8. Sobre a missão de paz, por que você quis participar? Como foi a chegada lá? A primeira semana? Quanto tempo ficou lá?
9. Qual era o seu trabalho lá? Você/A senhora teve dificuldade no início? (Se sim) conte-me como foi...
10. Qual o fato mais interessante que você/a senhora pode me contar sobre o período em que passou lá?
11. Houve algum momento em que você/senhora pensou em sair da Força? Conte-me como foi.
12. Há alguma coisa (curso, experiência etc) que a senhora/você gostaria de fazer no Exército?
13. Você/A senhora aconselha as mulheres a participarem de missões de paz?
14. De que forma as mulheres contribuem para a paz nas missões de paz da ONU?

Roteiro de entrevistas 5
(Militar temporária)

Nome fictício:

Data:

Idade: anos Categoria: militar temporária

Naturalidade: (estado)

posto:

Quando entrou para o Exército:

Roteiro de entrevista com militares

1. Conte-me como foi sua entrada para o Exército? O que motivou você a entrar?
2. Conte-me um fato marcante que aconteceu nesse período.
3. Conte-me como foi sua adaptação ao Exército.
4. E o campo, como foi? O que você aprendeu lá? Conte-me um fato ilustrativo...
5. Quando falo Exército e mulheres, o que vem à sua mente? E agora? (o que houve/aconteceu?)
6. Durante o curso de formação, o que você pode relatar sobre a relação dos instrutores em relação aos alunos e às alunas? Lembra algum fato sobre isso?
7. Durante o curso de formação, como foi a convivência entre as alunas? E entre as alunas e os alunos? Lembra algum fato sobre isso?
8. O que você faz no Exército? você se sente valorizada?
9. Com o que você se identifica/gosta/admira na Instituição?
10. Houve algum momento em que você/senhora pensou em sair da Força? Conte-me como foi.
11. Há algo (curso, experiência etc) que você gostaria de fazer no Exército?
12. Qual foi a principal dificuldade que você enfrentou? Conte-me como foi.

APÊNDICE E

Questionário para instrutores/as

Nome fictício:

Posto/graduação:

1. O/A senhor/a é/foi instrutor/a
 - a. em escola de formação.
 - b. em OM onde há curso/estágio operacional.

2. O Sr/a acha que as mulheres militares contribuem para a Força?
 - a. sim.
 - b. não.

Se sim, em quê? Como? Alguma história sobre isso?

3. O Sr/a considera importante que as mulheres participem desse curso de formação (ou estágio)? por quê?
 - sim.
 - não.

Se sim, por quê?

4. De maneira geral, como as mulheres se saem nos treinamentos? E nas instruções?
O Sr/a poderia contar algum fato ilustrativo sobre isso?

ANEXO A

Transcrição das respostas das entrevistas
(em mídia)

ANEXO B

Questionários (transcrição das respostas)
(em mídia)

ANEXO C

Textos alusivos a datas especiais

ANEXO C-1 - ALUSIVO 1

NOTICIÁRIO do EXÉRCITO

A palavra da Força

HOMENAGEM AO DIA DAS MÃES

Hoje, Dia das Mães, prestamos uma homenagem a todas as mães deste imenso Brasil. Essas mulheres que, além de terem dado à luz, iluminam cada passo de nossas vidas. Mães de soldados... mães de nossos filhos... mães civis e também as militares – mães-soldados que nos deixam honrados em tê-las ao nosso lado. Homenageamos, assim, as mães e as futuras mães, que, mesmo sem terem concebido, já carregam o desejo de preparar um espaço neste mundo para um novo ser. Mulheres batalhadoras, cheias de garra e coragem, que abdicam de si próprias em prol de um sentimento maior: o AMOR. Mães, parabéns pelo seu dia!



ANEXO C-2 - ALUSIVO 2



8 de Março

Dia Internacional da Mulher

Neste 8 de março, o Exército Brasileiro rende justa homenagem às mulheres, que, ao longo da história, mostram sua força em todos os setores da sociedade. Guerreiras, destemidas e perseverantes na busca de seus ideais, lutam, sem jamais esmorecer, pelo reconhecimento de tudo que fazem e de tudo que representam dentro e fora do nosso País.

A cada novo amanhecer, novos desafios, novas metas e o renascimento de uma nova mulher. Abnegada filha, incansável mãe, dedicada irmã, afetuosa amiga, exemplar profissional, leal companheira, a mulher-multitarefa está presente em todos os vieses sociais.

A comemoração dessa data remonta ao ano de 1857, quando, em 8 de março, inúmeras operárias saíram às ruas de Nova Iorque para protestar contra as condições subumanas de trabalho e contra os baixos salários. Essa iniciativa foi responsável por uma verdadeira catástrofe na história da humanidade, já que cerca de 130 profissionais foram trancadas no galpão de uma fábrica têxtil e lá morreram carbonizadas.

Esse fato marcou a trajetória das lutas de gênero e a inserção digna da mulher no mercado de trabalho, com reflexos em todos os campos de atividade e do comportamento humano. No final de 1977, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclamou o dia 8 de março como Dia Internacional pelos Direitos da Mulher e pela Paz Internacional e, conseqüentemente, muitos países oficializaram a data em seus calendários.





Em nosso País, a trabalhadora do mundo moderno, seja a dona de casa, seja a profissional com emprego formal, exige respeito pela importância de sua rotina. Em ambos os casos, é possível destacar atributos comuns às mulheres de todos os tempos, como dedicação, responsabilidade e disciplina.


Nos dias de hoje, testemunhamos o ingresso feminino em setores profissionais ainda restritos no Brasil, como é o caso da linha bélica do Exército Brasileiro, caracterizando um novo ponto de inflexão nessa história de conquistas. Já temos alunas na Escola Preparatória de Cadetes do Exército que, em 2018, receberão o título de cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras. Em breve, essas jovens se tornarão as precursoras das oficiais combatentes da Força Terrestre. Paralelamente, as primeiras sargentos combatentes garantem suas vagas na Escola de Sargentos de Logística e passam a compor as fileiras operacionais de nossa Instituição, todas irmanadas pelo culto aos valores éticos e morais da caserna e pelo grande ideal de servir à Pátria.

Mulheres brasileiras, fardadas ou não, parabéns por exercerem diuturnamente seus diferentes papéis sociais, contribuindo sobremaneira para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Brasília, DF, 8 de março de 2017.



ANEXO C-3 - ALUSIVO 3



Noticiário do
EXÉRCITO A palavra da Força

Centro de Comunicação Social do Exército | Brasília, DF | domingo | 13 de maio de 2018 Especial

13 DE MAIO DIA DAS MÃES

E mais uma vez é dia das mães.

Após deflagrada a Segunda Grande Guerra, em 1939, o papel da mulher na sociedade atravessou a fronteira do lar. De donas de casa e mães à mão de obra em fábricas e campos agrícolas, as mulheres tornaram-se o centro dos esforços de batalha.

Apesar do engajamento de mais de 7 milhões de mulheres em apoio às linhas de combate, ao silêncio das armas, em 1945, o caminho que parecia aberto para novos horizontes profissionais tornou a estreitar-se, quase aos níveis de pré-guerra, trazendo a mulher de volta ao ambiente doméstico.

Entretanto, as gerações posteriores nunca seriam as mesmas do meado do século 20. Aquelas mães passaram a suas filhas um legado de busca pelo ensino superior e consequente inserção no mercado de trabalho. Desde então, em uma natural evolução que acompanha os produtos de última geração, as novas tecnologias e as crescentes demandas sociais, as mulheres iniciaram um processo desafiador: trabalhar dentro e fora de suas casas.

Misto de liberdade financeira, culpa por abrir mão da convivência diuturna com os filhos e necessidade de incremento pessoal, a mulher do século 21 ainda sofre críticas pelas escolhas que faz. A questão é ainda polêmica.

Infelizmente, fazendo uma busca na história, a figura materna sempre foi alvo de críticas, para o bem ou para o mal. No início do século passado, por exemplo, Sigmund Freud, o famoso neurologista austríaco, considerado o “Pai da Psicanálise”, demonizou a figura da mãe como a causadora de todos os traumas da humanidade.

Algumas correntes defendem que a permanência da mãe junto aos filhos, 24 horas por dia, produz seres frágeis e dependentes. Outras, pelo contrário, defendem que só a presença da mãe forja o caráter e o intelecto de suas crianças. Atualmente, algumas pesquisas mostram que a qualidade de tempo dispensada pelas mães que optam por uma carreira supera a quantidade de tempo dispensada pelas que decidem pelo trabalho no lar, já que tal convivência acaba gerando stress e falta de paciência, agravada pela rotina doméstica.

Apesar de tantas teorias, o que vemos como fruto dessa revolução é que, em geral, a mãe dos tempos modernos, trabalhando fora de sua casa ou não, se diverte mais em família, planeja mais viagens, e, mais importante, delega ao pai tarefas que, em tempos passados, ele nunca abraçou. Para a criança, sem dúvida, esse foi um ganho enorme.

Neste domingo, mais uma vez, reverenciamos a MÃE, seja ela a que gera, a que cria, a que pedimos emprestada, a tia, a avó, a irmã mais velha ou a madrinha. MÃE é a que cuida, independentemente dos laços formais que a unem a um ser.

Não se culpem, queridas mães, por qualquer expectativa frustrada em relação aos seus filhos. Se o amor sempre foi o carro-chefe que conduziu os seus atos, guardem a certeza de terem feito o seu melhor!

PARABÉNS A TODAS AS MAMÃES!

ANEXO D

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mulher militar: identidade em questão

Pesquisador: RISALVA BERNARDINO NEVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91019218.5.0000.5540

Instituição Proponente: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.916.082

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese sobre a presença da mulher nas organizações militares, ambiente marcado pela hegemonia masculina, em que a construção da identidade feminina passa necessariamente pela tensão entre “ser militar” ou “ser mulher militar” ou “ser militar mulher”. Interroga-se: quais seriam os traços ou marcas da identidade da militar? Como esta é representada oficialmente pela Força? Se as funções, as responsabilidades bem como as tarefas entre os sexos são diferentes dentro das organizações militares, em que medida isso interfere na construção da identidade da mulher militar? Busca apontar a real identidade/identificação das mulheres militares do Exército, mais especificamente daquelas que ingressaram por concurso, nos últimos anos, nesse ambiente caracterizado historicamente pela dominação masculina. O corpus da pesquisa é constituído por textos de portarias, decretos, normas, peças publicitárias, material que, depois de selecionado, constituirá a parte documental, ao lado dos dados de natureza empírica, entrevistas individuais realizadas com mulheres militares concursadas (conduzidas fora do ambiente de trabalho), principalmente as primeiras mulheres a entrar para a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), bem como questionários a serem aplicados junto aos militares homens (utilizando-se do google forms).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal é apontar a real identidade/identificação das mulheres militares do Exército,

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.916.082

que ingressaram por concurso, nos últimos anos. Para tanto, buscar-se-á distinguir, na identidade da mulher militar, traços linguístico-discursivos, bem como sinais de convergências, ou divergências, de tipos de identidades, colhidas no tecido social da hierarquia vigente tanto no contexto de situação (ambiente militar), quanto em nosso contexto de cultura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Assume como benefícios da pesquisa: "espera-se que os resultados deste estudo proporcionem reflexões sobre a mulher militar, sobre as características que compõem suas identidades e tragam novos olhares em relação às mulheres por parte da instituição. Além disso, os resultados podem contribuir, nos âmbitos acadêmico e social, para o fortalecimento da figura feminina como capaz de enfrentar desafios quaisquer".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A amostra continua imprecisa "50 (30 entrevistadas e 30 respondentes de questionário)", cronograma está desatualizado, no entanto a pesquisadora assume que o mês de jul/18 é somente uma previsão para entrada em campo. Esta só se dará após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados segundo as Resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares.

Recomendações:

- Atualizar o nome e as informações do CEP/CHS (não mais CEP/IH) nos documentos de apresentação obrigatória;
- O TCLE para as entrevistas deve informar se estas serão gravadas;
- Padronizar o tamanho da amostra e a atualização;
- A pesquisa somente pode ter início após a aprovação do projeto pelo CEP/CHS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	07/07/2018		Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.916.082

Básicas do Projeto	ETO_1107949.pdf	15:13:18		Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_Neves.pdf	07/07/2018 15:12:49	RISALVA BERNARDINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_aceite_institucional_justificativa_Neves.pdf	05/06/2018 14:33:23	RISALVA BERNARDINO NEVES	Aceito
Outros	Curriculo_Neves.pdf	11/05/2018 22:43:15	RISALVA BERNARDINO	Aceito
Outros	Instrumentos_de_pesquisa_Neves.pdf	11/05/2018 22:25:20	RISALVA BERNARDINO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Neves.pdf	11/05/2018 22:01:29	RISALVA BERNARDINO	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_Neves.pdf	11/05/2018 21:57:00	RISALVA BERNARDINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_Neves2.pdf	11/05/2018 21:51:02	RISALVA BERNARDINO NEVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_Neves.pdf	11/05/2018 21:50:41	RISALVA BERNARDINO NEVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Neves.pdf	10/05/2018 22:37:15	RISALVA BERNARDINO NEVES	Aceito
Orçamento	Orcamento_Neves.pdf	10/05/2018 22:26:25	RISALVA BERNARDINO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Neves.pdf	10/05/2018 21:47:21	RISALVA BERNARDINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 25 de Setembro de 2018

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))