

*Ensino*

**MÉDIO  
PESQUISA**

Volume 1

ANNA MARIA DIAS VREESWIJK  
EVANDSON PAIVA FERREIRA  
**ORGANIZADORES**





**Prof. Ms. Gil Barreto Ribeiro (PUC GO)**

Diretor Editorial  
Presidente do Conselho Editorial

**Prof. Ms. Cristiano S. Araujo**  
**Assessor**

**Engenheira Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira**

Diretora Administrativa  
Presidente da Editora

**CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)  
Prof. Dra. Rosane Castilho (UEG)  
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC GO)  
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)  
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG - Catalão)  
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)  
Profa. Ms. Margareth Leber Macedo (UFT)  
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)  
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC GO)  
Profa. Dra. Leila Bijos (UCB DF)  
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)  
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)  
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)  
Prof. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)  
Profa. Dra. Elisângela Aparecida Perereira de Melo (UFT-TO)

Anna Maria Dias Vreeswijk  
Evandson Paiva Ferreira  
ORGANIZADORES

# **ENSINO MÉDIO PESQUISA**

VOLUME I

Goiânia-GO  
**EDITORA ESPAÇO ACADÊMICO**  
2019

Copyright © 2019 by Anna Maria Dias Vreeswijk, Evandson Paiva Ferreira (orgs.)

**Editora Espaço Acadêmico**

Endereço: Rua do Saveiro, quadra 15 lote 22 casa 2 Jardim Atlântico  
CEP 74343-510 Goiânia Goiás – CNPJ:24.730.953/0001-73  
www.editoraespaocademico.com.br

**Contatos:**

Prof Gil Barreto (62) 9 8345-2156  
Larissa Pereira (62) 9 8230-1212  
(62) 3946-1080

**Diagramação:** Marcos Dígues  
www.diguesdiagramacao.com.br

**Capa:** Projetado por freepik.com

**Designer:** Larissa Luz dos Santos  
larissasantoswb@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E59

Ensino Médio Pesquisa : volume 1). - [livro eletrônico]. - Organizadores:  
Anna Maria Dias Vreeswijk, Evandson Paiva Ferreira. - Goiânia: Editora Espaço  
Acadêmico, 2019  
234 p.; PDF

Inclui referências bibliográficas

ISBN:978-65-80274-44-4

1. Ensino Médio - TCEM. 2. Ensino Médio - pesquisas. I. Vreeswijk,  
Anna Maria Dias (org.). II. Ferreira, Evandson Paiva (org.). I. Título

CDU: 37.046.14

Índice para catálogo sistemático

1. Ensino Médio - pesquisas..... 37.046.14

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2019

# SUMÁRIO

## 7 A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE-UFG

Kauara Kamila Souza Araújo

Marcos Estêvão Cardoso

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Roversi Genovese

Prof. Dr. Leonardo Bruno Assis Oliveira

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria

Prof. Dr. Guilherme Colherinhas

## 19 A FORÇA E A FRAQUEZA DO CEPAE: O DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL ANTE O DESAFIO DO VESTIBULAR

Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira

Gabriela Leles Amaral

## 41 AS “MANIFESTAÇÕES DE JUNHO” E AS REDES SOCIAIS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk

Vander Finotti Bosco

## 77 THE BIG BANG THEORY: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONCEITOS BÁSICOS DO BEHAVIORISMO RADICAL

Ms. Thales Cavalcanti e Castro

Ana Júlia Arantes Viana

**127 A MODERNIDADE NA LÍRICA RIMBAUDIANA**

Profa. Dra. Silvana Matias Freire

Gabriel Alves Fernandes

**181 AS DROGAS NA ADOLESCÊNCIA E NA ESCOLA**

Profa. Ms. Rosana Beatriz Garrasini Sellanes

Patrícia Barbosa de Carvalho

**199 INFORMAR E CONSCIENTIZAR OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO  
DO CEPAE/UFG SOBRE A PREVENÇÃO DO CÂNCER**

Prof. Ms. Ana Maria da Conceição Silva

Hiago Henrique de Carvalho Gomes

**223 FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS E FENÔMENOS PERIÓDICOS**

Prof. Ms. Marcello Lucas

Amanda Vieira Prado

## A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE-UFG

Kauara Kamila Souza Araújo

Marcos Estêvão Cardoso

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Roversi Genovese

Prof. Dr. Leonardo Bruno Assis Oliveira

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria

Prof. Dr. Guilherme Colherinhas

O Cepae-UFG é uma unidade da Universidade Federal de Goiás onde os professores e demais profissionais dispõem de condições diferenciadas de trabalho em relação aos seus pares da rede pública, tanto em infraestrutura quanto em questões intrínsecas ao trabalho. Sobre tudo, os professores têm autonomia no Cepae -UFG e entendem que, apesar de estarem em uma posição privilegiada dentro do quadro da educação básica brasileira, há ainda muito a se construir para se chegar a uma educação mais eficiente, mais competente e, mormente, mais humana.

Dizer que a educação básica no Brasil está em crise é um eufemismo, uma vez que esta situação é crônica e as recentes medidas do Governo Federal não combatem ou sequer minimizam os reais entraves da educação, como a baixa remuneração e formação docente, instalações precárias, más condições de trabalho, dentre outros. Com efeito, as novas propostas para a educação brasileira não são nada animadoras. Para Darcy Ribeiro, a crise na educação brasileira não é uma

crise, e sim um projeto das elites dominantes do qual o Cepae-UFG busca escapar.

Para Adorno (1995), uma educação eficiente é aquela que leva o educando a perceber seu lugar no mundo e desenvolver uma visão crítica da realidade, acarretando na autonomia e emancipação deste sujeito. Todavia, a escola assentada sobre fragmentação do conhecimento, da competição injusta entre desiguais, de métodos desconectados com a realidade e dos interesses dos alunos, em suma, uma escola do século XIX com alunos do século XXI – como se observa em geral – não levará nunca à emancipação e à autonomia.

Felizmente, no Cepae-UFG há um espaço favorável ao estímulo e exercício da autonomia, uma vez que o processo de formação de pessoas (Ensino), a geração de conhecimento (Pesquisa) e o diálogo com a sociedade (Extensão) está expresso não apenas em seu nome, mas também no Projeto Político Pedagógico da unidade. Este tripé sobre o qual se assenta, afiança a experimentação de métodos, estratégias e o compartilhamento do conhecimento, fazendo desta escola um espaço propício para a transformação social e cidadã do aluno, como também da sua formação científica, mantendo como eixo pedagógico basal a relação do aluno com a comunidade.

Portanto, quando em 2013 o professor Guilherme Colherinhas propôs a implementação do Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM) no Cepae-UFG, ainda chamado na época de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), todos perceberam que se tratava de um grande desafio, mas também de uma via de desenvolvimento acadêmico, científico, emocional, em suma, uma chance de amadurecimento para os alunos do ensino médio da escola, viabilizando ainda mais a vocação de pesquisa dessa unidade acadêmica.

De fato, desde que foi instituído o TCC para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, cerca de 260 pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento já foram desenvolvidas pelos estudantes do Cepae-UFG,

tendo alguns destes trabalhos alcançado nível de excelência comparável ao da graduação.

Com efeito, o TCEM objetiva fomentar o trabalho de pesquisa docente e discente, uma vez que os alunos devem desenvolver uma pesquisa de seu interesse orientada por um professor ou técnico administrativo da unidade. Deste modo, os alunos otimizam suas capacidades intelectual e crítica, ao mesmo tempo em que são instrumentalizados para o trabalho acadêmico, posto que devem produzir um projeto de pesquisa dentro das normas correntes. Assim, determina a ementa da disciplina:

Realização de pesquisa e elaboração de trabalho de conclusão de curso sobre tema relevante na área de Educação e/ou aplicação de assuntos específicos das áreas de conhecimento, de cujo cumprimento depende a conclusão do aluno no Ensino Médio, abrangendo as grandes áreas, a saber, Português, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Biologia, Química, Física, Matemática, Artes, Música, Teatro, Inglês, Francês e/ou Espanhol, bem como trabalhos que prevejam a interdisciplinaridade entre duas ou mais das disciplinas elencadas.

Vale ressaltar que desde sua adoção, no entanto, a disciplina passou por algumas adequações que levaram ao seu aprimoramento às condições específicas da escola e também da unidade. Em 2015, o TCC passou a ser chamado de TCEM, mais adequado à especificidade do Cepae-UFG. Em 2016 esta disciplina foi estendida aos segundos anos e, desde 2017, os alunos dos primeiros anos também passaram a realizar a atividade. Atualmente, o TCEM está estruturado no Projeto Político Pedagógico do Cepae-UFG e fundamentado em Resolução própria. Esses documentos estabelecem que o TCEM é disciplina obrigatória, pertencente ao núcleo básico do Ensino Médio e que a aprovação nesta é requisito necessário para a conclusão deste nível de ensino na instituição.

Tal disciplina não tem carga horária fixa no horário semanal e é computada como encontros entre orientandos e orientadores, devendo perfazer um mínimo de 64 horas anuais em atividades de pesquisa, tais como: orientações, escrita de artigos, participações em eventos e seminários, dentre outras.

Para que o estudante obtenha aprovação na disciplina de TCEM, ele deve ter 75% de participação nas atividades de pesquisa propostas pelo orientador e obter um conceito final positivo (A, B ou C) no terceiro ano do Ensino Médio. Este conceito é atribuído por uma banca avaliadora, composta por três professores, incluindo o orientador, para a qual o TCEM deve ser apresentado. Em caso de reprovação o estudante tem a oportunidade de corrigir o trabalho e reapresentá-lo para a mesma banca. Nas primeiras e segundas séries do Ensino Médio o conceito é atribuído pelo orientador com base no desempenho do orientando durante o ano letivo.

O TCEM deve ser apresentado também em pelo menos um congresso, seminário ou evento científico no ano da sua execução. A comprovação dessa apresentação é requisito necessário para a aprovação na disciplina na terceira série do Ensino Médio, enquanto que os estudantes da primeira e segunda séries devem participar como ouvintes de um evento durante esta etapa de ensino. Os principais eventos destinados à apresentação e participação dos alunos do Cepae-UFG são:

- i) CONPEEX - Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Goiás;
- ii) FEBRAT - Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas, realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais;
- iii) CIrCULA – Mostra de Ciência, Cultura e Arte realizada pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG.

A pesquisa do TCEM pode ser apresentada em diversos formatos, dependendo da área a que se vincula. Dentre eles estão a monografia, o artigo, o documentário, a exposição, a apresentação artística e/ou cultural. A escolha da modalidade de apresentação é feita em comum acordo entre orientador e orientando. Para as modalidades de documentário, exposição e apresentação artística e/ou cultural é necessário produzir também um resumo expandido sobre o conteúdo trabalhado. Os critérios avaliados na escrita e na apresentação do TCEM são a evolução científica do estudante, a apresentação, o conhecimento adquirido pelo aluno, o trabalho escrito apresentado e outros aspectos pertinentes ao trabalho.

No processo de construção do TCEM estão envolvidos o aluno, o orientador e o professor coordenador. O orientador é escolhido pelo estudante e deve ser um docente ou técnico do Cepae-UFG. O orientador é responsável por supervisionar todas as atividades do seu orientando, tais como: presença nas reuniões, indicação de leituras, esclarecimento de dúvidas – bem como acerca de metodologias e teorias necessárias para a realização do trabalho –, acompanhamento do processo de construção do texto, definição da banca de defesa, entrega dos documentos necessários para o encerramento da disciplina.

O orientador deve entregar o formulário de controle de presença do orientando e a ficha de avaliação do projeto de TCEM dos alunos da primeira e segunda séries do Ensino Médio ao professor coordenador, na qual é descrito o desempenho do estudante durante a construção do projeto de pesquisa, e a ata de defesa dos estudantes da terceira série do Ensino Médio.

Como pode ser notado, o orientador tem uma grande responsabilidade na construção do TCEM. No entanto, ele também se beneficia desse processo, pois o corpo docente do Cepae-UFG é avaliado não só pelas atividades de docência, mas também pelo conjunto de atividades envolvidas, tais como orientação, cadastro de projetos de pesquisa, apresentações e participações em eventos, além de outras. As orientações de

TCEM representam atualmente um marco no processo de vínculo entre docência e pesquisa na educação básica, possibilitando a eles a oportunidade de desenvolver pesquisas e produções bibliográficas (FARIA, COLHERINHAS, 2015).

Ao professor coordenador do TCEM cabem as atividades de apresentação da proposta pedagógica aos estudantes do Ensino Médio, além dos objetivos e da organização da disciplina. Também é de responsabilidade deste professor receber os termos de orientação dos estudantes no prazo definido, assim como os documentos finais de cada estudante no encerramento do ano letivo, possibilitando o registro dos conceitos e/ou arquivamento dos documentos. Atualmente, cada série do Ensino Médio tem um professor coordenador, o que facilita o trabalho de suporte aos orientadores.

Os alunos são incumbidos de diversas responsabilidades e oportunidades que raramente são concedidas a estudantes de Ensino Médio. Por meio do TCEM eles vivem um processo de iniciação científica que a maioria dos estudantes só chega a vivenciar na graduação ou até mesmo na pós-graduação. Nesse processo, alguns estudantes do Cepae-UFG chegam a ser contemplados com bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-EM), um projeto da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da UFG, em parceria com o CNPq.

As responsabilidades atribuídas aos alunos são: escolha de orientador, comparecimento nas reuniões de orientação, realização de leituras indicadas, comunicação de qualquer problema decorrido das orientações ao coordenador de TCEM, escolha do tema de pesquisa em conjunto com o orientador, redação do trabalho final, construção de materiais necessários ao projeto, apresentação do trabalho tanto para a banca avaliadora quanto em eventos científicos. As oportunidades de aprendizagens e vivências incluem: autonomia e protagonismo para estudar, escrever, aprofundar conhecimentos e ser criativo na escolha e abordagem de um tema de interesse; tomada de iniciativa na busca de fontes de pesquisas e textos relativos ao tema escolhido; possibilidade de

aprofundamento, autonomia e reflexão em um nível que normalmente não se espera de um estudante de Ensino Médio e que rompe com a visão de aluno passivo e receptor de conhecimentos. As oportunidades e possibilidades não se esgotam somente nestes aspectos e, portanto, voltaremos a esse tópico mais adiante.

Os temas abordados no TCEM são diversos. No entanto, algumas temáticas são recorrentes, e dentre elas podemos citar: problemas do cotidiano escolar, cultura contemporânea, temas concernentes ao universo adolescente e temas derivados de matérias escolares específicas, tais como, biologia, química, física, história, etc. (FARIA, COLHERINHAS, 2015).

A título de exemplificação citamos a seguir alguns TCEMs: *A influência das propagandas de TV a respeito de produtos estadunidenses nos alunos do ensino médio do Cepae-UFG*, do aluno Matheus Elias de Andrade Silva, orientado pelo Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho; *Meu Skate Não é Enfeite: Uma História do Skate Feminino*, da aluna Jordana Luz Avelar, orientada pelo Prof. Dr. Allysson Fernandes Garcia; *Ocupação e Música como Estratégia de Luta: Arte e Protagonismo dos estudantes Secundaristas na Luta Contra as OS's em Goiás*, da aluna Ângela Vitorette Leite, orientada pela Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk; *Interação entre o Grafeno e Oxigênio: Um Estudo Utilizando Teoria do Funcional da Densidade*, da aluna Ana Clara Rodrigues de Menezes, orientada pelo Prof. Dr. Guilherme Colherinhas; e *Dessalinização: Um dos métodos de se obter água potável*, da aluna Stefanny Alves de Lima Silva, orientada pela Profa. Me. Luclécia Dias Nunes.

O Centro de Ensino, enquanto comunidade escolar, também se beneficia dos projetos, principalmente na medida em que diversos deles tratam de temas concernentes ao ambiente escolar. Enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão pertencente à UFG, o Cepae-UFG se beneficia de fato ao estabelecer um eixo entre pesquisa e ensino e não só para o ensino, tornando-se um campo escolar ímpar que proporciona também o aumento da pontuação da unidade acadêmica e dos professo-

res da carreira de magistério superior, nos quesitos de produção intelectual, orientação, participação em bancas, participação em congressos e seminários por parte dos alunos e professores, como forma de divulgação dos trabalhos desenvolvidos (FARIA, COLHERINHAS, 2015).

As possibilidades envolvendo o TCEM são inúmeras e mesmo após cinco anos de sua implementação ainda há possibilidades a serem exploradas pela comunidade escolar. Alguns resultados dessa incorporação pela instituição já podem ser notados. Um dos meios frutíferos pelo qual a integração do Trabalho de Conclusão do Ensino Médio com a comunidade ceapaeneana pode ser observada diz respeito às disciplinas eletivas que buscaram auxiliar os alunos na sua construção.

Algumas delas tratam de questões relativas a metodologias de pesquisas e não somente ao restrito contexto curricular do Ensino Médio, o que favorece uma formação ampla e de cunho acadêmico para seus estudantes, estreitando de forma única a formação básica e a formação superior. Dentre as várias disciplinas eletivas ofertadas entre 2013 e 2018 destacamos a “Metodologia Científica”, ofertada em 2018 pela professora Rosana Beatriz Garrasini Sellanes.

Outras abordam temáticas diversas relacionando-as com a construção do TCEM, como foi o caso da disciplina “A construção do TCEM a partir da história de vida”, ministrada em 2017 por professores do Cepae-UFG em colaboração com os estagiários Marcos Estêvão Cardoso, Alan Monteiro de Holanda e Kauara Kamila Souza Araújo, do curso de Licenciatura em Física da UFG, objetivando colaborar com os estudantes secundaristas na construção de questões, problemas e conceitos que permeavam os vários temas encontrados nos TCEMs.

Neste contexto em que experimentam vivências que entrelaçam ensino e pesquisa, proporcionado pelo TCEM no Cepae-UFG, uma das primeiras aprendizagens sobre ciência que os estudantes obtêm ao iniciarem seus projetos diz respeito à compreensão de que fazer ciência é fazer pesquisa. Esse entendimento parecer trivial para quem já está imerso no universo acadêmico, mas não é para jovens da educação bá-

sica, e assim, é por meio do TCEM que os alunos começam a entender o que é pesquisa e seu papel na ciência.

Outra importante aprendizagem adquirida pelos estudantes com o TCEM diz respeito ao entendimento de que existe uma comunidade científica. Segundo Ziman (1986), os cientistas não são indivíduos isolados, eles fazem parte de uma comunidade com normas, costumes e valores compartilhados, e a compreensão da existência dessa comunidade torna-se crucial para entender o ambiente científico. Esta apreensão é ainda incentivada a partir da possibilidade/obrigatoriedade de participação em congressos, seminários e simpósios (ARAUJO, 2018).

Não é qualquer estilo de escrita ou formato de texto que é aceito em um trabalho acadêmico, bem como não são quaisquer documentos que podem ser utilizados como base em um trabalho científico. Esta premissa, estabelecida pelo corpo docente do Cepae-UFG para a construção dos trabalhos de TCEM, impulsiona os estudantes a obterem um grau satisfatório da norma escrita da língua nas diversas áreas do conhecimento. Assim, eles, além de exercitar a escrita acadêmica, apreendem mais dos aspectos da ciência, além de se tornarem capazes de buscar informações em fontes confiáveis, como o Google Acadêmico e a Plataforma Periódicos da Capes, à qual eles têm pleno acesso no ambiente acadêmico do Cepae-UFG (ARAUJO, 2018).

Durante a escrita do TCEM os estudantes vivenciam o processo de orientação típico da ciência. Essa orientação, realizada por parte de um professor qualificado, é necessária para dominar os padrões do pensamento científico (ZIMAN, 1996). E durante a construção do TCEM os alunos tomam conhecimento do que é essa orientação por meio da vivência. Nesse processo de orientação os alunos também passam pela eleição de um tema de pesquisa de forma colaborativa com seu possível orientador.

Não se trata de um processo simples, mas é nele que os estudantes se deparam com a liberdade de escolha e, ao mesmo tempo, com a necessidade de negociação, também típicas do universo científico (ARAU-

JO, 2018). E é por meio desse tipo de vivência e iniciação no universo científico/acadêmico que se internalizam os valores e costumes que estabelecem a própria ciência. De acordo com Ziman (1979), as regras envolvidas no fazer científico não são aprendidas por meio de um livro de normas, mas pela imitação e experiência. E é exatamente por esses mecanismos que os estudantes do Cepae-UFG tomam contato com os costumes científicos (ARAÚJO, 2018).

Segundo Merton (2013), a norma do comunalismo determina que na ciência os resultados das pesquisas científicas devem ser publicados e deixados à disposição de todos; essa norma está na base da ciência (MERTON, 2013). É evidente que os estudantes do Cepae-UFG não só entendem essa norma da ciência durante a construção do TCEM, mas também a experienciam quando apresentam seus trabalhos em congressos e principalmente para uma banca avaliadora.

Alguns trabalhos chegam a ser publicados em revistas/congressos de áreas específicas do conhecimento, como foi o caso do trabalho da estudante Bruna Fideles (1ª turma que realizou o TCEM, em 2013), orientada pelo professor Dr. Guilherme Colherinhas e que contribuiu parcialmente para a publicação do trabalho *GIAO-DFT isotropic magnetic shielding constants and spin-spin coupling of tartaric acid in water solution* em uma revista internacional na área de físico-química (FIDELLES et al., 2016).

Uma outra característica observada nos estudantes que desenvolvem o TCEM no Cepae-UFG diz respeito à postura humilde e pessoal que se espera de um cientista e impõe que a pesquisa deve ser feita com o único fim de aumentar o conhecimento científico (ZIMAN, 1986). Esta atitude é observada durante a escrita e apresentação do TCEM, quando os alunos apresentam um trabalho acadêmico e demonstram entender que não devem esperar nenhuma recompensa pessoal pelo trabalho.

No entanto, a norma da originalidade impõe que as pesquisas devem buscar sempre novos resultados ao mesmo tempo que condena e coíbe as práticas de plágio (ZIMAN, 1986) e neste quesito podemos

destacar o entendimento que os estudantes têm sobre o processo de citação e construção coerente de uma base bibliográfica. Os estudantes do Ensino Médio demonstram em seus trabalhos que são capazes de citar textos e buscam temas novos e originais para escrever o TCEM, embora nem todos consigam realizar tal feito e produzam trabalhos com temas e enfoques já corriqueiros (ARAUJO, 2018).

Obviamente, a implementação do TCEM em todo o Ensino Médio é recente e ainda existem muitas possibilidades não exploradas relacionadas ao processo e sua integração com toda a unidade acadêmica, principalmente com a integração entre Ensino Básico, Graduação e Pós-Graduação, permeando todas as fases de ensino presentes no Cepae-UFG. Algumas destas características já mostram sinal de existência e devem se intensificar nos próximos anos com a nova matriz curricular (2018) em que o estudante, em especial o secundarista, consegue observar características relacionadas à pesquisa que distinguem o Cepae-UFG das demais escolas estaduais e municipais.

Esses aspectos que evidentemente foram negligenciados antes da introdução do TCEM e que agora visam a uma consolidação global por meio da implementação desse trabalho ao longo de todo o Ensino Médio, caracterizam uma forma de ensino diferenciada que possibilita ao estudante ser agente de sua própria formação. É o que ressalta uma ex-aluna do Cepae-UFG:

A produção deste trabalho me proporcionou experiências muito válidas e interessantes, que se não fosse essa disciplina eu não teria como participar, pois tive a oportunidade de apresentar em diversos eventos acadêmicos, como: CONPEEX; FEBRAT (Belo Horizonte-MG) e CIRCULA. Sendo que a participação nestes eventos acrescentou muito no meu currículo e na minha vida, afinal, agora como acadêmica, já tenho ideia do que é produzir cientificamente e da importância de estar por dentro do que acontece nas universidades. (GABRIELA LELES, acadêmica do curso de Geografia/UFG).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Marr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, K. **Imersão na pesquisa e no universo científico durante o ensino médio**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CEPAE. **Projeto Político Pedagógico**. 2018. Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/>>. Acesso em: maio 2018.

CEPAE. Resolução 01/2013 CEPAE/UFG. Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/>>. Acesso em: maio 2018.

FARIAS, V; COLHERINHAS, G. O trabalho de conclusão de curso do CEPAE/UFG. In: SUANNO, M; SILVA, F; FARIA, V. **Veredas escolares: partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG**. 1. ed. Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda, 2014. p. 92-102.

FIDELES, B.; OLIVEIRA, L. B. A.; COLHERINHAS, G. GIAO–DFT isotropic magnetic shielding constants and spin–spin coupling of tartaric acid in water solution. **Chem. Phys. Lett.**, Elsevier, n. 644, p. 205-211, 2016.

\_\_\_\_\_. **Introducción al estudio de las ciencias: los aspectos filosóficos y sociales de la ciencia y la tecnología**. Tradução de Jordi Beltrán Ferrer. Barcelona: Ariel, S. A, 1986.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento confiável: Uma exploração dos fundamentos para a crença na ciência**. Campinas: Papiros, 1996.

MERTON, R. A ciência e a estrutura social democrática, 1942. In: MERTON, R. **Ensaio de sociologia da ciência**. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2013.

ZIMAN, J. **Conhecimento público**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1979.

# A FORÇA E A FRAQUEZA DO CEPAE: O DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL ANTE O DESAFIO DO VESTIBULAR

Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira  
Gabriela Leles Amaral

## RESUMO

O trabalho realizado no âmbito da disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso – Ensino Médio” do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), na Universidade Federal de Goiás (UFG), objetivou investigar como o Cepae vive o desafio de pensar a formação e as especificidades do que o aluno espera do Ensino Médio, isto é, o vestibular. Optamos por investigar o vestibular, em detrimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pelo fato de que o Enem não era adotado como a única forma de ingresso à universidade, como a UFG. Realizamos uma revisão bibliográfica que buscou esclarecer os princípios que regem o funcionamento e a prática pedagógica da escola. Posteriormente foram aplicados questionários a alguns alunos dos primeiros e terceiros anos da instituição, a fim de compreender as suas expectativas e opiniões acerca da escola onde estudam e sua relação com o vestibular. Por fim, pode-se perceber, a partir da história do Cepae, sua proposta pedagógica e imagem perante os estudantes, que a instituição vem tendo resultados parcialmente bons quanto ao que é proposto: a formação integral de seus alunos. Contudo, a

instituição também precisa estar atenta ao que os alunos pensam sobre a formação que vêm recebendo.

**Palavras-chave:** Cepae. Vestibular. Ensino Médio. Formação integral. Formação crítica.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta-se como o resultado final de alguns meses de pesquisa no âmbito da disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso – Ensino Médio”, criada no ano de 2013, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), voltada aos alunos do terceiro e último ano do Ensino Médio (EM) da instituição. Nessa investigação nos propusemos a pensar como o Cepae, na qualidade de uma Unidade Acadêmica Especial da Universidade Federal de Goiás (UFG), nascida do Colégio de Aplicação (CAp) e parte da UFG, se coloca na Educação Básica como uma escola que privilegia não só o ensino, mas também a pesquisa. E este é o problema que procuro investigar: Como uma escola, composta de professores-pesquisadores, vive o desafio de pensar a formação e as especificidades do que o aluno espera do Ensino Médio, isto é, o vestibular.

Para esta pesquisa optamos por investigar o vestibular tradicional, em detrimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pelo fato de o Enem, no momento da realização desta investigação, ainda não ter sido adotado como a única forma de ingresso a instituições de ensino superior, como a UFG. Na UFG, o Enem só passou a ser a única forma de ingresso a partir do ano de 2014, via Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Nos anos de 2011, 2012 e 2013, a universidade adotou-o de forma progressiva, concedendo, ao longo dos anos, um percentual cada vez maior de vagas aos ingressantes via Sisu.

A motivação para esta pesquisa teve início em discussões entre professores e alunos do Cepae. De um lado, os professores, que defen-

diam o ensino para além do vestibular, com o objetivo de abrir mentes e fazer de seus alunos seres pensantes que soubessem muito mais do que apenas decorar, e do outro lado, os alunos, aflitos por acreditarem que a escola não os preparava diretamente para o exame que os leva à universidade, e que, para muitos, é a única possibilidade legal de ascensão social.

Primeiramente, artigos da *Revista Solta a Voz* (atual *Revista Polyphonia*) foram consultados para compreender um pouco do histórico da escola. Posteriormente, foram analisados documentos que deram a fundamentação teórica para pensar o fazer pedagógico da instituição, para tal utilizou-se o Programa Político Pedagógico (PPP) da escola. A partir dessas análises recorreu-se aos documentos oficiais sobre a natureza e o fim do Ensino Médio, que serão analisados e confrontados com o que se faz no Cepae. E, por fim, aplicou-se um questionário a alguns alunos dos primeiros e terceiros anos do EM para avaliar qual é a opinião deles sobre o ensino que vem sendo oferecido a eles.

Dessa forma, pretende-se alcançar uma visão mais completa sobre o Cepae como um lugar de ensino, pesquisa e extensão, e o que seus alunos esperam ou esperaram em relação ao EM e à sua formação.

## **2 DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO AO CEPAE DOS DIAS DE HOJE**

Os Colégios de Aplicação, também conhecidos como CAP's, surgiram no Brasil por meio de reivindicações do diretório Acadêmico da Faculdade Nacional de Filosofia, no ano de 1945, instituídos pelo Decreto-Lei nº 9053, que exigia que todas as Faculdades de Filosofia tivessem um CAP, no qual tinham por objetivo “ser campo de demonstração e experimentação de métodos psicopedagógicos estudados pelos alunos dos cursos de licenciatura” (VARIZO; FERREIRA, 2009). O primeiro CAP foi criado em 1948 pela Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Em Goiás o Colégio de Aplicação foi criado pela Universidade Federal de Goiás, em 1968, tendo em vista a Resolução nº 007/68 do Egrégio Conselho Universitário autorizando o seu funcionamento (VARIZO; FERREIRA, 2009). Suas atividades tiveram início em março de 1968, no prédio da Faculdade de Educação (FE), no Setor Universitário, na cidade de Goiânia.

No primeiro regimento, de 1968, foram definidas as finalidades da instituição, tendo como função ser campo de estágio e experimentação de novos métodos de ensino estudados pelos alunos, em grau de licenciatura, dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da UFG. Tais finalidades foram definidas no artigo 1º do primeiro regimento do recém-criado Colégio de Aplicação:

Art. 1º- O Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade Federal de Goiás, previsto nos art. 195 a 209 do regimento da Faculdade, destina-se a demonstração e experimentação de métodos psicopedagógicos estudados pelos alunos em grau de licenciatura da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da UFG, dentro das finalidades específicas da sua natureza e consoante a legislação em vigor. (FFCL/CA, 1968).

Contudo, em 1969 o CAp ganhou um novo regimento em que o mesmo artigo foi alterado, passando a abrir espaço para que os alunos da Faculdade de Educação da UFG também pudessem usufruir do ambiente da escola para a experimentação dos métodos estudados e ainda com a intenção de ser um núcleo de orientação e renovação de práticas educativas para a comunidade acadêmica, como pode-se ver a seguir:

Art. 1º- O Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade Federal de Goiás destina-se a demonstração e experimentação de métodos psicopedagógicos estudados pelos alunos em grau de licenciatura da

Faculdade de Educação da UFG e ser para a comunidade um núcleo de orientação e renovação da prática educativa. (FFCL/CA, 1969).

Inicialmente os docentes do Colégio de Aplicação eram convidados para ministrar as aulas, todavia alguns deles não eram licenciados, pois a Universidade Federal de Goiás ainda não disponibilizava alguns cursos de licenciatura, como Química e Biologia. Os professores de química do CAp, por exemplo, eram selecionados entre os estudantes de Medicina, o que também aconteceu com outras disciplinas, como biologia e física, que eram ministradas por professores não licenciados, bacharéis em áreas afins destas matérias.

Nos anos 1970 aconteceram concursos na instituição em que 20 professores foram aprovados, porém a Faculdade de Educação requisi- tou esses professores para prestar serviços em outras unidades da UFG, como o Instituto de Ciências Humanas e Letras e Instituto de Química, o que causou um *déficit* de 15 professores na grade da escola. A partir deste acontecimento, foi solicitado em 1972 que os professores do CAp fossem contratados como professores de Ensino Médio, o que impediu que fossem requisitados pelas unidades acadêmicas da universidade.

Em 1981, os professores de Goiânia passaram da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico para a carreira de Magistério Superior, sendo considerada a carreira de cada um. Nesse momento a Faculdade de Educação passou por uma série de reestrutur- ações, até que, em 1994, o Colégio de Aplicação se separou da FE e pas- sou a ser um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae).

Nos primeiros anos do CAp, não era preciso nenhum exame de seleção para o ingresso na escola, pois a procura de alunos para se ma- tricularem era menor do que a quantidade de vagas oferecidas. Com o tempo, a escola foi tornando-se conhecida e foi preciso a implantação de um método de seleção, que primeiramente foi o exame de seleção para ingresso.

Em 1980 a preocupação com a elitização da escola pelo método de seleção de seus alunos passou a ser motivo de discussões, então o Egrégio Conselho Universitário definiu a política de distribuição de vagas do Colégio Aplicação pela Resolução nº 002, em 23/12/1982, a qual foi alterada pela Resolução nº 03/84, que prevê o “atendimento prioritário dos filhos e demais dependentes dos servidores da UFG na seleção de alunos no Colégio de Aplicação” (VARIZO; FERREIRA, 2009, p. 25). Alguns anos depois, em 1988, “o Egrégio Conselho Universitário determina, no art. 2º da Resolução 001/88, que as vagas do CAP sejam oferecidas à comunidade com igualdade de oportunidade a todos” (VARIZO; FERREIRA, 2009, p. 25).

O Cepae, a partir de 2004, passou a oferecer um currículo diferenciado para o Ensino Médio. Esse novo currículo é caracterizado pela implantação de matérias optativas que compõem o núcleo flexível da grade curricular, que ousaram “estabelecer alternativas de construção curricular que atenda às necessidades e expectativas dos alunos e de suas famílias e do corpo docente e técnico-administrativo do CEPAE” (DELGADO, 2005).

As disciplinas optativas que compõem o núcleo flexível do currículo do Ensino Médio foram organizadas em três grandes áreas do conhecimento: biológicas, exatas e humanas. No primeiro ano do EM o estudante, no ato da matrícula, deve escolher entre uma das três áreas, nas quais deve cumprir cinco disciplinas da área escolhida, das quatorze que devem ser cursadas ao longo dos três anos do EM, e as outras podem ser de qualquer uma das três áreas do conhecimento. Dessa forma o aluno tem a autonomia de escolher uma das áreas, sem abandonar o estudo das outras duas. Tais disciplinas são disponibilizadas no contraturno das aulas do núcleo básico da escola.

### **3 CEPAE E A FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ DE SEUS ALUNOS**

O Cepae, desde a sua criação, tem uma proposta de ensino que pretende buscar o desenvolvimento crítico e participativo de seus alu-

nos por meio de diferentes proposições, que são viabilizadas pelo caráter experimental da escola. O Programa Político Pedagógico (PPP) da instituição apresenta que:

As coordenações pedagógicas dialogam com as subáreas e áreas e demais servidores na perspectiva de formar cidadãos críticos, capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos. O objetivo é desenvolver integralmente os educandos, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer uma leitura do momento histórico, científico e cultural em que vivem, adotando a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa. (CEPAE-UFG, 2013).

Assim, o objetivo a que escola se propõe é o de “formar cidadãos críticos, capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos” (PROGRAMA POLÍTICO PEDAGÓGICO CEPAE-UFG, 2013). Porém, a escola se depara com diferentes problemas que atrapalham a formação desse cidadão crítico, são questões que estão para além da escola e sobre as quais a instituição não tem poder de controle e decisão.

Problemas como a dicotomia social marcada na relação cotidiana dos alunos entre os indivíduos com poderes econômicos e oportunidades culturais e os indivíduos com problemas financeiros e dificuldade intelectual (SILVA, 2009). São dificuldades que a escola pode, ou não, conseguir amenizar, pois depende ainda da participação da instituição familiar e do esforço do próprio aluno, que muitas vezes não está disposto ou em condições de oferecer ajuda e/ou de ser ajudado.

Mesmo com todos esses desafios que são comuns a instituições de ensino como o Cepae, a escola tem conseguido com grandes esforços formar cidadãos críticos, que muitas vezes conseguem superar essas dificuldades e se tornam pessoas “capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos” (PROGRAMA POLÍTICO PEDAGÓGICO CEPAE-UFG, 2013).

## 4 O VESTIBULAR E O CEPAE

O vestibular é o exame de seleção que as universidades brasileiras mais comumente adotam como critério de entrada para o ensino superior. Ele foi criado quando o número de vagas nas universidades passou a ser menor que a quantidade de pessoas interessadas nos cursos superiores, levando à concorrência por vagas nas instituições. A concorrência levou ao surgimento de escolas de preparação de alunos para o exame, os chamados cursos pré-vestibular ou “cursinhos”, o que favoreceu e ainda favorece as elites que têm condições financeiras para pagar essas escolas preparatórias, fazendo com que o ingresso nas universidades, principalmente nas públicas, federais e estaduais, seja elitizado.

De certa forma, o vestibular “determina” o que deve ser ensinado na escola, principalmente no Ensino Médio, pois muitas vezes as escolas e professores acabam por priorizar os conteúdos que costumam fazer parte do exame, resultando em uma limitação de conteúdos, baseando-se no que o vestibular exige e criando hierarquias entre as disciplinas na escola, entre as que são “cobradas” no vestibular, como: física, química, geografia e português, e as que não são “cobradas”, como: filosofia, sociologia, artes visuais e educação física. Isso instala um conflito com os profissionais dessas áreas “não cobradas” no exame, que se sentem, muitas vezes, desestimulados pelos colegas de trabalho e pelos próprios alunos que não dão o devido valor às disciplinas que trabalham com uma visão para além do vestibular.

Em documentos oficiais do Cepae não é declarado que a instituição tem por objetivo preparar seu aluno para a o exame vestibular, apesar de a escola querer que seus alunos possam ingressar em uma universidade, preferencialmente pública, e de qualidade. Porém, o exame é também uma dificuldade que a escola enfrenta, pois a prova acaba cerceando os conteúdos a serem ensinados e, muitas vezes, limitando o aluno a ser um mero decorador de dados e conteúdos. Essa situação diverge dos objetivos e desejos da instituição e da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB), que define os objetivos e finalidades para a educação no Brasil em todas as suas fases e especificidades.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 22, que fundamenta a educação básica: “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996 apud BRASIL, 2002).

Dessa forma, vemos que a educação não tem como objetivo a preparação para um exame específico, e sim a formação do cidadão capacitando-o para o trabalho e estudos posteriores. Nesse sentido, o vestibular faz parte de um todo mais amplo e complexo. A LDB (2012) aponta as finalidades do Ensino Médio em seu art. 35, encarando essa fase como uma “etapa final da educação básica”:

- I – consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Assim sendo, podemos perceber que a LDB entende o ensino médio como uma etapa de consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar do indivíduo, preparação para o trabalho e exercí-

cio da cidadania, do aprimoramento da pessoa humana, formando um ser crítico, ético e autônomo intelectualmente, além de ser uma etapa de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos de processos produtivos. Notamos que a LDB espera que o ensino médio seja uma fase de aperfeiçoamento do indivíduo em sua intelectualidade e humanidade.

Pensando em como o Cepae exerce a sua função como escola de ensino básico dentro de uma universidade, temos o Projeto Político Pedagógico (2002, p. 15) da instituição que estabelece de que maneira o fazer pedagógico deve acontecer no Ensino Médio da escola:

Nesse nível, tem-se por objetivo desenvolver integralmente os adolescentes, oferecendo-lhes oportunidade de aprendizagem que os torne capazes de fazer uma leitura do momento histórico, científico e cultural em que vivem, integrando-se nele perspectiva de construção de uma sociedade mais justa.

Com o objetivo de entender como se dá, em sala de aula, o fazer pedagógico instituído pelo PPP, foi feita uma pergunta a alguns professores da instituição: “O vestibular influencia no seu planejamento de aula? Explique”. Em geral, os professores responderam que sim, mas que não é o cerne no planejamento de suas aulas, por não acreditarem numa formação global do aluno em que o foco seja o vestibular. Como disse uma das entrevistadas: “Embora contemple em minhas aulas algumas atividades mais especificamente voltadas para o vestibular, ele não é o motor do meu planejamento. Tampouco, acredito em uma formação global do estudante do Ensino Médio cujo fim primeiro seja o vestibular”.

A grande maioria dos professores disse que veem o vestibular como uma etapa da vida, e que ministram suas aulas da melhor maneira para que o aluno possa passar pelos desafios da vida acadêmica e social, incluindo, nisso, o vestibular. Disseram alguns entrevistados em suas respostas:

Preocupo-me, no entanto, em planejar as minhas aulas de tal modo que os meus alunos desenvolvam tão bem as habilidades requeridas em minha disciplina, que sejam capazes de se saírem bem em todos os desafios apresentados pela realidade, pela vida, pelo mundo, incluindo aí, obviamente, o vestibular. (Entrevistado 1)

O Programa Curricular [...] no Cepae não privilegia a socialização do conhecimento para o vestibular. Todavia, o conhecimento pode auxiliar os alunos tanto no vestibular quanto em outros exames de seleção que venham a concorrer. (Entrevistado 2)

Percebemos que há integração entre os documentos acima citados e o que os professores procuram realizar no Cepae, no que diz respeito ao ensino oferecido aos alunos. Porém, existem dificuldades na relação entre o ensino oferecido na instituição, que dá atenção ao desenvolvimento integral de seu aluno, e o exame vestibular, que não consegue medir o quão ético, cidadão, crítico e inteligente é o seu candidato.

O resultado dessa incongruência apresenta-se na baixa aprovação dos alunos da instituição em cursos de alta concorrência, como Medicina, que no vestibular 2013-1 da Universidade Federal de Goiás contou com um total de 5.332 inscritos, sendo a concorrência de mais de 64 candidatos por vaga<sup>1</sup>. E na aprovação de mais ou menos 25% dos 60 alunos do último ano do Ensino Médio da instituição na segunda fase do vestibular da UFG.

## 5 A VISÃO DOS ALUNOS

Foi realizada uma pesquisa com os alunos das duas turmas (A e B) dos primeiros e terceiros anos do Ensino Médio do Cepae com o objetivo de descobrir qual é a experiência ou expectativa deles quanto

---

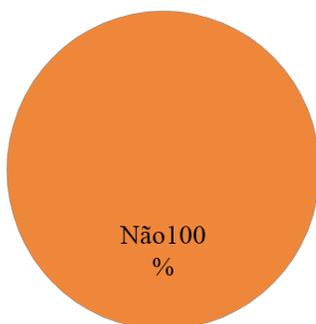
1 Dados disponíveis no site: < [www.vestibular.ufg.br](http://www.vestibular.ufg.br) > Acesso em: 20 ago. 2013.

ao ensino que recebem ou receberão durante o EM na instituição com a intenção de compreender a relação entre a teoria e a prática pedagógica da escola aos olhos dos seus discentes.

Para isso foram aplicados um questionário com cinco questões objetivas e uma subjetiva para 10 alunos do terceiro ano, e outro com sete questões objetivas e uma subjetiva para 10 alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Cepae. Os questionários aplicados ao primeiro ano do Ensino Médio contaram com as seguintes perguntas, seguidas de seus resultados expressos em gráficos:

### **Gráfico 1 - Questão 1 do questionário**

#### **É seu primeiro ano na escola?**



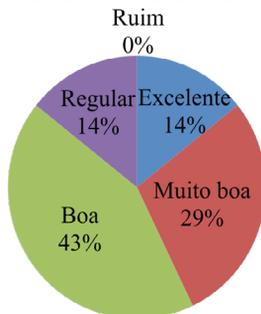
Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

Pelo resultado da primeira questão, ao constatar que 100% dos alunos eram veteranos, pode-se aferir que os participantes do primeiro ano têm conhecimento do funcionamento da escola, dos professores e maneiras de ministrar as aulas e a coordenação, estando em condições de expressar suas impressões sobre a escola em que estudam.

O próximo gráfico mostra o resultado da questão número 2, sobre a formação dada no Cepae:

**Gráfico 2 - Questão 2 do questionário**

**Como você avalia a formação recebida nesse início de Ensino Médio?**

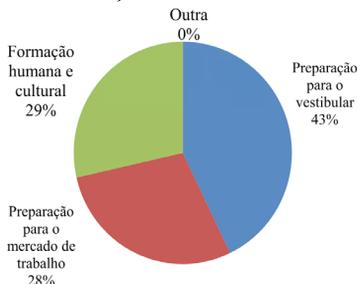


Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

O gráfico mostra que 14% dos participantes desta série avaliam o ensino recebido no início do Ensino Médio como “Excelente”; 29% avaliam como “Muito Boa”; 43% como “Boa”; 14% como “Regular” e nenhum participante avaliou a formação no início dessa fase escolar como “Ruim”. Os dados mostram que os alunos estão satisfeitos com a formação que vêm recebendo ao longo do EM no Cepae até o momento, e que nutrem expectativas com relação a esse período, como se pode ver no próximo gráfico:

**Gráfico 3 - Questão 3 do questionário**

**Quais são suas expectativas quanto a formação no Ensino Médio?**



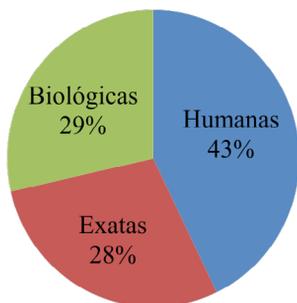
Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

O gráfico acima revela que 43% dos alunos participantes da pesquisa do primeiro ano esperam que o Ensino Médio do Cepae os capacite para o vestibular; 28%, uma “Preparação para o mercado de trabalho”; 29%, “Formação humana e cultural”; e nenhum dos participantes declarou ter alguma outra expectativa em relação à formação no Ensino Médio da escola. A partir desses resultados podemos ver que quase metade dos entrevistados espera que nessa etapa final da educação básica seja preparada para o vestibular que provavelmente enfrentará no fim do EM.

No próximo gráfico, podemos ver para qual área do conhecimento os alunos do primeiro ano pretendem prestar o vestibular:

**Gráfico 4** - Questão 4 do questionário

**Em qual área do conhecimento você pretende prestar vestibular?**



Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

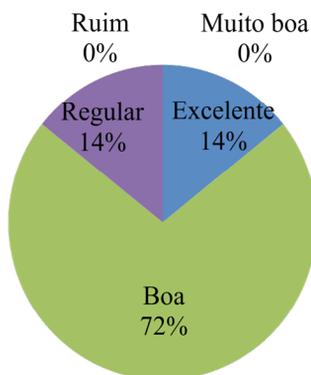
O gráfico nos mostra que 43% dos alunos pretendem prestar o vestibular para algum curso na área de Humanas; 28% na área das Exatas; e 29% na área das Biológicas. Os dados confirmam uma suposição já existente entre os alunos da escola, de que a maioria pretende prestar o vestibular para algum curso na área de Humanas, mesmo não sabendo ainda qual. Não foi objeto desta pesquisa, mas caberia saber o porquê dessa pre-

dominância da área de Humanas entre os alunos do Cepae, uma vez que é esta área do conhecimento a menos socialmente valorizada.

No próximo gráfico veremos a opinião dos alunos que acabaram de entrar no Ensino Médio, sobre uma novidade para eles: as matérias eletivas. Elas fazem parte da grade curricular do Ensino Médio do Cepae, sendo uma parte flexível do currículo, já que os alunos podem escolher as matérias que desejam cursar no contraturno.

### Gráfico 5 - Questão 5 do questionário

#### Como você avalia as disciplinas eletivas?



Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

No gráfico, vemos que 14% dos alunos que acabaram de entrar no Ensino Médio avaliam as disciplinas eletivas como “Excelente”; 72%, como “Boa”; 14%, como “Regular”; e 0% dos alunos participantes desta série avaliou as disciplinas como “Ruim” ou “Muito Boa”. Com esses dados, podemos verificar que a grande maioria dos alunos do primeiro ano do EM da escola avalia as disciplinas eletivas como boas, o que é relevante, já que estas objetivam abranger conteúdos e práticas que não fazem parte da grade curricular do núcleo básico.

Os questionários aplicados ao terceiro ano do Ensino Médio contaram com as seguintes perguntas, seguidas de seus resultados:

### Gráfico 6 - Questão 1 do questionário

#### Você fez todo o ensino médio no CEPAE?

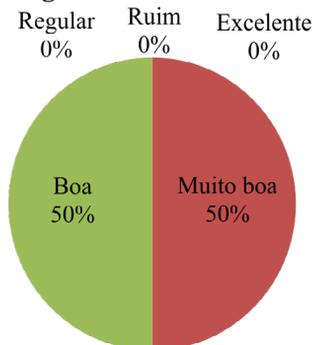


Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

Pelo resultado da primeira questão, ao constatar que 80% dos entrevistados fizeram todo o Ensino Médio no Cepae, percebe-se que os alunos têm tempo suficiente na instituição para contar suas experiências acerca do EM na escola em questão e abre espaço para dissertar a respeito do resultado da próxima questão:

### Gráfico 7 - Questão 2 do questionário

#### Como você avalia a formação recebida ao longo do Ensino Médio?

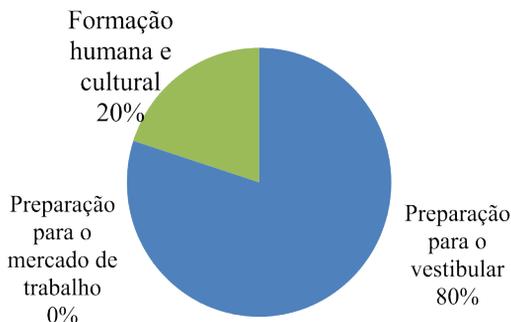


Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

Por meio do gráfico anterior, podemos verificar que 50% dos entrevistados avaliaram a formação recebida durante o Ensino Médio como “Boa” e os outros 50%, como “Muito Boa”. Isso nos mostra que, em geral, os alunos da escola gostam da forma como aprendem e de como a escola os têm formado. Nesse sentido, nos mostraram quais eram as suas expectativas em relação à formação no Ensino Médio por meio da resposta à próxima questão:

### Gráfico 8 - Questão 3 do questionário

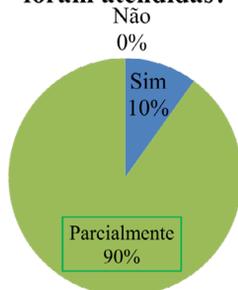
#### Quais eram as suas expectativas quanto a formação no Ensino Médio?



Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

Detectamos que, em contraposição ao PPP do Cepae, 80% dos alunos entrevistados do terceiro ano esperavam que fossem preparados para o vestibular durante o Ensino Médio. Tal situação acaba gerando um conflito entre eles, os professores e a coordenação da escola, pois os alunos esperam da escola algo que não é seu objetivo central. E somente 20% esperavam que durante o EM a escola os formasse humana e culturalmente, sendo este, na verdade, um dos objetivos de preocupação apontados pela instituição.

No próximo gráfico poderemos averiguar se as expectativas citadas no gráfico anterior foram atendidas durante o Ensino Médio, ou não:

**Gráfico 9** - Questão 4 do questionário**Suas expectativas quanto ao Ensino Médio foram atendidas?**

Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

Os dados nos mostram que somente 10% dos alunos tiveram suas expectativas alcançadas durante o Ensino Médio, que, cruzando os dados dos questionários, correspondem aos alunos que tinham como expectativa a formação humana e cultural; e que 90% dos entrevistados tiveram suas expectativas parcialmente atendidas, correspondendo estes aos alunos que tinham como expectativa a preparação para o vestibular durante o EM. Assim verifica-se que na visão dos alunos a preparação para o vestibular foi parcialmente atendida. No próximo gráfico, podemos constatar a opinião dos alunos sobre a preparação que o Cepae ofereceu para o vestibular, no curso para o qual desejam fazer o exame:

**Gráfico 10** - Questão 5 do questionário**Você avalia que o CEPAE preparou você para o vestibular no curso que você escolheu?**

Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

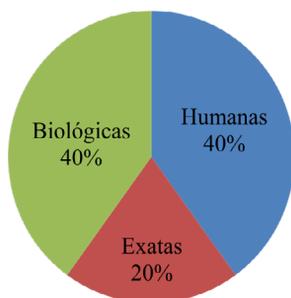
A partir do gráfico, depreendemos que 60% dos entrevistados avaliaram que o Cepae não os preparou para o vestibular no curso que escolheram, sendo um problema para muitos que em um futuro próximo precisarão pagar por um curso pré-vestibular e outros que terão dificuldades de assim proceder por motivos de ordem financeira, ou, ainda, será um problema a mais para aqueles que prosseguirão suas vidas sem conseguir ingressar em um curso superior em uma universidade pública.

A impossibilidade de prosseguir em estudos posteriores é um problema que contraria a LDB, que em seu artigo 22 apresenta as finalidades da educação básica e enfatiza que essa fase da educação deve fornecer aos alunos “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996 apud BRASIL, 2002).

Por outro lado, 40% dos alunos avaliaram que o Cepae os preparou para o vestibular no curso que escolheram. A maioria dos que avaliaram positivamente a escola declarou optar por realizar um curso na área de Humanas na universidade. No próximo gráfico, veremos para qual área os alunos pretendem prestar o vestibular:

### Gráfico 11 - Questão 6 do questionário

**Em qual área do conhecimento você pretende prestar vestibular?**



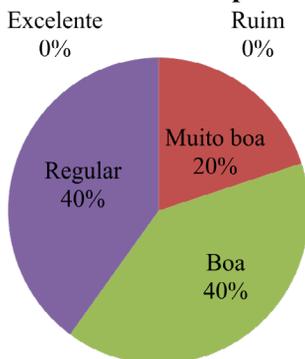
Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

A partir do gráfico, constatamos que 40% dos alunos pretendem prestar vestibular para um curso na área de Humanas; 40%, na área de Biológicas; e 20%, na área de Exatas. Relacionando esses resultados com os dados do gráfico anterior e as respostas individuais dos entrevistados, percebe-se que há relação entre o curso e a percepção de o Cepae ter preparado ou não para o vestibular, pois, segundo os questionários, a maioria dos alunos que quer prestar para algum curso na área de Humanas pensa que a escola a preparou para o exame.

Entretanto, o mesmo não acontece com as áreas de Exatas e Biológicas, pois a maioria dos alunos que pretende prestar para um curso nessas áreas não avalia que a escola a preparou para o exame. Isso nos leva a pensar em como essas áreas do conhecimento estão exercendo seu papel dentro da instituição, já que os alunos se sentem preparados para o exame em uma área do conhecimento, e nas outras, não.

O próximo gráfico mostra a avaliação dos entrevistados com relação às disciplinas eletivas:

**Gráfico 12 - Questão 12 do questionário**  
**Como você avalia as disciplinas eletivas?**



Fonte: Elaborado por Gabriela Amaral, 2013.

Segundo o gráfico, 40% dos alunos avaliaram as disciplinas eletivas como “Boas”; 40%, como “Regulares”; e 20% como “Muito Boas”. O

que nos mostra que, em geral, os alunos avaliam as disciplinas do núcleo flexível do currículo de forma satisfatória, mas que, com 40% de avaliação regular, é coerente se pensar sobre algumas mudanças que possam melhorar essas disciplinas, como a avaliação semestral delas por parte dos alunos e dos professores responsáveis, que pode auxiliar a coordenação pedagógica a acompanhar o seu andamento.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nestas considerações finais, podemos inferir algumas conclusões sobre a formação dos alunos do Cepae-UFG, considerando que, sendo uma unidade de educação básica dentro da Universidade Federal de Goiás (e que esta exige o vestibular como critério de seleção para seus cursos de graduação), declara não formar seus alunos para passar no exame.

Nesta situação, cabe uma reflexão sobre como as universidades em geral têm construído seu processo seletivo, pois vemos a situação de uma instituição que pensa em uma formação para além de um concurso, mas, por outro lado, verificamos também escolas, principalmente particulares, destinadas à elite econômica, que não veem outra saída, a não ser formar para o vestibular. O que, muitas vezes, não exige dos candidatos a habilidade de pensar criticamente e, assim, essa capacidade tão importante ao ser humano acaba não sendo desenvolvida, já que, em geral, os vestibulares não abarcam questões que exijam do candidato um pensamento mais amplo.

Quanto ao Cepae, podemos observar a partir de sua história, proposta pedagógica e sua imagem perante os alunos, que a instituição vem tendo resultados parcialmente bons quanto ao que é proposto: a formação integral de seus alunos. Porém, precisa estar atenta ao que os alunos pensam sobre a formação que vêm recebendo, pois muitos deles, principalmente dos terceiros anos, declararam no questionário aplicado que não se sentem preparados para prestar o vestibular com a formação

que receberam no Ensino Médio do Cepae, em especial aqueles que pretendem cursar uma graduação nas áreas de Biológicas e Exatas.

Portanto, penso que tal fato não deixa de ser um importante alerta, pois os alunos que pretendem fazer um curso superior na área de Humanas se sentem bem mais preparados para o exame. Isso mostra que a instituição precisa rever a estrutura do projeto pedagógico em áreas de conhecimento como Biológicas e Exatas e de que forma estão realizando seus trabalhos na sala de aula. Só assim a formação será realmente integral, abarcando todas as áreas do conhecimento com qualidade, formando seu aluno criticamente e fazendo dele um cidadão consciente.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- CAMPOS, Geraldo Faria. Um certo Colégio de Aplicação, posteriormente CEPAE, UFG... Entre 1970 e 2000. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, Editora da UFG, v. especial, p. 3-13, 2010.
- DELGADO, Andréa Ferreira et al. A reforma curricular do ensino médio no CEPAE. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, Editora da UFG, v.16, n. 2, p. 109-123, 2005.
- PROJETO Político Pedagógico do CEPAE/UFG. Goiânia, 2013. Disponível em: <[www.cepae.ufg.br](http://www.cepae.ufg.br)> Acesso em: 20 jul. 2013.
- SILVA, Elder Sales da. Aplicação na formação humana - uma impressão retrospectiva e panorâmica do papel educacional do CEPAE em duas décadas. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, Editora da UFG, v. especial, p. 175-179, 2010.
- VARIZO, Zaira da Cunha Melo; FERREIRA, Maria Judy de Mello. De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, Editora da UFG, v. especial, p. 19-40, 2010.

# AS “MANIFESTAÇÕES DE JUNHO” E AS REDES SOCIAIS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk  
Vander Finotti Bosco

## RESUMO

Este trabalho visa analisar as mobilizações sociais que ocorreram no Brasil a partir de junho de 2013. Essas manifestações, que tiveram como estopim a luta contra o aumento das passagens de ônibus, rapidamente mobilizaram parte significativa da juventude e da sociedade em geral. Buscamos analisar a relação entre essas manifestações contemporâneas e as mídias sociais. Para isso, utilizamos como referencial teórico a linha francesa da análise do discurso. Observamos os discursos publicados e difundidos nas redes sociais não apenas em sua forma e conteúdo, mas também levando em conta todo o contexto em que se inserem locutor e interlocutor. Selecionamos como objeto de pesquisa duas páginas do Facebook: “Frente de Luta GO” e “Frente de Luta Contra o Aumento da Passagem Goiânia”. Nelas, a partir da identificação das falas mais frequentes, classificamos três séries discursivas: o discurso contra a violência policial; o discurso contra a chamada *grande mídia* e o discurso que evidencia e promove uma rede internacional de apoio a essas manifestações. Esses tipos de discursos identificados são analisados em

*posts*, comentários, charges e fotos retirados das páginas. Com isso, interpretando a relação entre imagem, texto e autor, buscamos estabelecer a relação entre o sujeito e seu discurso.

**Palavras-chave:** Manifestações. Mídias sociais. Análise do discurso.

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho consiste nas manifestações populares que começaram como pequenos atos e mobilizações e tomaram conta das ruas de diversas cidades brasileiras em junho de 2013, e tornaram-se um movimento de grandes proporções nacionais.

Este trabalho surgiu do meu interesse pessoal em compreender o que se passava na sociedade brasileira durante as manifestações de junho de 2013. Como jovem, senti-me sensibilizado a acompanhar os acontecimentos pela TV, o que despertou em mim o desejo de participar desses movimentos. Assim, pude aproveitar esse meu interesse pessoal para construir um projeto de pesquisa como aluno do Cepae-UFG, tendo em vista o Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Médio.

Este estudo foi impulsionado também pela minha participação na Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Ensino Técnico (Febrat), realizada em 2013 na cidade de Belo Horizonte (MG). Nesse evento, pude expor minha pesquisa que, apesar de ainda embrionária, foi bem avaliada, o que me deu mais motivação para desenvolver o tema.

Para realizar a investigação, tomamos como base teórica a linha francesa da Análise do Discurso visando analisar as manifestações e seus discursos, levando em consideração o que se passa no entorno de seus locutores. Para uma melhor compreensão do discurso, é importante desmembrá-lo para poder captar e compreender a pluralidade que algumas palavras ou enunciados possam vir a trazer. O discurso não é só o que já foi dito, mas sim todo o processo pelo qual o sujeito passa até

o discurso vir ao mundo, seja na forma escrita ou falada (GREGORIN apud FRASSON, 2007).

Nesta pesquisa, propomos três principais passos: identificar o sujeito que estava nas manifestações; analisar o meio como ele veiculava seus discursos e selecionar tipos de discursos que eram enunciados nesse período. Ao buscarmos o sujeito que manifestava, identificamos que os principais participantes eram jovens com até 25 anos, e por se tratar, em sua maioria, de jovens, as redes sociais exerceram um papel importante por serem o principal meio de veiculação dos discursos.

Para comprovar que a interação entre juventude e rede social foi uma característica determinante, para as manifestações de junho de 2013, escolhemos duas páginas no Facebook para tomarmos como objeto de análise: “Frente de Luta GO” e “Frente de Luta Contra o Aumento Goiânia”. O Facebook é uma rede social criada em 2004, pelo ex-estudante de Harvard Mark Zuckerberg, para interação dos alunos de sua antiga universidade, vindo depois a ser aberta a todos e alcançando a marca de mais de 500 milhões de usuários ativos em 2014.

Na primeira parte deste trabalho faremos uma breve apresentação do referencial teórico, o conceito de Análise do Discurso, a partir principalmente das considerações de Orlandi (2007) e Fernandes (2007). Nesta parte, trataremos do surgimento desse conceito e seu uso em determinados períodos históricos, assim como o funcionamento do método que esse conceito propõe e também o que o diferencia de outros métodos.

A segunda parte apresentará como ocorreu a criação do *link* entre redes sociais e manifestações, analisando sua importância para os movimentos sociais ocorridos em junho de 2013. Nesta parte, usamos como principal referencial teórico os recentes estudos de Pimentel e Silveira (2013). Ao tocar neste ponto, analisamos também a comunicação em uma sociedade globalizada de acordo com as considerações de Castells (apud PIMENTEL; SILVEIRA, 2013).

Na terceira e última parte, estabeleceremos uma união entre os conceitos de análise do discurso e redes sociais analisando os diversos discursos veiculados nas páginas “Frente de Lutas GO” e “Frente de Lutas Contra o Aumento Goiânia”. Esta parte se baseia em *print screens* tirados dessas duas páginas do Facebook. *Print screen* é uma captação, em forma de imagem, do que está presente na tela do computador, exceto o ponteiro do mouse.

Nesta análise, usamos como metodologia a elaboração de séries discursivas. Primeiramente, identificamos os tipos de mensagens postadas com mais frequência pelos usuários e seguidores das páginas. Identificamos três tipos: a constante crítica e denúncia contra a violência empregada por forças policiais durante as manifestações; mensagens de apoio às manifestações e crítica à cobertura que a mídia fez das manifestações. Em cada uma dessas séries discursivas, buscamos analisar as especificidades das mensagens, partindo da seleção de alguns *posts* publicados nas páginas. Post é o nome dado à foto ou texto que é publicado em uma rede social por um usuário.

Desse modo, enquanto a primeira e a segunda parte consistem basicamente em levantamento bibliográfico, esta terceira e última parte consiste na análise direta dos enunciados, levando em consideração o conceito de análise do discurso.

## 2 O CONCEITO DE ANÁLISE DO DISCURSO

Inicialmente, faremos uma pequena introdução sobre o conceito de análise do discurso, abordando seu surgimento e uso em determinados contextos históricos, identificando desde os precursores russos até a inovação francesa. Além disso, aprofundaremos na definição do termo discurso, apresentando assim o principal referencial teórico do trabalho escolhido para a realização desta pesquisa. Aqui utilizamos a tendência designada como “Escola Francesa da Análise do Discurso”.

## 2.1 Contexto histórico

Atualmente, o ramo dos estudos linguísticos que tomam como referencial teórico o conceito de discurso encontra-se dividido em diversas correntes, evidenciando a força de tal conceito e sua constante apropriação para a produção acadêmica.

Segundo Orlandi (2007), precursora dos estudos da análise do discurso no Brasil e estudiosa brasileira, a análise do discurso surgiu como uma contraposição às análises dos chamados formalistas russos que, no início do século XX, faziam estudos que levavam em consideração apenas a análise sintático-morfológica do enunciado. Os formalistas passaram a observar não somente o que o texto significava, mas sim como ele significava.

Criado em 1914, na Rússia, o formalismo russo, como é conhecido, foi um movimento que influenciou muitos estudos linguísticos. Segundo Ceia (2009, s.p.), a criação do chamado formalismo russo estava relacionada com a fundação de um movimento de estudos linguísticos na Universidade de Moscou:

O Círculo Linguístico de Moscovo foi fundado por alguns estudantes da Universidade de Moscovo, no inverno de 1914-1915, com o propósito de promover estudos de poética e de linguística, afastando-se assim da linguística tradicional e aproveitando a renovação da poesia russa que os poetas da época haviam iniciado.

Ainda de acordo com Ceia (2009, s.p.), os temas que os formalistas passaram a investigar nunca haviam sido discutidos antes, como: a função da linguagem, a relação entre a emoção e a poética, a entonação dos versos, a estrutura dos contos e das prosas, a formulação de uma metodologia para os estudos literários, etc.

Os formalistas não consideravam o texto literário como obra de um sujeito, pois o texto não era considerado um objeto, tampouco fruto

do sentimento ou do pensamento de seu autor, mas sim um conjunto de palavras que deveria ser analisado pela sua forma. Os formalistas visavam criar uma “ciência literária” que estudaria a literatura por si só, dispensando e ignorando qualquer exterioridade (CEIA, 2009, s.p.).

Esses estudos formalistas foram muito criticados por várias correntes, especialmente por teóricos de inspiração marxista que “não aceitaram que a nova poética ignorasse as realidades sociais e o recurso à literatura como meio de transformação dessas realidades” (CEIA, 2009, s.p.).

Incorporando essa crítica, o que viria a ser chamada de análise do discurso teve sua consolidação, tal como é conhecida hoje, na França, um país com forte tradição no estudo de texto literário, influenciando, algum tempo depois, estudiosos brasileiros. A análise do discurso surgiu entre as décadas de 1960-70. Sob um ponto de vista político e cultural, a década de 1960 foi um período bastante tumultuado, com marcos importantes para os dois países.

Na França, estudantes universitários saíram às ruas pedindo reformas no ensino e na sociedade, o que gerou o chamado “maio de 1968”. O que era inicialmente um protesto em busca de melhorias no setor educacional tomou grandes proporções, culminando em uma grande greve de trabalhadores e promovendo manifestações que buscavam profundas mudanças na sociedade capitalista e consumista. Já no Brasil, se acentuaram manifestações políticas contra a ditadura militar, como a *Marcha dos 100 mil*, assim como a atuação de diferentes grupos de oposição ao regime e ao AI 5.

Segundo Silva (2005), com esses contextos históricos, a análise do discurso começou a ser empregada com o objetivo de compreender esses momentos políticos analisando os diferentes discursos que estavam sendo produzidos. Tomavam-se como marco principal os discursos políticos com posição extremamente definida, como a oposição entre os discursos de direita e de esquerda.

## 2.2 O discurso como ferramenta

Para alcançar os seus objetivos, compreender os discursos que estavam sendo produzidos, a análise do discurso não poderia ficar presa apenas à análise da forma do texto, mas deveria levar em consideração os contextos histórico e político que estavam em volta do texto, pois só assim conseguiria apreender o sentido do discurso. Assim, a análise do discurso objetiva compreender não só o teor linguístico, mas também extrair dele os aspectos sociais e ideológicos.

Segundo Orlandi (2007), a análise do discurso vai direto ao estudo da realidade social em que o homem produziu seu discurso. Nesse sentido, o autor ainda destaca que tal conexão entre homem e discurso permite observar a movimentação entre o homem e a realidade a sua volta, que por sua vez está sempre em movimento, sempre em processo de mudança.

Ainda de acordo com Orlandi (2007), ao se estudar mais a fundo o discurso percebe-se que ele não é só linguagem, porém precisa dela para existir. A flexibilidade do discurso mostra que ele se modifica ao passo que a vida humana, a sociedade, se transforma. No discurso, o sujeito, o locutor, expressará suas ideias, pensamentos e ideologias de modo que quase possamos vê-lo falando. Logo, tudo no discurso é importante, pois a escolha das palavras revela pontos de vistas semelhantes e contrastantes. A análise do discurso apontará os vários sentidos do discurso, mostrando os aspectos sócio históricos e ideológicos que o sujeito adquiriu ao longo de sua vida.

Já de acordo com Fernandes, “discurso não é a língua e nem a fala, mas, como uma exterioridade, implica-as para a sua existência material” (FERNANDES, 2007). Ou seja, a forma como o discurso é feito não é tão essencial para a análise do discurso, mas ela não descarta que o meio como o discurso veio a público pode trazer algumas características relevantes para as conclusões da análise.

É importante saber compreender o discurso e suas vertentes para poder visualizá-los no contexto atual da sociedade. Saber diferenciar os discursos e usá-los como uma ferramenta de apreensão de um determinado contexto é de extrema importância para se entender um determinado tema.

### 3 AS MÍDIAS SOCIAIS E AS MANIFESTAÇÕES

Nesta parte, apresentaremos como se deu a criação do *link* entre redes sociais e as manifestações que ocorreram em junho de 2013. Analisaremos qual foi a importância da conexão desses dois meios, ruas e redes, e como funciona a comunicação em rede de uma sociedade globalizada.

#### 3.1 As manifestações de junho de 2013

O termo “manifestação” advém do latim *manifestatione*, sendo definido como o ato ou efeito de se manifestar, de se expressar (FERREIRA, 2004). É a expressão pública e coletiva de uma opinião ou de um sentimento. Ao usarmos o termo manifestação, muitas vezes nos referimos à ocupação das vias públicas por um determinado grupo buscando expressar seu posicionamento contra alguma ideologia política ou a favor de alguma mudança ou reivindicação.

Na Constituição (1988) vigente no Brasil, nada consta sobre a proibição ou a caracterização desses atos como atos ilegais ou passíveis de repressão. Como podemos observar no artigo 5º, incisos IV e XVI:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

XVI – todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente.

Com esses dois incisos da Constituição brasileira, temos que os atos ocorridos em junho de 2013 foram válidos, uma vez que dentro das extremidades da lei não há nada que os possa tornar ilegais e/ou ilegítimos. E mesmo a presença de mascarados e “vândalos”, assim chamados pelas *grandes mídias*, não os descaracteriza, já que a quantidade destes ou de radicais não ultrapassava o número dos que se manifestavam pacificamente.

Grandes manifestações sociais marcaram a história do país ao longo do século XX e início do XXI. Ao fazermos uma retrospectiva das principais que já ocorreram na história do país, temos: nos anos 60, a *Marcha da Família com Deus pela Propriedade*, movimento que era a favor da ditadura, e a *Passeata dos 100 mil*, movimento contra a ditadura militar que, nessa época, já vigorava havia quatro anos, organizado pelo movimento estudantil que mobilizou artistas e intelectuais e que se assemelha muito com o que ocorreu em junho de 2013. No início da década de 1980, já no fim da ditadura militar brasileira, ocorreu o movimento social chamado de *Diretas Já*. Dez anos depois, o movimento *Fora Collor* realizado pelos chamados *caras-pintadas*, jovens que lutaram pelo impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Melo.

Essas manifestações de junho também foram contra os métodos governamentais vigentes, em sua maioria, iniciadas por grupos de jovens estudantes espalhados pelo país, levando também personalidades importantes a pronunciarem suas opiniões.

As manifestações de junho de 2013 foram caracterizadas por Singer (2013) como um “tremor de terra”. O autor, em seu artigo

intitulado “Brasil, junho de 2013”, chega a compará-las com o processo revolucionário francês de 1789. Mesmo podendo ser considerada uma comparação um pouco exagerada, pois os movimentos de junho foram bem menores que os franceses na época da Revolução Francesa, essa análise demonstra que o que ocorreu em junho de 2013 no Brasil foi avaliado por muitos como bastante importante para a história do país.

Singer (2013, p. 24) ressalta também a força que as manifestações vinham ganhando à medida que o mês de junho avançava, mesmo que os motivos de tal “revolta popular” não estivessem claros: “Em certo momento os protestos adquiriram tal dimensão e energia que ficou claro estar ocorrendo algo nas entranhas da sociedade, algo que podia sair do controle. Mas nunca restou nítido o que estava acontecendo”. O estudioso escreve também que ninguém considerou, em primeira instância, esses atos como uma séria tentativa de revolução.

Adotando os modelos usados anteriormente pelo Movimento Passe Livre (MPL), a população era convocada pelas redes sociais, alcançando, na maioria das vezes, os jovens. Depois da criação de eventos em redes sociais, os manifestantes percorriam e paralisavam ruas de grande influência, avenidas principais, vias de grande movimento, etc., por muitas horas, e no final, por muitas vezes, foram vistos grandes confrontos entre manifestantes e policiais.

As manifestações de junho tiveram início no dia 6 e, desse dia em diante, principalmente após a manifestação do dia 13, têm-se relatos do início de uma grande repressão policial com o uso de extrema violência. Depoimentos de participantes e observadores relatam “cenas de guerra a céu aberto”, policiais “enlouquecidos” que atingiam civis e jornalistas, sem distinção. Isso nos remete aos muitos discursos em redes sociais comparando esse período de manifestações e repressão como os ocorridos durante a ditadura militar brasileira.

**Figura 1** - *Print screen* de imagem postada na Página Frente de Lutas GO, no Facebook



Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

Na figura 1 podemos observar um exemplo das frequentes comparações entre 2013 com 1964. As cinco fotografias que compõem a imagem foram tiradas e postadas durante os protestos em 2013. No centro da imagem, por trás das letras, observa-se uma barreira policial equipada de escudos para impedir a passagem dos manifestantes. No canto inferior esquerdo temos a imagem da repórter Giuliana Vallone, da TV Folha, que foi atingida no olho por uma bala de borracha, enquanto fazia a cobertura das manifestações na cidade de São Paulo. O enunciado empregado na imagem afirma: “Poderia ser 1964. Mas é 2013”. Assim, se comparam esses dois períodos, sugerindo que a repressão e a violência policial atual são tão fortes quanto as que havia na época da ditadura militar no Brasil.

Inicialmente, as primeiras manifestações que ocorreram em junho de 2013 foram pequenos protestos organizados por estudantes em

busca do passe livre e contra o aumento da passagem de ônibus. Contudo, com o início do uso de violência por parte dos policiais, essas manifestações tornaram-se mais visíveis ao grande público, ganhando, assim, força e mais adeptos, e chegando ao seu auge. Tendo sua potência multiplicada, as manifestações se tornavam cada vez maiores e uma luta que sustentava apenas a bandeira contra o aumento da passagem do transporte público, passou a ser um movimento de bandeiras diversificadas.

Tal diversificação nas causas durante os protestos levou alguns autores a caracterizar essa etapa das manifestações como vaga. “Reconhecidos cientistas políticos nacionais desqualificaram os protestos de 2013 como cacofonicamente repletos de pautas ou bandeiras imprecisas, contraditórias” (SANTOS apud TAVARES; RORIZ, 2014, p. 18).

Segundo pesquisas realizadas pelo *Datafolha* e pelo jornal *Folha de São Paulo*, as manifestações de junho de 2013 eram compostas predominantemente por jovens e jovens adultos em relação às demais faixas etárias, ou seja, pessoas com idades entre 16 e 25 anos eram maioria nesses movimentos. De acordo com as mesmas pesquisas, os mesmos jovens e adultos que fizeram parte desses movimentos possuíam, em sua maioria, alto grau de escolaridade e estavam matriculados ou em uma graduação ou, até mesmo, em níveis superiores a isso, mestrado ou doutorado.

Por serem, majoritariamente, constituídos por jovens, os protestos que ocorriam em todo o país eram socialmente heterogêneos e de caráter horizontal e descentralizado, ou seja, seguiam um modelo não hierarquizado. Assim, caracterizamos quem é o sujeito dos discursos que tomamos como nosso objeto de estudo.

### **3.2 As redes sociais**

De acordo com a análise do discurso, para a construção dos sentidos, é importante sabermos quem é o sujeito que fala o discurso, mas também o meio pelo qual ele fala. Por isso, analisamos agora as cha-

madam mídias sociais, de onde foram retirados os nossos textos para a análise.

As manifestações mostraram a força do poder comunicacional no Brasil. Segundo o sociólogo Manuel Castells, essa comunicação em rede em uma sociedade globalizada permite “diferenciar quatro formas de poder distintas: poder de conectar em rede (*networking power*); poder da rede (*network power*); poder em rede (*networked power*); e poder para criar redes (*network-making power*)” (PIMENTEL; SILVEIRA apud CASTELLS, 2009). Essas capacidades estão intrinsecamente relacionadas e, juntas, conseguem atrair cada vez mais indivíduos e grupos para suas teias.

Visto que as redes sociais tinham participação e importância significativa para a compreensão do que ocorria no Brasil, os pesquisadores Pimentel e Silveira (2013) colheram e analisaram dados do Facebook, entre os dias 5 e 21 de junho, por meio do aplicativo *Gephi*, que é um *software* para a visualização e análise de grafos com redes complexas. A análise do compartilhamento desses dados consegue detectar as mensagens que mais circulam em uma rede social, no caso, o Facebook.

Com os novos meios de interação social via internet e via redes sociais, a juventude do século XXI tem sido marcada pelo intenso uso de *smartphones*, *tablets* e outros aparelhos que facilitam o acesso às redes. Sendo assim, ao irem às ruas, os jovens brasileiros levam consigo seus *logins* nas redes sociais e das ruas mesmo começam a criação do que seria chamado depois de espaço híbrido, o que pode ser assim sintetizado: “A mobilização cidadã nas ruas a partir das redes sociais criou um espaço híbrido entre as redes e as ruas” (PIMENTEL; SILVEIRA, 2013).

Os presentes nas manifestações postavam de lá mesmo fotos e relatavam o que estava acontecendo nas ruas durante as manifestações. Os que estavam em casa, no trabalho, ou simplesmente não estavam presentes na manifestação, interagem com os que lá estavam compartilhando, se posicionando, aumentando assim a mobilização e o engaja-

mento que a partir de então passava a ir muito além das ruas e a atingir a todos, inclusive quem estava fora do país.

O *espaço híbrido*, formado pela interação simultânea entre ruas e redes sociais, ganhava mais força cada vez que alguém confirmava a presença, via Facebook, em uma manifestação. Esses eventos criados para informar onde e quando seria a manifestação serviram também para mostrar o quão forte ficavam os movimentos sociais à medida que as informações sobre o que acontecia neles iam se espalhando de forma viral pela rede. “Um retrato do aumento do engajamento social pode ser tirado a partir da evolução do número de participantes confirmados nos eventos agendados pelo Facebook” (PIMENTEL; SILVEIRA, 2014).

À medida que as manifestações se tornaram, cada vez mais, o assunto mais discutido nas redes sociais, o número de pessoas que discutiam sobre o assunto fora das redes cresceu muito em poucos dias. Pimentel e Silveira (2013) relatam um aumento de 40 vezes na quantidade de mensagens sobre o assunto durante o período em que ocorreu a pesquisa em questão. As mensagens passaram de 8.750 no primeiro dia, 5 de junho, para 361.711 no último dia, 21 de junho.

Com o aumento da violência policial, cresceu também o sentimento de indignação, que foi um dos combustíveis principais para o surgimento da chamada *automobilização social*. Em oposição aos movimentos tradicionais, estes não tinham partidos, sindicatos ou movimentos sociais consolidados, o que trazia, conforme Singer (2013), um padrão horizontal e de comunicação distribuída.

Longe de querer afirmar que as redes sociais influenciaram os movimentos sociais de junho de 2013, mas, justamente o contrário, as manifestações de junho influíram nos discursos publicados nas redes sociais, como mostram os dados apresentados por Pimentel e Silveira. Atenta aos novos discursos que circulavam nas redes sociais, a população encontrava-se quase que em contato direto com as manifestações, o que gerou vários tipos de discursos sobre os assuntos que as circunda-

vam, como as muitas críticas às chamadas *grandes mídias*, que, segundo muitos, não os estavam representando direito.

Como afronta a essa “não representação” as próprias pessoas que estavam nas manifestações realizavam a cobertura dos acontecimentos fotografando, filmando e narrando. Esses vídeos e imagens repercutiram de tal forma que acabaram criando uma rede de solidariedade e indignação que só crescia ao longo dos acontecimentos. Outro ponto a se acrescentar é a chamada *mídia ninja*, uma das responsáveis pela cobertura ao vivo, feita diversas vezes durante as manifestações, que era transmitida pela rede social de compartilhamento de vídeos e músicas *YouTube*. Para Pimentel e Silveira (2013, s.p.)

As manifestações de junho mostraram o poder de pessoas, fora das instituições políticas, de criar redes de opinião distribuídas. Também mostraram que as corporações da mídia se viram obrigadas a alterar suas linhas editoriais de cobertura, tentando reconfigurar as redes e pautar amplas parcelas das massas. A tendência que emana desse momento híbrido é que, cada vez mais, redes de opinião enfrentarão outras redes de opinião.

Com os acontecimentos do mês de junho e a criação do espaço híbrido, percebeu-se a capacidade do povo em formar opiniões e influenciar o que ia ao ar nas *grandes mídias*, mesmo que de uma forma distorcida, as análises feitas mostram, também, que este espaço híbrido acontecerá mais vezes, já que hoje muitos publicam suas opiniões em redes sociais, gerando assim grandes debates.

#### 4 O DISCURSO NAS REDES SOCIAIS

Finalmente, interpretaremos os discursos veiculados nas redes sociais, em especial o Facebook, à luz da análise do discurso, ressaltando os mais frequentes publicados em duas páginas do Facebook: “Frente

de Luta Contra o Aumento da Passagem em Goiânia” e “Frente de Lutas GO”.

#### **4.1 As páginas da “Frente de Lutas Contra o Aumento da Passagem Goiânia” e “Frente de Lutas GO”**

Visto que os sujeitos participantes eram jovens que usavam constantemente a internet, as redes sociais deste meio passaram a ser de extrema importância nas referidas manifestações. Com o uso frequente dessas redes, várias páginas foram criadas, entre elas, as páginas do Facebook: “Frente de Luta Contra o Aumento da Passagem Goiânia” e “Frente de Luta GO”, nosso objeto de análise neste trabalho. Todos os dados retirados das páginas “Frente de Lutas GO” e “Frente de Luta Contra o Aumento Goiânia” ocorreram entre agosto de 2013 a março de 2014.

A página “*Frente de Luta Contra o Aumento da Passagem Goiânia*” foi criada para a discussão sobre as manifestações, que ocorreram e as que ainda estavam por vir, contra o aumento abusivo que ocorreria no valor da passagem do transporte coletivo em Goiânia. Porém, após as manifestações e as dimensões que esses movimentos sociais tomaram, mais e mais páginas foram surgindo acerca do mesmo tema. Dentre as “recém-nascidas” páginas, surgiu a página “Frente de Luta GO”.

A ideia e função, comparadas às da primeira página citada, eram as mesmas: expor discussões sobre os movimentos sociais que ocorriam e ocorreriam em Goiânia, só que então, nesta nova fase da primeira página, seriam apresentadas notícias não só de âmbito estadual, mas também de âmbito nacional, mostrando que esse sentimento de revolta não era apenas dos goianos e sim de um país todo.

**Figura 2** - *Print screen* da foto de capa da página “Frente de Luta Contra o Aumento da Passagem Goiânia” no Facebook



Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

Sem motivo oficial, apenas especulações, a página “Frente de Luta Contra o Aumento da Passagem em Goiânia” foi retirada do ar por volta do início de outubro/ final de setembro de 2013, sendo recriada depois, mas apenas como um grupo no Facebook. A página “Frente de Luta GO” foi desativada, porém foi reativada em novembro do mesmo ano. Antes de ser excluída, a página “Frente de Luta Contra o Aumento da passagem em Goiânia” tinha pouco mais de 1.000 pessoas a curtindo.

A opção Curtir do Facebook significa uma troca social que ocorre entre os usuários da rede, em que se demonstra certo apreço pelo que foi publicado ou comentado. Em dezembro de 2013, depois de reativada, a página “Frente de Luta GO” tinha mais de 5.900 pessoas a curtindo.

Na figura 2 verificamos um grande cartaz trazendo o nome da página que simboliza a passagem do sentimento de revolta, dos manifestantes, do mundo virtual para o real. Observam-se também manifestantes mascarados, o que pode ser interpretado como uma forma de criticar, confrontar a Constituição brasileira. A imagem do perfil nos remete aos panfletos que são distribuídos nas universidades tratando

das manifestações que estão para acontecer informando data, horário e local. Consegue-se visualizar também as dimensões de alcance da página, tendo ela 985 *curtidas* e estando sendo citada por outras 43 pessoas. Por trás dos manifestantes que compõem a foto de capa do Facebook da página, observamos uma aglomeração de pessoas, o que pode ser visto como um ponto de saída de uma manifestação que está prestes a acontecer.

Dentre os diversos pontos de vista e assuntos, todos voltados para as manifestações, que podemos encontrar nessa página, distinguimos três séries discursivas que apareceram com bastante frequência, sendo elas: crítica à ação policial; as manifestações vistas de um cenário internacional; e a crítica à chamada *grande mídia*. Por serem os assuntos mais frequentes na página, trabalharemos com estes três tópicos.

## 4.2 Crítica à ação policial

Ao abordar temas recorrentes aos movimentos sociais que vinham acontecendo em todo o país, a página traz à tona uma crítica que era muito ouvida dos manifestantes: o uso frequente e violento da força para contê-los. Para tratar do que chamavam de abuso de poder por parte dos policiais, a página usava vídeos, fotos e charges para ilustrar o ponto de vista de quem estava do outro lado da barreira policial.

A figura 3 consiste num *print screen* retirado da página “Frente de Lutas GO”. De um lado temos uma foto publicada por um policial, “Tiago Tiroteio”, que mostra seu cassete quebrado com a seguinte legenda: “*Foi mal, fessor!!!*”. A relação entre imagem e texto sugere o sentido de que o policial quebrou seu cassete ao agredir um professor. Além disso, considerando essa relação, podemos afirmar que o enunciado é marcado por um sarcasmo. A foto, com direito à pose, não sugere uma atitude de arrependimento, tampouco o tom do enunciado verbal, de cunho coloquial. Ou seja, o policial não está realmente pedindo desculpas, mas sim debochando da situação.

**Figura 3** - *Print screen* retirada de uma publicação na *TimeLine* da página “Frente de Lutas GO” feita pela página “Jornal A Nova Democracia”



Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

Desse modo, ao analisarmos uma página ou um “*post*” não devemos nos apegar somente ao que foi escrito, mas estabelecer uma conexão entre texto e imagem, no caso de redes sociais, a relação entre foto e legenda. Isso porque a análise desse conjunto acarretará uma compreensão diferente do que se teria se analisássemos texto e imagem separadamente. Se assim fosse, observando apenas o texto, teríamos nada além do que um pedido de desculpas, mas se formarmos uma conexão entre texto, legenda, e foto, veremos claramente o deboche feito pelo policial. Com isso comprovamos que a análise do discurso não consiste apenas no entendimento do texto ou da imagem separadamente, e sim no estabelecimento da relação entre texto, imagem e contexto.

Outro aspecto que deve ser levado em conta ao se propor uma análise dos enunciados, de uma perspectiva discursiva, é a recepção da mensagem pelo interlocutor. O comentário do policial teve, em seu perfil, 19 curtidas, 12 comentários e 180 compartilhamentos, até a data em que foi feito o *print* dessa imagem. Dentre os 12 comentários que a

foto teve, dois se destacam mais que os outros. O primeiro é: “*hahaha, vândalo! Kkk...*”, que chama o policial de vândalo, como se fosse uma condenação ao seu comportamento. Porém, como é carregado de onomatopeias de risos, podemos concluir que se trata de outro sarcasmo, como uma brincadeira de um possível amigo ou alguém que concorda com a atitude dele. Esse mesmo comentário obteve 15 curtidas, até três horas antes da retirada do *print screen*.

Outro comentário marcante foi um que, até quatro minutos antes da retirada do *print screen* obteve 164 curtidas. “*Faltou as aulas de direito constitucional!*”. Esse comentário, bastante curtido, pode ser visto como um certo “puxão de orelha” ao indicar que o policial não respeita as normas do direito constitucional, questionando, assim, a legalidade de tal ato.

A outra face que observamos na imagem é a publicação feita por uma página, com os mesmos intuitos das outras páginas aqui já citadas, na *timeline* da página “Frente de Lutas GO”, que traz agora uma nova legenda, totalmente oposta à legenda feita pelo policial. *TimeLine* é um termo do inglês que significa linha do tempo. É o termo usado para descrever a linha cronológica em que ficam as publicações.

Em deboche, o policial militar ‘Tiago Tiroteio’ posta foto de cassete quebrado no Facebook com o comentário ‘foi mal, fessor’, em referência à atuação covarde e fascista da repressão contra os professores do Rio no último dia 1º de outubro. O desprezível ‘senso de humor’ do Sr. Tiroteio causou repulsa e indignação nas redes sociais. ‘Incitação à violência’ contra professores na internet. (JORNAL DA NOVA DEMOCRACIA. FACEBOOK. OUT. 2013)

Nesta segunda legenda dada para a mesma foto, observamos uma mudança no discurso. Com mais de 600 compartilhamentos, 471 curtidas, e 166 comentários, observamos que o discurso realmente muda de acordo com as concepções ideológicas de quem o faz. Enquanto na

primeira legenda encontramos um texto subjetivo, na segunda temos um direto, que se expressa totalmente contra o discurso utilizado pela anterior. Podemos ver também mudanças até nos comentários que foram feitos em uma e outra, em uma temos uma brincadeira e um possível puxão de orelha, na outra, uma grande repulsa à atitude do policial para com os professores e também palavras de baixo calão e discursos que vão contra a suposta agressão que teria ocorrido. Assim, vemos duas reações diante de tal *post*, demonstrando que públicos distintos têm percepções diferentes diante do mesmo conteúdo, dependendo da ideologia de cada um.

**Figura 4** - *Print screen* de um artigo de opinião que circulou na página “Frente de Luta Contra o Aumento da Passagem Goiânia”



**Frente de luta Contra O Aumento Goiânia** shared a link.  
June 24 near Goiânia

[http://mepr.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=758%3Agolpe-da-direita&catid=3%3Anacional&Itemid=38](http://mepr.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=758%3Agolpe-da-direita&catid=3%3Anacional&Itemid=38)



**Golpe da direita?**  
mepr.org.br

MEPR - Movimento Estudantil Popular Revolucionário. Novo Movimento Estudantil. Popular, Combativo, Independente e Revolucionário.

Like · Comment · Share

1 1

Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

Na figura 4, observamos policiais em um confronto contra os manifestantes. Vemos que os policiais fazem uso de gás, armas, supostamente de balas de borracha, e escudos. A foto retrata momentos de tensão, a julgar pela posição dos policiais que portam escudos e pelo policial que atira, e também pelo semblante apreensivo do fotógrafo que está atrás da barreira policial. O compartilhamento de mensagens, artigos, notícias como as retratadas na figura 4 era e é muito comum nas páginas que giram em torno desse assunto.

Nas páginas “Frente de Luta GO” e “Frente de Luta Contra o Aumento da Passagem Goiânia”, o uso de recursos para ironizar as ações violentas e consideradas desnecessárias pelos manifestantes era muito recorrente e em outras páginas também. Um dos meios de alcançar esse objetivo de ironizar situações cotidianas é o uso de charges. Charges são ilustrações que têm como objetivo principal criticar, satirizar, algum acontecimento atual com uma ou mais pessoas usando como caminho para tal intuito o humor, ou seja, a intenção de uma charge não é ter o mesmo efeito que uma piada, levar às gargalhadas, e sim fazer uma crítica de forma irônica sobre um determinado assunto.

Segundo Da Silva (2007, s.p.) “O *cartum*, a charge e os quadri-nhos retratam muitas situações, que podem ser analisadas em várias escalas (local, regional, nacional ou mundial) [...] Motiva a discussão e reflexão [...]”

Na charge (figura 5) observamos uma cela superlotada e outra vazia, em cima da primeira, um enunciado verbal nos informa que ali eram todos presos que tinham sido pegos manifestando, protestando por aí; na outra temos a informação de que a cela vazia pertence a presos pegos por corrupção. Na cena da cela superlotada consta duas vezes o seguinte dado: “99%”, que, se comparado a um número estatístico pode-se supor que faz alusão à quantidade de presos pelo mesmo motivo, protestar. O dado estatístico pode fazer referência, também, a um jornalista da TV Bandeirantes que disse, dias antes da publicação da charge, que a parcela da população que se manifestava era de 1%. Outro fato a

ser considerado é o uso de cores claras, que passam a ideia de pacificidade.

**Figura 5** - Charge postada na página “Frente de Luta GO”



Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

Entretanto, a crítica maior é possível ao analisarmos a ideia “Protesto X Corrupção” constitucionalmente. Na Constituição brasileira vigente, manifestar, protestar ou fazer greve não se enquadram como crime, ao contrário da corrupção, termo usado para descrever o ato de tirar vantagens prejudicando o próximo, o que é considerado crime hediondo pela Constituição brasileira. Crime hediondo é o tipo de crime visto, perante a lei, como mais grave e passível de punição. Crime que é definido em lei como tal e que não comporta favorecimentos como fiança, graça e anistia. O que nos leva também a repensar a questão da impunidade na sociedade brasileira, nos remetendo ao que pode ser chamado de “punição selecionada”, pela qual só é preso quem o sistema judiciário acha que convém.

### 4.3 O apoio às manifestações

Um outro aspecto do discurso passível de análise é a forma como as manifestações estavam sendo vistas no cenário internacional. A página fez algumas postagens mostrando como elas tinham sido apoiadas em outros países.

Na figura 6 temos a postagem de um *link* que nos leva a uma notícia sobre uma passeata contra a violência policial durante as manifestações brasileiras, que aconteceu em Berlim, na Alemanha. Ela mostra as dimensões tomadas pelo espaço híbrido ao descrever em seu corpo que o método para reunir alemães foi o mesmo utilizado para reunir brasileiros: as redes sociais.

“Segundo Juliana Rebelo Doraciotto, brasileira que mora em Berlim e criou a página no Facebook para chamar o protesto, eram cerca de 400 pessoas nas ruas da capital alemã. A imprensa alemã fala em cerca de 300”. A notícia nos traz também a informação de que em Dublin, Irlanda, houve um movimento parecido ao de Berlim. Ao todo, em cerca de 15 países diferentes houve movimentos parecidos, mostrando apoio ao Brasil.

**Figura 6** - *Print screen* de uma postagem feita pela página “Frente de Luta GO” sobre o apoio internacional aos movimentos sociais brasileiros



Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

Outra amostra do alcance do espaço híbrido, formado durante as manifestações de junho, foi a chegada desses movimentos aos noticiários estrangeiros de grande influência, como o *BBC News*, na Inglaterra, *Le Monde*, na França, e o *The New York Times*, nos Estados Unidos.

A notícia relatando os acontecimentos do Brasil, veiculada no *The New York Times* (figura 7), mostra que de fato as manifestações brasileiras repercutiram de forma rápida e viral, não só dentro do país, mas, até mesmo, fora dele. A matéria no jornal estadunidense trazia várias fotos que retratavam as manifestações brasileiras de um modo um pouco diferente do que as *grandes mídias* do país vinham fazendo, mostrando fotos aéreas que ressaltavam as proporções dos protestos, fotos dos cartazes que circulavam durante os atos, e também a foto da ação policial, como a apresentada na figura 7.

A forma como os movimentos brasileiros chegaram ao exterior comprova que as manifestações influenciaram nos discursos não só das redes sociais, mas da maioria dos meios de comunicação, o que remete também à análise discursiva, que diz que o locutor nunca faz um discurso livre de interferências, ele sempre irá, de certa forma, parafrasear um discurso já dito, ou seja, os jornais estrangeiros apenas reescreviam o que já havia sido escrito por um brasileiro, mudando apenas o ponto de vista. Assim, os discursos são constantemente apropriados.

**Figura 7** - Print screen de uma notícia do jornal estadunidense *The New York Times* veiculada no dia 17 de junho de 2013

### Thousands Gather for Protests in Brazil's Largest Cities



Victor R. Caivano/Associated Press

◀ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ▶

A protester in Rio de Janeiro was doused with pepper spray.

By SIMON ROMERO

Published: June 17, 2013 | 18 Comments

SÃO PAULO, Brazil — Protesters showed up by the thousands in Brazil's largest cities on Monday night in a remarkable display of strength for an agitation that had begun with small protests against bus-fare increases, then evolved into a broader movement by groups and individuals irate over a range of issues including the country's high cost of living and lavish new stadium projects.

Multimedia

The growing protests rank among the largest and most resonant since the nation's military

\*Tradução: "Milhares de Protestos reunidos nas maiores cidades do Brasil".

Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

A repercussão dos movimentos sociais brasileiros no exterior demonstra de forma prática dois dos quatro conceitos de Castells: poder da rede (*network power*) e poder em rede (*networked power*). As notícias que se espalharam pelo mundo pelas redes sociais conseguiram mostrar que, dentre as quatro formas de comunicação em uma sociedade globalizada, a sociedade atual tem mostrado que existe, sim, um grande po-

der envolvido por trás das redes, e que o alcance e a força delas podem ter dimensões imensuráveis.

As duas páginas goianas demonstram também outro conceito citado por Castells: “poder para criar redes (*network-making power*)”. Com o decorrer das manifestações, as páginas criadas no estado de Goiás estabeleceram conexões com outros estados brasileiros, mostrando o poder de criar redes na sociedade.

Figura 8 - *Print screen* da página “Frente de Luta contra o Aumento Goiânia” que mostra a conexão entre diferentes estados



Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

A figura 8 consiste num vídeo de uma manifestação no Rio de Janeiro. Veiculado na página “Frente de luta Contra o Aumento Goiânia”, mostra que, a partir de um certo ponto, a página parava de noticiar somente o que acontecia em solo goiano e passava a entender as manifestações de junho de 2013 como um acontecimento de nível nacional e não algo que só acontecia dentro do estado. O mesmo aconteceu com notícias do ocorrido em outros estados, como Minas Gerais e São Paulo.

No dia 18 de setembro, a página “Frente de Luta GO” compartilhou em sua *timeline* um vídeo feito pela página “Black Block Rio”, em que integrantes do grupo “Black Block” davam depoimento de como tinha sido a ação dos policiais no dia em que tiveram suas casas invadidas para que a polícia efetuasse suas prisões.

#### 4.4 Crítica à grande mídia

Dentre os discursos veiculados nas páginas do Facebook, temos também as diversas críticas, positivas ou negativas, que foram feitas às chamadas *grandes mídias*, que são as grandes empresas/emissoras de comunicação (TV, rádio, jornal, etc.).

**Figura 9** - Print screen de uma charge postada na página “Frente de Luta contra o Aumento Goiânia” que faz uma crítica à Rede Globo de Televisão



Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

Na figura 9 temos uma imagem que circulou nas redes sociais, durante o período de protestos no Brasil, e que claramente critica a Rede Globo. Ao usar o símbolo utilizado em produtos tóxicos para fazer uma releitura do símbolo da emissora, o cartunista passa a ideia de que o ali mostrado pode ser prejudicial, tóxico, para a sociedade. Ao colocar a parte frontal da televisão na frente de um “caveirão”, o artista faz claramente uma referência ao Rio de Janeiro, uma vez que este veículo é muito utilizado pelos policiais para entrar nas favelas e remete à origem da emissora, que é carioca.

Caveirão é o nome popular do carro blindado usado pelo batalhão de operações policiais especiais da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. O cartunista ressalta também a visão de capital, o lucro, ao escrever “Mídia Burguesa” na lateral do caveirão e ao colocar um cifrão (\$), elemento gráfico que simboliza dinheiro, logo abaixo dos dois botões da televisão.

A data e a legenda da foto ajudam também na compreensão da imagem. No dia 23 de junho, o espaço híbrido entre redes e ruas já estava bem mais consolidado, fazendo com que os protestos ganhassem mais força e atraíssem mais gente. Charges desse tipo foram muito usadas nas redes sociais como forma de criticar as coberturas midiáticas que ocorriam durante as manifestações, pois os telejornais mostravam apenas os atos de vandalismo associando-os às manifestações.

**Figura 10** - *Print screen* da página Frente de Lutas GO, vídeo de Ricardo Boechat



Fonte: <<https://www.facebook.com/frente.delutago>>

A página publicou também em sua *timeline* vídeos jornalísticos que noticiavam as manifestações da forma considerada, pelas ideologias das *grandes mídias*, como a correta. Um exemplo desses vídeos foi um trecho do Jornal da Band, da TV Bandeirantes, em que o jornalista Ricardo Boechat expressa sua opinião acerca dos movimentos que vinham ocorrendo e, principalmente, sobre os protestos do dia 26 de junho de 2013 (figura 9).

As pessoas não foram pras ruas ontem pra quebrar o Brasil, destruir o Brasil, pra incendiar o Brasil (...) O Brasil foi para as ruas ontem para fazer mais alto ouvir-se ainda o grito, a voz, o clamor quase desesperado por mudanças tão necessárias, tão urgentes, tão profundas, tão sinceras que nem mesmo verbalizá-las boa parte de nós conseguimos (...) O que nós estamos vendo é essa energia que explodiu no povo

brasileiro fluindo pra onde quer, sem dono, sem lógica, sem direção, e é bom que a gente deixe ela se esgotar, e é bom que a gente passe a perceber que ela é muito mais ampla, enormemente majoritária, uma energia pacífica, positiva, gregária, generosa, transformista (...). (BOECHAT, JORNAL DA BAND, 2013).

Diferentemente do que vinham fazendo os outros jornalistas, Boechat fez uma crítica positiva ao que se passava no país, mostrando que o jornalismo brasileiro podia, também, assumir outro olhar, não só aquele ponto de vista conservador, que condenava os atos. Um olhar que via que obviamente havia pontos positivos e negativos nos protestos, porém sabia identificar que a parcela que manifestava pacificamente era bem maior do que aqueles que supostamente estavam praticando atos de vandalismo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os dados de pesquisas encomendadas pela *Folha de São Paulo* e pela *DataFolha*, retirados do artigo de Singer e de Pimentel e Silveira, e nos poucos artigos que analisaram os movimentos sociais contemporâneos brasileiros ocorridos em junho de 2013, este trabalho buscou compreender, tal como disse Singer (2013), o que “se passava nas entranhas da sociedade”. Para isso, utilizou-se da linha francesa do método conhecido como Análise do Discurso para estudar e analisar os diferentes enunciados encontrados em páginas nas chamadas mídias sociais.

Com as pesquisas realizadas, por meio da análise de duas páginas goianas no Facebook, “Frente de Luta GO” e “Frente de Luta Contra o Aumento da Passagem Goiânia”, concluímos que as manifestações de junho de 2013 tiveram tal formato e força por causa das mídias sociais. Longe de afirmar que as redes sociais influenciaram as manifestações,

elas foram de extrema importância para tudo o que se passou no Brasil durante o período em questão. As redes de forma alguma instigaram o começo das manifestações, no entanto foi o começo delas que fez com que se tornassem ponto de debate nas redes sociais.

Durante o processo de escrita deste trabalho várias dificuldades foram encontradas por se tratar da pesquisa de um tema recente e, relativamente, polêmico. Em razão da sua contemporaneidade poucos artigos e/ou pesquisas sobre o assunto foram encontrados, e os poucos textos e publicações carregavam uma ideologia sudestocêntrica que considerava, muitas vezes, apenas o ocorrido no Rio de Janeiro e em São Paulo.

De acordo com nossas pesquisas, concluímos e mostramos que outras cidades, além do Rio de Janeiro e São Paulo, também tiveram participação ativa nos movimentos sociais em questão, antes mesmo dos ocorridos em junho.

Dados retirados de jornais locais do estado de Goiás mostram que o estado foi um dos primeiros a iniciar a onda de manifestações que se espalhou por todo o país, mas que somente atingiria o reconhecimento internacional ao chegar aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Muitos meios de comunicação e estudiosos desconsideraram os atos ocorridos em Goiânia, Goiás, como se eles tivessem menos importância que os que ocorreram em outros estados.

Essa afirmação se confirma nos poucos artigos publicados sobre o assunto, que privilegiam dados da região sudeste, desmerecendo os goianos ocorridos em maio de 2013. Assim, segundo Tavares e Roriz (2014, s.p.), essa visão sudestocêntrica dos movimentos sociais ocorridos em junho de 2013 não passa de fabulações para engrandecer e atribuir os créditos ao Sudeste, por algo que decorreu da revolta instalada na sociedade brasileira, e há muito mantida em silêncio, como se as manifestações tivessem sido geradas especificamente no Sudeste e depois copiadas pelo resto do país.

(...) não é surpreendente que o pensamento científico gestado no Sudeste, em especial na USP, dedique-se, mesmo quando saído das penas de autores marxistas ou críticos, a entender fenômenos como os protestos de 2013 a partir de São Paulo, onde tudo teria começado.

(...) Não é necessária significativa sofisticação metodológica ou escavação empírica para se concluir que os protestos de 2013 seguiram de Natal a Porto Alegre, de Porto Alegre a Goiânia e de Goiânia a São Paulo, em um encadeamento no qual as manifestações de uma localidade influenciaram, via redes sociais (como Facebook) e páginas de ativistas (a exemplo do sítio “Passa Palavra”), umas às outras. Em seu endereço na web, por exemplo, o Movimento Passe Livre (MPL) de São Paulo reproduziu, em 23 de maio de 2013, uma narrativa extraída do “Passa Palavra” sobre os protestos de Goiânia, seguida de uma declaração de apoio por parte do movimento paulista.

A falta de pesquisas e reflexões sobre as manifestações contemporâneas brasileiras tornou este trabalho relevante para a sociedade acadêmica, uma vez que os poucos estudos encontrados desconsideram o ocorrido no Brasil como um todo, ou seja, não fazem uma análise detalhada do país no período citado.

Neste trabalho, após analisarmos as referidas páginas, selecionando e percorrendo sobre alguns dos *posts* nelas veiculados, identificamos três séries discursivas que não remetiam aos seus títulos. Os títulos das páginas tratam do momento inicial, em maio de 2013, em que o motivo da luta era o aumento da passagem de ônibus, considerada abusiva diante da falta de qualidade do transporte público em Goiânia, assim como diante da percepção dos altos lucros das empresas que controlam o transporte na cidade. Contudo, ao analisarmos os *posts* das páginas, vimos que os que tratavam desse tema eram escassos, que a grande maioria se referia a outros assuntos.

Longe de perceber isso como uma incoerência ou contradição dos administradores e seguidores dessas páginas, notamos que as frentes de lutas iam além de movimentos contra o aumento da passagem. Constatamos que a luta contra o aumento de passagem foi apenas o estopim para uma série de mobilizações que viria a ocorrer no país. Com a criação do chamado espaço híbrido, os sentimentos da população vieram à tona nas ruas ou nas redes. Ficaram latentes, em alguns grupos da população, um sentimento de revolta contra a violência policial, o questionamento das representações que eram divulgadas pelas mídias e um desejo de se criar uma rede de mobilizações e engajamentos por transformações no país.

Com todos os estudos feitos acerca do tema refutamos a hipótese inicial de que as manifestações teriam sido incitadas pelas redes sociais, comprovando que as manifestações influenciaram o que era postado nas redes e as redes, por sua vez, aumentavam o alcance e o tamanho das manifestações ocorridas em junho de 2013.

## REFERÊNCIAS

- BOECHAT, Ricardo. **Jornal da Band**. 2013. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=IABfo4PkK0I](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=IABfo4PkK0I). Acesso em: set. 2013.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso**. São Paulo. Disponível em: [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_1.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf) Acesso em: 18 out. 2014.
- CRIME hediondo. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/cidadania/crimes-hediondos-saiba-o-que-diz-a-lei-e-como-ela-altera-as-penas-judiciais.htm>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- CRIME hediondo. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/26413168/crime-hediondo>. Acesso em: 18 out. 2014.
- DA SILVA, Eunice Isaias. Charge, *Cartum* e Quadrinhos: Linguagem Alternativa no Ensino de Geografia. **Revista Solta a voz**, 2007.

EIA, Carlos. Formalismo Russo. **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**. Disponível em: <[http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=212&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=212&Itemid=2)> Acesso em: 15 abr. 2014.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 3. ed. 2004.

FRASSON, Carla Beatriz. **Análise do discurso: considerações básicas**. 2007. Disponível em: <[www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/101](http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/101)> Acesso em: 14 maio 2014.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa**. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fpaginapessoal.utfpr.edu.br%2Ffernandes%2Fanalise-dodiscurso%2Ftextos%2FU-MA%2520REFLEXO%2520SOBRE%2520ALGUNS%2520CONCEITOS%2520DA%2520ANLISE%2520DO.pdf%2Fat\\_download%2Ffile&ei=egtEVLOhKJPLgwSh-oAY&usg=AFQjCNEEuKQ\\_A28yGFBS-28b9mHrY8OOH0A&sig2=mdcDRCD4P95v4QB98-mG7w](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fpaginapessoal.utfpr.edu.br%2Ffernandes%2Fanalise-dodiscurso%2Ftextos%2FU-MA%2520REFLEXO%2520SOBRE%2520ALGUNS%2520CONCEITOS%2520DA%2520ANLISE%2520DO.pdf%2Fat_download%2Ffile&ei=egtEVLOhKJPLgwSh-oAY&usg=AFQjCNEEuKQ_A28yGFBS-28b9mHrY8OOH0A&sig2=mdcDRCD4P95v4QB98-mG7w)> Acesso em: 18 out. 2014.

MAIO DE 68. **Infopédia**. Dicionários Porto Editora. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/9533300>> Acesso em: 24 mar. 2014.

MOVIMENTOS sociais. Disponível em: <<http://www.brasile scola.com/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

NARZETTI, Claudiana. As linhas de análise de discurso na França nos anos 60-70. **Revista Virtual de Letras**, 2010. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/52.pdf>> Acesso em: 18 out. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso princípios & procedimentos**. Campinas (SP): Editora Pontes, 2007.

PIMENTEL, Tiago; SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Cartografia de espaços Híbridos: as Manifestações de Junho de 2013**. 2013. Disponível em: <<http://interagentes.net/?p=62>>. Acesso em: 18 out. 2014.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. Sobre a Análise do Discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, Ourinhos, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/30/55>> Acesso em: 18 out. 2014.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013: classes e ideologias cruzadas. **Novos Estudos: Cebrap**, n. 97, p. 23-40, nov. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002013000300003&script=sci\\_arttext&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002013000300003&script=sci_arttext&tlng=p)> Acesso em: 18 out. 2014.

TAVARES, Francisco Mata Machado; RORIZ, João Henrique Ribeiro. **Antes de junho, as ruas de maio: apreensões de ativistas goianienses sobre o Estado e a política institucional**. 2014. Disponível em: <[http://www.encontroabcp2014.cienciapolitica.org.br/resources/anais/14/1403565558\\_ARQUIVO\\_abcp2014tavares.pdf](http://www.encontroabcp2014.cienciapolitica.org.br/resources/anais/14/1403565558_ARQUIVO_abcp2014tavares.pdf)> Acesso em 18 out. 2014.

TEIXEIRA, Ivan. Fortuna Crítica 2: O Formalismo Russo. **Revista CULT**, ago. 1998. Disponível em: <[http://textoterritorio.pro.br/alexandrefaria/recortes/cult\\_fortunacritica\\_2.pdf](http://textoterritorio.pro.br/alexandrefaria/recortes/cult_fortunacritica_2.pdf)> Acesso em: 18 out. 2014.

# THE BIG BANG THEORY: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONCEITOS BÁSICOS DO BEHAVIORISMO RADICAL

Ms. Thales Cavalcanti e Castro  
Ana Júlia Arantes Viana

## RESUMO

No senso comum, o termo “comportamento” é utilizado frequentemente de forma superficial e/ou equivocada, o que leva a entender que o que é chamado de “comportamento” é algo inteiramente inato e independente de influências exteriores, sendo, portanto, compreendido como algo imutável. Neste trabalho, foi possível abordar o que é, na Psicologia, chamado de “comportamento”, por meio do estudo de termos básicos do que compreende o Behaviorismo Radical. Em seguida foram utilizados na análise de quatro episódios selecionados do seriado de TV estadunidense *The Big Bang Theory*, a fim de exemplificar os termos por meio de comportamentos específicos apresentados por determinados personagens durante a série. Como resultado, foi possível compreender que o que chamamos de Análise do Comportamento pode ser explicada, exemplificada e discutida por meio de uma abordagem prática e simplificada, como o presente trabalho propõe, tornando a leitura do tema acessível àqueles que estejam iniciando seus conhecimentos nessa área, bem como jovens que se interessem pelo assunto.

**Palavras-chave:** Behaviorismo Radical. Análise do Comportamento. The Big Bang Theory. Comportamento.

## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente trabalho apresenta uma análise analítico-comportamental de algumas cenas selecionadas do seriado de TV norte-americano *The Big Bang Theory* que servem para exemplificar conceitos da Análise do Comportamento no nosso dia a dia.

A Análise do Comportamento é uma área do conhecimento psicológico que dirige a atenção do pesquisador para o meio em que se encontra o indivíduo a ser estudado, analisando com clareza as condições ambientais em que se encontra (estímulos antecedentes), as reações (respostas) a tais condições e as consequências que tal reação lhe traz. Neste viés, o comportamento pode ser entendido como uma relação que se dá por meio da interação mútua entre o indivíduo e o meio que o cerca que, por sua vez, possui padrões de conduta que são naturalmente selecionados pelo indivíduo em função de seu valor adaptativo (BOCK, 1999).

Aplicando o modelo evolucionista e selecionista de Charles Darwin ao estudo do comportamento, a Análise do Comportamento diz respeito a três níveis de seleção: (1) o filogenético, que está relacionado com os comportamentos inatos, adquiridos hereditariamente, ao longo da história da espécie; (2) o ontogenético, que compreende os comportamentos adquiridos por meio do histórico de interações do indivíduo; e (3) o cultural, que se refere a comportamentos restritos à espécie humana como aqueles controlados por regras, estímulos verbais ou simbólicos, transmitidos e acumulados ao longo de gerações, sendo, então, considerados como “tradição” (TEIXEIRA JUNIOR; SOUZA, 2006).

O ponto de partida deste trabalho se dá a partir da compreensão de que o comportamento se trata de uma interação entre o indivíduo e o ambiente em que ele se encontra, para que seja possível analisar o tema a partir da perspectiva de uma ciência do comportamento, levando, en-

tão, o indivíduo a ser compreendido como produto e produtor de tais interações em questão.

O objetivo deste trabalho foi apresentar a Análise do Comportamento, apresentando conceitos, fundamentos e definições, ilustrados por meio de episódios e cenas selecionadas de *The Big Bang Theory*, a fim de mostrar que comportamentos do nosso cotidiano podem ser estudados por ela para facilitar a compreensão do tema para aqueles que têm interesse e estão iniciando a aprendizagem do assunto em questão, bem como tornar o conteúdo de leitura fácil e acessível para o público jovem.

## 2 OBJETIVOS

O objetivo geral da presente pesquisa é compreender e discutir os conceitos da Análise do Comportamento, ilustrando-os por meio do seriado estadunidense *The Big Bang Theory*, bem como trazer uma abordagem prática e simplificada do tema que permita a leitura acessível àqueles que estejam iniciando os estudos nesta área.

Esta pesquisa teve como objetivos específicos:

- a) apresentar os princípios básicos de Análise do Comportamento;
- b) analisar alguns episódios e/ou cenas do seriado *The Big Bang Theory* que permitam relacionar alguns comportamentos dos personagens aos princípios apresentados;
- c) discutir como os conceitos apresentados da Análise do Comportamento podem ser usados para entender situações comuns do cotidiano.

## 3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Para atender aos objetivos do trabalho, em um primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a Análise do Comportamento, seguida da análise de alguns episódios selecionados do seriado

de TV *The Big Bang Theory*, escolhido, principalmente, por ser um programa dirigido ao público jovem<sup>1</sup>.

No primeiro capítulo do presente trabalho, buscou-se apresentar a definição do que, na Psicologia, chamamos de “comportamento respondente” e “comportamento operante”, assim como outros termos necessários para um amplo conhecimento sobre o tema proposto, uma vez que o ponto de partida a que se dá a Análise do Comportamento é a compreensão do que eles são.

Assim, para descrever e entender melhor estes termos, foram trabalhados dois capítulos do livro *Princípios Básicos da Análise de Comportamento*, dos autores Moreira e Medeiros (2007), que exploram, em linguagem mais acessível, os princípios do psicólogo e pesquisador de Harvard, B. F. Skinner, bem como artigos científicos encontrados por meio de uma busca não sistematizada com a palavra-chave “Análise do Comportamento” na plataforma virtual Google Acadêmico, assim como trechos dos livros *Psicologias: Uma introdução ao Estudo de Psicologia*, da autora Bock (1999) e *Descobrimo a Psicologia*, dos escritores Hockenbury e Hockenbury (2003).

Após a análise dos principais conceitos que compreendem a Análise do Comportamento, foram utilizados alguns episódios e algumas cenas do seriado televisivo estadunidense *The Big Bang Theory*, selecionados criteriosamente de acordo com o que abordavam, para exemplificar os termos apresentados, a fim de ilustrá-los para melhor compreensão do tema proposto. Tais episódios foram escolhidos a partir de uma análise breve do resumo de todos os que compõem o seriado, disponibilizados, majoritariamente, na plataforma virtual *The Big Bang Theory Wiki* e também em blogs e afins.

A partir da leitura dos resumos disponíveis dos episódios da série entre a primeira e a nona temporada foram selecionados 22 deles, nos quais eram claros antecedentes e consequências de comportamentos elencados.

---

1 A classificação indicativa do seriado pode variar de acordo com o episódio, no entanto, em boxes de DVDs, é comum que seja de 12 anos.

Após a seleção, os episódios foram assistidos e foram escolhidas cenas nas quais era possível perceber quais eram os antecedentes e as consequências de determinados comportamentos apresentados no decorrer do episódio em questão. Desta forma, cenas de quatro episódios foram selecionadas para exemplificação dos conceitos de Análise do Comportamento.

## 4 CONCEITOS BÁSICOS DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Neste primeiro capítulo, serão apontados alguns conceitos básicos do Behaviorismo Radical, a fim de definir e apresentar o que chamamos de “comportamento”, a partir de livros e artigos da internet, que servirão de base para que seja possível fazer uma análise analítico-comportamental, no segundo capítulo, de episódios do seriado de TV estadunidense *The Big Bang Theory*, com o intuito de exemplificar, com situações cotidianas expressas pela série, os conceitos que serão trabalhados no presente capítulo.

### 4.1 Reflexo inato

Segundo Moreira e Medeiros (2007), no reflexo inato há sempre uma alteração no ambiente que produz uma alteração no organismo (no corpo do indivíduo), de tal maneira que está relacionado ao instinto de sobrevivência de todas as espécies animais, sejam humanos ou não, fazendo parte de seu repertório comportamental desde seu nascimento, ou até mesmo na vida intrauterina.

Na Psicologia, o termo “reflexo” é usado para falar sobre comportamento, levando a se estabelecer uma relação entre o que aconteceu no meio que tenha levado o organismo a reagir de determinada maneira, mas, se analisarmos, na linguagem cotidiana, o termo “reflexo” é usado como sinônimo de “resposta”, ou seja, a forma como o organismo reagiu, sem levar em conta que algo tenha provocado essa reação.

Portanto, de acordo com Moreira e Medeiros (2007), reflexo é um tipo de interação que ocorre entre um organismo e seu ambiente. Em termos técnicos, o reflexo é uma relação entre um estímulo (S) e uma resposta (R), na qual o estímulo elicia a resposta, ou seja, a produz.

Para explicar melhor a que se referem os termos: reflexo, estímulo e resposta, os mesmos autores definem “estímulo” como sendo uma parte ou mudança em uma parte do ambiente que por sua vez eliciará uma resposta, que nada mais é que a mudança/alteração que ocorrerá no organismo do indivíduo, devido à tal mudança no meio em que ele se encontra. Deste modo, o conjunto de um estímulo e uma resposta gera o que, na Psicologia, é chamado de reflexo.

Segundo Moreira e Medeiros (2007), as emoções, muitas vezes, são respostas reflexas a estímulos ambientais, ou seja, um comportamento. Por esse motivo é difícil que se controle uma emoção. Entretanto, Skinner (1974) acreditava que emoções, assim como pensamentos internos, crenças ou motivos, não poderiam ser utilizadas para explicar um determinado comportamento, pois estão na categoria de eventos privados que desafiam a observação científica direta e uma vez que “são o comportamento em si”.

De acordo com o que Moreira e Medeiros (2007) descrevem, os organismos, dependendo de suas espécies, nascem preparados, de alguma maneira, para interagir com seus respectivos meios. Dessa forma, também nós somos preparados para ter algumas respostas emocionais. Emoções não surgem “do nada”. Levando em conta o que acabamos de ver sobre interação indivíduo-meio, é possível afirmar que nós, seres humanos, sentimos emoção quando algo ocorre no nosso meio e que é capaz de nos proporcionar tal resposta, como a resposta de medo, por exemplo. Segundo os autores, boa parte, não tudo, daquilo que é possível compreender como sendo emoções, diz respeito ao que é chamado de fisiologia do organismo.

Por exemplo, quando se sente medo de algo em específico, uma série de reações fisiológicas está acontecendo no organismo em questão:

as glândulas suprarrenais secretam adrenalina, os vasos sanguíneos periféricos contraem-se e o sangue se concentra nos músculos do corpo, o que gera o estado popularmente conhecido por “ficar branco de medo”, entre outras reações fisiológicas que podem ser detectadas usando aparelhos específicos (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Desta maneira podemos afirmar, então, que os remédios que os psiquiatras prescrevem não afetam a “mente” humana, como muitos acreditam, mas sim o organismo humano, mais precisamente a sua fisiologia (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Em algum momento, na evolução das espécies, ter determinadas respostas emocionais em função de determinados estímulos, como o medo, por exemplo, mostrou ter valor de sobrevivência, uma vez que, se o sangue sai da superfície da pele do indivíduo e vai para os músculos, impede que este sangue de forma excessiva, podendo ter uma hemorragia fatal, caso ele sofra cortes ou arranhões em uma situação de perigo, como exemplificam Moreira e Medeiros (2007).

Por fim, os mesmos autores apresentam, de forma ampla, as três leis, ou propriedades, do reflexo, como são chamadas, que são: a lei da intensidade-magnitude, a lei do limiar e a lei da latência, que serão apresentadas a seguir.

Na lei da intensidade-magnitude, a intensidade do estímulo, ou “o quanto” de estímulo, é uma medida diretamente proporcional à magnitude da resposta, ou seja, em um reflexo, quanto maior for a intensidade do estímulo, maior será a magnitude da resposta, de forma proporcional (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

A lei do limiar define, segundo os autores, que para todo reflexo existe uma “intensidade mínima do estímulo”, necessária para que a resposta seja produzida. Essa faixa de “valores necessários” é chamada limiar, portanto, é possível afirmar que valores abaixo do limiar não eliciam respostas. Todavia, o limiar não é um valor definido para todos os estímulos, de forma que este varia entre os diferentes tipos destes.

Na última propriedade, Moreira e Medeiros (2007) afirmam que latência é o nome dado a um intervalo entre dois eventos. No caso dos reflexos, latência é o tempo decorrido entre a apresentação do estímulo e a ocorrência da resposta. Quanto maior a intensidade do estímulo, menor a latência entre a apresentação desse estímulo e a ocorrência da respectiva resposta. Da mesma forma, quanto maior for a intensidade do estímulo, maior será a duração da resposta.

Dando continuidade, quando um estímulo é apresentado ao organismo várias vezes em curtos intervalos de tempo, é possível notar algumas mudanças na relação entre estímulo e resposta, como ressaltam Moreira e Medeiros (2007). Quando um mesmo estímulo é apresentado em curtos intervalos de tempo, na mesma intensidade, podemos observar um decréscimo na magnitude da resposta, é o que chamamos de habituação, ou, como veremos a seguir, pode ser um caso de condicionamento. Entretanto, para alguns reflexos o efeito de eliciações sucessivas é o oposto da habituação, desta forma, à medida que novas eliciações ocorrem, a magnitude da resposta aumenta, é o que denominamos, na Psicologia, de potenciação.

#### **4.2 Reflexo aprendido – Condicionamento pavloviano (respondente)**

As espécies animais desenvolveram, ao longo de sua história filogenética, a capacidade de aprender novos reflexos, capacidade esta que é de grande valor para sua existência, uma vez que, devido às mudanças constantes em seus respectivos meios, se faz necessária a aprendizagem de novos comportamentos reflexos, sendo importante aprender novas respostas para lidar com novos estímulos.

Essa aprendizagem de novos comportamentos, além dos inatos, é chamada de condicionamento pavloviano (ou respondente), graças aos estudos de um fisiologista russo, Ivan Pavlov, que, ao estudar os reflexos inatos, observou que seus sujeitos experimentais (cães) haviam aprendido novos comportamentos ao longo de suas experiências, em outras

palavras, estímulos que não eliciavam determinadas respostas passaram a eliciá-las. (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Moreira e Medeiros (2007) afirmam que, para que haja a aprendizagem de um novo reflexo, ou seja, para que haja condicionamento pavloviano, um estímulo que não eliciava uma determinada resposta (NS: *neutral stimulus*, em português: estímulo neutro) deve ser emparelhado a um estímulo que a elicia (US: *unconditioned stimulus*, em português: estímulo incondicionado). Dessa forma, após algumas repetições desse emparelhamento, o estímulo neutro passa a eliciar a mesma resposta que o estímulo ao que foi emparelhado eliciava, o estímulo neutro passa, então, a se chamar estímulo condicionado (CS: *conditioned stimulus*).

Para Moreira e Medeiros (2007) existem alguns fatores que aumentam as chances do emparelhamento de estímulos estabelecer o condicionamento pavloviano/respondente, bem como definem o quão forte será a resposta condicionada. O primeiro fator diz respeito à frequência dos emparelhamentos, uma vez que quanto maior for a frequência dos emparelhamentos do NS (ou do CS) com o US, mais forte será a resposta condicionada. O segundo fator se refere ao tipo do emparelhamento, ou seja, respostas condicionadas de maior magnitude (força) surgem em ocasiões em que o estímulo condicionado (CS) aparece antes do estímulo incondicionado (US), durante um emparelhamento e permanece quando ele é apresentado. Já o terceiro fator tem a ver com a intensidade (força, rapidez) do estímulo incondicionado, normalmente, neste caso, quanto mais intenso for o US, mais rápido será gerado o condicionamento. E por último, o quarto fator remete ao grau de predição do estímulo condicionado, em outras palavras, para que seja possível ocorrer, de fato, condicionamento, é necessário que o emparelhamento NS-US ocorra repetidas vezes com o estímulo neutro sendo apresentado sempre antes do estímulo incondicionado e não só às vezes.

Seguindo esta linha de pensamento, para os autores Moreira e Medeiros (2007), é possível afirmar, a partir do que já foi apresentado,

que se os organismos têm a capacidade de aprender novos reflexos/novos comportamentos, podem também aprender a sentir emoções, em outras palavras, estes (organismos) podem aprender a eliciar, com o tempo, respostas emocionais que não estão presentes em seu repertório comportamental inato, como aprender a ter medo de situações/objetos que não apresentam risco real à sua sobrevivência.

Neste viés, é possível afirmar que é difícil controlar uma emoção, pois elas são respostas reflexas. Assim também, pouco ou nada adianta explicar a um fóbico, por exemplo, que seu medo é irracional, uma vez que pessoas diferentes são capazes de sentir emoções distintas, ou seja, responder de diferentes maneiras, a estímulos iguais.

A razão pela qual os indivíduos são capazes de responder emocionalmente de formas diferentes aos mesmos estímulos está no histórico de condicionamento de cada um deles, uma vez que existem outras formas de se “aprender” a eliciar respostas emocionais a determinados estímulos, como a observação, por exemplo, que leva à imitação, em grande parte dos casos. Isso ocorre porque existe a probabilidade de diferentes pessoas serem reforçadas pelas mesmas consequências que reforçam o comportamento do modelo, como veremos de forma mais aprofundada adiante.

#### **4.2.1 Generalização respondente**

De acordo com os autores Moreira e Medeiros (2007), não é possível que se fale sobre um estímulo, seja ele condicionado ou incondicionado, sem que se faça referência a uma resposta, quer seja condicionada ou incondicionada. Isso não significa, portanto, que, mesmo após o condicionamento de um estímulo neutro com um estímulo incondicionado, gerando um estímulo condicionado, somente este CS específico que virá a eliciar aquela determinada resposta, em outras palavras, após um condicionamento, estímulos que se assemelham fisicamente ao estímulo condicionado (CS) podem passar a eliciar a mesma resposta

condicionada em questão. Esse fenômeno é chamado de generalização respondente.

Neste viés, a magnitude da resposta eliciada dependerá do grau de semelhança entre os estímulos em questão (estímulo condicionado e estímulos fisicamente/aparentemente semelhantes). Dessa maneira, quanto mais parecido com o estímulo condicionado presente no momento do condicionamento outro estímulo for, maior será a magnitude da resposta eliciada por ele. Segundo os autores Moreira e Medeiros (2007), a variação na magnitude da resposta em função das semelhanças físicas entre os estímulos é denominada gradiente de generalização.

#### **4.2.2 Extinção respondente e recuperação espontânea**

Ainda trabalhando os conceitos do livro de Moreira e Medeiros (2007), é possível afirmar que, mesmo após o condicionamento pavloviano, a resposta reflexa condicionada pode “desaparecer” caso o estímulo condicionado seja apresentado repetidas vezes sem que haja a presença do estímulo incondicionado em questão, ou seja, quando um CS é apresentado várias vezes sem o US ao qual foi anteriormente emparelhado, seu efeito eliciador de uma resposta semelhante à do estímulo incondicionado se extingue gradualmente. Esse processo é chamado, na Análise do Comportamento, de extinção respondente.

Às vezes, após a extinção ter ocorrido a força do comportamento reflexo pode voltar espontaneamente. Esse é o fenômeno que se chama de recuperação espontânea. Todavia, sua força será menor nesse momento, ou seja, no caso do medo, por exemplo, a pessoa sentirá menos medo do que sentia antes da extinção, mas ainda assim sentirá medo (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Se forem emparelhados estímulos neutros com estímulos condicionados, ocorre o que Moreira e Medeiros (2007) chamam de condicionamento de ordem superior, que é um processo em que um estímulo previamente neutro passa a eliciar uma resposta condicionada como

resultado de seu emparelhamento a um estímulo condicionado que já elicia a resposta condicionada em questão. Dessa maneira, quanto mais alta é a ordem do reflexo condicionado, menor é a magnitude de sua força.

### **4.3 Comportamento operante – Aprendizagem por meio de consequências**

Até o atual momento, foram abordados aspectos sobre o comportamento respondente, ou seja, foram estabelecidas algumas relações entre o ambiente (estímulo) e o organismo (resposta), tornando possível, então, concluir que determinado estímulo elicia uma determinada resposta. A partir dessa compreensão será possível, agora, que seja apresentado um segundo tipo de comportamento, chamado de comportamento operante, que engloba grande parte do repertório comportamental dos organismos vivos.

Skinner (1953/2003 apud RICHARTZ; GON, 2015) usou o termo “operante” para descrever os comportamentos ativos que operam sobre o meio em que se encontra um determinado indivíduo para que sejam geradas consequências, explicando, então, a aprendizagem como um processo no qual o comportamento é modelado e mantido por meio de suas consequências.

Segundo Moreira e Medeiros (2007), todo comportamento que produz determinada consequência, ou seja, que produz uma alteração no ambiente e que é afetado por ela, pode ser classificado como *comportamento operante*. Compreender do que se trata o comportamento operante é fundamental para que seja possível entender, também, como aprendemos nossas habilidades e nossos conhecimentos, ou seja, como aprendemos, por exemplo, a falar, ler, escrever, raciocinar, e tantas outras coisas, dentre elas, também, como aprendemos a ter o que popularmente chamamos de “nossa personalidade”. Neste viés, podemos afirmar que “consequências” são mudanças no am-

biente que se deram por ação de um determinado comportamento anterior a elas.

Seguindo o pensamento dos autores, chegamos à conclusão de que se o comportamento é influenciado (controlado) devido às suas consequências, logo é possível afirmar dois fatos: 1) podemos manipular as consequências dos comportamentos para compreendermos melhor como a interação comportamento (resposta) - consequência (R-C) se dá; 2) se os comportamentos das pessoas (e também de animais não humanos) são controlados por suas consequências, isso significa que podemos modificar os comportamentos das pessoas (e dos animais não humanos) programando consequências especiais para seus comportamentos.

#### 4.3.1 Reforço

São chamadas de *reforços* as consequências que aumentam a probabilidade de um determinado comportamento voltar a ocorrer. Desta forma quando as alterações no ambiente potencializam a probabilidade de o comportamento que as produziu voltar a ocorrer, tal relação entre o organismo e o ambiente é chamada, na Psicologia, de contingência de reforço, que se expressa na linguagem com o uso do “se” e o “então”, da seguinte maneira: *se* o comportamento X ocorrer, *então* a consequência Y ocorre (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

De acordo com Moreira e Medeiros (2007), para dizer se um estímulo é um reforçador, ou se uma consequência é um reforço, devemos considerar a relação entre o comportamento e sua consequência, verificando se a consequência afeta um determinado comportamento, traduzida no aumento de sua probabilidade de ocorrência.

Podemos dividir as consequências reforçadoras entre reforçadoras naturais e reforçadoras arbitrárias. Moreira e Medeiros (2007) afirmam que, quando a consequência reforçadora é produto direto do próprio comportamento, ou seja, quando a consequência vem de forma

natural, sem ser “preparada”, dizemos que esta é uma *consequência reforçadora natural* (ou reforçador primário).

Por outro lado, quando uma consequência é produto indireto do comportamento, ou seja, é algo socialmente construído que é estabelecido no social e fornecido por outro organismo, isto é o que chamamos de *reforço arbitrário, consequência reforçadora arbitrária ou reforçador condicionado*. Por exemplo, o comportamento de um músico de tocar violão sozinho em seu quarto é reforçado pela própria música e por seu aprendizado/domínio com o instrumento (reforço natural); se este mesmo músico toca em um bar por dinheiro, neste caso, estamos nos referindo a um reforço arbitrário. Os reforçadores naturais (consequências naturais) não são tão facilmente identificados quanto os reforçadores arbitrários, uma vez que, ao contrário dos reforçadores arbitrários, não são tão explícitos.

O reforço tem, além do efeito de aumentar a frequência de um determinado comportamento, outros dois efeitos, sendo um deles a diminuição da frequência de outros comportamentos diferentes do comportamento reforçado, ou seja, o reforço de um comportamento diminui a frequência de outros comportamentos (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

O terceiro efeito do reforço, apresentado por Moreira e Medeiros (2007), é a diminuição da variabilidade na topografia, ou seja, no modo da resposta (comportamento), desta forma, um comportamento que gera uma consequência reforçadora positiva tende a levar o indivíduo a, cada vez mais, repetir tal comportamento da forma mais semelhante possível com a anterior, até que se torne um comportamento padronizado.

Contudo, é comum que determinadas respostas/consequências produzidas por alguns comportamentos deixem de ocorrer quando outro comportamento é emitido. Quando isso acontece, é possível observar no comportamento que produzia tais consequências efeitos exatamente contrários ao produzido pelo reforço. Assim sendo, quando se

encerra o reforço de um comportamento, este retorna ao seu nível operante, diminui, ou seja, retorna aos níveis de antes de o comportamento ter sido reforçado (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

O procedimento de suspensão do reforço e o processo dele decorrente (retorno da frequência do comportamento ao nível operante) são conhecidos como extinção operante. Desta forma, se a suspensão do reforço leva a uma diminuição na frequência de um comportamento, concluímos que os “efeitos” do reforço são temporários (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Segundo Moreira e Medeiros (2007), após o reforço ser suspenso, leva um tempo até que ocorra a extinção operante. Desse modo, afirmamos que, quanto mais tempo (ou maior número de vezes) o comportamento continua a se repetir sem ser reforçado, maior será a *resistência à sua extinção*.

De maneira geral, aqueles indivíduos que apresentam alta resistência à extinção são conhecidos como perseverantes ou teimosos, enquanto outros, com baixa resistência à extinção, são considerados “fracos”, por desistirem logo das coisas, mas a questão é que estes, apenas, estão emitindo comportamentos que já não são mais reforçados. Assim, podemos nos questionar, então, o porquê de algumas pessoas terem comportamentos mais resistentes à extinção que outros.

Basicamente, de acordo com os autores Moreira e Medeiros (2007), três fatores influenciam a resistência à extinção de um determinado comportamento, o primeiro deles leva em conta o número de reforços anteriores, ou seja, quanto mais um comportamento tenha sido reforçado, mais resistente à extinção ele será. O segundo fator é o custo da resposta, em outras palavras, quanto mais esforço for necessário para emitir um comportamento, menor será a sua resistência à extinção. E, por fim, o terceiro fator diz respeito aos esquemas de reforçamento, ou seja, no caso de um comportamento que é reforçado apenas às vezes, este se tornará mais resistente à extinção em relação a um comportamento reforçado de forma contínua.

Outro caso é de um comportamento que pode, após ter sido extinto do repertório comportamental de um indivíduo, aumentar de frequência espontaneamente sem que haja novas apresentações de qualquer tipo de reforço, o que chamamos de *recuperação espontânea*. No entanto, mesmo nesses casos, em que ocorre a recuperação espontânea, se o reforço cessar, o comportamento tende a diminuir sua frequência rapidamente, e as chances de recorrência de uma nova recuperação espontânea também diminuem.

Moreira e Medeiros (2007) afirmam que, além de diminuir a frequência da resposta até o nível operante, a extinção operante produz outros três efeitos muito importantes no início do processo, o primeiro deles é o aumento na frequência da resposta, ou seja, antes que tal resposta começa a perder intensidade, ela tem a frequência aumentada de maneira abrupta. O segundo efeito observado no início do processo de extinção é o aumento na variabilidade da forma (topografia) da resposta, em outras palavras, a forma como o comportamento estava sendo emitido começa a se modificar. E por fim, o terceiro efeito é a apresentação de respostas emocionais por parte do indivíduo que está passando pelo processo de extinção, tal como raiva, ansiedade, irritação, frustração, etc.

Vimos, portanto, até o atual momento, como comportamentos já existentes são selecionados (mantidos ou extintos) por meio de suas consequências. A partir de então, é possível analisar como um novo comportamento pode vir a fazer parte do repertório comportamental de um indivíduo.

Chamamos de modelagem, de acordo com Moreira e Medeiros (2007), um procedimento de reforçamento diferencial de aproximações sucessivas de um comportamento, o que resulta em um novo comportamento. Tal reforço diferencial consiste em reforçar algumas respostas que obedecem a algum critério e em não reforçar outras respostas similares, controlando o que o indivíduo virá ou não a aprender.

Portanto, de forma básica, na modelagem é utilizado o reforço diferencial (reforçar algumas respostas e extinguir outras similares),

assim como aproximações sucessivas (exigir gradualmente comportamentos mais próximos do comportamento-alvo), a fim de ensinar um novo comportamento a um determinado indivíduo (por exemplo: falar, andar, etc.), a imediatividade do reforço é uma característica fundamental da modelagem, ou seja, quanto mais rápido for o reforço em relação à resposta, mais eficaz ele será. Skinner (1974) acreditava que por meio da modelagem se explicaria como as pessoas adquirem tamanha variedade de habilidades e capacidades, desde as mais simples às mais complexas.

#### 4.3.2 Esquemas de reforço

Skinner (1956 apud HOCKENBURY; HOCKENBURY, 2003) descobriu que determinadas programações preestabelecidas de reforço resultam em índices e padrões de respostas diferentes, os quais denominou de esquemas de reforço e que se dividem em quatro tipos: esquema de razão fixa, esquema de razão variável, esquema de intervalo fixo e esquema de intervalo variável.

Em um esquema de razão fixa (FR), o reforço ocorre após um número fixo de respostas, ao contrário do esquema de razão variável (VR), no qual o reforço ocorre após um número médio de respostas que variam a cada nova tentativa. Já no esquema de intervalo fixo (FI) um reforço é liberado para a primeira resposta após um determinado intervalo de tempo preestabelecido se cumprir, ao contrário do esquema de intervalo variável (VI), no qual o reforço ocorre para a primeira resposta emitida após uma média de tempo ter decorrido, entretanto, os intervalos de tempo variam a cada tentativa (HOCKENBURY; HOCKENBURY, 2003).

#### 4.3.3 Controle aversivo

Foi abordado, anteriormente, o que se chama de “reforço”, mais especificamente, o reforço positivo, que torna a ocorrência de

um determinado comportamento mais provável de ocorrer. Entretanto, há também outra consequência do comportamento, chamada reforço negativo, que, da mesma forma, torna a ocorrência de um determinado comportamento mais provável de ocorrer. Não obstante, também existem consequências do comportamento que diminuem a probabilidade de ele voltar a ocorrer, que é o que chamamos de punição positiva e punição negativa. Estas consequências são chamadas, segundo Moreira e Medeiros (2007), de controle aversivo do comportamento.

De acordo com Moreira e Medeiros (2007), assim como o que chamamos de consequência reforçadora positiva, o reforço negativo e a punição, seja ela positiva ou negativa, também são consequências do comportamento, uma vez que exercem controle sobre ele, pois interferem na probabilidade de sua ocorrência futura.

Diz-se que tal controle do comportamento, exercido pelos três tipos de consequências, é aversivo, pois o indivíduo se comporta para que algo não venha a acontecer, desta forma, vindo a subtrair um estímulo do ambiente ou fazendo com que este nem ocorra. Os indivíduos, não só seres humanos, tendem a evitar ou fugir daquilo que lhes é aversivo. Desta maneira, o que chamamos de controle aversivo diz respeito à modificação na frequência do comportamento, utilizando-se o reforço negativo (aumento na frequência) e punição positiva ou negativa (diminuição na frequência) - (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Segundo Moreira e Medeiros (2007), o termo “estímulo aversivo” é um conceito relacional - ou seja, que envolve relações entre eventos - e funcional. Não existem estímulos eminentemente aversivos que serão aversivos para todas as pessoas, ou seja, um estímulo que é aversivo para uma pessoa, pode não ser para outra. Sendo assim, os estímulos aversivos são aqueles que reduzem a frequência do comportamento que os produziu (punição positiva), ou aumentam a frequência do comportamento que os retiram (reforço negativo). Desta forma, segundo Hockenbury e Hockenbury (2003), os estímulos aversivos, normalmente,

incluem desconforto físico e/ou psicológico do qual um indivíduo tenta fugir ou evitar.

De acordo com Moreira e Medeiros (2007), o reforço negativo produz certo aumento na frequência do comportamento, desse modo, não podendo participar do processo de punição. Nesse caso, na punição positiva, o comportamento produz a apresentação de um estímulo aversivo, o que resulta na diminuição da probabilidade de que o mesmo comportamento volte a ocorrer futuramente.

O reforço não se dá apenas com a apresentação de estímulos, mas também pela retirada de estímulos do ambiente. Por exemplo, quando estamos com insônia e tomamos algum remédio para dormir. Podemos dizer, então, que o comportamento de tomar o remédio é provável de ocorrer em circunstâncias semelhantes futuramente, pois tal comportamento gerou a retirada de um estímulo do ambiente: a insônia.

Portanto, a relação de contingência é chamada reforço negativo, porque houve um aumento na frequência/probabilidade de um comportamento e a consequência foi a retirada de um estímulo do ambiente, tal estímulo, retirado do ambiente, é chamado de “reforçador negativo”, ou seja, no exemplo anterior, a insônia era o reforçador negativo (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Segundo Moreira e Medeiros (2007), o reforço negativo, assim como o reforço positivo, é um tipo de consequência do comportamento que aumenta a probabilidade de ele voltar a ocorrer, no exemplo do parágrafo anterior, o reforçador negativo, ou seja, a insônia, aumenta a probabilidade de o comportamento ocorrer futuramente, ou seja, o ato de tomar remédio para dormir. Para que se diferencie reforço positivo e reforço negativo<sup>2</sup>, basta verificar a natureza da operação, uma vez que, no reforço positivo, um estímulo é acrescentado ao ambiente, já no reforço negativo, um estímulo é retirado do ambiente.

---

2 Reforço positivo: aumenta a probabilidade de o comportamento voltar a ocorrer pela adição de um estímulo reforçador ao ambiente. Reforço negativo: aumenta a probabilidade de o comportamento voltar a ocorrer pela retirada de um estímulo aversivo (punitivo) do ambiente (comportamentos de fuga e esquiva) - (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Segundo Moreira e Medeiros (2007), podemos citar dois tipos de comportamento operante que são mantidos por contingências de reforço negativo, que são: fuga e esquiva. Considera-se que um comportamento de fuga é aquele no qual um determinado estímulo aversivo está presente no ambiente, no momento em que tal comportamento ocorre, a fim de retirar tal estímulo do ambiente. Já a esquiva é o comportamento que evita ou atrasa o contato do indivíduo com o estímulo aversivo, ou seja, o comportamento de esquiva ocorre quando um determinado estímulo aversivo não está presente no ambiente, e emitir este comportamento faz com que o estímulo não apareça, ou demore mais para aparecer.

Desse modo, podemos considerar a esquiva como sendo uma “prevenção” e a fuga seria, então, uma “remediação”. Concluímos, então, que os comportamentos de fuga e esquiva somente são estabelecidos e mantidos em contingências de reforço negativo (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Todavia, de acordo com Moreira e Medeiros (2007), não há como explicar o comportamento que ocorre sob o controle de algo que não está ocorrendo ainda, uma vez que apenas somos modelados para retirar do ambiente aquilo que já está presente nele. Certamente, alguns estímulos tornam a resposta de esquiva mais provável, uma vez que tenham precedido a apresentação de estímulos aversivos anteriormente.

#### **4.3.3.1 Punição**

A punição, segundo Skinner (1983 apud MOREIRA; MEDEIROS, 2007) está destinada a eliminar comportamentos considerados inadequados, ameaçadores ou indesejáveis, dependendo do repertório de conduta socialmente aceito no meio, com base no princípio de que quem é punido apresenta menor possibilidade de repetir o comportamento previamente punido. Entretanto, segundo o autor, “comporta-

mentos sujeitos a punições tendem a se repetir assim que as contingências punitivas forem removidas”.

Segundo os autores Moreira e Medeiros (2007), certas consequências do comportamento tornam-no menos provável de ocorrer novamente, tais consequências são chamadas de punição positiva e punição negativa, ou de punição por apresentação e punição por remoção, segundo Skinner (1974 apud MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Da mesma forma que no reforço (positivo e negativo), a distinção entre punição positiva e negativa é tida da seguinte forma: se um estímulo é acrescentado ou subtraído do ambiente.

Todavia, tanto a punição positiva como a punição negativa diminuem a probabilidade de o comportamento ocorrer. Desse modo, é fundamental chamar atenção para o fato de que não existe um estímulo que seja punidor por natureza, pois só podemos dizer que o estímulo é punidor caso ele reduza a frequência do comportamento do qual é consequente.

É importante notar que a punição, seja positiva ou negativa, resulta na redução da frequência do comportamento. Aqui, os termos “positivo” e “negativo” indicam apenas apresentação ou retirada de estímulos, respectivamente. Desta forma, positivo não é sinônimo de “bom” e negativo não é sinônimo de “ruim”. Concluimos, então, que, em Análise do Comportamento, positivo significa apresentação, e negativo significa supressão (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Abordaremos, agora, como um comportamento que outrora havia sido punido e diminuído sua frequência, ou até mesmo tinha sido “extinto”, talvez venha a ter sua frequência restabelecida, o que conhecemos por *recuperação da resposta*.

Na recuperação da resposta, segundo Moreira e Medeiros (2007), a quebra da contingência de punição produz um restabelecimento na força do responder, mas, para que isso ocorra, é fundamental que o indivíduo se exponha outras vezes à contingência para que ele discrimine a mudança, ou seja, o estímulo punidor não é mais contingente ao comportamento.

A distinção entre a extinção e a punição negativa pode ser confusa de se entender, uma vez que ambos os casos são similares, produzindo diminuição na frequência da resposta. Na extinção, ocorre a suspensão do reforço. Já na punição negativa o que ocorre é a eliminação de um estímulo reforçador contingente à emissão da resposta, o que resulta na diminuição da frequência do comportamento. Outra diferença entre punição e extinção refere-se ao processo: a punição suprime rapidamente a resposta, enquanto a extinção produz uma diminuição gradual na probabilidade de ocorrência dela (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Para Moreira e Medeiros (2007), punir comportamentos inadequados ou indesejados é extremamente mais fácil do que reforçar positivamente comportamentos adequados, justamente pelo fato de produzir efeitos mais imediatos. Todavia, o controle aversivo de comportamentos pode gerar uma série de “efeitos colaterais” e, justamente por isso, vários autores comportamentais desaconselham seu uso.

No momento em que indivíduos entram em contato com estímulos aversivos, é possível perceber a eliciação de diversas respostas emocionais, que variam de indivíduo para indivíduo, como temores, taquicardia, choro, etc. No entanto, existem algumas desvantagens na eliciação de respostas emocionais. A primeira delas é o fato comum de quando o administrador da punição observa as respostas emocionais do indivíduo punido, podendo sentir culpa, remorso ou pena, o que pode levá-lo a reforçar o indivíduo punido como forma de fugir/se esquivar dos próprios sentimentos de culpa/pena/remorso (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Segundo Moreira e Medeiros (2007), a segunda desvantagem na eliciação de respostas emocionais ocorre como condicionamento respondente, pois quem pune ou reforça negativamente em excesso acabará se tornando um estímulo condicionado, que passará a eliciar as mesmas respostas emocionais eliciadas pelos estímulos aversivos envolvidos.

Por fim, outro fenômeno observado é o paradoxo da aprendizagem por reforço negativo. Como já sabemos, reforço negativo aumenta a probabilidade do comportamento que o suprime, porém a apresentação do estímulo aversivo pode eliciar determinadas respostas reflexas que tornam mais difícil a emissão do comportamento operante que retiraria o estímulo aversivo, ou seja, o único comportamento capaz de retirar o estímulo aversivo se tornaria menos provável devido às respostas reflexas eliciadas por ele, em outras palavras, um paradoxo (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Também, segundo Moreira e Medeiros (2007), o efeito da punição não se restringe apenas ao comportamento que gerou a consequência punitiva, mas também aos comportamentos interligados ao que gerou a punição. Desta forma, em uma terapia, o efeito desta situação pode ser extremamente prejudicial, uma vez que, se o terapeuta punir o cliente, positiva ou negativamente, outros comportamentos dentro da sessão, muitas vezes desejáveis ao processo terapêutico, podem deixar de ocorrer.

Daí decorre a grande desvantagem da emissão de respostas incompatíveis. Elas tornam impossível para o organismo discriminar que a contingência de punição não está mais em vigor, uma vez que impede que o organismo se exponha à contingência novamente (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

#### **4.3.3.2 Contracontrole**

O contracontrole talvez seja o efeito colateral mais indesejado do controle aversivo, segundo Moreira e Medeiros (2007, p. 78). Neste caso, o indivíduo controlado produz uma nova resposta que impede o agente controlador de manter o controle sobre seu comportamento. No caso do reforço negativo, a resposta de contracontrole suprime ou evita o estímulo aversivo, sem a emissão da resposta programada pelo controlador.

Um exemplo banal ocorre quando freamos o carro diante de um radar, colocando-o na velocidade permitida pela via e, assim, nos esquivamos da multa. Na realidade, a função punitiva do radar seria suprimir o fato de dirigir acima da velocidade permitida em toda a sua extensão, e não apenas na presença dos radares. A resposta de frear na presença apenas do radar é negativamente reforçada (não levar multa).

Após verificar todos esses “efeitos colaterais” do controle aversivo, é possível nos questionar, então, o porquê de esse método ser o mais utilizado para controle do comportamento. Para responder a tal questão, Moreira e Medeiros (2007) apresentaram três pontos principais, o primeiro deles é pela imediatividade da consequência, uma vez que a punição, para suprimir um determinado comportamento, acaba gerando um reforço negativo à quem pune de maneira quase imediata. O segundo ponto diz respeito à eficácia não dependente da privação, ou seja, antes de controlarmos positivamente um determinado comportamento, é necessário identificar que tipo de estímulo pode ser considerado ou não reforçador para o indivíduo.

Dessa maneira, é preciso atentar-se para o fato de que, mesmo os reforçadores primários não são eficazes para todos e nem o tempo todo, uma vez que, caso o organismo não esteja sendo privado do reforçador em questão, este não será eficaz. Assim, é possível notar outra vantagem do controle aversivo para quem está em posição de agente controlador, por exemplo, uma palmada será aversiva independentemente de privação, ou seja, uma palmada será eficaz para punir ou para reforçar negativamente o comportamento de uma criança em qualquer situação, a qualquer momento (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Por fim, o terceiro ponto destacado pelos autores fala sobre a facilidade no arranjo das contingências no controle aversivo, uma vez que alternativas mais aconselháveis de controle do comportamento são consideravelmente mais trabalhosas de serem organizadas em relação às

contingências de controle aversivo, uma vez que demorarão mais para produzir seus efeitos.

#### 4.4 Considerações

Para finalizar este capítulo, podemos definir, então, que o que chamamos de “comportamento” vai muito além do que o senso comum propõe. Desta maneira, o comportamento, em especial o humano, pode ser compreendido como um conjunto de fatores inatos e não inatos divididos em três níveis de seleção fundamentais, como apresentaram Teixeira Júnior e Souza (2006), que são: o filogenético, o ontogenético e o cultural.

É possível afirmar e ter como verdade, assim, que o comportamento, de maneira geral, é dividido em dois grupos: comportamentos respondentes e comportamentos operantes, é o resultado da interação do indivíduo com o meio em que vive, o que o possibilita adaptar-se às condições de vida no local, aprendendo, ao longo do tempo, respostas novas, já não inatas, a novos estímulos do meio que, portanto, serão mantidos ou não ao longo da vida do indivíduo de acordo com seu valor adaptativo e/ou de acordo com as consequências que serão geradas por tais respostas.

### 5 ANÁLISE DE EPISÓDIOS

No presente capítulo, utilizando dos principais termos referentes à Análise do Comportamento, definidos no capítulo anterior, bem como o conceito de *comportamento*, algumas cenas e/ou alguns episódios do seriado de TV estadunidense *The Big Bang Theory* serão analisados a partir de uma perspectiva analítico-comportamental, a fim de exemplificar o tema, para sua melhor compreensão, por meio da apresentação de comportamentos humanos corriqueiros mostrados de forma humorística na série e que contribuem para a

formação de um repertório comportamental específico de/para cada personagem do seriado.

## 5.1 Descrição da série e dos personagens

Uma vez que o objeto de análise proposto por este trabalho é o seriado estadunidense de TV *The Big Bang Theory*, uma breve descrição dele, bem como de seus personagens principais, se faz necessária, já que a “personalidade” de cada personagem transparece de forma nítida em seus comportamentos que serão utilizados, aqui, para exemplificação dos conceitos de Análise do Comportamento apresentados no capítulo anterior.

A série cômica produzida por Chuck Lorre, Bill Prady, Steven Molaro e Faye Oshima Belyeu, atualmente com 10 temporadas, trata sobre o cotidiano de um grupo restrito de amigos, nas primeiras temporadas composto por Sheldon Cooper (físico teórico), Leonard Hofstadter (físico experimental), Rajesh Koothrappali (astrofísico), Howard Wolowitz (engenheiro aeroespacial) e Penny Wyatt (garçonete e aspirante a atriz).

Cada personagem do seriado, ao analisarmos, é a personificação de “rótulos” socialmente comuns e que definem por completo seus respectivos repertórios comportamentais, ou seja, a “personalidade” de cada um deles é claramente baseada em “estereótipos”, o que leva o telespectador a perceber nitidamente, principalmente nas primeiras temporadas do seriado, que aspectos característicos desses determinados “estereótipos” se mostram presentes de forma efetiva em cada comportamento do respectivo personagem, que levam à formação do seu repertório comportamental característico e que é apresentado ao longo de todo o seriado.

Dito isto, com o passar dos episódios o telespectador passa a notar determinadas características marcantes que compõem o repertório comportamental dos personagens da série podendo rotulá-los fácil e

superficialmente da seguinte maneira, a partir de termos encontrados para definir características de cada personagem em diversos comentários da página oficial da série no Facebook (*The Big Bang Theory*), tal como em um grupo de fãs na mesma rede social, como “Um Fã de *The Big Bang Theory*”:

Sheldon é um físico teórico conhecido por suas teses bem trabalhadas, extremamente inteligente e “líder” do seu grupo de amigos, não obstante também se mostra *autoritário, ignorante e arrogante* em diversos momentos, tendo sempre as suas vontades atendidas por todos ao seu redor, por ter uma *personalidade forte* e ser uma pessoa *difícil de lidar*.

É possível notar, então, que neste tipo de descrição os termos “autoritário”, “ignorante” e “arrogante” estão sendo utilizados para representar, de forma extremamente ampla, a personalidade do personagem, composta por diversos comportamentos de caráter aversivo, que acabam definindo boa parte de seu repertório comportamental durante todo o seriado, assim como os termos “personalidade forte” e “difícil de lidar” que pretendem exemplificar o que aqui tratamos como o fato de que o personagem não responde de forma pacífica ao ser estimulado aversivamente por algo ou alguém, sendo assim rotulado de tal maneira.

Leonard é um físico experimental, tão inteligente quanto seu colega de apartamento, Sheldon, porém não tão *sem-noção* quanto ele. Leonard é mais *divertido* em relação ao amigo, mas o personagem também é um pouco *desajeitado* e *nervoso*.

Já aqui é possível notar alguns adjetivos frequentes ao se tratar do personagem em questão (Leonard) como “divertido”, “desajeitado” e “nervoso”. Entretanto, é importante entender que o termo “nervoso”, neste contexto, é usado como sinônimo de “ansioso”, ou seja, uma pes-

soa que apresenta níveis altos de ansiedade em determinadas situações. Da mesma forma, ao dizer que ele é “desajeitado”, isso remete a ações tomadas pelo personagem com pouca ou falta de atenção, o que, conseqüentemente, o torna “divertido”, em outros termos, o que é aversivo para Leonard, o tornando “desajeitado”, é para os telespectadores da série algo positivo, um reforço, mais propriamente dito, por ser o que é enquadrado, também, como “engraçado”.

Também, nesta descrição, o termo “sem noção” aparece como forma de comparar Leonard ao colega de apartamento, que normalmente demonstra comportamentos considerados socialmente como inapropriados ou até mesmo “estranhos”, dependendo da situação, como é possível notar em vários episódios pelas expressões frequentes de pessoas que estão ao seu redor quando certos comportamentos são apresentados.

Por último, antes que a análise dos episódios e cenas do seriado possa ser feita, é preciso apresentar como, normalmente, a personagem Penny é rotulada de acordo com o repertório comportamental que apresenta, uma vez que ela, assim como Leonard e Sheldon, será uma das principais a ser citada como exemplo dos conceitos previamente definidos no capítulo 1 deste trabalho.

Penny é uma garçonete no Cheesecake Factory, mas que pretende, um dia, ser atriz. A garota se torna parte do grupo de amigos quando se muda para o apartamento em frente ao que moram Leonard e Sheldon, entretanto a mesma *não é tão inteligente* quanto eles, muito pelo contrário, mas *é engraçada e bonita*.

O rótulo na imagem desta personagem é nítido, uma vez que os termos utilizados para defini-la, tal como: “não é tão inteligente”, mas é “engraçada” e “bonita”, remetem ao típico estereótipo de “loira burra”, criado e disseminado na sociedade ao longo de várias gerações, estereó-

tipo este que pode ser perfeitamente visto em quase todos os comportamentos apresentados pela personagem durante grande parte do seriado, levando-a a ser definida/rotulada com base apenas nessas características, na maioria das vezes, e desconsiderando qualquer outro tipo de comportamento de sua parte ou demonstrando reações de espanto ou surpresa por parte de outros personagens da série quando ela reage de maneiras diferentes em relação às previamente esperadas de sua parte, levando em consideração a forma como é rotulada.

A partir dessa descrição será possível analisar algumas cenas e/ou episódios do seriado em questão, podendo, então, alguém que nunca antes assistiu à série compreender os exemplos que serão dados e as análises que serão feitas dos comportamentos apresentados por estes três personagens, principalmente, levando em consideração que termos usados para rotular os personagens e seus comportamentos são frequentemente exibidos ao longo de todo o seriado e, em alguns momentos, necessariamente serão trazidos, também, para a análise de cenas e/ou episódios<sup>3</sup>.

## **5.2 Exemplos de Análise do Comportamento no seriado *The Big Bang Theory***

Para que a realização deste segundo momento do presente trabalho pudesse ser feita, episódios do seriado *The Big Bang Theory*, da TV estadunidense, foram selecionados criteriosamente de acordo com o que abordavam. Em um primeiro momento, por meio da leitura de resumos dos episódios já lançados disponibilizados na internet, em blogs e afins, entretanto, a maioria deles foi encontrada na plataforma virtual *The Big Bang Theory Wiki*, mas alguns resumos da plataforma virtual *Vejo Séries* também foram utilizados.

---

3 Uma vez que os comportamentos que serão analisados e utilizados para exemplificar os conceitos de AC apresentados no capítulo anterior são, majoritariamente, de Sheldon, Leonard e Penny, não haveria necessidade de escrever, também, como são rotulados os personagens Rajesh e Howard, que serão vagamente citados ao longo deste capítulo.

Inicialmente, cerca de 22 episódios foram selecionados, por critério de exclusão. Por meio da leitura de quase todos os episódios da série entre a primeira e a nona temporada, pude perceber quais viriam a abordar temas de interesse para o trabalho, que pudessem, de alguma forma, servir para a exemplificação de um ou mais conceitos previamente descritos da Análise do Comportamento. Por meio dos resumos foi possível saber, em partes, sobre o que tratava o episódio em questão, e se alguma cena dele poderia remeter ao tema proposto com nitidez e clareza.

Um exemplo que pode ser dado é do primeiro episódio a ser analisado, intitulado “O Desvio Gótico” (S03E03). O resumo, disponibilizado pelo site *Vejo Séries* trazia a seguinte descrição: “Howard leva Raj junto para checar a cena de namoro Gótico. Sheldon usa chocolate como parte de uma experiência de modificação de comportamento em Penny”.

Apesar da descrição curta e objetiva deste episódio em si, ao ler “experiência de modificação do comportamento”, logo foi possível fazer uma analogia ao esquema de condicionamento do comportamento operante, descrito no capítulo anterior. Desta forma pude selecionar este episódio para assistir a ele em um segundo momento, do mesmo modo foi feito com os outros episódios selecionados para utilizar neste trabalho.

Em um segundo momento, após assistir a eles, restaram 10 episódios que seriam de interesse para a realização deste projeto, uma vez que algumas ou a maioria das cenas deles remetiam ao tema que está sendo apresentado - por meio de algum comportamento específico de algum personagem, ou alguma sequência de cenas que focavam sempre um mesmo comportamento de um personagem específico, sendo reforçado ou não - e seriam de bom uso para a exemplificação que tal trabalho pretende trazer.

No entanto, alguns episódios que foram selecionados não serão utilizados, uma vez que apresentam exemplos semelhantes ou iguais aos

mesmos conceitos previamente exemplificados por outro episódio já analisado – dessa maneira optei por aquele que havia assistido primeiro – ou, então, apresentavam termos que foram considerados inadequados, levando em conta o caráter de seriedade deste trabalho.

Outros episódios também foram excluídos, neste segundo momento, por não apresentarem ou, pelo menos, não nitidamente, nada/quase nada que pudesse ser utilizado na análise ou na exemplificação de conceitos da Análise do Comportamento que o trabalho propõe.

Quatro episódios da primeira temporada da série que foram selecionados para o trabalho, por exemplo, foram excluídos, pois sua análise levaria mais tempo do que disponho para a realização dele e apresentariam exemplificações de termos como *punição positiva e negativa*, tal como *reforço positivo e negativo*, que poderiam ser abordados, também em outros episódios.

Os episódios 1, 3, 5 e 6 da primeira temporada, além de outros temas, abordam a trajetória de Leonard para tentar chamar atenção da nova vizinha, Penny, nos quais o comportamento do personagem é reforçado constantemente pelos amigos e punido constantemente pelo comportamento dela. Não será possível incluí-los neste trabalho, por motivos já descritos de forma breve.

### **5.2.1 O desvio gótico - condicionamento operante: reforço negativo e punição positiva**

O primeiro episódio a ser analisado é intitulado “O Desvio Gótico” (S03E03), lançado em 5 de outubro de 2009, que remete diretamente à Análise do Comportamento, uma vez que aborda as técnicas de condicionamento do comportamento operante, como o próprio personagem (Sheldon) diz, o episódio em questão aborda “técnicas de condicionamento operante, baseadas nos trabalhos de Thorndike e Skinner”.

Neste episódio, de forma humorada, o personagem Sheldon, conhecido por sua “personalidade forte e difícil de lidar”, exemplificada

por comportamentos considerados aversivos para a maioria de seus amigos e colegas de trabalho, tenta modificar o repertório comportamental de sua vizinha e amiga Penny, a fim de “mudar” ou “excluir” alguns comportamentos que ele considera que sejam “incômodos”.

Desde o início do episódio, Penny vem apresentando comportamentos característicos de sua personagem de forma frequente (como falar alto, cantar de manhã, fazer comentários irrelevantes, entre outras coisas), sempre estando perto de Sheldon, comportamentos estes que ele considera inadequados no repertório comportamental de uma pessoa. Após uma sequência de estímulos aversivos, para Sheldon, vindos da parte de Penny, ele, se sentindo incomodado, decide que o repertório comportamental da personagem precisa ser “alterado” ou, como ele mesmo diz, “a personalidade dela deve ser ajustada”.

A partir deste momento, a cada “bom” comportamento apresentado por Penny, Sheldon a “recompensa” com um chocolate e um elogio, recebendo olhares desaprovadores e incrédulos por parte do colega Leonard que, a este ponto, já começava a entender o que o colega pretendia. Na primeira cena em que isso acontece, Penny se oferece para retirar o prato do jantar de Sheldon, que a parabeniza pela atitude e lhe oferece um chocolate como agradecimento (4:22 min). Minutos depois (6:50 min) o mesmo acontece, após Penny se sentar no “lugar de Sheldon” no sofá, mas logo perceber seu “erro”, desculpar-se e sentar-se em outro lugar.

É possível, já neste momento, perceber o que Sheldon está tentando fazer. O chocolate acompanhado do elogio a cada comportamento que o personagem considera adequado da parte de Penny nada mais é do que reforço positivo, método usado na intenção de aumentar a frequência de um determinado comportamento. Neste caso a intenção é clara, aumentar a frequência da ocorrência de bons comportamentos, boas atitudes, tornar mais frequentes os “comportamentos adequados” em relação aos “comportamentos inadequados”, desta forma, consequentemente, diminuindo a ocorrência destes últimos.

Seguindo com o episódio, é possível perceber, também, que nas cenas que se seguem Sheldon continua tanto reforçando positivamente (com chocolates e elogios) a boa conduta de Penny, quanto passa a punir (positivamente) comportamentos que considera incômodos/inadequados por parte dela (repudiando, mostrando desinteresse ou desgosto). Como o hábito da jovem de “falar demais”, como é possível ver aos 9:39 min do episódio, quando Penny atende ao telefone enquanto Leonard e Sheldon assistem à TV, recebendo um olhar reprovador de Sheldon seguido da fala: “Você passa muito tempo aqui” com um tom de voz severo. Entendendo rapidamente que sua atitude incomodou o outro, Penny logo se retira da sala com o celular, recebendo novamente o chocolate como “recompensa” por ter corrigido seu comportamento.

Nesta situação é possível perceber que o “olhar reprovador” e o “tom de voz severo” de Sheldon serviram como estímulo discriminativo para o comportamento de Penny (retirar-se da sala), uma vez que antecederam uma determinada resposta (Penny se retirar da sala), e foram vinculados a um reforço (chocolate como recompensa por se retirar).

Vale observar que o condicionamento passa a surtir efeito, tendo em vista que os “bons” comportamentos de Penny, ao longo do episódio, passam a ser mais frequentes em relação aos comportamentos “inadequados” e os “erros” passam a ser percebidos e corrigidos com mais rapidez por parte da personagem, uma vez que ela já compreende o caráter equivocado de determinados atos seus e tem conhecimento, também, do que receberá em troca ao corrigir seu comportamento (chocolate).

É importante levar em conta na análise deste episódio que o reforçador usado por Sheldon (chocolate) para condicionar o comportamento de Penny poderia, na vida real, não ser tão eficaz quanto o seriado tenta mostrar, uma vez que não existe reforçador *a priori*, ou seja, não há algo que possa ser considerado reforçador para todos os indivíduos em todas as situações, uma vez que algo só pode ser ava-

liado como estímulo reforçador a partir do momento em que o comportamento for analisado, deve-se observar o efeito de tal estímulo no comportamento.

Determinados aspectos devem ser considerados, como: o fato de que, talvez, a pessoa que está sendo condicionada não goste ou por algum motivo não possa comer chocolate; ou, então, esteja satisfeita e não queira mais comer do doce; ou no caso de o chocolate causar alguma reação aversiva no organismo dessa pessoa, passando de estímulo reforçador para punidor, por exemplo.

Outra discussão interessante que o episódio traz é sobre a questão da ética, podemos ver claramente o tema surgir quando Leonard questiona Sheldon sobre o procedimento que ele está tentando fazer com Penny. Nesta cena presenciamos o seguinte diálogo:

Leonard: Tá bem, eu já sei o que está fazendo...

Sheldon: É mesmo?

Leonard: Claro. Você está usando chocolate para reforçar comportamentos que considera corretos.

Sheldon: Muito bem, Leonard... Chocolate?!

Leonard: Não, eu não quero chocolate. Sheldon, não pode treinar a minha namorada como se ela fosse um bicho.

Sheldon: Na verdade, eu acho que eu posso sim.

Leonard: Tá bom, só que não deveria...

Assim, percebemos que o método de condicionamento operante, embora válido e eficaz, traz discussões sobre o seu uso ético, se, eticamente falando, seria correto utilizá-lo a fim de modelar a personalidade ou, como traz o senso comum, “controlar” os comportamentos de uma pessoa, uma vez que, no caso deste episódio, pelo menos, a pessoa a ser modelada nem ao menos tem consciência de que está tendo seu repertório comportamental alterado, o que acontece no nosso cotidiano o tempo todo. Por outro lado, com o prosseguir do diálogo, podemos ver, também, que o condicionamento operante do comportamento pode

trazer, nesse caso específico, benefícios visíveis para Sheldon e seu círculo de amizades:

Sheldon: Não tem como agradar você, não é, Leonard?! Você não estava feliz com a minha abordagem anterior para lidar com ela, então resolvi empregar técnicas de condicionamento operante baseadas nos trabalhos de Thorndike e Skinner. Daqui a uma semana, eu acredito que eu possa mandar ela saltar de dentro de uma piscina e equilibrar uma bola no nariz (...) estou só ajustando a personalidade dela, lapidando as arestas se assim preferir.

Leonard: Não, você não vai modelar a Penny.

Sheldon: Você está dizendo que eu estou proibido de aplicar um protocolo inofensivo e cientificamente válido que vai melhorar as nossas vidas?

Leonard: Sim, senhor, está proibido!

Sheldon: Leonard malvado (borrifa água em Leonard).

Neste momento do diálogo, também podemos notar a presença do que chamamos de *controle aversivo do comportamento*, como já vimos no capítulo anterior. A atitude de Sheldon de borrifar água em Leonard por proibi-lo de modelar o comportamento de Penny pode funcionar como uma *punição positiva*, estímulo aversivo que pretende reduzir a frequência do comportamento que o produziu, ou seja, pretende diminuir por meio de uma punição (borrifar água) o comportamento de Leonard de questionar a conduta comportamental de Sheldon. Da mesma forma os olhares desaprovadores ou até mesmo falas “grosseiras” de Sheldon para Penny durante o episódio, quando ela reproduzia comportamentos “inadequados” próximo a ele, também são exemplos do que, na Análise do Comportamento, chama-se de punição positiva.

### 5.2.2 A sublimação bárbara - fuga, esquiva e reforço negativo

Em contraponto a este episódio que acabamos de analisar, que trata diretamente do tema estudado no presente trabalho, outros episódios, no decorrer do seriado, trazem exemplos de conduta comportamental que podem ser analisados pelo Behaviorismo Radical, a partir dos conceitos previamente apresentados, mesmo que tais exemplos não sejam tão explícitos em relação à Análise do Comportamento como os do episódio anterior, embora possam ilustrar e exemplificar tão bem o tema quanto o(s) exemplo(s) anterior(es), uma vez que também podem ser relacionados com cenas e episódios corriqueiros cotidianamente na vida real.

O episódio três da segunda temporada do seriado, intitulado “A Sublimação Bárbara”, lançado em 6 de outubro de 2008, traz, em algumas cenas, exemplos de comportamentos que remetem a algumas definições do capítulo anterior, como: reforço negativo/positivo, punição e esquiva.

Este episódio (S02E03) acontece no entorno de um vício em jogos, mais especificamente em *Age of Conan*, adquirido por Penny após uma sequência de acontecimentos ruins em seu dia. Logo na cena inicial, a personagem aparece enfrentando certas dificuldades, com a chave de casa e com as sacolas de compras, porém, no decorrer de um diálogo com o vizinho, Sheldon, o telespectador compreende que o motivo do estresse e do “emocional fragilizado” da personagem, apresentado por meio de choro constante e irritação visível, abrange muito mais do que apenas os acontecimentos de um dia ruim, mas sim compreende, também, o “fracasso” profissional e pessoal de boa parte de sua vida, que levaram Penny a entrar no “estado de nervos” que nos é apresentado no início do episódio por meio de gritos, resmungos, e choro compulsivo.

Neste momento já podemos fazer uma analogia da cena com o tema deste trabalho, pode-se dizer, então, que após tantas “punições da vida”, após tantos estímulos aversivos sequenciais, o comportamento de

persistência de Penny começa a reduzir gradativamente, até podemos deduzir, por seu choro compulsivo, que tal comportamento pode estar passando por uma *extinção operante* e que, até mesmo por isso, a personagem apresenta respostas emocionais claras como raiva, frustração e irritação, comuns no começo do processo de extinção.

O vício em *Age of Conan* se dá a partir do momento em que Sheldon apresenta o jogo à Penny, na intenção de distraí-la e fazê-la parar com as perguntas sobre ele, reforçando positivamente o comportamento dela ao jogar, ensinando comandos e encorajando-a a prosseguir. A princípio *Age of Conan* não passa de uma distração, mas, com o tempo, analisando, é possível notar que, para ela, tal jogo pode ser tanto uma ação de fuga da personagem perante os problemas previamente apresentados, quanto uma forma de esquiva diante dos problemas que podem vir a cercá-la futuramente.

É importante notar, também, que durante o episódio a ação de Sheldon de encorajar Penny a jogar *Age of Conan* reforça não só o comportamento de esquiva da personagem, mas, também, a probabilidade de ela voltar a pedir ajuda com o jogo, como vemos nas cenas em que Penny o acorda no meio da noite para pedir instruções ou quando liga para ele durante o seu horário de trabalho, inclusive no telefone da empresa, para falar sobre o jogo.

O comportamento de usar o jogo como fuga é percebido por Leslie, colega de trabalho de Sheldon, mesmo que de uma perspectiva diferente, por exemplo, quando ela diz: “Ela encontrou fuga no mundo virtual para compensar a sua frustração sexual”, o que seria, também, claramente possível, levando em conta que logo no início do episódio, quando Penny conta para Sheldon todos os motivos pelos quais se sente frustrada, ela também diz, abertamente, que está sem um parceiro sexual há seis meses, o que pode, também, ter levado a personagem ao comportamento de esquiva demonstrado no decorrer do episódio em questão.

### 5.2.3 A polarização da pescaria de sutiã - reforço negativo, punição e esquiva

Ainda na segunda temporada do seriado podemos relacionar a Análise do Comportamento com o tema apresentado pelo episódio sete (“A Polarização da Pescaria de Sutiã”). Desta vez temas como reforço, esquiva e punição são abordados de forma mais sutil do que nos episódios anteriores, mas ainda assim muito bem trabalhados.

Desde o início do episódio (S02E07), Sheldon apresenta comportamentos autoritários característicos de seu personagem, como já descrito, porém mais frequentes dessa vez, exemplificados por estar frequentemente controlando aversivamente as ações de todos ao seu redor da forma que considera melhor, tratando com indiferença os seus amigos, em especial Penny, o que dá início a uma “guerra” entre os dois, uma vez que ela, diferentemente dos outros colegas de Sheldon, não admite ser tratada de tal maneira por ele e passa a revidar suas provocações na mesma intensidade, na intenção de mostrar-lhe o quanto este tipo de comportamento irrita e incomoda os que estão ao seu redor.

Aos 10:26 min do episódio uma breve fala de Penny para Leonard permite relacionar o tema deste trabalho com o episódio, quando ela diz: “Se vocês continuarem com essas maluquices, vocês só vão encorajar o Sheldon”. Nesta fala, o que Penny define como sendo “maluquices”, na verdade são os comportamentos passivos dos outros amigos de Sheldon (Leonard, Rajesh e Howard) diante das punições que ele aplica a eles em relação a qualquer comportamento que considere “inadequado” da parte de seus amigos.

Podemos, desta maneira, notar que o comportamento de Sheldon somente é mantido e se torna cada vez mais frequente, pois ele está sendo reforçado o tempo todo pelos outros amigos que sempre aceitam e atendem a todo tempo o que Sheldon solicita (como não tocar em seu prato de comida ou não assobiar, por exemplo) para que não sejam pu-

nidos, para que não recebam *strikes* (metáfora esportiva para expressar um erro).

Neste episódio, quando Penny afronta Sheldon por seu comportamento, recebe um *strike* como forma de punição usada pelo personagem na intenção de extinguir esse tipo de atitude por parte da garota (comportamento confrontador), o que não funciona, apenas a reforça a continuar com as provocações - o que é punição para algumas pessoas, tal como o reforço, não se adequa a todos os casos.

A contingência de punição desenvolvida por Sheldon (*strike*), trata-se de um sistema no qual a cada comportamento que o personagem considera inadequado por parte de um dos seus amigos, essa pessoa em questão recebe um *strike*, quando três *strikes* se completam para esta pessoa, ela recebe algum tipo de punição. No caso de Penny, a personagem foi banida do apartamento de Sheldon e Leonard ao completar seus três *strikes*.

Desta maneira, no decorrer das cenas, é possível perceber que Sheldon fica cada vez mais irritado com a “situação criada por Penny”, uma vez que cria métodos cada vez mais extremos de punir o comportamento da vizinha, o que nos permite assimilar seu comportamento com o tópico do capítulo anterior, que trata sobre extinção. Tal como abordado no livro de Moreira e Medeiros (2007), que afirmam que além de diminuir a frequência da resposta até o nível operante, a extinção operante produz outros três efeitos no início do processo, que são: a) Aumento na variabilidade da topografia (forma) da resposta: logo no início do processo de extinção, a forma como o comportamento estava sendo emitido começa a modificar-se. Percebemos isso, pois, no início, o comportamento emitido por Sheldon era “natural”, ele o fazia sem perceber e depois passa a emití-lo simplesmente para “provocar” Penny, tendo consciência disso; b) Aumento na frequência da resposta no início do processo de extinção. Como podemos perceber claramente durante o episódio, pois antes que Sheldon resolva se desculpar com Penny, seu comportamento de tentar irritar a personagem aumenta abruptamente,

começando por bani-la de sua casa até chegar ao ponto de jogar suas roupas pela janela; c) Eliciação de respostas emocionais (raiva, ansiedade, irritação, frustração, etc.). Outra característica que percebemos claramente em relação a Sheldon, que se demonstra cada vez mais irritado e competitivo ao longo do episódio, aumentando cada vez mais a gravidade e a seriedade da punição que aplicará ao comportamento aversivo de Penny, antes de se dispor a desculpar-se.

Dando continuação ao episódio, no momento em que Penny chama a atenção de Leonard para o fato de que ele e os amigos acabam, em suas palavras, “encorajando” o comportamento de Sheldon, isto é, reforçando-o, por permitirem que ele aja como bem entende em relação a eles, Leonard diz o seguinte: “Não é bem ‘encorajando’, está mais para submissão”. Percebemos nesta fala o que em AC chamamos de esquiva, tal como vimos, também, no episódio anterior, entretanto, neste caso, Leonard e os amigos aceitam tudo o que Sheldon diz e faz para evitar problemas, confrontos, como o que Penny criou ao enfrentar a “autoridade” dele, se esquivando de situações problemáticas com ele no futuro, permitindo/reforçando, assim, seu comportamento abusivo/intolerante.

É importante notar também, neste episódio, que tanto Leonard, Raj e Howard são reforçados quanto Sheldon também é, a diferença é que Leonard e os amigos são reforçados negativamente, se submetendo às vontades de Sheldon para evitar algo aversivo futuramente, já Sheldon está sendo reforçado positivamente pelos amigos, que, não o enfrentando, lhe dão liberdade para continuar agindo da forma como sempre agiu.

Já quase no fim deste episódio, Penny convence Leonard, Raj e Howard a ajudarem-na a desbloquear seu computador - bloqueado por Sheldon como estímulo aversivo para puni-la - entretanto, Sheldon já esperava por isso, punindo todos os outros amigos com mais um *strike*.

Por fim, Sheldon, após uma conversa séria com sua mãe pelo telefone - única pessoa com autoridade o suficiente sobre ele e que soube o que estava acontecendo por meio de Penny e Leonard - acaba por se

desculpar, contra sua vontade, com a amiga, anulando suas “punições”, mas deixando uma “ameaça”, para que ficasse claro que o pedido de desculpas não tem como intenção reforçar ainda mais o comportamento afrontador de Penny, tal como mostrar que seu comportamento também não foi extinto, apenas controlado aversivamente.

#### **5.2.4 A reação de bozeman - esquiva e fuga**

Seguindo com a análise de episódios para exemplificação dos termos previamente apresentados, analisaremos, agora, o intitulado “*A Reação de Bozeman*” (E13S03) no qual, de forma breve, vemos os termos “esquiva e fuga” serem abordados nitidamente.

Neste episódio, logo no início, o apartamento onde moram Leonard e Sheldon é invadido e várias coisas são roubadas, principalmente aparelhos eletrônicos, e a partir deste momento Sheldon tenta, de todas as maneiras possíveis, se esquivar de futuras possíveis invasões em sua residência. Percebemos, então, que mediante contingência de reforço negativo, ou seja, a fim de evitar algo que lhe é aversivo (roubo), Sheldon passa a ter a frequência de seu comportamento de esquiva aumentada consideravelmente, após a apresentação do estímulo aversivo (roubo) logo no início do episódio, que, levando em conta o que dizem Moreira e Medeiros (2007), aumenta a frequência do comportamento que o retira (reforço negativo), que é exatamente o que é apresentado durante todo o episódio.

Na intenção de não ter o apartamento roubado novamente, Sheldon tenta instalar um sistema de segurança máxima, porém uma rede eletrificada, na entrada, cai sobre ele durante a noite, ou seja, o que era considerado por ele uma forma de segurança contra os criminosos acabou se tornando algo perigoso para os próprios moradores da casa. Em outras palavras, o que era antes reforço negativo (rede eletrificada) para o comportamento de esquiva do personagem passa a ser um estímulo punidor para ele, fazendo-o desistir do sistema de segurança e passar a

procurar uma nova cidade, em outro estado, para morar, na intenção de se manter seguro de situações semelhantes (roubos, invasões).

Concluimos, então, a partir dos exemplos que este episódio traz, que comportamentos de esquiva como os de Sheldon só podem ser estabelecidos e mantidos em contingências de reforço negativo e podemos dizer também que, segundo o que foi apresentado no capítulo anterior, estímulos aversivos não são eminentemente aversivos, ou seja, um estímulo que é aversivo para uma pessoa pode não causar, necessariamente, a mesma ocorrência de respostas em outra pessoa.

Por exemplo: o que para Sheldon, no episódio em questão, era um estímulo aversivo de grande magnitude, capaz de evocar resposta de esquiva, em Leonard não causou o mesmo efeito, apesar de que ele também morava no apartamento invadido e, da mesma forma que Sheldon, teve seus pertences roubados. Todavia, Leonard, em um primeiro momento, demonstrou-se assustado, mas não apresentou nenhum tipo de resposta que levasse à percepção do telespectador de um comportamento de esquiva.

### 5.3 Discussão

Neste momento, após a análise dos episódios selecionados do seriado de TV *The Big Bang Theory*, baseada nos conceitos previamente definidos da Análise do Comportamento, é importante levantar alguns aspectos importantes da análise para que se faça uma discussão crítica sobre eles.

Nestes quatro episódios que foram analisados, é clara a presença de um certo tipo de “hierarquia” no grupo de amigos do seriado, na qual Sheldon sempre está no topo, em outras palavras, podemos notar que o comportamento dos amigos deste personagem está sendo, na maior parte do tempo, aversivamente controlado por ele, dando ao telespectador a impressão de que cada comportamento de cada personagem do

seriado só é emitido ou não de acordo com as possíveis respostas que possam gerar no comportamento de Sheldon.

Neste viés, é possível afirmar que cada um dos amigos de Sheldon foi condicionado em nível operante ao longo da trajetória da série (até mesmo sem notar) a agir do modo como ele pretende que eles ajam, bem como da forma que considera melhor/mais adequada, como acontece no episódio três da terceira temporada da série, quando Sheldon decide que a personalidade de Penny, em suas palavras, “deve ser alterada”.

Desta maneira, de acordo como avançam os episódios, nota-se, cada vez mais, que Sheldon está, na maior parte do tempo, no controle de tudo e todos ao seu redor, por isso, quando algo “foge” da sua capacidade de controle, quando seu comportamento controlador não é reforçado como de costume, o personagem se demonstra claramente irritado/frustrado (como é possível ver em S02E07) ou então assustado, emitindo comportamentos de fuga e esquiva (S03E13).

A análise dos episódios permitiu, também, que alguns conceitos de AC fossem mais bem compreendidos por meio de exemplificação, como pudemos ver em S03E03, quando Sheldon tenta condicionar o comportamento de Penny utilizando técnicas de condicionamento operante, episódio que nos permite refletir sobre a inexistência do que chamamos de “reforçador *a priori*”.

Nesta situação descrita pela série, é importante observar que o chocolate, como já foi dito, por mais que seja reforçador para os “bons” comportamentos de Penny, poderia não ser para outras pessoas ou até para ela mesma em outras situações, por exemplo, se ela já estivesse satisfeita. Isso nos permite perceber que um estímulo só pode ser considerado reforçador (ou punidor) a partir da análise dos seus efeitos no comportamento do indivíduo, levando em consideração o aumento ou não da frequência do comportamento emitido como resposta a tal estímulo.

Outro conceito da Análise do Comportamento que pode ser encontrado no episódio “O Desvio Gótico” é o de *reforço arbitrário* - quan-

do uma consequência é produto indireto do comportamento - o que fica cada vez mais nítido ao longo do episódio, uma vez que a personagem Penny passa a emitir cada vez mais comportamentos “adequados” quando está próxima de Sheldon.

Ainda no mesmo episódio uma questão que leva em consideração a ética é abordada no momento em que o seguinte diálogo entre Sheldon e Leonard é apresentado ao telespectador:

Leonard: Sheldon, não pode treinar a minha namorada como se ela fosse um bicho.

Sheldon: Na verdade, eu acho que eu posso sim.

Leonard: Tá bom, só que não deveria...

Neste caso nos deparamos com o contraste entre o “poder” utilizar um método de condicionamento operante cientificamente válido para modelar a personalidade de Penny, e o “não dever” fazer isso com base em uma conduta comportamental comum socialmente, bem como princípios pessoais. O “poder”, nesta situação, refere-se a questões racionais e lógicas para Sheldon. A partir do momento que nenhuma lei ou algo do tipo o proíbe de utilizar tal procedimento, ele deduz que pode usá-lo. Por outro lado, Leonard, levando em consideração uma série de princípios que se fazem presentes em relações sociais, bem como princípios pessoais, considera inadequado que alguém utilize esse método para tais fins e de tal maneira, como Sheldon pretendia fazer.

Esse contraste pode ser encontrado em diversos casos, o tempo todo, um exemplo comum é o que chamamos de *bioética*, em que princípios e métodos científicos utilizados em pesquisas, tratamentos, etc., contrastam com princípios e condutas pessoais, culturais e religiosas, por exemplo, tornando algo correto e válido por um lado, mas por outro nem tanto.

Ao analisar os episódios, também foi possível notar que um estímulo, seja ele reforçador ou não, pode se converter em outro para o

mesmo indivíduo em diferentes situações, por exemplo, no episódio “A Reação de Bozeman”, quando a rede eletrificada do sistema de segurança do apartamento cai sobre Sheldon. O que era antes reforço negativo para o comportamento de esquiva do personagem e lhe proporcionava sensação de segurança (rede eletrificada) passa a ser um estímulo aversivo para ele (punição), causando nele respostas contrárias às causadas pelo sentimento de segurança, passando a reforçar ainda mais o comportamento de esquiva de Sheldon, levando-o até mesmo a procurar outro lugar para morar.

No decorrer da análise de episódios foi possível perceber, também, que exemplos de reforço negativo, envolvendo fuga e esquiva, eram frequentes em diversas cenas, até mesmo pelo fato citado anteriormente de que Sheldon está sempre “no controle”<sup>4</sup> de tudo e de todos ao seu redor por meio do que chamamos de *controle aversivo do comportamento*. Tanto que o personagem chega a criar um método de contingência de punição no episódio sete da segunda temporada (*strike*) a fim de manter o comportamento dos amigos da maneira como considera adequada para que eles possam ser considerados seus amigos.

No entanto, Moreira e Medeiros (2007) afirmam que quem pune ou reforça negativamente em excesso, como Sheldon faz com os amigos, em algum momento acabará se tornando um estímulo condicionado, que passará a eliciar as mesmas respostas emocionais eliciadas pelos estímulos aversivos envolvidos no momento do condicionamento.

Em outras palavras, Sheldon, após reforçar negativamente e/ou punir os amigos em excesso para que suas vontades/necessidades sejam supridas, acaba se tornando um estímulo condicionado aversivo para eles, que constantemente, durante todo o seriado, apresentam comportamentos como fazer caretas ou revirar os olhos quando Sheldon entra em cena, diz ou faz algo, o que o leva a ser rotulado pela maioria dos

---

4 É importante destacar, também, que o termo “controle”, nesta análise, não está sendo usado como sinônimo da palavra “manipulação”, tal como no senso comum. Neste trabalho o termo “controle” se refere às ações de domínio e/ou poder de Sheldon sobre os demais amigos, apresentadas em todos os episódios selecionados para a análise e na maioria dos episódios de todo o seriado.

telespectadores e dos outros personagens como “chato” e/ou “mandão”, por exemplo, termos utilizados para exemplificar o caráter aversivo que o personagem adquiriu ao longo dos episódios e ao longo da convivência com os outros personagens da série.

Mudando um pouco o foco da discussão, vale ressaltar, também, que ao longo da análise, apesar de ser possível encontrar alguns exemplos de comportamentos respondentes, como o susto (resposta) que Leonard leva ao ver Sheldon do lado de fora da janela do apartamento no meio da noite (estímulo) no episódio treze da terceira temporada da série (*A Reação de Bozeman*), não foi possível perceber com clareza as três leis do reflexo descritas por Moreira e Medeiros (2007), que são: a lei da intensidade - magnitude, a lei do limiar e a lei da latência, bem como também não ficam claras em nenhuma outra cena dos episódios escolhidos para a análise.

No entanto, a partir da descrição do capítulo um, podemos afirmar que neste tipo de comportamento reflexo estas três leis estão sempre presentes, uma vez que: 1) a intensidade do estímulo é uma medida diretamente proporcional à magnitude da resposta; 2) para todo reflexo existe uma intensidade mínima do estímulo necessária para que a resposta seja eliciada; 3) a intensidade do estímulo e a latência da resposta são medidas inversamente proporcionais.

Alguns outros termos abordados no capítulo um também não puderam ser notados claramente nos episódios do seriado, tal como “contracontrole”, “generalização respondente”, entre outros, da mesma forma que mais episódios também não puderam ser analisados em função do limite de tempo para a conclusão da presente pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentados alguns conceitos básicos da Análise do Comportamento, a fim de compreender a que ela se refere e relacioná-la a situações cotidianas que foram exemplificadas por meio

de alguns episódios e/ou cenas do seriado de TV estadunidense *The Big Bang Theory*, diante do objetivo de trazer uma abordagem prática e simplificada do tema àqueles que estão iniciando os estudos nesta área.

Da mesma maneira, era uma finalidade do trabalho trazer ao tema uma leitura acessível a jovens que se interessem por ele, diante da perspectiva de que todos eles devem poder compreender como alcançaram o atual repertório comportamental, ou por que determinados comportamentos aumentam ou diminuem sua intensidade e/ou frequência ao longo do tempo, por exemplo.

Foi possível, com este projeto, passar a compreender que o comportamento é muito mais complexo do que se imagina no senso comum e concluir que ele se trata de uma interação entre o indivíduo e o ambiente em que ele se encontra, o que leva, então, o indivíduo a ser entendido como produto e produtor de tais interações em questão.

No trabalho, foram apresentados os três níveis de seleção que compõem a Análise do Comportamento (o filogenético, o ontogenético e o cultural) para que fosse possível compreender que o repertório comportamental de um indivíduo se dá por meio de um conjunto de comportamentos inatos, bem como comportamentos adquiridos/aprendidos por meio do histórico de interação de cada um, assim como comportamentos restritos à espécie humana, controlados por regras, estímulos verbais e/ou simbólicos.

Os objetivos do trabalho foram se concretizando aos poucos durante a sua realização. Em um primeiro momento foi necessário que se fizesse um estudo dos conceitos básicos da Análise do Comportamento, a fim de compreendê-los, para logo em seguida utilizá-los para identificar aspectos analítico-comportamentais no seriado de escolha.

Apenas quatro episódios de 22 previamente selecionados de *The Big Bang Theory* foram utilizados para exemplificar os termos de Análise do Comportamento apresentados no capítulo um. Estes episódios foram selecionados por critério de exclusão, uma vez que se encaixavam

melhor na proposta deste projeto que os demais, ou traziam exemplos semelhantes de comportamentos.

No entanto, alguns outros episódios traziam, também, cenas pertinentes para análise, como o episódio em que Amy (namorada de Sheldon) tenta condicionar o comportamento do personagem (E21S06), entretanto, por falta de tempo, e pela extensão deste trabalho, foi decidido que não seriam analisados mais episódios ou cenas, pelo menos não neste momento.

Também, pelas mesmas razões, alguns termos apresentados da Análise do Comportamento no capítulo um não foram exemplificados na discussão do capítulo dois, tal como “contracontrole” e “generalização respondente”, por exemplo, até mesmo por terem sido encontrados poucos ou não terem sido achados exemplos no seriado que exemplificariam bem tais conceitos, assim como poucos exemplos referentes ao comportamento respondente foram abordados, pelos mesmos motivos.

A partir do momento que compreendi a Análise do Comportamento, em seus conceitos básicos, e pude transmitir tal conhecimento para outros, da minha faixa etária, principalmente, pude perceber tamanha importância que este trabalho desempenhou em relação ao meu crescimento acadêmico e pessoal. Passar a entender o comportamento humano como fruto de interações diversas e não de um mero acaso permite que uma visão de mundo significativamente mais ampla seja possível, uma vez que se passa a observar o comportamento não como algo imutável e totalmente natural/inato, mas sim como algo que pode ser analisado, compreendido e modelado.

No entanto, a partir da visão de que o repertório comportamental de um indivíduo pode ser modelado, é necessário que discussões sobre o uso ético e moral dos procedimentos de condicionamento e modelagem do comportamento sejam feitas, objetivando entender que procedimentos de modelagem do comportamento somente devem ser levados adiante por um profissional formado na área e prescrever diagnósticos tal como conduzir procedimentos de caráter psicológico e ava-

liações em geral são funções privativas de um psicólogo (Lei nº 4.119, de 27/08/62, alínea “a”, do parágrafo 1º do artigo 13). Desta forma, não podem ser conduzidas por qualquer pessoa que acredite ter conhecimento nesta ou em outras áreas do conhecimento psicológico.

Ao concluir este trabalho, foi possível, também, notar que o controle aversivo do comportamento, apesar de suas diversas consequências “indesejáveis”, ainda é o mais adotado ao se tratar de modelagem do comportamento no nosso cotidiano, mesmo que de forma “inconsciente”, como em uma situação na qual pais tentam educar seus filhos, ou então um professor tenta manter a ordem em sala de aula usando contingências de reforço negativo ou de punição, que, como vimos, não são os métodos mais adequados utilizados no condicionamento do comportamento de um indivíduo, mas que, por outro lado, geram efeitos mais imediatos.

Para futuros trabalhos sugere-se a análise de outras situações não abordadas na presente pesquisa. Entretanto, neste momento, as análises feitas e os conceitos abordados foram suficientes para cumprir os objetivos propostos por este estudo.

Por esta e outras razões, o presente trabalho tentou trazer e levantar todas estas discussões de forma simples e direta, uma vez que o conhecimento sobre o tema proposto deve ser de acessível leitura para todos os públicos, para que possam entender de que forma seus respectivos repertórios comportamentais foram constituídos, como podem ser alterados, como o ambiente age sobre si e como seus próprios comportamentos agem sobre o meio, conhecimento que considero de grande importância na formação acadêmica e pessoal de alguém.

## REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: Uma introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, v. 13, 1999. Disponível em: <<http://unesav.com.br/>

[ckfinder/userfiles/files/Psicologias%20-%20Ana %20Merces%20Bahia%20Bock %20%20 Outros.pdf](#)> Acesso em: 15 out. 2016.

HOCKENBURY, D. H.; HOCKENBURY, S.E. **Descobrendo a Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Manolo, 2003.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RICHARTZ, M.; GON, M. C. C. Comportamentos de autolesão da pele e seus anexos na perspectiva da Dermatologia e da Psiquiatria e considerações analítico-comportamentais. In: MELO, Camila Muchon de; LUZIA, Josiane Cecília; KIENEN, Nádia; FORNAZARI, Silvia Aparecida (Org.). **Psicologia e análise do comportamento: saúde e processos educativos**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2015. v. 1, p. 12-20.

TEIXEIRA JUNIOR, Ronaldo; SOUZA, Maria Aparecida. **Vocabulário de Análise do Comportamento: um manual de consulta para termos usados na área**. Santo André: ESETec, 2006. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~vocabularioac/vocabularioac2.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2017.

THE BIG BANG THEORY WIKI. Disponível em: <<http://bigbang-theory.wikia.com>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

## A MODERNIDADE NA LÍRICA RIMBAUDIANA

Profa. Dra. Silvana Matias Freire  
Gabriel Alves Fernandes

### RESUMO

Na França, a partir do século XIX, surgia a Escola Literária que se caracterizava não apenas pela oposição à objetividade, às descrições pormenorizadas, à tese documental e experimental e ao determinismo do homem como também pela ênfase em temas místicos e subjetivos: o simbolismo. Durante o século XVIII, nascia um movimento artístico, cujo paradigma da razão buscava fundar-se em sua própria subjetividade, e não mais na autoridade: a modernidade. Ineditamente, Rimbaud, em 1871, já começava a dedicar-se a suas atividades poéticas, transitando pela estrutura de linguagem desses dois movimentos. Ao conhecer a obra literária de Rimbaud, em sala, notei a complexidade de sua escrita, singularizada por elementos característicos da modernidade. Decidi realizar este trabalho para alcançar, apreender e interpretar os aspectos do moderno, manuseando os poemas *Une Saison en Enfer* e *Nuit de l'Enfer*, contidos na coletânea *Une Saison en Enfer* (1873). Ao longo desta análise, tive como objetivos aperfeiçoar minha formação em literatura e em língua francesa e pesquisar como a noção de modernidade se apresenta na poesia de Rimbaud. Apoiei-me em alguns referenciais teóricos, como *Structure de la Poésie Moderne*,

de Hugo Friedrich (1976); *Estrutura da Lírica Moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*, de Hugo Friedrich (1991); *La Folie et la Chose Littéraire*, de Shoshana Felman (1978); *A parte do fogo*, de Maurice Blanchot (2011); *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*, de Octavio Paz (2013); *O pintor da vida moderna*, de Charles Baudelaire (1991); *Os cinco paradoxos da modernidade*, de Antoine Compagnon (2003); e *Uma parada selvagem: para ler as Iluminações de Rimbaud*, de Adalberto Luis Vicente (2010).

**Palavras-chave:** Arthur Rimbaud. Modernidade. Lírica. *Une Saison en Enfer*.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura de poemas, nas aulas de francês do segundo ano do Ensino Médio, foi uma experiência bastante enriquecedora para a minha formação, especialmente por me apresentar um dos poetas que ocupam a primazia da literatura francesa: Arthur Rimbaud. Tive a oportunidade de não só conhecer a obra desse poeta como também de estudá-la à luz de textos de crítica literária que analisam seus poemas.

A vida e a obra do poeta Arthur Rimbaud são marcadas por aspectos anômalos. Dentre eles, menciono três: todas as suas produções foram escritas na adolescência; o abandono definitivo do poeta à escrita por volta dos dezoito anos, para tornar-se traficante de armas no continente africano; por fim, sua obra, apesar de ser muito estudada, permanece enigmática, desafiando todo tipo de interpretação, ou seja, não se deixa apreendê-la de modo definitivo e completo, sendo sempre possível descobrir elementos ainda não abordados.

A esse respeito, cito dois preceitos, propostos por Ítalo Calvino, em *Por que ler os clássicos* (1993), que são capazes de responder ao porquê de minha exploração na lírica rimbaudiana: “um clássico é um livro

que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” e “um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe”.

Assim, por mais que tenham sido analisados e que discursos tenham sido feitos sobre eles, os poemas de Rimbaud convocam outras análises e interpretações, pois não se sustentam nas já existentes ou as repelem. Ao começar a ler a coletânea rimbaudiana, compreendi a diligência que muitos estudiosos despenderam ao trabalhá-la. A vidência de Rimbaud, a sua estadia no inferno e a sua revolução poética fazem da sua vida e obra umas das mais singulares da literatura francesa. A hibridez da lírica de Rimbaud, intrínseca à sua incógnita, mantém viva a sua obscuridade.

De maneira análoga à justificativa calviniana, acredito que, mesmo sendo muito estudada a linguagem do poeta Arthur Rimbaud, podemos interpretá-la a partir de suposições, pois um sentido literário pode sempre ser alcançado, investigado, revisto ou alterado.

A produção deste trabalho me revelou que a experiência de Rimbaud foi composta por fatores como a sua engenhosidade na composição estética característica do moderno e a vida e caráter subversivos que ele apresentou. Tais fatores, ainda, incidiram na crítica social e literária do século XIX, demonstrando o extraordinário efeito produzido pela excentricidade do poeta.

Somado a isso, pude ver que o prólogo de *Une Saison en Enfer*, da coletânea homônima, e o poema *Nuit de l'Enfer*, da mesma obra, permanecem enigmáticos para diversos leitores, simplesmente por se dispersarem do cânone literário e redesenharem a poesia contemporânea. Ao me deparar com a proposta poética, com o desregramento lírico e social, com a vida boêmia e inquieta, com as aventuras contumazes e com o adeus de Rimbaud à escrita, procurei entender o porquê de sua divergência na sociedade e na literatura.

Considero, por isso, que a sua vida e obra, sem seguirem a sua tradição, alimentaram o meu intuito em conhecer o seu traquejo bio-

graficamente tempestuoso e provocante. Nessa perspectiva, Blanchot (2011) observa que:

Renunciar a escrever quando se provou ser um grande escritor não pode se dar sem mistério. Esse mistério aumenta quando descobrimos o que Rimbaud exige da poesia: não produzir obras belas, nem responder a um ideal estético, mas ajudar o homem a ir a algum lugar, a ser mais do que ele próprio, a ver mais do que ele pode ver, a conhecer o que não pode conhecer – em suma, fazer da literatura uma experiência que interesse ao conjunto da vida e ao conjunto do ser.

Por efeito da singularidade rimbaudiana supramencionada, senti-me atraído e me propus a desenvolver meus estudos sobre Rimbaud. Decidi realizar meu Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM) para, além de pesquisar, de modo aprofundado, a lírica moderna ostentada por Rimbaud, fazer algumas suposições a seu respeito. Trabalharei, portanto, os fenômenos da vida e da obra do poeta à luz de algumas fundamentações teóricas de Shoshana Felman (1978), Hugo Friedrich (1991), Maurice Blanchot (2011), Octavio Paz (2013), Charles Baudelaire (1991), Antoine Compagnon (2003) e Adalberto Luis Vicente (2010), na tentativa de compreender as transgressões contidas nos poemas.

## **2 RIMBAUD (1854 – 1891): VIDA**

Uma vida de trinta e sete anos; uma atividade poética começando na adolescência e interrompendo-se depois de quatro anos; o resto, um completo silêncio literário, um irrequieto viajar por toda a parte: do que mais teria gostado seria de chegar à Ásia, mas teve de se contentar com o Oriente Próximo e a África Central; dedicado a todo o gênero de ocupações em exércitos coloniais, pedreiras, firmas de exportação e, por fim, no tráfico de armas para o Negus da Abissínia;

além disso, há relatórios para sociedades geográficas sobre territórios da África até então inexplorados. Naquele breve período de atividade poética, um ritmo furioso de evolução que, já após dois anos, tinha feito ir para os ares não só o próprio início, mas também a tradição literária que se achava atrás deste e a criar uma linguagem que, ainda hoje, continua uma linguagem originária da lírica moderna: estes são alguns feitos da pessoa de Rimbaud. (FRIEDRICH, 1976).

Eis uma breve amostra da agitação produzida pela vida pessoal e artística do poeta. Jean-Nicolas Arthur Rimbaud nasceu em Charleville, França, no dia 20 de outubro de 1854. Foi filho de um capitão da infantaria e de uma camponesa. Produziu suas obras até os dezoito anos, quando abandonou completamente a escrita e se tornou traficante de armas e mercante de café até os 37 anos de idade, na África. Suas obras mais aclamadas são *Une Saison en Enfer* (1873) e *Les Illuminations* (1886).

Rimbaud ganhou vários prêmios e compôs versos em latim. Em 1870, seu professor, Georges Izambard, tornou-se seu amigo e lhe apresentou diversos escritores. Sem o apoio da mãe, o professor se tornou o mentor literário de Rimbaud, momento em que suas obras foram aperfeiçoadas e tornaram-se ainda melhores. Arthur Rimbaud compôs até entre seus dezoito e dezenove anos, sem que se saiba, ao certo, os motivos que o levaram ao abandono da escrita.

Arthur Rimbaud desenvolveu sinovite no joelho esquerdo, que depois ocasionou um carcinoma. Sua perna foi amputada em 1891. Após a cirurgia, Rimbaud descobriu que sofria de câncer. Depois de ter sua perna amputada em Marselha, ele desejava voltar à Abissínia, pois tinha uma obsessão pelo sol e acreditava que ele poderia curá-lo. O poeta passou um período com a família e, tempos depois, viajou à África, mas sua saúde piorou durante a viagem. Então, Rimbaud retornou à Marselha, onde morreu a 10 de novembro de 1891, aos 37 anos. Seu corpo foi enterrado no jazigo da família, em Charleville.

Após a morte do irmão, Isabelle Rimbaud declarou que o poeta aceitou se confessar a um padre antes de sua morte, mostrando-se arrependido por produzir obras tão ‘imorais’. Por isso, Isabelle solicitou a Verlaine os manuscritos restantes dos poemas de Rimbaud, para que fossem queimados.

Rimbaud chegou a Paris de forma inovadora, revolucionando a poesia e enterrando a vigência do Parnasianismo, que prevalecia na literatura naquele momento. Foi considerado, de forma costumeira, como **o poeta mais rebelde de todos os tempos**, já que modificou o que se conhecia como literatura e poesia, além de ter escandalizado seus contemporâneos por comportamentos incomuns para a época, como seu relacionamento com o poeta Paul Verlaine e seus ataques vigorosos à religião.

Arthur Rimbaud atravessou três principais fases em sua vida. A primeira compreendeu seus primeiros quinze anos, de seu nascimento até a sua cerimônia de formatura no colégio, em agosto de 1870. A segunda estende-se até o dia 10 de julho de 1873, data em que seu amante, Paul Marie Verlaine, o feriu com disparos de arma de fogo. Durante esse período, Rimbaud foi reconhecido pela grande popularidade de suas produções textuais. A terceira e última fase é a mais misteriosa: logo depois de escrever sua obra *Une Saison en Enfer*, alcançando o status de estrela da literatura francesa, o poeta se despediu da carreira de escritor e partiu para o continente africano, onde permaneceu até sua morte.

Tais passagens são importantes para uma análise da força transformadora de uma personalidade tão jovial e ousada.

A vida de Rimbaud foi conceituada por várias identidades, pois sua adolescência caracterizou-se como uma bulimia: absorveu um excesso de produções poéticas e expeliu-as aprimoradas. Em Charleville, o poeta se introduziu na poesia pelos versos encadeados (configurados pela rima do 1º verso com o 3º; do 2º com o 4º e com o 6º; do 5º com o 7º e o 9º, e assim por diante). Em Paris, passou a escrever

poemas em prosa. Com isso, Rimbaud tornou-se precursor da lírica formalmente livre.

Arthur Rimbaud foi várias vezes criticado, pela elite literária parisiense, por causa de seu comportamento, já que se adequava ao arquétipo *enfant terrible*<sup>1</sup>. Esse estigma adveio de seu caráter contumaz, uma vez que era considerado uma criança de alma inquieta e um intenso viajante. O poeta, além disso, era apontado como um anarquista, uma vez que rechaçava os ideários de vestuário e de conduta impostos pela burguesia de Paris.

Rimbaud tinha o hábito de fugir várias vezes de casa. Em algumas dessas ocasiões, passava dias sem voltar. Diversos de seus poemas demonstram que ele considerava sua mãe uma mulher de pouca inteligência, de muito orgulho e que costumava tratá-lo com severidade e censura. Nesse tempo, as suas frequentes viagens propiciaram-lhe o título de andarilho.

O poeta de Charleville conheceu Paris em 1870, a convite de Verlaine, também escritor e crítico literário, após uma troca de correspondências. Rimbaud atravessou um relacionamento intenso e conturbado com Verlaine, que foi responsável, durante um tempo, por publicar e divulgar algumas de suas obras. Na capital, suas primeiras experiências sexuais aconteceram nas tendas de jacobinos e socialistas da Comuna de Paris. Algum tempo depois, o tórrido romance dos poetas chocou a sociedade e a esfera literária.

O relacionamento amoroso entre os dois resultou em um final trágico: durante uma estada em Bruxelas, Verlaine desferiu dois tiros em Rimbaud, após uma violenta discussão, o que o levou a ser condenado por dois anos, por sodomia e tentativa de assassinato. Depois da prisão de seu ex-companheiro, Rimbaud retornou à sua casa e completou a prosa *Une Saison en Enfer*, posteriormente classificada como ícone da lírica moderna. Em 1874, voltou a Londres, onde concluiu as *Illuminations*.

---

<sup>1</sup> *Enfant terrible*: termo francês que designa uma criança inocente que diz coisas embaraçosas aos adultos.

## 2.1 *Une Saison en Enfer*

*Une Saison en Enfer* foi a única prosa publicada especialmente pelo poeta, em Bruxelas, em outubro de 1873. O prólogo é uma compilação dos períodos mais peculiares da vida de Rimbaud, marcados por sua introdução na vida de poeta, a crise psicológica de seu remordimento interior e os conflitos delas resultantes. A seguir, anexaremos a versão original do poema, que está disponível, em português, nos anexos deste trabalho.

### *Une Saison en Enfer*

*Jadis, si je me souviens bien, ma vie était un festin où s'ouvraient tous les cœurs, où tous les vins coulaient.*

*Un soir, j'ai assis la Beauté sur mes genoux. — Et je l'ai trouvée amère. — Et je l'ai injuriée.*

*Je me suis armé contre la justice.*

*Je me suis enfui. Ô sorcières, ô misère, ô haine, c'est à vous que mon trésor a été confié!*

*Je parvins à faire s'évanouir dans mon esprit toute l'espérance humaine. Sur toute joie pour l'étrangler j'ai fait le bond sourd de la bête féroce.*

*J'ai appelé les bourreaux pour, en périssant, mordre la crosse de leurs fusils.*

*J'ai appelé les fléaux, pour m'étouffer avec le sable, le sang. Le malheur a été mon dieu. Je me suis allongé dans la boue. Je me suis séché à l'air du crime. Et j'ai joué de bons tours à la folie.*

*Et le printemps m'a apporté l'affreux rire de l'idiot.*

*Or, tout dernièrement m'étant trouvé sur le point de faire le dernier couac! j'ai songé à rechercher la clef du festin ancien, où je reprendrais peut-être appétit.*

*La charité est cette clef. — Cette inspiration prouve que j'ai rêvé!*

*“Tu resteras hyène, etc...” se récrie le démon qui me couronna de si aimables pavots. “Gagne la mort avec tous tes appétits, et ton égoïsme et tous les péchés capitaux.”*

*Ah! j'en ai trop pris : — Mais, cher Satan, je vous en conjure, une prune moins irritée! et en attendant les quelques petites lâchetés en retard, vous qui aimez dans l'écrivain l'absence des facultés descriptives ou instructives, je vous détache ces quelques hideux feuilletés de mon carnet de damné.*

O prólogo, da coletânea homônima *Une Saison en Enfer*, apresenta um layout composto por versos livres (versos que não têm uma métrica determinada), com diversas frases exclamativas e interjeições linguísticas.

Nesse poema, Rimbaud historia o seu incômodo com a sociedade, principiado pelas prescrições impostas pelo Parnasianismo, com as quais ele rompeu injuriando a alegoria *Beauté*/"Beleza". O modismo, apresentado por sua geração, deriva da imposição burguesa, frequentemente apresentada por correntes literárias pautadas em estéticas formais. Nos momentos posteriores ao seu rompimento lírico, o poeta anuncia sua fase de desregramento, momento em que passa a viver ao lado de Verlaine e a escrever sem o regulamento passadista.

Em seguida, Rimbaud manifesta um *couac*/ "engasgo", onomatopeia francesa, cujo sentido no poema indica tanto a fúria e o estado instável do poeta em relação à sua transgressão como o seu iminente "vômito poético" que será discorrido ao longo dessa compilação. Finalmente, o poeta se dá conta de que a sua repetição e seus pecados capitais nunca ocorrerão de maneira definitiva, o que o leva a abandonar a literatura.

Neste poema, Rimbaud, ao empregar algumas vezes o pronome *tu* em seu diálogo com *Satan*/Satã, apresenta uma intimidade com o personagem. Nos países francófonos, o pronome de tratamento *tu* é somente utilizado em relações familiares, enquanto o *vous*, da mesma categoria pronominal, é reservado à conversa com pessoas desconhecidas ou menos próximas.

Além disso, podemos considerar que a simbologia pejorativa do Satã, construída ao longo do tempo, é responsável por aproximá-lo,

cada vez mais, de Rimbaud, que, como veremos, é designado por sua marginalidade social e artística. Se, por um lado, *Satan* foi o anjo que apeteceu seu próprio reino e por isso foi excluído do céu; Arthur Rimbaud, ao se desregrar, torna-se um exilado literário.

Identificamos, na estadia de Rimbaud no *Enfer*, as suas emoções, expressas pelo vocabulário fatídico de que fez uso: “Inferno”/*Enfer*: em religiões monoteístas, um lugar de tormento dos condenados; “maldito”/*damné*: qualidade de um condenado à expiação; “Satã”/*Satan*: nome sob o qual o diabo é muitas vezes apresentado pela igreja; “demônio”/*démon*: na mitologia, boa ou má engenharia, etc.

## 2.2 *Nuit de l’Enfer*

*Nuit de l’Enfer* é o terceiro poema da coletânea rimbaudiana. O texto reproduz, em prosa, a descida de Rimbaud ao inferno e seu consequente delírio, causados pela ingestão de um veneno polissêmico. Neste poema, também composto por versos livres, o poeta transita entre dois universos, associando-os à ilusão e à moralidade e fazendo uma revisão da moral judaico-cristã. A seguir, anexaremos a versão original do poema, que está disponível, em português, nos anexos deste trabalho.

### *Nuit de l’Enfer*

*J’ai avalé une fameuse gorgée de poison. — Trois fois béni soit le conseil qui m’est arrivé! — Les entrailles me brûlent. La violence du venin tord mes membres, me rend difforme, me terrasse. Je meurs de soif, j’étouffe, je ne puis crier. C’est l’enfer, l’éternelle peine! Voyez comme le feu se relève! Je brûle comme il faut. Va, démon!*

*J’avais entrevu la conversion au bien et au bonheur, le salut. Puis-je décrire la vision, l’air de l’enfer ne souffre pas les hymnes! C’était des millions*

*de créatures charmantes, un suave concert spirituel, la force et la paix, les nobles ambitions, que sais-je ?*

*Les nobles ambitions !*

*Et c'est encore la vie !— Si la damnation est éternelle ! Un homme qui veut se mutiler est bien damné, n'est-ce pas? Je me crois en enfer, donc j'y suis. C'est l'exécution du catéchisme. Je suis esclave de mon baptême. Parents, vous avez fait mon malheur et vous avez fait le vôtre. Pauvre innocent !— L'enfer ne peut attaquer les païens. — C'est la vie encore ! Plus tard, les délices de la damnation seront plus profondes. Un crime, vite, que je tombe au néant, de par la loi humaine.*

*Tais-toi, mais tais-toi !... C'est la honte, le reproche, ici: Satan qui dit que le feu est ignoble, que ma colère est affreusement sotté. —Assez !... Des erreurs qu'on me souffle, magies, parfums faux, musiques puérides. — Et dire que je tiens la vérité, que je vois la justice : j'ai un jugement sain et arrêté, je suis prêt pour la perfection... Orgueil. — La peau de ma tête se dessèche. Pitié ! Seigneur, j'ai peur. J'ai soif, si soif !Ah ! l'enfance, l'herbe, la pluie, le lac sur les pierres, le clair de lune quand le clocher sonnait douze... le diable est au clocher, à cette heure. Marie ! Sainte-Vierge !... — Horreur de ma bêtise.*

*Là-bas, ne sont-ce pas des âmes honnêtes, qui me veulent du bien... Venez... J'ai un oreiller sur la bouche, elles ne m'entendent pas, ce sont des fantômes. Puis, jamais personne ne pense à autrui. Qu'on n'approche pas. Je sens le roussi, c'est certain.*

*Les hallucinations sont innombrables. C'est bien ce que j'ai toujours eu: plus de foi en l'histoire, l'oubli des principes. Je m'en tairai : poètes et visionnaires seraient jaloux. Je suis mille fois le plus riche, soyons avare comme la mer.*

*Ah ça ! l'horloge de la vie s'est arrêtée tout à l'heure. Je ne suis plus au monde. — La théologie est sérieuse, l'enfer est certainement en bas – et le ciel en haut. — Extase, cauchemar, sommeil dans un nid de flammes.*

*Que de malices dans l'attention dans la campagne... Satan, Ferdinand, court avec les graines sauvages... Jésus marche sur les ronces purpurines,*

*sans les courber... Jésus marchait sur les eaux irritées. La lanterne nous le montra debout, blanc et des tresses brunes, au flanc d'une vague d'émeraude...*

*Je vais dévoiler tous les mystères : mystères religieux ou naturels, mort, naissance, avenir, passé, cosmogonie, néant. Je suis maître en fantasmagories.*

*Écoutez!...*

*J'ai tous les talents !— Il n'y a personne ici et il y a quelqu'un: je ne voudrais pas répandre mon trésor. — Veut-on des chants nègres, des danses de houis ? Veut-on que je disparaisse, que je plonge à la recherche de l'anneau? Veut-on ? Je ferai de l'or, des remèdes.*

*Fiez-vous donc à moi, la foi soulage, guide, guérit. Tous, venez, — même les petits enfants, — que je vous console, qu'on répande pour vous son coeur, — le coeur merveilleux !— Pauvres hommes, travailleurs ! Je ne demande pas de prières ; avec votre confiance seulement, je serai heureux.*

*— Et pensons à moi. Ceci me fait peu regretter le monde. J'ai de la chance de ne pas souffrir plus. Ma vie ne fut que folies douces, c'est regrettable.*

*Bah ! faisons toutes les grimaces imaginables.*

*Décidément, nous sommes hors du monde. Plus aucun son. Mon tact a disparu. Ah ! mon château, ma Saxe, mon bois de saules. Les soirs, les matins, les nuits, les jours... Suis-je las !*

*Je devrais avoir mon enfer pour la colère, mon enfer pour l'orgueil, — et l'enfer de la caresse; un concert d'enfers.*

*Je meurs de lassitude. C'est le tombeau, je m'en vais aux vers, horreur de l'horreur ! Satan, farceur, tu veux me dissoudre, avec tes charmes. Je réclame. Je réclame ! un coup de fourche, une goutte de feu.*

*Ah ! remonter à la vie ! Jeter les yeux sur nos difformités. Et ce poison, ce baiser mille fois maudit ! Ma faiblesse, la cruauté du monde ! Mon Dieu, pitié, cachez-moi, je me tiens trop mal !— Je suis caché et je ne le suis pas. C'est le feu qui se relève avec son damné.*

Em *Nuit de l'Enfer*, primeiramente intitulado *Fausse Conversion*, Rimbaud lamenta não ter assumido a sua identidade pagã e, apesar de expor pesar em ter lutado contra seu paganismo, excedeu-se à beatitude cristã.

O poema mostra uma descida ao inferno por meio de um delírio alucinatório causado por um “veneno”/*poison*. Desde o início, o poeta oscila entre o paganismo e o cristianismo, confronto entre o qual ele muitas vezes alternou. Ao ingerir o *poison*, o poeta é contaminado e passa a intercalar entre a sua natureza pagã e o cristianismo circundante, fazendo um discurso ora de convencimento ora de dúvida acerca de sua crença.

Em primeiro lugar, o cristianismo é visto como uma decepção e é percebido como o envenenamento introduzido pelo batismo. Na verdade, ele é revisado e corrigido na etapa da condenação, em que o poeta se apresenta como um “escravo do seu batismo”/*je suis esclave de mon baptême*. Assim, o batismo se associa ao veneno. Esse é o ponto do início formal da prosa, assim como “o batismo”/*le baptême* é o ponto de partida da vida religiosa e, conseqüentemente, da desolação do poeta.

Por outro lado, a conclusão a que se chega da situação rimbaudiana é o fracasso da sua conversão ao cristianismo, pois o poeta repetiu a tentativa de transmutar-se. De fato, muitas vezes ele “vislumbrou a conversão ao bem e à felicidade”/*J'avais entrevu la conversion au bien et au bonheur*, em vão.

Neste poema, Rimbaud também apresenta vocabulários que correspondem à mesma chave semântica do prólogo, como *Dieu* “Deus”; *Satan* “Satã; *démon* “demônio”; *damné* “maldito”; e *enfer* “inferno”. Veremos, ainda, quais são os sentidos que esse léxico traz no texto rimbaudiano.

### 3 RIMBAUD: O MODERNO

A poesia moderna, segundo Paz (2013), consiste em romper, fundamentalmente, com a tradição. Do século XVIII ao XX, a modernida-

de encetou diversas elites literárias que negavam a tradição e, ao fazê-lo, promoviam o que negavam. O paradoxo da mentalidade é, assim, responsável por construir o conceito de moderno.

Muitos escritores modernos desaprovaram o valor burguês da arte. Esta, geralmente tributária da burguesia, deixava de ser cultuada esteticamente para servir aos interesses comerciais e utilitaristas, como a prática do mecenato, durante o Renascimento. Enquanto isso, Rimbaud, ao se afastar tanto da autoridade artística como de sua corrente literária, marginalizava-se e se reinventava, produzindo uma nova poética em suas obras, como ainda denotaremos.

Se pensarmos, aliás, no adjetivo *damné*/"maldito", várias vezes empregado para definir a sua *Saison* e condenar sua marginalidade pagã e poética, Rimbaud se refere à ruptura à qual se converteu. Ademais, caso comparemos o "fogo", que Rimbaud aplica à sua condição de *damné*, em *Nuit de l'Enfer*, ao fogo propriamente dito, concluiremos que a hediondez do "fogo" cristão e a chama comum não têm a finalidade de restaurar o poeta, mas de condená-lo: *Les entrailles me brûlent. [...] Je brûle comme il faut*/"Ardem-me as entranhas. [...] Ardo de verdade".

Na *Saison*, Rimbaud realiza a sua *catábese* (do grego, "descida") ao inferno (sem *locus* e, portanto, um inferno interior) e, ao terminá-la, redige o percurso do período em que viveu e escreveu como poeta. Essa descida ao seu inferno é, assim, o momento em que o poeta perscruta suas origens, processo similar à interiorização e autoconhecimento indicados nas suas "Cartas do Vidente"/*Lettres du Voyant*, em maio de 1871.

Nas cartas (disponíveis nos anexos deste trabalho), a primeira endereçada a seu professor de retórica, Izambard, e a segunda ao poeta Paul Demeny, Rimbaud elabora e prescreve sua própria estética como forma de se evadir da intransigência mundana. Ao transgredir e reproduzir o caos em suas obras, o poeta se torna vidente, estratégia cujo objetivo não é, exatamente, adivinhar o futuro, mas imaginar o seu próprio ideal lírico como culto ao futuro e à inovação.

Para Baudelaire (1991), precursor da modernidade, o conceito ‘moderno’ é uma dicotomia constituída de uma relação dialética entre um elemento transitório e um eterno. Em Rimbaud, contudo, o rompimento lírico transporta o conceito de moderno para o futuro. A associação rimbaudiana efetua-se, conseqüentemente, entre o presente e o futuro, ignorando qualquer relação com o eterno baudelaireano.

Antes de analisar *Une Saison en Enfer*, é preciso notar que, na coletânea, o caráter temático ordenado e expresso na forma de versos metrificados constrói-se por dissonâncias. O surgimento de uma excitação efervescente nos poemas de versos livres se dá, a partir de 1871, em poesias que não apresentam mais composições de sentido completo, mas, sim, versos fragmentados, linhas desarrumadas e imagens profundas.

Nesse sentido, podemos afirmar que o uso, pelo poeta, do substantivo *carnet* (do francês, “caderno”) sugere que a disposição sem métrica dos versos se assemelha à caderneta da qual Rimbaud tantas vezes fala na sua *Saison*, pois ambas apresentam a espontaneidade da escrita. Além disso, a interrupção de temas e o início de outros, na mesma linguagem, marcou o período em que os poemas de Rimbaud foram considerados esotéricos.

As dissonâncias da Temporada encontram sentido no emprego de vocábulos da modernidade, nas Cartas do Vidente, que, para Compagnon (2003), “formam um paradigma e se interpenetram”. Destarte, a literatura rimbaudiana, deformada e revolucionária, torna-se, em meio à sua originalidade sem rebuscamentos, antitradição, desafiadora e, como define Friedrich (1991), a necessidade de expressão do poeta moderno:

Quaisquer que sejam as avaliações, de todas deve-se deduzir que não se pode prescindir do fenômeno Rimbaud, que apareceu e declinou como um meteoro, mas continua brilhando com a faixa de fogo no céu da poesia. Autores que não o conheceram até tarde e não haviam escrito sob sua influência

afirmam que suas obras derivam da mesma “necessidade de expressão” que a de Rimbaud: necessidade de expressão “de situações interiores”, que se repetem em um período cultural.

Na segunda *Lettre*, o poeta se revolta com o percurso da literatura – do princípio grego até as obras românticas – atribuindo-lhe a idiotice. Rimbaud (1980) considera que, se os antigos escritores tivessem descoberto o verdadeiro significado do ‘Eu’, “não teríamos que varrer esses milhões de esqueletos que, há um tempo infinito, acumularam os produtos de sua inteligência caolha proclamando-se autores”.

Partindo do pressuposto de que, para estabelecer um novo lirismo, os poetas deveriam se valer de uma nova significação do ‘Eu’, Rimbaud sugere um processo de autoconhecimento para aqueles que darão continuidade ao dogma moderno. A criatividade e a inovação se dão, portanto, na alma do poeta, práticas por meio das quais ele é capaz de se desregrar e atingir o *inconnu* “desconhecido”:

O poeta se faz vidente por um longo, imenso, e racional desregramento de todos os sentidos. Todas as formas de amor, de sofrimento, de loucura, ele procura a si mesmo, ele esgota nele todos os venenos, para guardar apenas a quintessência. Inefável tortura na qual tem necessidade de toda fé, de toda força sobre-humana, onde ele se torna, entre todos, o grande doente, o grande criminoso, o grande maldito – e o Supremo Sábio! – Pois ele chegou ao Desconhecido. (RIMBAUD, 1980).

#### 4 INTRODUÇÃO À LÍRICA RIMBAUDIANA

Ao realizar a sua *catábese*, Rimbaud harmoniza as suas reflexões no período de vidente com o seu autoconhecimento, conquistado pela sua interiorização e pela ruptura com a sua tradição. Essa articulação, pois, se dá pela sua fuga, ao decorrer da *Saison*, ao

desconhecido. Nesse sentido, o *inconnu*/"desconhecido", conforme o poema *Nuit de l'Enfer*, situa-se "embaixo", como, mitologicamente, o inferno: *l'enfer est certainement bas*<sup>2</sup> (1986, grifos do autor). Fazendo a viagem na própria alma, Rimbaud rememora a sua prescrição artística para, dessa maneira, expropriar-se da austeridade poética circundante.

Nas *Lettres du Voyant*, o poeta sugere que a função de poetizar deve ser equivalente ao autoconhecimento, pois ele utiliza verbos, na modalidade imperativa, pertencentes ao campo léxico do estudo, como "inspeciona", "tente" e "apreenda". Nesse viés, quando Rimbaud se refere, na carta a Demy, à distorção da alma humana, como veremos, ele também alude ao processo de sair de si mesmo, a partir dos conselhos sugeridos por intermédio dos verbos. Além disso, a ideia de Rimbaud em ser clarividente, nessa mesma carta, é evidenciada na sua habilidade de conhecer algum fenômeno sem a intervenção de qualquer sentido sensorial ou telepatia humana.

No período da vidência, Rimbaud postula que *Le poète se fait voyant par un long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens*/ "O poeta se faz vidente por um longo, imenso e racional desregramento de todos os sentidos" e completa orientando que *Toutes les formes d'amour, de souffrance, de folie; il cherche lui-même, il épuise en lui tous les poisons, pour n'en garder que les quintessences*/ "Todas as formas de amor, de sentimento, de loucura; ele procura ele mesmo, ele esgota nele todos os venenos, para só guardar as quintessências".

Seguindo essa perspectiva, podemos supor que a descida de Rimbaud ao inferno é possibilitada pela ingestão dos "vinhos"/*vins*, no prólogo, e do "veneno"/ *poison*, em *Nuit de l'Enfer*. No poema-pórtico, a bebida metafórica, enquanto causadora do *dérèglement* proposto na vidência, age embriagando o poeta. No segundo poema, o veneno serve tanto para formular sua deformação poética como para transformar a sua compreensão da realidade mundana, afinal, o poeta está no sub-

---

2 "o inferno está certamente **embaixo**" [tradução minha].

mundo interior e reconhece a dificuldade pela qual passará caso seja um condenado ou um vidente.

Depreendemos, então, que o método proposto por Rimbaud, na carta, consiste-se em, a partir da ingestão ou do contato com substâncias psicotrópicas que inebriam ou extasiam (*vins e poison*), descer ao seu inferno, executar a sua introjeção, dirigir-se ao *inconnu* e projetar a sua *quintessence* poética já desnortado.

Ainda na carta a Demeny, o autoconhecimento, para Rimbaud, não é o elemento fundamental para o *dérèglement de tous les sens*, mas sim a deformação do entendimento do leitor: *mais il s'agit de faire l'âme monstrueuse: à l'instar des comprachicos, quoi! Imaginez un homme s'implantant et se cultivant des verrues sur le visage*<sup>3</sup>. Ao recorrer à palavra *comprachicos* (derivada da fusão dos termos espanhóis *compra* e *chico*), Rimbaud remete ao sequestro ilegal de crianças seguido de sua mutilação. A deformação da anatomia humana, assim como a deformação lírica, se dá somente pela transgressão dos modelos comuns e velhos.

Segundo Felman (1978), o desregramento de Rimbaud revela um *coup de «dés»/“lance de “dês”*, pois se baseia, metodicamente, em uma linha de preceitos textuais, como *dérèglements/“desregramentos”, déplacements/“deslocamentos”, découvertes/“descobertas”, déluges/“dilúvios”, délires/“delírios”* e *départs/“partidas”*. A frequência do prefixo francês *dé*, negativo, justifica o trabalho da perversão poética de Rimbaud na sua vidência, levando-se em conta os *sens* empreendidos, dentre os quais destacaremos, na análise dos poemas, os sentidos linguísticos e psicológicos ou carnavais.

As “alucinações”/ *hallucinations*, produzidas pelo veneno, em *Nuit de l'Enfer*, são responsáveis pelo momento em que Rimbaud se abstém da realidade filisteia: *plus de foi em l'histoire, l'oubli des principes/“nenhuma fé na história, descaso pelos princípios”*. Logo depois, o poeta se introduz, definitivamente, no desconhecido: *l'horloge de lavie s'est arrêtée tout à l'heure. Je ne suis plus au monde/“o relógio da vida estancou de*

3 “Mas trata-se de tornar a alma monstruosa: à maneira dos comprachicos. Imagine um homem se implantando e cultivando verrugas no rosto” [tradução minha].

repente. Não estou mais no mundo”. No fim desse poema, Rimbaud se simpatiza com a sua incongruência e com o seu “veneno”: *Ah! remonter à la vie! Jeter les yeux sur nos difformités. Et ce poison, ce baiser mille fois maudit!* / “Ah! voltar à tona da vida! Contemplar nossas deformidades. E este veneno, este beijo mil vezes maldito!”

A marginalização do poeta é, portanto, principiada pela tutela literária, responsável por despertar a sua paixão pela distância e pelo *inconnu*, por ele apresentada no período da vidência. O autoconhecimento de Rimbaud, reproduzido na *Saison en Enfer*, estende-se até *Adieu*, último poema da coletânea. A evasão de Rimbaud, então, se dá de maneira semelhante tanto na sua vidência, momento em que teoriza sua própria lírica como forma de romper com a sua tradição, como na sua *Saison*, momento em que descreve sua vida artística na sociedade metódica do século XIX.

Ao se mudar para a África, Rimbaud pôde, ainda, segundo Blanchot (2011), dar continuidade ao seu desregramento. Apesar de declarar fim à sua escrita, a sua ocupação no tráfico de armas, na venda de café e nas comunicações da Sociedade de Geografia demonstra, ao mesmo tempo, sua autenticidade e seu fracasso.

## 5 ANÁLISE DOS POEMAS

Para nos debruçarmos sobre o novo modelo poético rimbaudiano, precisamos partir de experiências da vida do poeta de Charleville que se vinculam, diretamente, à sua escrita. Valendo-me da estrutura teórica da modernidade, levantarei, a seguir, exemplos que estabeleço como pertencentes ao conceito de moderno e que são indicados pelos analistas da lírica moderna citados alhures.

O domínio da religião sobre Rimbaud, ao qual ele se opôs, contribuiu para que o poeta se insurgisse contra a sua tradição, até fugir à África. Por meio de expressões agitadas, melodias desajustadas e interjeições justapostas, o prólogo precede os períodos mais inquietos de

Rimbaud com a sua herança. O vaivém do incômodo com seu cristianismo estrutura-se a partir de uma relação de amor e repúdio. Os recorrentes vocábulos cristãos, que repudiam a significação literal (“Deus”/ *Dieu*, “demônio”/ *démon*, “inferno”/ *enfer*, “Satã”/ *Satan*, “condenado”/ *damné* etc), não nos permitem, por vezes, distinguir a qualidade original metafórica, pois são sucedidos por outros que pressupõem o vínculo do poeta com seu cristianismo e, conseqüentemente, sua distância em relação ao paganismo.

Assim, conforme Friedrich (1991), o poeta deformou a realidade, pois a considerou limitada, enquanto se aliou a uma *transcendência vazia* – a indiferença ou a ironia racionalista –, oposição por meio da qual ele pôde se insurgir contra todas as tradições.

Insurreição cristã ou pagã:

***Une Saison en Enfer***

*je vous détache ces quelques hideux feuillets de mon carnet de **damné***

***Une Saison en Enfer***

— *Mais, cher **Satan**, je vous en conjure une prounelle moins irritée!*

***Nuit de l’Enfer***

*Satan, farceur, tu veux me dissoudre, avec tes charmes*

***Nuit de l’Enfer***

*mystères **religieux** ou naturels, mort, naissance, avenir, **passé**, cosmogonie, néant.*

***Nuit de l’Enfer***

***MonDieu**, pitié, cachez-moi, je me tiens trop mal!*

De acordo com Friedrich (1991), Rimbaud preceitua uma relação

entre o belo e o feio em seus poemas. O poeta desfaz a apropriação de realidades que se cruzam para dar significado a outras, restringindo-se a indicar um sentido real. Rimbaud apresenta o feio por meio de detalhes macabros, reproduzidos por figuras reais. A função da fealdade, intermediada ou relacionada a uma figura real, procura torná-la também feia. As cenas e as ações, portanto, fundem-se em uma sucessão suprarreal introduzidas pela proximidade do humano ao frívolo ou sórdido. Se seguirmos a lógica friedrichiana, podemos supor que, ao deformar a “Beleza”/ *Beauté*, no prólogo, Rimbaud pretende deformar o ideal estético burguês e, dessa forma, executar seu novo modelo de escrita.

Intensidade do feio:

*Une Saison en Enfer*

*j'ai assis la **Beauté** sur mes genoux. — Et je l'ai trouvée **amère**. — Et je l'ai **injurée***

*Une Saison en Enfer*

*J'ai appelé les **bourreaux** pour, en **pérrissant**, mordrela crosse de leurs fusils*

*Une Saison en Enfer*

*J'ai appelé les **fléaux**, pour **métouffer** avec le sable, le **sang**.*

*Nuit de l'Enfer*

*Voyez comme le **feu** se relève! **Je brûle** comme il faut.*

*Nuit de l'Enfer*

*Un **homme** qui veut se mutiler est bien **damné***



A diversidade dissonante de vozes de Rimbaud é responsável por produzir o seu ‘eu’ poético e o seu ‘eu’ empírico. Segundo Friedrich (1991), o ‘eu’ poético do poeta, em algumas passagens dos poemas, apresenta-se como artificial. Na poesia monologa rimbau-diana, o ‘eu’ cede lugar a expressões sem esse indicador e, por isso, o leitor duvida da presença do eu lírico nos cenários e nos próprios sentimentos. Muitas vezes, Rimbaud apresenta espaços ou personagens sem características técnicas ou anatômicas, pouco apontando recursos linguísticos de espaço, tempo e afeto. Ao fazer isso, elementos, como os sentimentos e as emoções, são negligenciados pela utilização de aspectos desumanizados na composição de imagens comuns.

Desumanização do ‘eu’ poético:

*Une Saison en Enfer*

*Jadis, si je me souviens bien, ma vie était*

*Une Saison en Enfer*

Ô *sorcières*, ô *misere*, ô *haine*, c'est à vous que mon trésor a été confié

*Nuit de l'Enfer*

*Il n'y a personne ici et il y a quelqu'un*

*Nuit de l'Enfer*

*Je suis caché et je ne le suis pas*

Por outro lado, podemos supor que a *catábase* de Rimbaud ao *inconnu*, por meio de seu ‘eu’ empírico, é capaz de lhe propiciar as relações com o mundo que podem contribuir para a composição de sua nova poesia.

Atuação do 'eu' empírico:

***Une Saison en Enfer***

*j'ai assis la Beauté sur mes genoux. — Et j'ai trouvée amère. — Et je l'ai injuriée*

***Une Saison en Enfer***

*"Tu resteras hyène, etc...", se récrie le démon qui me courrona de si aimables pavots*

***Nuit de l'Enfer***

*Je me crois en enfer, donc j'y sui*

***Nuit de l'Enfer***

*Je vais dévoiler tous les mystères : mystères religieux ou naturels*

Aprender a realidade para uma análise de Rimbaud só tem, conforme Friedrich (1991), um valor provisório, pois real e irreal não são capazes de, efetivamente, interpretar as imagens da poesia moderna. Tomando conta da *irrealidade sensível*, verificamos que o conteúdo da realidade deformada é frequentemente apresentado por meio de trechos nos quais cada parte integrante possui uma qualidade sensível.

Contudo, os trechos comportam dissemelhanças de uma maneira que, das substâncias sensíveis, produz-se uma figura irreal. Essas imprecisões são representadas pela desorganização dos reais sentidos das palavras. A direção a um novo olhar, reproduzido pela recombinação do real, registra o impacto da poesia rimboudiana, cuja lírica propõe a ruptura das premissas heurísticas em um mundo que, segundo o analista (1991), somente a língua dispõe da realidade.

Quebra do paralelismo semântico:

***Une Saison en Enfer***

*Ô sorcières, ô **misère**, ô haine c'est à vous que mon **trésora** été confié!*

**Une Saison en Enfer**

*j'ai assis la **Beauté** sur mes genoux. – Et je l'ai trouvée **amère***

**Nuit de l'Enfer**

*Plus tarde, les **délices** de la **damnation** seront plus profondes*

**Nuit de l'Enfer**

*Marie **!Sainte-Vierge !...** — **Horreur** de ma bêtise*

Além disso, se pensarmos que ao Friedrich (1991) afirmar que o texto de Rimbaud é fragmentado quando deforma o real por meio da instabilidade das ideias textuais, depreendemos que as frases sintáticas rimbaudianas, quando são compostas por construções coordenadas e justapostas sem elementos de coesão, são fragmentadas. Essas orações coordenadas sem conjunção (aditiva, adversativa, alternativa, explicativa ou conclusiva), ao desorganizarem a sequência causal da narrativa, produzem um efeito de desnorteamento no leitor.

Orações coordenadas desconexas:

**Une Saison en Enfer**

*Jadis, si je me souviens bien, ma vie était un festin où s'ouvraient tous les cœurs, où tous les vins coulaient*

**Une Saison en Enfer**

*“Tu resteras hyène, etc...”*, se récrie le démon qui me courrona de si aimables pavots. *“Gagne la morte avec tous tes appétits, et ton égoïsme et tous les péchés capituaux”*

**Nuit de l'Enfer**

*J'ai avalé une fameuse gorgée de poison. — Trois fois béni soit le conseil qui m'est arrivé! — Les entrailles me brûlent. La violence du venin tord*

*me membres, me rend difforme, me terrasse. Je meurs de soif, j'étouffe,  
je ne puis crier. C'est l'enfer, l'éternelle peine! Voyez comme le feu se  
relève! Je brûle comme il faut. Va, démon!*

### ***Nuit de l'Enfer***

*Je suis esclave de mon baptême. Parents, vous avez fait mon malheur et  
vous avez fait le vôtre. Pauvre innocent! — L'enfer ne peut attaquer les  
païens. — C'est la vie encore! Plus tard, les délices de la damnation seront  
plus profondes.*

Para o linguista Friedrich (1991), a utilização de uma “fantasia ditatorial” caracteriza-se como um impulso de liberdade ilimitada da criação, pois não se confina somente na descrição ou na observação. Para Rimbaud, conforme o autor (1991), a poesia não deveria apresentar as características do mundo (como as cores, os contornos, os sons, etc.) com a noção de algo concreto ou objetivo, mas excitá-las de forma simplificada. O olhar desfigurado e a realidade fragmentada são o efeito dessa inversão insólita, pois a excitação determina a organização dos sentidos, alterando-os, em uma mesma relação, até que se remova um sentido original e atribua-se um novo. A desfiguração poética é formulada, na poesia rimbaudiana, pela oposição dos sentidos sensoriais. Para o analista da estrutura da lírica moderna:

A fantasia ditatorial inverte a ordem do espaço. Alguns exemplos: coches cruzam o céu; há um salão, na profundidade de um lago; o mar paira acima dos mais elevados cumes da montanha; trilhos de trens correm através de um hotel e em cima dele. Mas a fantasia inverte também a relação normal entre homem-coisa: “O notário pende da corrente de seu relógio” (p. 81). Obriga as coisas mais distantes a se unirem, o sensorial com o imaginário: “aflito até a morte pelo murmúrio do leite da manhã, da noite do último século”. (FRIEDRICH, 1991).

Sinestésias:

*Une Saison en Enfer*

j'ai assis la **Beauté** sur mes genoux. — Et je l'ai trouvée **amère**

*Une Saison en Enfer*

j'ai songé à rechercher la clef du **festin** ancien, où je reprendrais peut-être **appétit**

*Nuit de l'Enfer*

Veut-on des **chants nègres**, des danses de **houris**

*Nuit de l'Enfer*

Ma vie ne fut que **foliesdouces**, c'est regrettable

Observando as desnaturalizações rimbaudianas, o poeta tem, também, segundo Friedrich (1991), a tendência de subtrair as coisas ao real e potencializar a amplitude: a ocultação do individual, em toda limitação local, com a generalização “todos”/tous, é um instrumento da fantasia que se desloca, com o sentido real, “deita-o fora” e move-o às novas super-realidades. O efeito de adequar os substantivos ao plural busca, para o analista (1991), causar estranhamento, especialmente em expressões mundanas que, como supramencionado, devem ser excitantes.

Isenção do individual:

*Une Saison en Enfer*

Ma vie était un festin où s'ouvraient **tous**les cœurs, où **tous**les vins coulaient

*Une Saison en Enfer*

Gagne la mort avec **toutes** appétits, et ton égoïsme et **tous**les péchés capitaux

*Nuit de l'Enfer*

*Tous, venez, — même les petits enfants, — que je vous console*

*Nuit de l'Enfer*

*Bah! faisons toutes les grimaces imaginables.*

Analiso, agora, o prólogo *Une Saison en Enfer* a partir de alguns elementos característicos da noção de moderno que o próprio poeta indicou ao escrever a frase *Il faut être absolument moderne* “É preciso ser absolutamente moderno”, em *Adieu*<sup>4</sup>, e explorado por Felman (1978). Esta frase, de acordo com Felman, consiste em um enunciado ético-normativo paradoxal que se contradiz em todos os seus termos.

O moderno é um conceito que não se alinha nem à impessoalidade do verbo *Il faut* “É preciso” nem à prescrição indicada pela mesma expressão. O moderno fala na primeira pessoa do singular e, portanto, exprime uma singularidade. O verbo *être* “ser”, que indica uma essência e uma substância imutáveis, contraria a condição de devir próprio do moderno, sujeito cujo compromisso é com o presente. O advérbio *absolument* “absolutamente”, que indica uma completude e uma totalidade, opõe-se à relatividade histórica do moderno. Além disso, a modernidade, por definição, implica uma relação subjetiva entre tempo e linguagem e entre aquele que fala e o tempo presente. Segundo Felman (1978):

Se a contradição é moderna, e se o moderno é contraditório, a literatura moderna poderia ser definida como aquela que se contradiz, que colocaria ela mesma em questão, enquanto que “literatura”. Isso é próprio da experiência rimbaudiana, cuja modernidade volta a interrogar, justamente, o estatuto da ideia literária.

4 Último poema de *Une Saison en Enfer*, no qual o poeta não só se despede de sua obra mas finaliza sua tarefa na literatura.

Nesse sentido, a modernidade, de acordo com Felman (1978), aparenta-se, linguisticamente, à categoria gramatical da primeira pessoa e, por isso, mantém uma lógica pronominal. Similar ao ‘eu’, ela funciona como um indicador linguístico que inclui, à cada designação específica, seu próprio signo verbal e aquele que faz uso dele. O moderno é, portanto, um signo vazio, disponível para que um locutor o assuma em seu discurso, rejeitando a realidade espaço-temporal e apropriando-se da instância da enunciação.

Relação do sujeito falante:

*Une Saison en Enfer*

*jevous détache ces quelques hideux feuilletts de **moncarnet**de damné*

*Une Saison en Enfer*

*Ma vieétait un**festino**où s’ouvraient tous les cœurs*

*Nuit de l’Enfer*

*Des **erreurs** qu’**on me souffle**, magies, parfums faux, musique puérides.*

*Nuit de l’Enfer*

*Trois fois béni soit le **conseil** qui **m’est arrivé!***

O prólogo *Une Saison en Enfer* e o poema *Nuit de l’Enfer* apresentam uma sucessão de rupturas que analiso como períodos da vida de Rimbaud. Para Felman (1978), o poeta tenta superar uma condição para deslocar-se dela, mas sempre se vê refazendo um percurso que, ao mesmo tempo, repete e ultrapassa o anterior. Posteriormente, ele tenta partir mais uma vez, mas novamente a fixidez o ameaça. Segundo Felman (1978): *Il n’est peut-être pas possible de véritablement **partir**. Mais pour Rimbaud, il n’est pas davantage possible de **ne pas** partir.*

Proponho analisar os poemas a partir dessas repetidas rupturas, aproximando-as daquelas que ele manifestou em sua vida.

Começando pelo prólogo, podemos notar que os dois primeiros versos de *Une Saison en Enfer* apontam uma satisfação: *Jadis, si je me souviens bien, ma vie était un festin où s'ouvraient tous les cœurs, où tous les vins coulaient*! “Outrora, se bem me lembro, minha vida era um festim, onde se abriam todos os corações, onde todos os vinhos corriam”, que será rompida nos dois versos seguintes: *Un soir, j'ai assis la Beauté sur mes genoux. — Et je l'ai trouvée amère. — Et je l'ai injuriée!* “Uma noite, sentei a Beleza nos meus joelhos. — E achei-a amarga. — E injurei-a”.

Relaciono a “Beleza”/*Beauté*, citada pelo poeta, à forma lírica requisitada pelo Parnasianismo, tal como o soneto, que foi adotado pelo poeta em seus primeiros poemas. Esse modelo foi, no entanto, abandonado; Rimbaud passou a “não produzir obras belas, nem responder a um ideal estético” (BLANCHOT, 2011), valorizados no século XIX.

Nos nove versos a seguir, Rimbaud descreve como se tornou a sua escrita após rejeitar os padrões que seguia anteriormente, passando a viver e a escrever de modo desregrado. Nos versos posteriores, uma nova ruptura se dá. Um evento transcorre: *Or, tout dernièrement m'étant trouvé sur le point de faire le dernier couac!* “Mas, como estive ultimamente à beira de sofrer meu último *engasgo!* [...]”, fazendo com que o poeta deseje retornar à condição inicial: *j'ai songé à rechercher la clef du festin ancien!* “sonhei reencontrar a chave do festim antigo”.

Suponho que Rimbaud descreve a ruptura de sua conturbada relação com a poesia, quando se viu debilitado: *m'étant trouvé sur le point de faire le dernier couac!* “Mas, como estive ultimamente à beira de sofrer meu último *engasgo!* [...]”.

Embora tente retornar à situação inicial, reconhece a impossibilidade de encontrar a chave que permitir-lhe-ia voltar à vida alegre e ao descanso: *La charité est cette clef. — Cette inspiration prouve que j'ai rêvé!* “A chave se chama caridade — Essa inspiração é prova de que sonhei!”. Rimbaud se dá conta, finalmente, de que a ruptura nunca ocorre

de maneira definitiva, assim como a sua busca pela partida: *Il n'est peut-être pas possible de véritablement partir. Mais pour Rimbaud, il n'est pas davantage possible de ne pas partir* (FELMAN, 1978). A única saída que lhe resta é arrancar os poemas do seu caderno de condenado e oferecê-los a Satã: *je vous détache ces quelques hideux feuillets de mon carnet de damné* “arranco estas folhas odientas de meu caderno de maldito”.

Em *Nuit de l'Enfer*, as rupturas se dão de forma contínua e contraditória. Primeiramente, Rimbaud descreve sua contaminação por meio do *poison*, momento em que ele é instrumentalizado pelo cristianismo e torna-se maldito. O conselho, oferecido ao poeta, distancia-o de seu Deus, pois a sua herança pagã não o permite se identificar com os concílios cristãos: *Trois fois béni soit le conseil qui m'est arrivé [...] La violence du venin tord mes membres [...] C'est l'enfer, l'éternelle peine!* “Bendito seja três vezes o conselho que me veio! [...] A violência do veneno me retorce [...] É o inferno, a pena eterna!”

Nos três versos posteriores, Rimbaud opõe o seu discurso de amaldiçoado aos primeiros momentos em que se converte ao universo cristão, relacionando-o à harmonia, ao apaziguamento e à calma: *C'était des millions de créatures charmantes, un suave concert spirituel, la force e la paix, les nobles ambitions!* “Eram milhões de criaturas encantadoras, um suave concerto espiritual, a força e a paz, as nobres ambições”. Em seguida, o poeta maldito subverte a lógica cristã, sob a qual o sujeito pagão, caso não se converta ao catecismo, está subjugado ao inferno.

Segundo Rimbaud, a prisão infernal, como condição aos condenados, não mantém compromisso com o paganismo, crença cuja sentença é inexistente: *L'enfer ne peut attaquer les païens. — C'est lavie encore!* “O inferno não pode atacar os pagãos. — É a vida ainda!”. O poeta escolhe, portanto, submeter-se às ilusões da religião, engendradas pelo próprio homem.

Depois de alguns trechos, Rimbaud lamenta sua assimilação à moralidade e aos cristãos, responsáveis por marginalizá-lo: *Tais-toi, mais tais-toi!... C'est la honte, le reproche, ici [...]* “Cala-te, mas cala-te... É

a vergonha, a reprimenda, aqui [...]”. Em seguida, Rimbaud se sente intimidado pelas ilusões da vida ao expressar: — *Assez!... Des erreurs qu'on me souffle, magies, parfums faux, musiques puériles!* “— Basta!... Erros que me sopram, magia, falsos perfumes, música pueril”, introduzindo elementos autobiográficos no poema.

O poeta queixa a inocência de sua infância e as coisas simples como *l'enfance, l'herbe, la pluie, le lac sur les pierres, le clair de lune quand le clocher sonnait douze...* “grama, a chuva, o lago nas pedras, a luz da lua quando a campainha tocava doze”, enquanto que as tensões religiosas parecem ser assertivas à idade adulta, já que *le diable est au clocher, à cette heure* “o diabo está no campanário, a esta hora”. O tempo adverbial é aqui representante da idade adulta. Da mesma forma, o “seu castelo”/ *mon château*, a “sua Saxônia”/ *maSaxe* e “a sua madeira de salgueiro”/ *mon bois de saules* são percebidos como um *locus amoenus* (representação de um ambiente tranquilo, bucólico ou pastoril), que aponta, para Vicente (2010), o sentimento da liberdade e do idealismo infantil.

Por fim, Rimbaud agradece a sua vivência infernal causada pelo *poison*, período por ele considerado como o veredito “ardente” contra a sua identidade pagã. No mesmo discurso, o poeta acolhe a sentença de condenado como intrínseca à sua natureza disforme. No entanto, Rimbaud, depois, exige piedade de seu Deus, já que, em virtude de suas rupturas nunca se darem de forma absoluta, admite a sua pendência diante das sanções históricas.

Ao deixar de ser pagão, o poeta viveria seguindo a doutrina cristã, cuja lógica de autoridade é sucumbida pelo pensamento moderno; ao abandonar o cristianismo, Rimbaud seria condenado ao inferno: *Jetter les yeux sur nos difformités [...] Mon Dieu, pitié, cachez-moi, je me tiens trop mal! — Je suis caché et je ne le suis pas!* “Contemplar nossas deformidades [...] Meu Deus, piedade, oculta-me, que não aguento mais! — Estou oculto e não o estou”.

Além dessa aptidão rimbaudiana para a descontinuidade, Felman (1978) considera que Rimbaud, na *Lettre* a seu mentor literário, des-

constrói e reescreve o aforismo cartesiano, desaprovando a ortodoxia racional de Descartes: *C'est faux de dire: Je pense. On devrait dire: On me pense. — Pardon du jeu de mots. Je est un autre. Tant pis pour le bois qui se trouve violon, et nargue aux inconscients, qui ergotent sur ce qu'ils ignorent tout à fait!*<sup>5</sup>.

Ao observarmos a lógica pronominal da expressão *Je est un autre*, depreendemos que a subversão atinge a sintaxe, pois o 'eu', supostamente duplo do mesmo sujeito cartesiano, é despossado da forma verbal que lhe é própria. Conforme Felman (1978), ao ser despossuída do pronome pessoal da modalidade verbal correspondente, a identidade é violada, configurando-se como alteridade. A partir dessa desconstrução, o 'eu' é substituído por uma pessoa neutra. Portanto, ao Rimbaud afirmar: *C'est faux de dire: je pense. On devrait dire: on me pense*, o sujeito do *cogito, je* (eu), se anula no objeto direto *me* (me), enquanto que o verdadeiro sujeito passa a ser *on* (se), pronome oblíquo átono, que se atomiza na carta<sup>6</sup> a Izambard e na variante<sup>7</sup> a Paul Demy. *On me pense*, então, aproxima-se da expressão “pensa-se em mim”.

Arthur Rimbaud, ao fazer a intertextualidade e contestar o estatuto da identidade, confirma que os pronomes indefinidos, que escapam à condição de pessoalidade, funcionam como uma força anônima (semelhante ao *Id* freudiano) e falam por meio do poeta. Em várias passagens dos poemas, Rimbaud atribui seus *talents*/ “talentos” e seu *pensée*/ “pensamento” a uma não pessoa, denunciando-nos a sua relação anímica não com um 'eu' empírico, mas com um 'outro' – a tradição.

5 “É falso dizer: eu penso. Dever-se-ia dizer: pensa-se em mim. — Perdão pelo jogo de palavras. Eu é um outro. Azar da madeira que se desperta clarete, e insulta os inconscientes que discutem sobre isto que eles ignoram completamente!” [tradução minha].

6 Referência à frase *Tant pis pour le bois qui se trouve violon!* “Azar da madeira que se torna violino” [tradução e grifos meus].

7 Referência à frase *Si le cuivre s'éveille clairon, il n'y a rien de sa faute!* “Se o cobre se desperta clarete, disso não tem culpa alguma” [tradução e grifos meus].

Abolição da identidade:

*Nuit de l'Enfer*

*Puis, jamais personne ne pense à autrui*

*Nuit de l'Enfer*

*J'ai tous les talents!*

*Nuit de l'Enfer*

*— Il n'y a **personne** ici et il y a **quelqu'un***

Além do neologismo supramencionado, apropriado pela lírica rimbaudiana, identifiquei que a ruptura temporal é, também, uma reformulação. A alteração da ordem verbal faz com que os eventos do passado e do presente se choquem, combinando-se em uma desordem verbal, enquanto submetida, teoricamente, à sequência lógico-objetiva temporal. Com isso, a desorganização indica a falta de um princípio de causalidade na memória. A desarmonia é insustentável, já que o curso da memória difere dos eventos da natureza, cujo fundamento é histórico e objetivo.

Ademais, se considerarmos a variedade de recursos na realidade psicológica do século XIX, inferiremos que a expansão dos sentidos das palavras e das construções sintáticas permite que Rimbaud, em seus poemas, desconecte a linguagem do vínculo inato da sequência causal, já que os acontecimentos se desenrolam em inconsequente simultaneidade.

Movimento de transformação verbal:

**do 1º verso de *Une Saison en Enfer***

*Jadis, si je me souviens bien, ma vie.*

**ao 11º verso**

– *Mais, cher Satan, je vous en conjure une prunelle moins irritée !*

**do 1º verso de *Nuit de l'Enfer***

*J'avais entrevu la conversion au bien et au bonheur*

**ao 76º verso**

– *Mon Dieu, pitié, cachez-moi, je me tienstrop mal*

Por último, de acordo com Felman (1978), os interrogatórios nos textos de Rimbaud, ao invés de respondê-los, buscam perturbar o contexto da questão. O moderno é um sujeito novo e, com os seus problemas, consiste-se em fazer perguntas. Para Felman (1978), passar pela ausência de uma resposta é modificar, desconstruir ou, em vez disso, mover a questão. Na verdade, a questão da modernidade é para quem lê. Em certo sentido, essa proposta não é, senão, a questão do texto. Este, além disso, não pertence ao tempo transitório, mas, sim, ao eterno, uma vez que a leitura sempre pode reativar a pergunta.

Interrogatórios perturbantes:

***Nuit de l'Enfer***

*Un homme qui veut se mutiler est bien damné, n'est-ce pas?*

***Nuit de l'Enfer***

*Veut-on des chants nègres, des danses de houris?*

***Nuit de l'Enfer***

*Veut-on que je disparaisse, que je plonge à la recherche de l'anneau?*

***Nuit de l'Enfer***

*Là-bas, ne sont-ce pas de âmes honnêtes, qui me veulent du bien?*

## 6 LÉXICO DO MODERNO

Em sua carta a Georges Izambard, o poeta de Charleville adverte as determinações sociais e, em seguida, coloca-se contra os deveres da sociedade: *tout ce que je puis inventer de bête, de sale, de mauvais, en action et en parole*<sup>8</sup>. Portanto, antes de, oficialmente, declarar o seu método lírico, Rimbaud o presume, a partir da função de seu ‘eu’ empírico: *Spectateur plutôt qu’acteur dans “l’éclosion de sa pensée”, le “je” y assiste, c’est-à-dire la subit: l’activité de la pensée s’applique à un sujet réceptif, qui en observe l’effet*.<sup>9</sup>

Retornando à *Lettre* ao poeta Demeny, podemos notar que Rimbaud assume, em meio à intolerância com a literatura clássica, que seu ideal estético se centra em uma linguagem universal: *Cette langue sera de l’âme pour l’âme, résumant tout, parfums, sons, couleurs, de la pensée accrochant la pensée et tirant*<sup>10</sup>. Posteriormente, o poeta repudia o modelo de escrita anterior e pressupõe seu desejo pelo novo: [...] *Mais inspecter l’invisible et entendre l’inouï étant autre chose que reprendre l’esprit des choses mortes*<sup>11</sup>. Logo depois, Rimbaud declara, definitivamente, sua aspiração à inovação artística e, por conseguinte, pelo novo formato poético: *Rompue aux formes vieilles, parmi les innocents*<sup>12</sup>.

Ademais, o poeta define a missão e o processo exigidos pelo trabalho de escrever: *La première étude de l’homme qui veut être poète est sa propre connaissance, entière; il cherche son âme, il l’inspecte, il la tente, l’apprend*<sup>13</sup>. Depreendemos, a partir do relato de Rimbaud, que sua nova maneira de poetizar consistia-se em contrariar a tradição e, conseguin-

8 “tudo o que posso inventar de besta, de sórdido, de mau, em ação e em palavras” [tradução minha].

9 “Espectador mais do que autor na “eclosão de seu pensamento”, o “eu” assiste a isso, quer dizer, a sofre: a atividade do pensamento se aplica a um sujeito receptivo, que observa o efeito disso” [tradução minha].

10 “Essa linguagem será da alma para a alma, resumindo tudo, perfumes, sons, cores, do pensamento pendurando o pensamento e tirando” [tradução minha].

11 “[...] Mas inspecionar o invisível e ouvir o inédito ser algo além de reter o espírito das coisas mortas” [tradução minha].

12 “Quebrado em formas velhas, dentre os inocentes” [tradução minha].

13 “O primeiro estudo do homem que quer ser poeta é o de seu autoconhecimento, inteiro: ele busca sua alma, ele a inspeciona, tenta-a, apreende-a” [tradução minha].

temente, ultrapassá-la, ir além e reproduzir seu *délire*. A esse respeito, ainda, podemos citar a exatidão de Rimbaud à sua nova empreitada poética, em *Nuit de l'Enfer: je suis prêt pour la perfection!* “estou pronto para a perfeição”.

Conforme a literatura do Parnasianismo, contemporânea à vivência rimbaudiana, o poeta deve focalizar sua arte nas rimas; na métrica e valorização da poesia, da gramática e da estrutura estética; no culto ao soneto; na simetria, seja na forma decassílabo ou nos versos alexandrinos; na descrição detalhada; e no encadeamento sintático dos versos. Ao cruzarmos com os versos da *Saison*, é-nos notória a ruptura da estrutura poética apresentada por Rimbaud. Veremos, então, quais as passagens que demonstram a oposição do poeta de Charleville à lírica clássica e à relação *eu-objeto*. Por ter esperança e preconizar uma poesia liberta<sup>14</sup>, Rimbaud é pioneiro, assim, em idealizá-la: “As invenções do desconhecido exigem formas novas” (RIMBAUD, 1980).

A informalidade presente nos poemas indica, ao mesmo tempo, tanto a proximidade entre a escrita e o diálogo oral como a vontade de Rimbaud em dramatizar o texto, buscando tocar o leitor com a sua espontaneidade e simplicidade.

Oralidade:

### *Une Saison en Enfer*

*Ôsorcières, ômisère, ôhaine c'est à vous que mon trésor a été confié!*

### *Une Saison en Enfer*

*“Tu resteras hyène, etc...” se récrie le démon qui me couronna*

### *Nuit de l'Enfer*

*– Pauvres hommes, travailleurs! Je ne demande pas de prières*

14 Referência à frase da Lettre du Voyant: Cette langue sera de l'âme pour l'âme/ “Essa linguagem será da alma para a alma” [tradução minha].

***Nuit de l'Enfer***

*Marie! Sainte-Vierge!...–Horreur de ma bêtise*

***Nuit de l'Enfer***

*Ah ça! l'horloge de la vie s'est arrêtée tout à l'heure*

Notei, ao longo da leitura dos poemas, o desrespeito à gramática normativa, com o qual Rimbaud se familiariza. Recorrentemente, após alguns sinais de pontuação, que exigem a capitalização da palavra posterior, o poeta emprega palavras com letras iniciais minúsculas, rompendo a ordem ortográfica.

Abstenção gramatical:

***Une Saison en Enfer***

*[...] faire ele dernier couac! j'ai songé à rechercher la clef du festin ancien*

***Une Saison en Enfer***

*Ah! j'enai trop pris: — Mais, cher Satan, je vous en conjure une prunelle moins irritée*

***Nuit de l'Enfer***

*Ah! l'enfance l'herbe, la pluie, le lac sur les pierres, le clair de lune [...]"*

***Nuit de l'Enfer***

*Ah ça! l'horloge de la vie s'est arrêtée tout à l'heure*

Além disso, o uso de figuras de linguagem, como as de pensamento, as de construção e as sonoras, indica as implicações do moderno. Na poesia de Rimbaud, identifiquei figuras como a metáfora, as assonâncias, a apóstrofe e as alegorias.

A metáfora se caracteriza como a substituição de termos que têm qualidades diferentes e que, todavia, não deixam de exprimir o mesmo

sentido. Essa troca pode, em determinados casos, produzir uma ambiguidade.

Metáforas:

*Une Saison en Enfer*

*Tu resteras hyène, etc*

*Une Saison en Enfer*

*Un soir, j'ai assis la Beauté sur mes*

*Nuit de l'Enfer*

*J'ai avalé une fameuse gorgée de poison*

*Nuit de l'Enfer*

*J'ai un oreiller sur la bouche*

O emprego das apóstrofes assinala uma pausa no discurso poético para indicar destinatários ou enunciações.

Apóstrofes:

*Une Saison en Enfer*

*Ô sorcières, ô misère, ô haine*

*Une Saison en Enfer*

*Mais, cher Satan, je vous en conjure*

*Nuit de l'Enfer*

*Mon Dieu, pitié, cachez-moi*

*Nuit de l'Enfer*

*Marie! Sainte-Vierge! Horreur de ma bêtise.*

As assonâncias são repetições de termos em um mesmo período, destacando uma regularidade vocálica no texto.

Assonâncias:

***Une Saison en Enfer***

*oùsouvraient tous les cœurs, oùtous les vins coulaient*

***Une Saison en Enfer***

*Ôsorcières, ômisère, ôhaine*

***Nuit de l'Enfer***

*Seigneur, j'ai peur. J'ai soif, si soif!*

***Nuit de l'Enfer***

*Tais-toi, maistais-toi!... C'est la honte, le reproche ici*

A utilização das alegorias (representações figuradas que exprimem outro significado além do literal) substitui concepções como a espiritualidade, a consciência ou os modelos artísticos manifestados pelo poeta na sua *Saison*.

Alegorias:

***Une Saison en Enfer***

*c'est à vous que mon trésor a été confié!*

***Une Saison en Enfer***

*Un soir, j'ai assis la Beauté sur mes genoux*

***Nuit de l'Enfer***

*Pitié! Seigneur, j'ai peur.*

*Nuit de l'Enfer**Satan qui dit que le feu est ignoble*

Nos poemas, percebemos que são exibidos alguns indicadores de tempo para dinamizar a narrativa: a primeira palavra do prólogo, *Jadis*/“Outrora”, evoca um passado distante e indefinido. A frase posterior, *si je me souviens bien*/“se bem me lembro”, sugere que o narrador duvida de suas memórias e, portanto, indica que ele está em um tempo distante. A colocação *ma vie était un festin*/“minha vida era uma festa”, alegoria da felicidade, reforça a presença da alegria no passado e que, em seguida, foi partida pelos *vins: où souvraient tous les cœurs*/“aberto a todos os corações”. A mudança radical é marcada pelo indicador de tempo *Un soir*/“Uma noite”. Essa mudança é causada pela *Beauté*/“Beleza”, que ele pôde sentir ao assentá-la em seus joelhos: *j'ai assis la Beauté sur mes genoux*/“sentei a Beleza no meu colo”. Suponho que poeta se referiu à lírica parnasiana, abjurada posteriormente. O segundo parágrafo é, portanto, em oposição ao primeiro, no qual tudo parecia ser feliz.

Indicadores de tempo:

*Une Saison en Enfer**Jadis, si je me souviens bien**Une Saison en Enfer**Un soir, j'ai assis la Beauté**Nuit de l'Enfer**Le diable est au clocher, à cette heure**Nuit de l'Enfer**Plus tard, les délices de la damnation seront plus profondes*

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do utilitarismo, do comércio e do ideal burgueses presentes na sociedade e na poesia do século XIX, Rimbaud teorizou e elaborou seu próprio modelo lírico como forma de evasão da intransigência mundana. Ao fazer isso, o poeta reatribuiu uma nova simbologia à poesia, esquecida pelo materialismo burguês.

Neste trabalho, pude constatar que, nos poemas *Une Saison en Enfer* e *Nuit de l'Enfer*, elementos característicos do moderno, apresentados por Rimbaud, cumprem com o seu rompimento histórico e podem ser apreendidos, tais como o desregramento do poeta em relação ao modelo estético burguês; a sua insurreição contra a herança cristã; a dinâmica de contraste entre a humanidade e a banalidade; a sua sede infernal como momento de ócio; a desumanização do 'eu' poético e a atuação do 'eu' empírico; a recombinação de sentidos reais, indicada nos paradoxos; a ausência de conjunções coordenativas componentes da conexão causal; as sinestésias, determinadas pela desfiguração poética; a isenção do individual pela fantasia da super-realidade; a utilização da primeira pessoa vinculada ao poeta e à sua tarefa de escritura; a ruptura apresentada na vida e na obra de Rimbaud, sendo a saída do poeta tanto a fuga da incessante reincidência das rupturas como o silêncio literário; a abolição da identidade, construída a partir do aforismo cartesiano; o movimento de transformação verbal que atravessa os poemas de um passado para um presente performativo; as perguntas como forma de perturbar o pensamento; a teatralização por meio da oralidade; o rompimento gramatical, instrumentalizado pela abstenção ortográfica; o emprego de figuras de linguagem (metáforas, assonâncias, apóstrofes, paradoxos e alegorias); os indicadores de tempo como referências espaço-temporais; e as várias contrariações políticas e religiosas que buscam descontinuar o padrão clássico da razão.

A riqueza da plurissignificação artística das palavras emitidas pela subjetividade de Rimbaud, portanto, reforça e garante o valor

literário que lhe foi concedido, elucidando, assim, seu status de expoente da lírica moderna e o de um literato excêntrico no mundo da poesia.

Ao transfigurar sua *catábase* em lírica, dotando-a de âme e *chair*, Rimbaud produziu, formulou e ecoou sua ressonância poética, sendo o único a dominar *la clef de cette parade sauvage*.

## REFERÊNCIAS

- ALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. In. CHIAMPI, I. (Coord.). **Fundadores da modernidade**. São Paulo: Ática, 1991.
- BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Edição Gallimard. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- FELMAN, Shoshana. **La Folie et la Chose littéraire**. Paris: Éditions du Seuil, 1978.
- FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1991.
- OMPAGNON, Antoine. Os cinco paradoxos da modernidade. Tradução de Cleonice P. B. Mourão, Consuelo F. Santiado e Eunice D. Galéry. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- PAZ, Octavio. **Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- RIMBAUD, Arthur. **A Season In Hell**. Edição bilíngue. Boston: Little, Brownn an company, 1986.
- RIMBAUD, Arthur; LAUTRÉAMONT; CORBIÈRE, T.; CROS, C. **Oeuvres poétiques complètes**. Paris: Robert Lafont, 1980.
- VICENTE, Adalberto Luis. **Uma parada selvagem: para ler as Iluminações de Rimbaud**. São Paulo: Unesp, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Tradução do poema *Une Saison en Enfer*

“Uma Estadia no Inferno” [tradução minha, 2016]

*Outrora, se bem me lembro, minha vida era um festim — aberto a todos os corações,*

*regado por todos os vinhos.*

*Um dia, sentei a Beleza no meu colo. — Achei-a amarga. — E injuriei-a.*

*Armei-me contra a justiça.*

*Fugi. Ó feiticeiras, ó miséria, ó ódio, a vós é que meu tesouro foi confiado!*

*Cheguei a dissipar de meu espírito o último traço de esperança humana. Num salto surdo de animal feroz, pulei sobre cada alegria para estrangulá-la.*

*Invoquei verdugos para, perecendo, morder-lhes a coroa dos fuzis. Invoquei flagelos, para me sufocar nos areais, no sangue. Fiz da desgraça um deus. E me espojei na lama. E me estendi a secar na aura do crime. E andei pregando peças à loucura.*

*A primavera trouxe a mim o riso horrível do idiota.*

*Mas, como estive ultimamente à beira de sofrer meu último engasgo! Sonhei reencontrar a chave do festim antigo, onde talvez pudesse recuperar o apetite.*

*A chave se chama caridade. — Essa inspiração é prova de que sonhei.*

*“Sempre há de ser hiena, etc...” reclama o demônio que me coroou de tão amáveis papoulas. “Alcança a morte com todos os teus apetites, o teu egoísmo e todos os pecados capitais.”*

*Ah! que os provei demais! — Todavia, caro Satã, eu vos conjuro uma pupila menos carregada! e à espera de minhas pequenas covardias em atraso, para vós apreciéis no escritor a ausência das faculdades descritivas ou instrutivas — arranco estas folhas odientas de meu caderno de maldito.*

## APÊNDICE B – Tradução do poema *Nuit de l'Enfer*

“Noite do Inferno” [tradução minha, 2016]

*Bebi um grande gole de veneno. — Três vezes bem-dito o conselho que até mim chegou! Abrasaste-me as entranhas.*

*A violência do veneno convulsiona-me os membros, desfigura-me, atira-me ao solo. Morro de sede, sufoco, não posso gritar. É o inferno, a condenação eterna! Olhai como o fogo cresce. Queimo como devo queimar! Sai, demônio!*

*Havia vislumbrado a conversão ao bem e à felicidade, a salvação. Posso descrever a visão? O ar do inferno não tolera hinos! Eram milhões de criaturas encantadoras, um suave concerto espiritual, a força e a paz, as nobres ambições, que sei eu?*

*As nobres ambições!*

*E é ainda a vida! — Se a condenação é eterna! Um homem que deseja mutilar-se é bem um condenado, não é mesmo? Creio-me no inferno, logo estou nele. É o cumprimento do catecismo. Sou escravo de meu batismo. Pais, fizestes a minha desgraça e a vossa! Pobre inocente! O inferno nada pode contra os pagãos. — É a vida. Mais tarde, as delícias da condenação serão mais profundas. Um crime, depressa, que as leis humanas me precipitem no nada.*

*Cala-te, mas cala-te!... Esta é a vergonha, esta a repreensão: Satã que diz que o fogo é ignóbil, que minha cólera é terrivelmente louca. — Chega!... Segredam-me erros, magias, falsos perfumes, músicas pueris. — E dizer-se que possuo a verdade, que vejo a justiça: tenho um juízo são e firme, estou pronto para a perfeição... Orgulho. — Tosta-me a pele da cabeça. Piedade! Senhor, eu tenho medo. Tenho sede, tanta sede! Ah! a infância, a erva, a chuva, o lago sobre as pedras, a claridade da lua quando o campanário tocava meia-noite... O diabo está no campanário, a esta hora. Maria! Virgem Santa!... — Horror de minha estupidez. Lá embaixo, não estarão almas honestas que me desejem o bem?... Vinde... Tenho um travesseiro sobre a boca, não me ouvem, são fantasmas. Além disso, que ninguém se aproxime. Cheiro a queimado, é certo.*

*As alucinações são inumeráveis. É a que sempre tive: nenhuma fé na história, descaso pelos princípios. Calar-me-ei; poetas e visionários sentiriam ciúmes. Sou mil vezes mais rico, sejamos avaros como o mar.*

*Ah! o relógio da vida parou neste instante. Já não estou no mundo. — A teologia é séria, o inferno está sem dúvida em baixo — e o céu no alto. — Êxtase, pesadelo, sonho em meio a um ninho de labaredas.*

*Quanta malícia na atenção no campo... Satã, Ferdinando, corre com os grãos selvagens... Jesus caminha sobre sarças ardentes, sem dobrá-las... Jesus cami-*

*nhava sobre as águas irritadas. A lanterna mágica o mostrava de pé, branco e as tranças castanhas ao flanco, sobre uma onda de esmeralda...*

*Vou desvendar todos os mistérios: mistérios religiosos ou naturais, morte, nascimento, futuro, passado, cosmogonia, nada. Sou mestre em fantasmagorias.*

*Escutai!*

*Possuo todos os talentos. — Aqui não há ninguém e há alguém: não quisera desperdiçar o meu tesouro. — Querem cantos negros, dança de huris? Querem que eu desapareça, que mergulhe à procura do anel? Querem? Fabricarei ouro, remédios.*

*— Confiai pois em mim, a fé conforta, guia, cura. Vinde, todos, — até as criancinhas —, para que vos console, para que se derrame por vós seu coração. — O coração maravilhoso! — Pobres homens, trabalhadores! Não suplico orações; serei feliz apenas com vossa confiança.*

*— E pensemos em mim. Isso me faz ter raras saudades do mundo. Tenho a sorte de não sofrer mais. Minha vida foi somente doces loucuras, é lastimável.*

*Ora essa! façamos todas as caretas imagináveis.*

*Estamos, positivamente, fora do mundo. Já não há ruídos. Desapareceu-me o tato. Ah! meu castelo, minha Saxônia, meu bosque de salgueiros. As tardes, as manhãs, as noites, os dias ... Estou exausto!*

*Deveria ter o meu inferno pela cólera, meu inferno pelo orgulho, — e o inferno pela carícia; um concerto de infernos.*

*Morro de fadiga. É o túmulo, vou-me aos vermes, horror dos horrores! Satã, farsante, queres disso ver-me, com teus feitiços? Exijo. Exijo! um golpe de tridente, uma gota de fogo.*

*Ah, voltar à tona da vida! Contemplar nossas deformidades! E este veneno, este beijo mil vezes maldito! Minha fraqueza, a crueldade do mundo! Deus meu, piedade, esconde-me, estou doente! — Estou escondido e ao mesmo tempo não o estou.*

*É o fogo que se aviva ardendo o condenado.*

## ANEXOS

ANEXO A - *Lettre du Voyant a Georges Izambard*

*Lettre du Voyant a Georges Izambard [13 mai 1871]*

*Charleville, [13] mai 1871.*

*Cher Monsieur !*

*Vous revoilà professeur. On se doit à la Société, m'avez-vous dit ; vous faites partie des corps enseignants : vous roulez dans la bonne ornière. — Moi aussi, je suis le principe : je me fais cyniquement entretenir ; je déterre d'anciens imbéciles de collègue : tout ce que je puis inventer de bête, de sale, de mauvais, en action et en parole, je le leur livre : on me paie en bocks et en filles. Stat mater dolorosa, dum pendet filius. — je me dois à la Société, c'est juste, — et j'ai raison. — Vous aussi, vous avez raison, pour aujourd'hui. Au fond, vous ne voyez en votre principe que poésie subjective : votre obstination à regagner le râtelier universitaire, — pardon ! — le prouve ! Mais vous finirez toujours comme un satisfait qui n'a rien fait, n'ayant rien voulu faire. Sans compter que votre poésie subjective sera toujours horriblement fadasse. Un jour, j'espère, — bien d'autres espèrent la même chose, — je verrai dans votre principe la poésie objective, je la verrai plus sincèrement que vous ne le feriez ! — je serai un travailleur : c'est l'idée qui me retient, quand les colères folles me poussent vers la bataille de Paris — où tant de travailleurs meurent pourtant encore tandis que je vous écris ! Travailler maintenant, jamais, jamais ; je suis en grève.*

*Maintenant, je m'encrapule le plus possible. Pourquoi ? je veux être poète, et je travaille à me rendre voyant : vous ne comprendrez pas du tout, et je ne saurais presque vous expliquer. Il s'agit d'arriver à l'inconnu par le dérèglement de tous les sens. Les souffrances sont énormes, mais il faut être fort, être né*

*poète, et je me suis reconnu poète. Ce n'est pas du tout ma faute. C'est faux de dire : je pense : on devrait dire : On me pense. — Pardon du jeu de mots. —*

*Je est un autre. Tant pis pour le bois qui se trouve violon, et Nargue aux inconscients, qui ergotent sur ce qu'ils ignorent tout à fait !*

*Vous n'êtes pas Enseignant pour moi. je vous donne ceci : est-ce de la satire, comme vous diriez ? Est-ce de la poésie ? C'est de la fantaisie, toujours. — Mais, je vous en supplie, ne soulignez ni du crayon, ni — trop — de la pensée :*

*Mon triste cœur bave à la poupe...*

*...*

*Ca ne veut pas rien dire. — Répondez-Moi : chez M. Deverrière, pour*

*A. R.*

*Bonjour de cœur,*

*Art. Rimbaud.*

**ANEXO B - Lettre du Voyant a Paul Demeny**

*Lettre du Voyant a Paul Demeny [15 mai 1871]*

*À Douai.*

*Charleville, 15 mai 1871.*

*J'ai résolu de vous donner une heure de littérature nouvelle. je commence de suite par un psaume d'actualité :*

**CHANT DE GUERRE PARISIEN**

*A. Rimbaud.*

*—Voici de la prose sur l'avenir de la poésie-*

*Toute poésie antique aboutit à la poésie grecque, Vie harmonieuse. - De la Grèce au mouvement romantique, moyen âge, - il y a des lettres, des versificateurs. D'Ennius à Theroldus, de Theroldus à Casimir Delavigne, tout est prose rimée, un jeu, avachissement et gloire d'innombrables générations idiotes : Racine est le pur, le fort, le grand. - On eût soufflé sur ses rimes, brouillé ses hémistiches, que le Divin Sot serait aujourd'hui aussi ignoré que le premier venu auteur d'Origines. - Après Racine, le jeu moisit. Il a duré deux mille ans !*

*Ni plaisanterie, ni paradoxe. La raison m'inspire plus de certitudes sur le sujet que n'aurait jamais eu de colères un Jeune-France. Du reste, libre aux nouveaux d'exécrer les ancêtres : on est chez soi et l'on a le temps.*

*On n'a jamais bien jugé le romantisme. Qui l'aurait jugé ? Les Critiques !! Les Romantiques, qui prouvent si bien que la chanson est si peu souvent l'œuvre, c'est-à-dire la pensée chantée et comprise du chanteur?*

*Car JE est un autre. Si le cuivre s'éveille clairon, il n'y a rien de sa faute. Cela m'est évident. J'assiste à l'éclosion de ma pensée : je la regarde, je l'écoute : je lance un coup d'archet : la symphonie fait son remuement dans les profondeurs, ou vient d'un bond sur la scène.*

*Si les vieux imbéciles n'avaient pas trouvé du Moi que la signification fausse, nous n'aurions pas à balayer ces millions de squelettes qui, depuis un temps infini, ont accumulé les produits de leur intelligence borgnesse, en s'en clamant les auteurs !*

*En Grèce, ai-je dit, vers et lyres, rythment l'Action. Après, musique et rimes sont jeux, délassements. L'étude de ce passé charme les curieux : plusieurs s'éjouissent à renouveler ces antiquités : -c'est pour eux. L'intelligence universelle a toujours jeté ses idées naturellement ; les hommes ramassaient une partie de ces fruits du cerveau ; on agissait par, on en écrivait des livres : telle allait la marche, l'homme ne se travaillant pas, n'étant pas encore éveillé, ou pas encore dans la plénitude du grand songe. Des fonctionnaires, des écrivains. Auteur, créateur, poète, cet homme n'a jamais existé !*

*La première étude de l'homme qui veut être poète est sa propre connaissance, entière. Il cherche son âme, il l'inspecte, il la tente, l'apprend. Dès qu'il la sait, il la doit cultiver : cela semble simple : en tout cerveau s'accomplit un développement naturel ; tant d'égoïstes se proclament auteurs ; il en est bien d'autres qui s'attribuent leur progrès intellectuel ! - Mais il s'agit de faire l'âme monstrueuse : à l'instar des comprachicos, quoi ! Imaginez un homme s'implantant et se cultivant des verrues sur le visage.*

*Je dis qu'il faut être voyant, se faire voyant.*

*Le poète se fait voyant par un long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens. Toutes les formes d'amour, de souffrance, de folie ; il cherche lui-même, il épuise en lui tous les poisons, pour n'en garder que les quintessences. Ineffable torture où il a besoin de toute la foi, de toute la force surhumaine, où il devient entre tous le grand malade, le grand criminel, le grand maudit, - et le suprême Savant ! - Car il arrive à l'inconnu ! - Puisqu'il a cultivé son âme, déjà riche, plus qu'aucun ! Il arrive à l'inconnu ; et quand, affolé, il finirait par perdre*

*l'intelligence de ses visions, il les a vues ! Qu'il crève dans son bondissement par les choses inouïes et innommables : viendront d'autres horribles travailleurs; ils commenceront par les horizons où l'autre s'est affaissé!*

—la suite à six minutes. —

*Ici j'intercale un second psaume hors du texte : veuillez tendre une oreille complaisante, et tout le monde sera charmé. - J'ai l'archet en main, je commence :*

### MES PETITES AMOUREUSES

A. R.

*Voilà. Et remarquez bien que, si je ne craignais de vous faire déboursier plus de 60 c. de port, -moi pauvre effaré qui, depuis sept mois, n'ai pas tenu un seul rond de bronze ! - je vous livrerais encore mes Amants de Paris, cent hexamètres, Monsieur, et ma Mort de Paris, deux cents hexamètres !— Je reprends :*

*Donc le poète est vraiment voleur de feu.*

*Il est chargé de l'humanité, des animaux même ; il devra faire sentir, palper, écouter ses inventions. Si ce qu'il rapporte de là-bas a forme, il donne forme ; si c'est informe, il donne de l'informe. Trouver une langue ;*

*—Du reste, toute parole étant idée, le temps d'un langage universel viendra ! Il faut être académicien, plus mort qu'un fossile, - pour parfaire un dictionnaire, de quelque langue que ce soit. Des faibles se mettraient à penser sur la première lettre de l'alphabet, qui pourraient vite ruer dans la folie ! -*

*Cette langue sera de l'âme pour l'âme, résumant tout, parfums, sons, couleurs, de la pensée accrochant la pensée et tirant. Le poète définirait la quantité d'inconnu s'éveillant en son temps dans l'âme universelle : il donnerait*

plus — (que la formule de sa pensée, que la notation de sa marche au Progrès ! Enormité devenant norme, absorbée par tous, il serait vraiment un multiplicateur de progrès !

Cet avenir sera matérialiste, vous le voyez ; — Toujours pleins du Nombre et de l'Harmonie ces poèmes seront faits pour rester. — Au fond, ce serait encore un peu la Poésie grecque. L'art éternel aurait ses fonctions ; comme les poètes sont citoyens. La Poésie ne rythmera plus l'action, elle sera en avant.

Ces poètes seront ! Quand sera brisé l'infini servage de la femme, quand elle vivra pour elle et par elle, l'homme, jusqu'ici abominable, — lui ayant donné son renvoi, elle sera poète, elle aussi ! La femme trouvera de l'inconnu ! Ses mondes d'idées différeront-ils des nôtres ? — Elle trouvera des choses étranges, insondables, repoussantes, délicieuses ; nous les prendrons, nous les comprendrons.

En attendant, demandons aux poètes du nouveau, — idées et formes. Tous les habiles croiraient bientôt avoir satisfait à cette demande. — Ce n'est pas cela !

Les premiers romantiques ont été voyants sans trop bien s'en rendre compte : la culture de leurs âmes s'est commencée aux accidents : locomotives abandonnées, mais brûlantes, que prennent quelque temps les rails. — Lamartine est quelquefois voyant, mais étranglé par la forme vieille. — Hugo, trop cabochard, a bien du vu dans les derniers volumes : Les Misérables sont un vrai poème. J'ai Les Châtiments sous la main ; Stella donne à peu près la mesure de la vue de Hugo. Trop de Belmontet et de Lamennais, de Jéhovahs et de colonnes, vieilles énormités crevées.

Musset est quatorze fois exécration pour nous, générations douloureuses et prises de visions, — que sa paresse d'ange a insultées ! Ô ! les contes et les proverbes fadasses ! Ô les nuits ! Ô Rolla, Ô Namouna, Ô la Coupe ! Tout est français, c'est-à-dire haïssable au suprême degré ; français, pas parisien ! Encore une œuvre de cet odieux génie qui a inspiré Rabelais, Voltaire, Jean La Fontaine, ! commenté par M. Taine ! Printanier, l'esprit de Musset ! Charmant, son amour ! En voilà, de la peinture à l'émail, de la poésie solide ! On savourera longtemps

*la poésie française, mais en France. Tout garçon épicier est en mesure de débo-  
biner une apostrophe Rollaque, tout séminariste en porte les cinq cents rimes  
dans le secret d'un carnet. A quinze ans, ces élans de passion mettent les jeunes  
en rut ; à seize ans, ils se contentent déjà de les réciter avec cœur ; à dix-huit  
ans, à dix-sept même, tout collégien qui a le moyen, fait le Rolla, écrit un Rolla  
! Quelques-uns en meurent peut-être encore. Musset n'a rien su faire : il y avait  
des visions derrière la gaze des rideaux : il a fermé les yeux. Français, panadif,  
traîné de l'estaminet au pupitre de collègue, le beau mort est mort, et, désormais,  
ne nous donnons même plus la peine de le réveiller par nos abominations !*

*Les seconds romantiques sont très voyants : Th. Gautier, Lec. de Lisle, Th.  
de Banville. Mais inspecter l'invisible et entendre l'inouï étant autre chose que  
reprendre l'esprit des choses mortes, Baudelaire est le premier voyant, roi des  
poètes, un vrai Dieu. Encore a-t-il vécu dans un milieu trop artiste ; et la forme  
si vantée en lui est mesquine — les inventions d'inconnu réclament des formes  
nouvelles.*

*Rompue aux formes vieilles, parmi les innocents, A. Renaud, — a fait son  
Rolla, — L. Grandet, — a fait son Rolla ; — les gaulois et les Musset, G. Laf-  
nestre, Coran, Cl. Popelin, Soulayr, L. Salles ; les écoliers, Marc, Aicard, Theuriet  
; les morts et les imbéciles, Autran, Barbier, L. Pichat, Lemoyne, les Deschamps,  
les Desessarts ; les journalistes, L. Cladel, Robert Luzarches, X. de Ricard ; les  
fantaisistes, C. Mendès ; les bohèmes ; les femmes ; les talents, Léon Dierx, Sully-  
-Prudhomme, Coppée, — la nouvelle école, dite parnassienne, a deux voyants,  
Albert Mérat et Paul Verlaine, un vrai poète. — Voilà. — Ainsi je travaille à me  
rendre voyant. —*

*Et finissons par un chant pieux.*



# AS DROGAS NA ADOLESCÊNCIA E NA ESCOLA

Profa. Ms. Rosana Beatriz Garrasini Sellanes  
Patrícia Barbosa de Carvalho

## RESUMO

O trabalho refere-se a uma pesquisa realizada com alunos de duas escolas públicas de Goiás, no ano de 2013. O objetivo principal foi coletar informações referentes ao conhecimento desses alunos sobre os diferentes tipos de drogas lícitas e ilícitas existentes no mercado, sobre a presença desses entorpecentes no âmbito escolar e de como o tema é abordado pela escola e pelas famílias dos jovens. Os resultados mostraram que a instituição continua sendo um dos lugares mais propícios ao consumo de drogas. No entanto, a temática é pouco discutida com os alunos e as famílias também se eximem dessa tarefa. A influência de amigos, colegas usuários e a curiosidade típica da juventude, foram alguns dos motivos apontados pelos participantes da pesquisa para o contínuo uso de drogas na adolescência.

**Palavras-chave:** Drogas. Adolescentes. Escola. Família.

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é um processo que se inicia antes mesmo do nascimento, naquele momento em que a pessoa passa a existir para seus pais como um projeto de futuro. Tudo aquilo que está em torno de um ser em desenvolvimento afeta a dinâmica de suas transformações, como as pessoas, os significados culturais, o momento histórico, as experiências pessoais e sociais, as oportunidades positivas, os riscos a que crianças e adolescentes podem estar expostos. Esses fatores influenciam em seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

Em suma, ninguém se desenvolve sozinho, a adolescência começa a ser construída na infância e uma criança feliz tende a se transformar em um adolescente saudável. Assim, quando ela encontra um nicho familiar e comunitário afetivamente seguro, há grande probabilidade de que desenvolva uma adolescência saudável.

Crianças e adolescentes representam um público em situação de vulnerabilidade, pois a curiosidade e a busca por novas emoções acabam induzindo os jovens às diversas experiências, nem sempre agradáveis, como as drogas.

As drogas estão presentes na nossa sociedade em diversas situações, em momentos festivos, em situações de tristeza e decepção. Além do constante bombardeio da mídia, que promete diversão e superação das dificuldades. Para o adolescente, as drogas, tanto lícitas como ilícitas, são parte da vida social e da integração em grupo. Ele tem resistência em admitir que o uso delas possa lhe causar problemas e gerar uma dependência, além disso, há o preconceito em torno do usuário, que reforça a clandestinidade.

As drogas lícitas são comercializadas de forma indiscriminada e o uso e abuso das ilícitas são um problema de abrangência mundial. Apesar de as drogas ilícitas serem legalmente proibidas, a cada dia se torna mais fácil adquiri-las. Na atualidade, percebe-se a estreita relação

entre a prática do ato infracional e o uso abusivo de drogas, uma vez que a legislação brasileira, datada da década de 70, não faz a diferenciação entre traficantes, usuários e dependentes.

As novas políticas públicas e a legislação brasileira têm gerado uma mudança de paradigma e propõem a extinção da pena de prisão para usuários e dependentes. A proposta é submetê-los a medidas socioeducativas, aplicadas por juizados especiais e encaminhá-los para tratamento médico gratuito e não compulsório. Nesse aspecto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e as políticas públicas brasileiras convergem, pois tratam o dependente como “doente” e não como “delinquent”. Já os que são considerados traficantes continuarão sendo julgados pelas varas criminais comuns e terão aumento do período de detenção.

Todas essas propostas encontram-se na Lei nº11.343/06, que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas com a finalidade de articular, integrar, organizar e coordenar as atividades de prevenção, tratamento e reinserção social de usuários e dependentes de drogas, bem como as de repressão ao tráfico (BRASIL, 2011, p. 17). Da mesma forma, trata das campanhas de prevenção, alertando que:

As mensagens utilizadas em campanhas e programas educacionais e preventivos devem ser claras, atualizadas e fundamentadas cientificamente, considerando as especificidades do público-alvo, as diversidades culturais, a vulnerabilidade, respeitando as diferenças de gênero, raça e etnia.

Outros aspectos inovadores na lei referem-se ao tratamento obrigatório para dependentes de drogas e a concessão de benefícios fiscais para iniciativas de prevenção, tratamento, reinserção social e repressão ao tráfico.

Com base nessa realidade e no meu interesse pessoal como adolescente e membro da sociedade, esta pesquisa foi realizada com a in-

tenção de identificar como as drogas se relacionam com a adolescência e como esses dois termos se associam cada vez mais.

Assim, o objetivo deste trabalho é verificar o conhecimento dos participantes da pesquisa sobre a temática “drogas” e saber como ela está sendo abordada na escola e na família. Pretende-se mostrar se os jovens fazem uso de entorpecentes como a maconha, a cocaína e o crack dentro das instituições de ensino pesquisadas, se há conhecimento sobre as campanhas do governo e realizar um levantamento de como esse tema é tratado nas instituições e no âmbito familiar.

A pesquisa se desenvolveu em duas escolas públicas da rede estadual da cidade de Goiânia-Goiás, no mês de junho de 2013. Os participantes da pesquisa, total de 24 alunos, com idade entre 15 e 33 anos, procedem do Ensino Médio e da Educação de Jovens Adultos (EJA). Todos os participantes e a escola foram informados sobre o tema, os objetivos e a coleta de dados e consentiram com a pesquisa.

O instrumento utilizado para coletar os dados foi um questionário (apêndice 1). Este pretendia descrever o perfil dos participantes, coletar informações a respeito do conhecimento dos alunos sobre os diferentes tipos de drogas e sobre a presença desses entorpecentes no âmbito escolar, além de obter informações de como o assunto é tratado pela escola e pela família e o seu conhecimento sobre as campanhas de prevenção às drogas. Porém, a reação dos participantes às perguntas foi muito importante e os dados coletados em conversas informais também fizeram parte dos resultados.

A seguir, apresenta-se um breve relato sobre o que são drogas e a sua classificação dos pontos de vista legal e da medicina, que leva em conta os seus efeitos no organismo.

## **2 O QUE SÃO AS DROGAS E COMO SE CLASSIFICAM?**

A droga é toda e qualquer substância não produzida pelo organismo que atua sobre um ou mais dos seus sistemas provocando altera-

ções (BRASIL, 2012). A droga, em si, não é boa e nem má, pois existem substâncias que têm a finalidade de produzir efeitos benéficos, como as utilizadas no tratamento de doenças. Essas drogas são consideradas medicamentos. Porém, é interessante lembrar que a mesma substância pode funcionar como medicamento em determinadas situações e como produto tóxico em outras.

Do ponto de vista legal, há duas formas de classificar as drogas: lícitas e ilícitas. As lícitas podem ser livremente comercializadas, porém estão submetidas a certas restrições, como a venda proibida para menores de idade e o comércio de medicamentos, sob prescrição médica especial. Já as drogas ilícitas são aquelas proibidas por lei.

Ainda, existe uma classificação baseada nas alterações que as drogas provocam no organismo. As que modificam a atividade mental ou o comportamento do usuário são denominadas: depressoras, estimulantes e perturbadoras.

As drogas depressoras são aquelas com propriedades, física e química, capazes de desencadear mudanças na atividade do sistema nervoso central e, como consequência, uma diminuição da atividade motora e um aumento da ansiedade, que provocam euforia inicial e, posteriormente, uma sonolência forte. Exemplos dessas drogas são o álcool e os barbitúricos.

- O álcool é uma droga que atua no sistema nervoso central, o que pode causar dependência e mudança no comportamento, seus efeitos são percebidos em dois estágios, um que estimula e outro que deprime (LOPES, 2013, s.p.).
- Barbitúricos são substâncias usadas para o tratamento da ansiedade e agitação. Utilizados, principalmente, por indivíduos que apresentam transtornos mentais (ARAGUAIA, 2013, s.p.).

As drogas estimulantes são as que aumentam a atividade dos sistemas neuronais provocando um estado de alerta exagerado, como

insônia e aceleração dos processos psíquicos. Seus efeitos são considerados semelhantes aos da adrenalina, na atividade motora. Como exemplo desse tipo de droga têm-se as anfetaminas e a cocaína.

E, finalizando, as drogas consideradas perturbadoras. Estas possuem substâncias cujo efeito é provocar alterações no funcionamento cerebral do usuário, resultando em alterações psíquicas anormais, como os delírios e as alucinações. Entre as drogas que produzem esse efeito, encontram-se a maconha, os alucinógenos e o LSD (Dietilamida do Ácido Lisérgico).

A maconha é uma das drogas mais utilizadas no Brasil, por ser de fácil acesso. A forma de uso mais comum é fumando através do cachimbo, que a torna mais poderosa, ou enrolando-a em um papel (MARTINS, 2013, s.p.).

Alucinógenas são substâncias que afetam diretamente o cérebro e os sentidos, causando alucinações e delírios. Grande parte dos alucinógenos vem da natureza, principalmente, das plantas e alguns tipos de cogumelos. Seus efeitos são vários, porém não são fáceis de prever, pois diferem de pessoa para pessoa (LIMA, 2013, s.p.).

LSD é uma droga alucinógena, fabricada em laboratório, portanto é sintética. Normalmente, é ingerida (via oral), não possui odor, sabor ou cor. É difícil prever os efeitos dessa droga, pois se devem considerar as condições do indivíduo e a quantidade ingerida. De modo geral, seus efeitos surgem por volta de 30 a 90 minutos, após a sua ingestão (AMARIZ, 2013, s.p.).

Também existem os solventes, substâncias geralmente inflamáveis e voláteis, facilmente inaladas pelo nariz ou boca e são utilizados como drogas. Colas, tintas, esmaltes, cheirinho de loló e lança-perfume

são alguns dos produtos que possuem solventes em sua composição. Os solventes merecem destaque, já que são um tipo de droga muito utilizada pelos adolescentes, tanto pela facilidade de encontrá-los, quanto pelo valor de comércio acessível. Além disso, seus efeitos alucinógenos são rápidos, o que aumenta o consumo entre os usuários.

### **3 ADOLESCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS E CURIOSIDADES SOBRE DROGAS**

São características da fase da adolescência a busca por uma identidade e a curiosidade extrema, que levam à realização de novas experiências. Estas nem sempre têm a intenção de adotar um caráter duradouro, mas sim o desejo de conhecer, de viver uma situação nova, de sentir e de se integrar aos diferentes grupos.

Um jovem não se torna usuário de determinada droga de uma hora para outra, existe um momento de experimentação. Entretanto, muitos desses comportamentos juvenis são vistos como sinais de rebeldia, como manifestações de uma fase pela qual estão passando dentro de determinado contexto histórico. O assunto ainda é considerado tabu, muitos pais e escolas insistem em fechar os olhos para a realidade e não admitem que seus filhos e alunos consomem drogas lícitas e ilícitas.

Uma pesquisa recente do centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas realizada em escolas públicas comprova que dois em cada três jovens já beberam aos 12 anos de idade e um em cada quatro já experimentou cigarros (DIDONÊ; MUTTINI, 2007).

Outra pesquisa realizada entre estudantes universitários (BRASIL, 2012) revelou que cerca de 28% já haviam usado algum tipo de droga inalante. Desses estudantes, 1% passou a fazer uso frequente dela. Já no caso específico da maconha, o seu uso experimental foi de 20% dos estudantes e, destes, 2% continuaram com o uso frequente.

É conveniente lembrar que o uso de uma droga inalante ou solvente, mesmo que experimental, pode causar uma parada cardíaca.

Além disso, a experiência de consumo também pode levar ao desejo de repeti-la com frequência. Algumas drogas produzem prazer intenso, porém passageiro, como o crack, e isso faz com que a pessoa queira repetir a sensação cada vez mais.

O uso de drogas nem sempre é um fenômeno individual ou uma decisão puramente pessoal e isolada. Na maioria das vezes, se relaciona a condições sociais como o desemprego, a discriminação, a pobreza, a violência, a baixa estima, os conflitos familiares e a violência doméstica, pois muitas crianças e adolescentes sofrem discriminação, violência física e psicológica, exclusão escolar e até mesmo abandono. Aliado a essas questões, inclui-se, também, o fácil acesso às drogas como um dos fatores que contribuem com os números cada vez mais alarmantes de dependentes (BRASIL, 2012).

#### **4 ESTATÍSTICAS SOBRE O USO DE DROGAS ENTRE OS ADOLESCENTES**

Em 1997, foi realizado um estudo em Brasília, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo (BRASIL, 2012) sobre o consumo de drogas entre crianças e adolescentes de rua. Este revelou que a maioria dos entrevistados já havia usado drogas e quase a metade fazia uso contínuo, ou seja, já haviam usado mais de cinco vezes.

Em 2003, um levantamento mais abrangente (BRASIL, 2012), em 27 capitais brasileiras mostrou que as drogas consumidas em maior intensidade são: o tabaco, os solventes e a maconha. O consumo diário de tabaco foi mencionado por 29,5% dos entrevistados, de solventes, por 16,3%, e de maconha, por 11,2%. Já as bebidas alcoólicas foram citadas por 43% dos entrevistados, dos quais, 3% faziam consumo diário.

Em 2004, foi realizado o “V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas” entre estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública, nas 27 capitais brasileiras (BRASIL,

2012). Nesse estudo, 22% dos estudantes entrevistados afirmaram ter experimentado drogas psicotrópicas, excluindo o álcool e o tabaco. Em 2010, uma nova pesquisa revelou que esse percentual aumentou para 24,6%. Ainda em 2004, os solventes foram apontados como uma das drogas mais utilizadas e cerca de 15% dos alunos já fizeram uso de algum tipo de inalante, ao menos uma vez na vida. Os mais citados foram a cola de sapateiro e o lança-perfume.

De acordo com os resultados da pesquisa de 2004, depois dos inalantes, as drogas mais citadas foram, respectivamente, os energéticos, a maconha, os calmantes, os medicamentos que ajudam a emagrecer ou anfetaminas e a cocaína (BRASIL, 2012).

Esse percentual é diferente quando comparado entre jovens do sexo masculino e do sexo feminino, uma vez que o consumo de maconha, cocaína e solventes é predominante entre os jovens do sexo masculino e os medicamentos para emagrecer entre os do sexo feminino.

Em 2010, nova pesquisa em escolas públicas e particulares revelou que o uso da maconha, do crack, da cocaína e do tabaco foi maior nas escolas da rede pública de ensino, já as anfetaminas, os solventes, o LSD e o álcool são as drogas mais consumidas nas escolas da rede particular (BRASIL, 2012).

## **5 RESULTADOS DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais. A primeira, identificada como E1, se deu com 16 alunos, de 18 a 33 anos, do grupo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Na tabela 1, encontram-se os dados retirados de algumas perguntas do questionário aplicado (apêndice 1):

**Tabela 1** - Questionário aplicado aos alunos da E1

QUESTIONÁRIO	SIM (%)	NÃO (%)
Você sabe o que são drogas legais e ilegais?	62,5	37,5
Você já presenciou o uso de drogas em sua escola?	31,5	68,75
Você já presenciou a venda de drogas em sua escola?	6,5	93,75
A temática sobre “drogas” é abordada em sua escola?	43,75	56,25
Você conhece alguma campanha realizada pelo governo contra as drogas?	62,5	37,5

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com os dados, percebe-se que a maioria dos alunos diz ter conhecimento sobre o que são drogas lícitas e ilícitas. E, quando solicitados, os participantes responderam que cigarro, cerveja e maconha são exemplos de drogas legais, enquanto as ilegais seriam cocaína, crack, LSD, lança-perfume e êxtase. Para muitos, a maconha, desde que consumida em pouca quantidade, deixa de ser considerada ilegal. Essa visão é o reflexo da nova legislação brasileira, que considera o usuário e o dependente como doentes e não mais como praticantes de delito.

Segundo a Lei nº11.343/06 são considerados crimes importar, exportar, preparar, fabricar, adquirir, vender, oferecer, transportar, guardar, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar (BRASIL, 2011). No entanto, poderá ser isento de pena aquele que em razão da dependência, ou sob o efeito de droga, no tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato. Dessa forma, o juiz, no momento da sentença, terá condições de encaminhá-lo para tratamento médico adequado.

Referente à segunda pergunta da tabela 1, a maioria não presenciou nem o uso, nem a venda de drogas na escola. No entanto, uma

parcela menor dos participantes afirma que o cigarro, a maconha e a cocaína são as mais consumidas ou comercializadas.

Outra questão que a pesquisa pretendia identificar era como a temática sobre as drogas é abordada na escola e na família. Os dados foram preocupantes, pois a maioria dos alunos disse que o tema quase não é trabalhado na escola e, menos ainda, discutido na família. Quando isso acontece, fica sob a responsabilidade dos professores, e os participantes revelaram que preferem tratar o assunto com amigos.

A pesquisa na segunda escola (E2) realizou-se com 8 alunos do Ensino Médio, do período noturno, com idades entre 15 e 17 anos. Os resultados obtidos apresentam-se na tabela 2.

**Tabela 2** - Questionário aplicado aos alunos da E2

QUESTIONÁRIO	SIM (%)	NÃO (%)
Você sabe o que são drogas legais e ilegais?	62,5	37,5
Você já presenciou o uso de drogas em sua escola?	50,0	50,0
Você já presenciou a venda de drogas em sua escola?	12,5	87,5
A temática sobre “drogas” é abordada em sua escola?	62,5	37,5
Você conhece alguma campanha realizada pelo governo contra as drogas?	25,0	75,0

Na E2, da mesma forma que na E1, os alunos conhecem bem o que são drogas lícitas e destacaram o cigarro (mencionado nas respostas do questionário como tabaco ou nicotina) e o álcool. As ilícitas, como a maconha, o crack, a cocaína, o cristal, a heroína, o êxtase, e o LSD. E destacaram que as mais vendidas são a pasta base (cocaína) e a maconha, resultado que foi semelhante ao da E1.

A maior parte dos participantes da E2 relatou que o tema é abordado na escola quase sempre pelos professores e, em ocasiões especiais, pela coordenação, porém, não é aprofundado. Já em casa, a temática é

pouco discutida. Por esse motivo, também preferem conversar sobre o tema com amigos.

Um fato chamou atenção, quando realizei a pesquisa na E2, os alunos participantes para responder ao questionário foram escolhidos pelo coordenador e alguns comentaram que a escolha não foi aleatória, pois a coordenação sabia que eles eram usuários de drogas dentro e fora da escola. De forma que esse fato pode ter influenciado nos resultados da pesquisa, uma vez que os entrevistados ainda tinham contato com as drogas, aumentando o percentual final de alunos que usam entorpecentes.

Ao comparar os resultados da E1 e da E2 deve-se levar em consideração o fator idade, na E1 boa parte dos alunos é adulta e, talvez por esse motivo, o fato de haver mais conhecimento sobre as campanhas desenvolvidas pelo governo na E1 do que na E2. Ainda assim, as campanhas desenvolvidas são pouco conhecidas pelos entrevistados e, a partir das respostas, percebe-se o quanto o poder público deixa a desejar em campanhas para alertar os jovens e a sociedade sobre o uso de drogas, embora a Lei nº 11.343/06 (BRASIL, 2011, p. 17), demonstre claramente as orientações e ações que devem ser tomadas como: “Incluir processo de avaliação permanente das ações de prevenção realizadas pelos Governos, Federal, Estaduais, Municipais, observando-se as especificidades regionais”.

Os resultados desta pesquisa realizada em escolas públicas de Goiás revelam semelhanças com as estatísticas (BRASIL, 2012) obtidas em outras capitais do Brasil. Confirmam que as drogas mais utilizadas pelos adolescentes na escola são o cigarro, o álcool, a maconha e a cocaína, porém difere quanto ao uso do crack e solventes, já que não foram mencionados pelos participantes da pesquisa.

Os participantes também foram questionados sobre o motivo que levaria o jovem a fazer uso de drogas. A maioria respondeu que a curiosidade típica da idade e a influência de amigos usuários são as principais causas. Isso torna a escola o contexto ideal para as novas experiências,

pois os jovens em busca de uma identidade, de autoafirmação, de pertencimento a um grupo com as mesmas características socioculturais ou como forma de transgressão, têm a tendência a seguir os mesmos hábitos de outros integrantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa era verificar o conhecimento dos alunos sobre as drogas e saber como a temática está sendo abordada na escola e na família, na tentativa de entender como as drogas se relacionam com a adolescência.

Os resultados não são exatamente uma novidade, porém continuam alarmantes. As escolas continuam sendo um dos espaços mais propícios para o uso e o comércio de drogas lícitas e ilícitas, devido às características daqueles que as frequentam, jovens e adolescentes, que estão formando sua identidade, lutando por aceitação e pertencimento nos diferentes grupos que circulam nesse contexto.

Durante a pesquisa me surpreendi com questões que nada tinham a ver com o trabalho, mas que merecem ser comentadas, pois me ajudaram a refletir sobre uma realidade que parecia distante da minha vivência como adolescente, embora eu também estude em escola pública. Coisas simples, como alunos que não sabiam o significado da palavra “temática”, recorrente no questionário, ou que não sabiam escrever palavras como “êxtase”, “conhecimento”, “internação compulsória” e me pediram ajuda.

Infelizmente, não foi possível, nesta pesquisa, abarcar o conhecimento que professores e coordenadores das escolas públicas têm sobre o tema, saber se eles já realizaram algum curso sobre prevenção de drogas, se existem projetos da escola ou o quanto as aulas abordam o assunto. Ainda, como limitação do trabalho, cito a necessidade de uma linguagem mais acessível no instrumento de pesquisa (questionário), uma possível interferência nos resultados causada pela escolha, de alguns

alunos da E2, realizada pela coordenação e não de forma aleatória como era a intenção, o número reduzido de visitas às escolas e de participantes. Assim, estes problemas devem ser observados em estudos futuros.

Como adolescente e pesquisadora em potencial, sinto-me realizada com o desenvolvimento do trabalho, o objetivo alcançado e a experiência adquirida, porém decepcionada com a realidade de tantos jovens que têm carência de informações, de apoio das escolas e de suas famílias, além de políticas públicas mais eficientes. Este trabalho não tem a pretensão de mudar a realidade, mas de mostrar, de alertar e de suscitar reflexões que melhorem as condições atuais de jovens e adolescentes nas escolas do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- AMARIZ, M. **LSD**. Disponível em: <[www.infoescola.com/drogas/lsd](http://www.infoescola.com/drogas/lsd)>. Acesso em: 23 out. 13.
- ARAGUAIA, M. **Barbitúricos**. Disponível em: <[www.brasile escola.com/drogas/barbituricos.htm](http://www.brasile escola.com/drogas/barbituricos.htm)>. Acesso em: 22 out. 13.
- BRASIL. **Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas**. SENAD/MEC/PRODEQUI/PCL/IP-UnB, 2012. Disponível em: <<http://educadores.senad.gov.br/curso>>. Acesso em: 19 out. 13.
- \_\_\_\_\_. **Legislação e Políticas Públicas sobre Drogas no Brasil**. Brasília: Ministério da Justiça- Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011. 106 p.
- DIDONÊ, D.; MUTTINI, R. Só a escola não quer ver. **Revista Nova Escola**, 2007.
- IMA, F. **Alucinógenos**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/reino-fungi/cogumelos-alucinogenos/>>. Acesso em: 22 out. 13.
- LOPES, P. **Álcool**. Disponível em: <[www.brasile escola.com/drogas/alcool.htm](http://www.brasile escola.com/drogas/alcool.htm)>. Acesso em: 22 out. 13.
- MARTINS, L. **Maconha**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/drogas/maconha/>>. Acesso em: 23 out. 13.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário

Este questionário faz parte de um Trabalho de Final de Curso que tem como temática **“As drogas na adolescência e na escola”**. Inicialmente, o questionário pretende traçar um perfil dos alunos e o objetivo principal da pesquisa é realizar um levantamento sobre o conhecimento dos participantes a respeito dos diferentes tipos de entorpecentes, do uso dessas drogas na escola e da forma como esse tema é tratado nos ambientes escolar e familiar.

1. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
2. Você estuda em que série?  
( ) Ensino fundamental ( ) Ensino Médio ( ) EJA
3. Em que turno?  
( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Integral ( ) Noturno
4. Você sabe o que são drogas legais e ilegais? ( ) sim ( ) não
5. Caso a resposta à pergunta n. 4 seja “sim”. Escreva qual você conhece.

Legais: \_\_\_\_\_

Ilegais: \_\_\_\_\_

6. Você já presenciou o uso de drogas em sua escola? ( ) sim ( ) não  
Cite qual/quais droga(s) estava(m) sendo utilizada(s):

---

---

---

7. Você já presenciou a venda de drogas em sua escola? ( ) sim ( ) não  
Cite qual/quais droga(s) estava(m) sendo vendida(s):

---

---

8. Em sua opinião, quais são os motivos que levam o jovem a fazer uso de drogas/entorpecentes?

- Curiosidade  Problemas familiares
- Influência de amigos usuários  Aventura
- Situação econômica  Aceitação em grupo
- Destacar-se socialmente  Outros motivos

Explicar: \_\_\_\_\_

---

---

---

9. A temática sobre “drogas” é abordada em sua escola?  sim  não

10. Caso a resposta à pergunta n. 9 seja “sim”, responda: Por quem?

- Professores  Alunos  Coordenação
- Direção
- Outros \_\_\_\_\_

---

Com que frequência?  Nunca  Sempre  Às vezes

11. O que você pensa sobre o uso de drogas nas escolas?

---

---

---

12. Com que frequência a temática das drogas é abordada em sua casa?

- Nunca  Sempre  Às vezes

13. Com quem você costuma conversar sobre o tema “das drogas”?

( ) Familiares ( ) Amigos ( ) Professores ( ) Vizinhos ( ) Outras.

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Você conhece alguma campanha realizada pelo governo contra as drogas?

( ) sim ( ) não

15. Cite um exemplo de campanha que você conhece ou explique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## INFORMAR E CONSCIENTIZAR OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CEPAE/UFMG SOBRE A PREVENÇÃO DO CÂNCER

Prof. Ms. Ana Maria da Conceição Silva  
Hiago Henrique de Carvalho Gomes

### RESUMO

Prevenir doenças é eliminar ou reduzir os fatores de riscos específicos que podem desencadeá-las, e o câncer é uma doença em que a prevenção é uma medida importante para evitar a sua incidência. Vários fatores de risco levam ao desenvolvimento do câncer e estes podem ser provenientes do meio ambiente ou predeterminados geneticamente. A maioria dos casos de câncer está associada aos fatores de risco, como: o tabagismo, a exposição excessiva à radiação UV, consumo de alimentos embutidos, contato com venenos, DST (HPV), dentre outros. Assim, com o intuito de levar informações e conhecimentos aos estudantes da escola sobre o câncer, a presente pesquisa teve por objetivo informar e conscientizar os alunos do ensino médio do Cepae/UFMG sobre a sua prevenção. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo e uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa de campo se desenvolveu em três turmas do ensino médio do Cepae e ocorreu em três etapas e datas distintas, sendo: a realização de um seminário com palestra; a distribuição de textos informativos com explicações e duas questões objetivas para

serem respondidas em sala de aula; e, por fim, a distribuição de folders para os alunos da escola. Os resultados mostraram que os alunos tiveram interesse pelo tema, e a partir do seminário e das informações sobre os textos em sala de aula, estes obtiveram conhecimentos e esclarecimentos sobre o que é o câncer e seu modo de prevenção. As respostas das questões objetivas mostraram que uma parcela dos estudantes se expõe a fatores de riscos relacionados de forma direta ou indireta com o desenvolvimento do câncer e que 50% dos alunos não praticam atividade física regularmente. Acredita-se que os estudantes, a partir dos conhecimentos adquiridos com esta pesquisa, se sensibilizem e utilizem seus conhecimentos para a promoção de sua saúde e de outras pessoas, sendo um disseminador de seu aprendizado para a prevenção do câncer.

**Palavras-chave:** Câncer. Prevenção. Alunos. Hábitos de vida.

## 1 INTRODUÇÃO

O câncer é uma doença que vem aumentando no mundo inteiro e, segundo projeções feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ocorrerá 27 milhões de novos casos de câncer para o ano de 2030 em todo o mundo, e 17 milhões de mortes pela doença, e os países em desenvolvimento serão os mais afetados, entre eles, o Brasil (INCA, 2012).

Sabe-se que o câncer é uma doença que tem em comum o crescimento descontrolado de células que invadem tecidos e órgãos e apresenta causas variadas, podendo ser induzida por fatores internos, na maioria das vezes determinados geneticamente, ou por fatores externos, relacionados ao ambiente em que o indivíduo vive, como: exposição a agentes cancerígenos, hábitos alimentares, ou ainda, pode ser causada por ambos os fatores simultaneamente.

O câncer pode estar diretamente relacionado com o estilo de vida e gosto das pessoas, nos quais se incluem o comportamento, as com-

preensões acerca do corpo, seu uso e cuidados. A maioria dos tipos de câncer está associada a fatores ambientais e a prevenção é um dos passos mais importantes para reduzir sua incidência.

A adolescência é uma fase em que se encontram os alunos que estão no ensino médio do Cepae/UFG. É um período de inúmeras mudanças, tanto físicas como psicológicas, sendo um momento de aceitação, de necessidade de ser aceito pelos outros e principalmente por si mesmo. Com tantas dúvidas e inseguranças que surgem nessa fase da vida, muitos jovens, com a intenção de melhorar sua aparência e se autoafirmar, acabam se expondo a agentes ambientais que podem trazer sérios problemas à saúde, como: anabolizantes, substâncias químicas presentes em alisantes de cabelo, cigarro, radiação ultravioleta, alimentos, doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Como a incidência de câncer vem aumentando, não só em Goiás, mas em todo o Brasil, e ações de prevenção e detecção precoce podem contribuir para a redução desta doença, motivei-me a realizar uma pesquisa que trouxesse informações aos meus colegas sobre a prevenção do câncer.

Assim, a presente pesquisa teve por objetivo informar e conscientizar os alunos do ensino médio do Cepae sobre a importância dos hábitos de vida para a prevenção do câncer.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 O que é o câncer?**

Câncer é o nome dado a um conjunto de mais de 100 doenças que têm em comum o crescimento desordenado de células anormais que invadem os tecidos e órgãos, podendo espalhar-se para outras regiões do corpo. A sua origem se dá por condições multifatoriais, sendo estes fatores causais e podem agir em conjunto ou em sequência para iniciar ou promover o câncer (INCA, 2012).

Segundo Folkman (1986), a possibilidade de surgimento de uma célula maligna sempre existe. No organismo humano existe um controle imunológico que detecta e elimina numerosas células que potencialmente poderiam originar um processo cancerígeno. Somente quando este sistema está momentaneamente debilitado ou há um defeito funcional, uma célula maligna poderia vencer essa defesa imunológica e causar o câncer.

O câncer pode se desenvolver em qualquer tecido do nosso organismo e se divide em diferentes tipos, de acordo com o local de sua incidência:

- Carcinomas: tumores diagnosticados como malignos que têm como origem as células epiteliais.
- Sarcomas: tumores malignos que se originam no tecido conjuntivo ou muscular.
- Leucemia: conjunto de neoplasias malignas que se originam na medula óssea.
- Linfomas: tumores malignos que se originam no sistema linfático.
- Tumores do sistema nervoso central: tumores com origem nas células da glia, as quais fornecem suporte aos neurônios.

### **3 CUIDADOS QUE PODEM AJUDAR NA PREVENÇÃO DO CÂNCER**

Agentes físicos, químicos e biológicos podem provocar danos ao DNA da célula, causando mutações. Estas mutações podem causar alterações nos genes que podem levar ao desenvolvimento do câncer.

A prevenção é um dos passos mais importantes para evitar a incidência de câncer. De acordo com a Fundação do Câncer (2012), os principais fatores de risco para o desenvolvimento do câncer são: tabagismo,

hábitos alimentares e atividades físicas, alcoolismo, hábitos sexuais, fatores ocupacionais, radiação solar.

A seguir estão listados alguns fatores de risco que têm relação direta ou indireta com o desenvolvimento de câncer. Evitar e/ou reduzir a exposição a estes agentes é uma forma de prevenção da doença.

### **3.1 O uso do formol para alisar o cabelo**

No Brasil os salões de beleza têm utilizado o formol como alisante de cabelo nas denominadas escovas progressivas, que para ter o efeito desejado são realizadas várias vezes. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) proibiu o seu uso com essa função, no entanto, a técnica ainda vem sendo utilizada.

A Anvisa não registra alisantes de cabelo que tenham como base o formol em sua composição. Esta estabeleceu que o uso do formol é permitido apenas como conservante na concentração de 0,2% e como endurecedor de unhas na concentração de 5% (RDC nº 162, de 11 de setembro de 2001). Proibiu também o uso do formol em produtos de limpeza, e a sua venda em estabelecimentos comerciais. O objetivo foi restringir o acesso da população ao produto, coibindo o desvio de seu uso como alisante capilar, protegendo a saúde de profissionais cabeleireiros e consumidores.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) o formol é considerado cancerígeno. Quando absorvido pelo organismo por inalação e, principalmente, pela exposição prolongada, apresenta como risco o aparecimento de câncer na boca, nas narinas, no pulmão, no sangue e na cabeça.

O risco do formol em sua aplicação indevida é tanto maior quanto maior a concentração e a frequência do uso, que ocorre por inalação dos gases e por contato com a pele, sendo perigoso tanto para os profissionais que aplicam o produto quanto para os usuários.

### 3.2 Embutidos nos alimentos

Vários fatores podem desencadear o câncer, dos quais vêm se destacando os maus hábitos alimentares. Uma dieta desequilibrada, com alto consumo de gorduras saturadas e hidrogenadas, ou ainda algumas substâncias embutidas nos alimentos podem vir a ocasionar a gênese carcinogênica.

Dentre estas substâncias, podem se destacar as nitrosaminas, substâncias que representam perigo à saúde quando empregadas nos alimentos, pois apresentam poder cancerígeno por meio da sua ligação ao DNA (INCA, 2012). Estas são provenientes dos nitritos e dos nitratos de sódio por meio de um processo denominado nitrosação, que ocorre pela atuação do ácido nitroso sobre uma amina secundária em pH variando de 2 a 3 que predomina no momento da digestão no estômago. Este processo pode se agravar quando a pessoa possui gastrite, que é a inflamação aguda ou crônica da mucosa que reveste as paredes internas do estômago, podendo levar a malignidade (FIGUEIREDO; SILVA, 2001).

Os alimentos defumados também podem representar outro fator de risco, por conterem o benzo-pireno. Estatísticas revelam que os consumidores mais assíduos dos alimentos defumados têm maior incidência de morte prematura por câncer, em relação a pessoas que não fazem ingestão frequente destes alimentos (LEDERER, 1990).

As gorduras são outras substâncias que se destacam no processo carcinogênico, pois estão ligadas à atividade metabólica da microflora fecal e à concentração dos substratos esteróides localizados no intestino grosso. Grandes concentrações de gordura no bolo fecal proporcionam o aumento da liberação de ácidos biliares no intestino. Estes, em alta concentração, são citotóxicos e podem agir como promotores de tumores (SGARBIERI, 1999).

A Sociedade Americana de Câncer alerta, para manter-se mais saudável e prevenir outras moléstias além do câncer, é necessário prati-

car exercícios físicos, limitar o consumo de bebidas alcoólicas, preferir alimentos de origem vegetal entre muitos alimentos que se ingerem e limitar o consumo de alimentos gordurosos, particularmente de origem animal.

### 3.3 Exposição à radiação UV

A incidência do câncer da pele tem aumentado em todo o mundo nas últimas três décadas, sendo essa a forma de câncer mais comum. Inúmeras causas têm sido apontadas, dentre elas, a exposição solar excessiva (HORA et al., 2003).

De acordo com a Sociedade Brasileira de Dermatologia (2013) existem três tipos de câncer de pele:

- Carcinoma basocelular: É o mais prevalente dentre todos os tipos de câncer, surge nas células basais, que se encontram na camada mais profunda da epiderme, tem baixa letalidade, e pode ser curado em caso de detecção precoce. Em alguns casos, além da exposição ao sol, há outros fatores que desencadeiam o surgimento da doença.

- Carcinoma espinocelular: É o segundo mais prevalente dentre todos os tipos de câncer. Ocorre nas células escamosas, que constituem a maior parte das camadas superiores da pele. A principal causa é a exposição excessiva ao sol, assim como outros tipos de câncer da pele. Alguns casos da doença estão associados a feridas crônicas e cicatrizes na pele e exposição a certos agentes químicos ou à radiação.

- Melanoma: É o tipo menos frequente dentre todos os cânceres da pele e tem o pior prognóstico e o mais alto índice de mortalidade. Embora o diagnóstico de melanoma normalmente traga medo e apreensão aos pacientes, as chances de cura são de mais de 90%, quando há detecção precoce da doença.

Para a prevenção não só do câncer de pele como também das outras lesões provocadas pelos raios UV, é necessário evitar a exposição ao sol sem proteção. É preciso incentivar o uso de chapéus, guarda-sóis,

óculos escuros e filtros solares durante qualquer atividade ao ar livre e evitar a exposição em horários em que o raio ultravioleta seja mais intenso, ou seja, das 10 às 16 horas.

Considerando-se que os danos provocados pelo abuso de exposição solar são cumulativos, é importante que cuidados especiais sejam tomados desde a infância.

### 3.4 Tabagismo

De acordo com Menezes et al. (2002), os cânceres de pulmão, laringe e esôfago têm como um de seus principais fatores de risco o fumo.

O câncer de pulmão é a principal causa de morte por câncer, tanto em homens quanto em mulheres nos Estados Unidos, sendo responsável por 28% de todas as mortes por câncer, em cada ano. Em 85% dos casos o fumo é a causa da neoplasia, e o risco está associado à duração do hábito de fumar, ao número e tipo de cigarro fumado por dia (CÉSAR et al., 1998).

Conforme estudo de Uehara et al. (1998), o risco de câncer de pulmão na população de fumantes é dezessete vezes maior nos homens e onze vezes maior nas mulheres, quando comparados com não fumantes. O risco de câncer de pulmão diminui em ex-fumantes, no entanto, o ex-fumante ainda tem um risco para câncer de pulmão quatro vezes maior que o não fumante.

Ainda, de acordo com Uehara et al. (1991), uma característica própria do câncer de pulmão e de sua incidência alta de mortalidade é a sua causa, que é o hábito de fumar. Uma medida eficiente para redução da incidência da neoplasia de pulmão é estimular as pessoas não fumantes a continuarem não fumando e aos fumantes a pararem de fumar. É um câncer que pode ser evitável, pois a interrupção do tabagismo reduz o seu risco.

A fumaça do cigarro mata de 24 formas diferentes, sendo o câncer do pulmão a principal delas (DOLL et al., 1994). Os fumantes devem

ser estimulados a parar de fumar, as crianças e os adolescentes devem ser convencidos a não começar a fumar – é o melhor método para prevenir essa doença e outras relacionadas ao fumo.

O tabagismo passivo também é responsável por pelo menos sete mortes diárias no Brasil. Estudos científicos demonstram que os sistemas de ventilação e exaustão propostos para controlar a poluição ambiental da fumaça do tabaco são ineficientes para reduzir a níveis aceitáveis os riscos de câncer e outras doenças decorrentes do tabagismo passivo diário (REPACE, 2000).

Fumantes passivos estão expostos ao mesmo risco de saúde que um fumante ativo, pois a quantidade de nicotina encontrada no sangue de alguém que não fuma é semelhante à dos que fumam. Os riscos que trazem são inúmeros, desde simples problemas respiratórios até o câncer. Na gravidez, por exemplo, é extremamente perigoso, pois interfere no desenvolvimento do feto, leva ao parto prematuro e até à morte. Já em crianças os riscos também se repetem por interferirem no crescimento e desenvolvimento dos órgãos, provocando graves problemas ao sistema respiratório e prejudicando a respiração.

Independentemente de idade e sexo, o fumo ativo ou passivo pode levar desde a uma simples alergia a problemas graves como o enfisema e o câncer. Doenças decorrentes do fumo são evitáveis.

### **3.5 Infecção por Papilomavírus Humano (HPV)**

O Papilomavírus Humano (HPV) é responsável por causar verrugas na região genital, virilha, boca, garganta, mãos, útero. É uma doença sexualmente transmissível (DST).

Este vírus é responsável por provocar o câncer de colo de útero. Existem mais de 100 subtipos do vírus HPV, sendo os subtipos 6 e 11 presentes na maioria dos casos de verrugas genitais e os subtipos 16 e 18 mais frequentemente associados ao câncer de colo de útero.

O HPV pode ser contraído em qualquer tipo de contato genital íntimo, mesmo que não haja relação sexual com penetração. Por esse motivo e também pelo fato de a maioria das pessoas ter o vírus sem saber, o HPV é transmitido com facilidade.

Na maioria dos casos de contaminação, o sistema de defesa do organismo elimina o vírus. Em outros, entretanto, ele pode permanecer sem sintomas, levando ao desenvolvimento do câncer décadas depois da infecção.

Qualquer mulher pode desenvolver um câncer do colo do útero. Entretanto, alguns fatores elevam o risco, tais como: início precoce da vida sexual; diversos parceiros sexuais; tabagismo. De acordo com Muñoz et al. (2004), os adultos jovens sexualmente ativos, principalmente no início da vida sexual, são os mais expostos ao risco de aquisição de HPV.

O câncer de colo do útero pode ser evitado visitando o ginecologista pelo menos uma vez ao ano e fazer o exame preventivo denominado Papanicolau. Atualmente existe a vacina contra quatro subtipos do vírus: 6, 11, 16 e 18. Mesmo as mulheres vacinadas devem fazer o exame preventivo.

No entanto, o HPV não é um inimigo apenas da mulher, estudos realizados na Unesp e no Hospital de Câncer de Barretos identificaram em pacientes com diagnóstico de câncer peniano alterações genéticas semelhantes às que o HPV provoca em mulheres com câncer de colo uterino. O câncer peniano é uma doença de tratamento delicado, sendo muitas vezes necessária a amputação do órgão.

Segundo o médico responsável pelo setor de urologia do Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2012, as proteínas virais do HPV podem tornar cancerígenas as células masculinas, assim como ocorre com as femininas. Em 2007, o Inca divulgou que havia encontrado o HPV em 75% dos casos de câncer de pênis no Brasil.

Conforme dados do Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva – Inca (2012), “80% das mulheres sexualmente ativas

serão infectadas por um ou mais tipos de HPV em algum momento de suas vidas. Essa percentagem pode ser ainda maior em homens”. É bom lembrar que não há tratamento específico para eliminar o vírus. Só o médico, após a avaliação de cada caso, pode recomendar a conduta mais adequada.

### **3.6 A prática de atividades físicas e a prevenção do câncer**

Vários estudos epidemiológicos com resultados preliminares admitem a importância da prática de atividades físicas como fator de prevenção e combate ao câncer, pois, por meio de atividades físicas regulares, é possível fazer com que o sistema imunológico produza células que ajudem a combater a doença. No entanto, o sedentarismo contribui para aumentar as chances de se ter câncer, pelo fato de o corpo não preparar/estimular ao ponto de combater a doença; um exemplo é o câncer de colón, que tem sido diagnosticado em várias pessoas, em que a maioria não pratica atividades físicas regulares (ORTEGA et al. 1998).

Para Barbosa (1991), a prática esportiva traz vantagens para o adolescente, pois estimula a socialização, atua como um “antídoto” natural de vícios, ocasiona maior empenho na busca de objetivos, reforça a autoestima; e, se regular, contribui no equilíbrio da ingestão, no gasto de calorias e leva a uma menor predisposição a doenças, inclusive ao câncer.

A Sociedade Americana contra o Câncer propõe desde 1985 a prática de exercícios como protetora contra o câncer (EICHNER, 1987). Sabe-se que não é fácil a interpretação de estudos realizados em humanos, assim, sendo necessários estudos experimentais com animais de laboratório, nos quais variáveis como qualidade de vida, alimentação, diferenças genéticas, sexo, idade, etc., são muito mais facilmente controladas.

Conforme Milone (1982), experimentos com animais de laboratório estão de acordo com os resultados que mostram que a atividade

física regular pode estimular o sistema imunológico, por exemplo, a proliferação de células de sarcomas é mais lenta em ratos submetidos à atividade física.

Uhlenbruck e Order (1991) observaram um efeito supressivo sobre a proliferação tumoral e metástases com o treinamento físico, em estudo realizado também com ratos. Em ratos, descreveram a redução da proliferação das células tumorais com o exercício e também redução completa do tumor. Portanto, os estudos feitos até o momento com animais apresentaram semelhanças aos realizados com humanos.

#### **4 METODOLOGIA**

Este estudo é de natureza qualitativa e consistiu em uma pesquisa de campo e uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa de campo foi realizada no Cepae-UFG com a participação dos alunos do Ensino Médio, e para a pesquisa bibliográfica buscou informações e orientações em artigos científicos.

Participaram da pesquisa os alunos de uma turma de 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio, com idades entre 14 e 19 anos, sendo 30 alunos em cada turma.

A pesquisa ocorreu em três etapas:

- primeira etapa: o aluno pesquisador, juntamente com o professor orientador, organizou um evento denominado de “1º Seminário sobre câncer” para todos os alunos do Ensino Médio. Neste seminário ocorreu uma palestra proferida por um médico e uma médica especialistas na área e uma psicóloga que trabalha com pessoas que têm câncer. Na apresentação, abordou-se sobre: origem e formação do câncer; fatores que estão ligados ao câncer; meios de prevenção; tratamento. Durante a palestra os alunos questionaram sobre o assunto e tam-

bém as suas dúvidas. No final os alunos deram a sua opinião quanto ao seminário. Este evento aconteceu no dia 21 de novembro de 2013, das 8 às 12 horas.

- segunda etapa: esta parte da pesquisa caracterizou-se em distribuir aos alunos, por série, textos informativos abordando sobre fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do câncer. Após a distribuição e leitura do texto, a professora orientadora e o aluno pesquisador organizaram uma discussão para esclarecimentos das dúvidas em sala de aula. Depois os alunos, sem se identificarem, responderam a três questões objetivas relacionadas à exposição e frequência semanal aos fatores de risco e à prática de atividade física regularmente. Esta etapa ocorreu individualmente em cada turma de ensino médio, conforme o cronograma: Abril/2014: 1º ano; Junho/2014: 2º ano; Agosto/2014: 3º ano.
- terceira etapa: distribuição aos alunos da escola de folders com informações sobre o câncer, destacando a sua prevenção.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados aqui relatados foram obtidos por meio de observações da professora orientadora da pesquisa e do aluno pesquisador e pelos dados encontrados nas respostas da questão objetiva. Também levou em consideração os comentários dos alunos durante as etapas da pesquisa. Uma variedade de informações, evidências, conhecimentos e até surpresas foi observada nos alunos durante a pesquisa de campo. A seguir são apresentados os resultados.

Resultados da primeira etapa: realizou-se uma palestra no “1º Seminário sobre o câncer” por ambos os médicos e a psicóloga, em um anfiteatro da Universidade Federal de Goiás, estando presentes, além dos alunos do Ensino Médio, também alunos do Ensino Fundamental, funcionários, estagiários e professores.

Inicialmente, os médicos abordaram sobre o que é o câncer e por que ocorre, utilizando datashow para facilitar a compreensão dos alunos. Durante a explicação dada pelos profissionais, “de que o câncer é uma multiplicação descontrolada das células e que pode ocorrer em um tecido específico ou em diferentes tecidos no organismo”, logo alguns alunos questionaram: “Posso me prevenir de ter câncer”? A resposta dada foi: “Sim, podemos nos prevenir de alguns tipos de câncer, no entanto, cada organismo é único e as respostas individuais de cada organismo não são iguais a todas as pessoas. Assim, uma pessoa que tem o cuidado de se prevenir de agentes ambientais causadores da doença poderá desenvolver o câncer ou não”. De acordo com Folkman (1986), não há como prever como cada organismo responderá às medidas de prevenção.

Em seguida os médicos abordaram sobre alguns fatores ambientais que têm relação direta ou indireta com o câncer, destacando principalmente os fatores que podem ser evitados, como: exposição à radiação UV em horários impróprios, o consumo de embutidos nos alimentos, a prática do tabagismo, e até mesmo a frequência de fazer as escovas progressivas, pois a respeito destas pouco se conhece, mas tem efeito negativo à saúde.

Dentre estes fatores ambientais, frisou bastante sobre o tabagismo, pois este é responsável por causar câncer de pulmão, laringe e esôfago. Segundo ele, o câncer provocado pelo hábito de fumar é evitável, o que corrobora com Uehara et al. (1998), ao dizerem que o câncer de pulmão e sua alta incidência de mortalidade são devidos ao hábito de fumar. Considerando este assunto, alguns alunos questionaram: “Se meu pai fuma dentro de casa, eu posso ter câncer por inalar a fumaça”? Segundo os profissionais: “É difícil responder à pergunta, pois, como dito anteriormente, cada pessoa é única e responde diferentemente uma das outras à exposição do cigarro, o pai não deveria fumar dentro de casa”. Conforme Repace (2000), estudos mostram que o fumante passivo também está exposto às mesmas substâncias que o

fumante ativo, podendo adquirir várias doenças respiratórias e também o câncer.

Ainda falando sobre fatores ambientais e câncer, um aluno questionou: “DSTs podem contribuir para o desenvolvimento do câncer”? Os médicos responderam: “Sim, por exemplo, o HPV é um vírus que causa câncer de útero e pode ter relação com câncer de garganta e laringe, e este provoca a formação de verrugas, conhecidas por condiloma acuminado”. Segundo informações do INCA (2012), o HPV causa problema não só na mulher, mas também no homem, pois foi encontrado em 75% dos casos de câncer de pênis no Brasil.

Seguindo com a palestra, os profissionais explanaram que os tipos de câncer são divididos conforme o tipo de tecido onde se desenvolve, sendo carcinomas, sarcomas, linfomas, leucemia, tumores, estando estes de acordo com informações do INCA (2012).

E aproveitando o assunto em específico, os alunos questionaram “Todo tumor é câncer”? A resposta dada foi a seguinte: “Nem todo tumor é câncer, pois na maioria das vezes os chamados tumores são benignos. Tumor é quando há um aumento de volume por acúmulo de células, como um ‘caroço’, uma lesão na pele ou mesmo em outros órgãos. Apresentam crescimento e formação anormal, algumas vezes trazendo sintomas como dor, coceira, irritação, inflamação, mas também pode não apresentar sintomas. Os sinais clínicos de nódulo e tumor, em geral, são subjetivos, necessitando de análises microscópicas específicas, por meio de biópsias”. Folkman (1986) diz que só de olhar não se pode afirmar a respeito do tumor, é preciso exames, mas, em geral, o oncologista já tem uma previsão. Câncer é todo tumor maligno que migra para outros tecidos ou órgãos por meio do fluxo sanguíneo ou linfático, criando metástases.

E, por fim, os médicos e a psicóloga abordaram sobre a importância da família no tratamento do doente e as chances de cura. Assim, alguns alunos fizeram a seguinte pergunta: “Quais são as chances de cura do câncer”? Os profissionais responderam: “Como toda doença,

alguns tipos de câncer têm cura e outros não. Depende do tipo de tumor maligno e do estágio em que esse câncer se encontra. As possibilidades de cura estão diretamente relacionadas com o tempo em que o tumor é detectado no paciente. Quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais chances de o tratamento dar resultados”. A psicóloga afirmou que o apoio da família é tudo neste momento difícil na vida do paciente, que, se não for pela família, muitas vezes o doente não consegue seguir o tratamento.

Sabe-se que, tempos atrás, o câncer era uma condenação à morte, o que fez com que muitas pessoas não acreditassem que um tratamento adequado pudesse levar à cura. Atualmente, os avanços tecnológicos e conhecimentos na medicina e outras ciências têm levado à cura de vários tipos de câncer. O importante é descobri-lo no início e tratá-lo adequadamente.

E para finalizar, os alunos escreveram sobre o que acharam do seminário. As respostas de modo geral foram as mesmas, com o mesmo sentido. A seguir uma das respostas dadas por aluno(a): “O seminário foi muito bom, bem organizado e desenvolvido, tirou todas as dúvidas que surgiram durante as palestras. Aprendi muito, este tema me despertou. De forma prática e fácil percebi que nós, os alunos, podemos evitar alguns agentes ambientais que podem causar câncer e também outras doenças. O modismo às vezes faz a gente se expor ao que pode fazer mal à saúde. Temos que fazer a nossa parte, conscientizar para prevenir. Os profissionais foram excelentes”.

- Resultados da segunda etapa: esta parte da pesquisa ocorreu nos meses de abril (1º ano), junho (2º ano) e agosto (3º ano). Por série, foram distribuídos aos alunos textos informativos sobre o que se pode fazer para prevenir o câncer, e após a leitura, em cada turma, a professora orientadora e o aluno pesquisador abriram para discussão e esclarecimentos de dúvidas em sala de aula.

Os alunos não tiveram dificuldade de entendimento das informações presentes no texto, que foram as seguintes: o que é e como o câncer é formado; tipos de câncer; agentes ambientais que contribuem na formação do câncer; atividade prática regular na prevenção do câncer. A respeito destes temas observou-se que os alunos eram bem entendidos, e muitos deles recordaram o que aprenderam no 1º Seminário do câncer. Após a discussão, foram distribuídas para aos alunos três questões objetivas para serem respondidas, a seguir.

1. Assinalem no quadro a seguir os agentes ambientais listados, aos quais você se expõe e a frequência semanalmente

Agente	Todos os dias	5 X por semana	2-3 X por semana	1 X por	Nenhuma vez
Cigarro					
Radiação UV (10-16h) Com proteção					
Alimentos embutidos					
Outros					

2. Já fez algum tipo de escova para alisar cabelo que continha formol em sua composição?

( ) sim      Quantas vezes este ano (2014)? .....

( ) não

( ) fiz, mas não sei se tinha formol

### 3. Você pratica atividade física regularmente?

( ) sim          Quantas vezes por semana? .....

( ) não

Para a elaboração das questões, dentre os vários fatores de risco que podem estar relacionados ao câncer, selecionaram-se apenas alguns deles, os que fazem parte do cotidiano dos alunos do Cepae.

A seguir são apresentados os resultados obtidos referentes às questões objetivas para as três turmas em conjunto. São apresentados em comum, pois os valores encontrados da frequência de exposição aos fatores de riscos foram estatisticamente semelhantes nas três turmas. Sendo assim:

- 28% dos estudantes das turmas, independentemente do sexo, haviam realizado, neste ano, em média duas escovas progressivas, e não sabiam que poderia fazer mal à saúde. Ao ler o texto e explicar sobre a questão do formol, que este é proibido pela Anvisa como alisante capilar por trazer danos à saúde, constatou-se que eles não tinham conhecimento a esse respeito.
- 30% dos estudantes consomem pelo menos mais de quatro vezes por semana alimentos embutidos, como salsicha, linguiça, bacon e defumados. Disseram que consomem por serem saborosos e práticos na preparação. Foi também, por meio do texto, que tiveram conhecimento de que o uso frequente destas substâncias pode prejudicar a saúde e até causar câncer (INCA, 2012), principalmente para quem tem gastrite (FIGUEIREDO; SILVA, 2001). Apenas 10% não consomem em nenhum dia estes alimentos.
- 17% dos estudantes se expõem à fumaça do cigarro pelo menos três vezes por semana. 5% já experimentaram e gostaram. Disseram que não pretendem usar novamente. Doll et al.

(1994) dizem que para evitar doenças decorrentes do fumo é necessário conscientizar as crianças e os adolescentes a não começarem a fumar, sendo a melhor prevenção. Todos os alunos destas turmas têm conhecimento sobre os prejuízos causados pelo fumo; 58% dos estudantes, frequentemente, não se expõem em nenhum dia da semana à fumaça do cigarro.

- 68% dos estudantes se expõem mais de cinco vezes por semana à radiação UV, em horários entre 10h e 16h, principalmente por estarem retornando da escola, por estudarem no período da manhã; 20% se expõem pelo menos três vezes por semana, sempre ao final de semana; 40% não usam protetor solar. Os estudantes têm conhecimentos e sabem que a exposição solar em horário impróprio causa danos à saúde. Conforme Hora et al. (2003), a prevenção ao câncer de pele deve começar na infância, é necessário usar proteção.
- 2% dos estudantes marcaram a opção “outros”. Nesta, escreveram HPV e disseram conhecer quem tem e que talvez já tenha tido contato com o vírus. Em outra data comuniquei aos alunos que quem quisesse esclarecer alguma dúvida quanto ao HPV ou outra doença, era só procurar a professora orientadora e/ou aluno pesquisador. No entanto, até o momento ninguém nos procurou.
- 47% dos estudantes não praticam atividade física; 18%, duas vezes por semana; e 35% praticam regularmente. Considerou-se atividade física regular a realizada a partir de quatro vezes por semana. Segundo Ilha (2004), a prática regular da atividade física na adolescência é muito importante, pois é uma fonte potencial de desequilíbrio de energia, causando variações nas suas reservas, principalmente quando o consumo supera o gasto energético, o que pode gerar o ganho de peso e, conseqüentemente, a obesidade, que pode contribuir no desenvolvimento de algumas formas de câncer.

Barbosa (1991) afirma que a prática de atividade física de pelo menos 60 minutos diárias em crianças e jovens contribui significativamente para a melhora da eficiência cardiorrespiratória e cardiovascular, resistência muscular, da saúde óssea, do metabolismo de açúcares e lipídeos, e também para a prevenção de alguns tipos de câncer.

- Resultados da terceira etapa: no horário do recreio foram distribuídos aos alunos do Ensino Médio folders com informações sobre o câncer, destacando a sua prevenção. Houve vários alunos voluntários para essa tarefa. Observou-se que os alunos gostaram de aprender e conhecer sobre o câncer e sua prevenção, além do mais, pareciam felizes em saber que há tipos de câncer que podem ser evitados.

Esta pesquisa trouxe bons resultados, não só aos alunos do Ensino Médio, mas para toda a escola. Por meio dela, os estudantes ficaram informados e aprenderam que se deve cuidar do corpo para evitar ou reduzir a incidência de doenças, destacando-se o câncer. Sabe-se que cada um é responsável por seus atos, no entanto, quando se tem informações sobre o que pode prejudicar a saúde, fica mais fácil prevenir.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabe-se que a prevenção é um dos passos mais importantes para evitar e/ou reduzir a incidência de diversos tipos de câncer. A intenção da realização desta pesquisa não foi preocupar os estudantes, mas informá-los sobre os fatores de riscos para o desenvolvimento do câncer, pois muitos se expõem sem ter conhecimento.

Espera-se que a partir deste trabalho os alunos revejam seus hábitos de vida, principalmente em relação à alimentação, à exposição a agentes mutagênicos e à prática de atividades físicas, buscando melhorar seus hábitos de vida e, assim, prevenir certas doenças, dentre elas,

o câncer. Também tem-se a expectativa de que cada aluno seja um disseminador de seu aprendizado e que leve aos familiares e amigos seus conhecimentos sobre os meios de prevenção do câncer.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, D. J. O adolescente e o esporte. In: MAAKAROUN, M.F; SOUZA, R.P; CRUZ, A.R. **Tratado de adolescência**: um estudo multidisciplinar. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1991.

DOLL, R., PETO, R., WHEATLEY, K. **Mortality in relation to smoking**: 40 years observations on make British doctors. *BMJ*, 1994. p. 901-11.

EICHNER, E.R. Exercise, lymphokines, calories and cancer. **Physician Sportsmed**, n. 15, p. 109, 1987.

FIGUEREDO, V. A.; SILVA, C. H. C. A influência da alimentação como agente precursor, preventivo e redutor do câncer. **Revista Universitas Ciências da Saúde**, v. 1, n. 2, p. 317-325, 2001. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/cienciasaude/article/viewFile/514/335>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

FOLKMAN, J. Die Gefäßversorgung von tumoren. In: **Schirmacher V (Hrsg): Krebs-Tumoren**, Zellen, Gene, Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg. 1986. p. 74-134.

\_\_\_\_\_. Die Gefäßversorgung von tumoren. In: **Schirmacher V (Hrsg): Krebs-Tumoren**, Zellen, Gene, Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg. 1987.

FUNDAÇÃO DO CÂNCER. **Informações sobre o câncer**. 2012. Disponível em: <<http://www.inca.gov.br/o-que-e-cancer>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

HORA, C. et al. **Avaliação do conhecimento quanto a prevenção do câncer de pele e sua exposição solar em frequentadores de academia de ginástica em Recife**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abd/v78n6/18355.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2014.

ILHA, P. M. V. **Relação entre nível de atividade física e hábitos alimentares de adolescentes e estilo de vida dos pais**. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86730/205840.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ DE ALENCAR GOMES DA SILVA. INCA. **HPV e câncer**. (2012). Disponível em: <[http://1.inca.gov.br/conteudo\\_view.asp?id=2687](http://1.inca.gov.br/conteudo_view.asp?id=2687)>. Acesso em: 8 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Incidência de Câncer no Brasil**. (2012). Disponível em: <<http://www.inca.gov.br/estimativa/2014/index.asp?ID=2>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

LEDERER, J. **Alimentação e câncer**. 3. ed. São Paulo: Editora Malone Dois, 1990.

MENEZES, A. M. B.; HORTA, B. L.; OLIVEIRA, A. L. B.; Kaufmann, R. A.C.; Duquia, D.; DINIZ, A.; MOTTA, L. H.; CENTENO, M. S.; ESTANISLAU, G; GOMES, L. Risco de câncer de pulmão, laringe e esôfago atribuível ao fumo. **Revista de Saúde Pública**, Ribeirão Preto, v. 36, n. 2, p.129-34, 2002.

MILONE, S. F. **Effect of prolonged fatigue in rat on development of sarcoma**. Giornale Accademia Medicina di Torino, 1982.

MUÑOZ, N.; MÉNDEZ, F.; POSSO, H.; MOLANO, M. et al. Incidence, duration, and determinants of cervical human papillomavirus infection in a cohort of Colombian women with normal cytological results. **Journ. Infect Dis**. 2004. Disponível em: <<http://jid.oxfordjournals.org/content/190/12/2077.full.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ORTEGA, E.; PETERS, C.; BARRIGA, C.; LOTZERICH, H. A atividade física reduz o risco de câncer? **Revista Brasileira e Medicina do Esporte**, Niterói, v. 4, n. 3, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-86921998000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86921998000300003)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

REPACE, J. **Can ventilation control secondhand smoke in the hospitality industry?** 2000. Disponível em: <<http://www.tcsg.org/sfelp/FedOHSHAets.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

SGARBIERI, V.C. The role of dietary energy and of macrocomponents of foods in modulating carcinogenesis (an overview). **Ciência e Cultura Journal of the Brazilian Association for the Advancement of Science**, v. 51, n. 2, p.104-121, 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DERMATOLOGIA (2013). **Tipos de câncer**. Disponível em: <http://www.sbd.org.br/informacoes/sobre-o--cancer-da-pele/tipos-de-cancer-da-pele/>. Acesso em: 19 ago. 2014.

UEHARA, C.; JAMNIK, S.; SANTORO, I. L. **Câncer de pulmão**, Ribeirão Preto, v. 31, p. 266-276, abr./jun. 1998. Disponível em: <[http://www.euromedcateteres.com.br/pdf/05\\_CancerdePulmao.pdf](http://www.euromedcateteres.com.br/pdf/05_CancerdePulmao.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2014.

UHLENBRUCK, G.; ORDER, U. **Can endurance sports stimulate immune mechanisms against cancer and metastasis**. 1991. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1894399>>. Acesso em: 29 set. 2014.



# FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS E FENÔMENOS PERIÓDICOS

Prof. Ms. Marcello Lucas  
Amanda Vieira Prado

## RESUMO

A Matemática, de forma consideravelmente ampla, pode ser considerada como uma ciência fundamental. São infinitas as possibilidades de encontrar princípios matemáticos em todos os lugares. Em virtude da abrangência desse conhecimento, a função periódica seno foi escolhida, entre as funções trigonométricas, para estudo deste trabalho. Fenômenos periódicos são aqueles que se repetem sempre após o mesmo intervalo de tempo, a cada período inteiro. Os movimentos de rotação e translação que a Terra realiza, respectivamente, em torno de si mesma (cerca de 24 horas), e em torno do sol (cerca de 365 dias), podem ser chamados periódicos, pois se repetem sempre após o mesmo período de tempo. Analisando eventos como esses, definiu-se como objeto desta pesquisa abordar um movimento que obedecesse a uma determinada lei de periodicidade, como o comportamento de uma roda-gigante. A função trigonométrica seno é utilizada como ferramenta para modelar o comportamento desse fenômeno.

**Palavras-chave:** Matemática. Funções trigonométricas. Fenômenos periódicos. Roda-gigante.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM) desenvolvido a fim de contemplar uma das exigências da matriz curricular do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (Cepae-UFG), para a conclusão do Ensino Médio. Visa descrever a ocorrência de certos fenômenos que apresentam comportamento periódico, por meio da função circular seno.

Situações envolvendo o conceito de função e suas aplicações estão presentes tanto no cotidiano quanto no âmbito acadêmico. Intuitivamente, considerando experiências diárias, é possível construir uma noção do conceito de função, tendo em vista que, entre as diversas atividades do ser humano, muitas são aquelas que exigem lidar com esse recurso matemático. Para tanto, é necessário analisar e identificar, nos diferentes contextos, grandezas que se relacionam mutuamente de um modo particular e que caracterizam uma relação específica de dependência entre elas. Devido à amplitude das diferentes funções matemáticas e de suas aplicabilidades, este trabalho irá abordar a função trigonométrica seno.

Pretendeu-se, com este estudo, descrever como é possível prever e modelar o comportamento de um fenômeno periódico utilizando a função trigonométrica seno como instrumento de análise. De forma mais delimitada, esta pesquisa almejou investigar o uso da função seno em um evento periódico, como o movimento de uma roda-gigante de um parque de diversões.

O estudo em questão tratou de uma investigação sobre uso e aplicação da função trigonométrica seno na descrição de fenômenos periódicos, realizada a partir de pesquisas bibliográficas com livros didáticos de Matemática utilizados nos dois primeiros anos do Ensino Médio.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho deveu-se ao meu fascínio por essa área de pesquisa, de ciências exatas, e em especial

à minha admiração pela Matemática. Em razão deste interesse, participei de um projeto de iniciação científica no Instituto de Matemática e Estatística da UFG, cujo foco principal era o estudo das funções vistas no período do Ensino Médio e suas aplicações no cotidiano. Devido ao fato de não ter concluído o projeto e terem faltado algumas funções a serem estudadas, me empenhei em pesquisar a respeito das funções trigonométricas, entretanto, com as delimitações do trabalho, defini como foco a função trigonométrica seno.

## 2 A IDEIA DE FUNÇÃO

A ideia de função é antiga e remete aos primórdios da vida humana em comunidade, quando a humanidade primitiva, por meio de um processo de adaptação/evolução deixou de ser nômade, nos moldes arcaicos, e tornou-se sedentária. Nessa época, aprendeu-se a domesticar animais e a cultivar a terra, o que fez surgir a necessidade de contar, com o objetivo de obter um melhor controle de suas atividades e de seus bens. A forma primitiva de contagem baseava-se na associação biunívoca dos elementos de dois conjuntos, o que mais tarde levaria à ideia de função (IEZZI et al., 2013).

O conceito moderno de função é o resultado de construções teóricas empíricas, realizadas por vários matemáticos ao longo do tempo. Atualmente é construído a partir da relação entre dois conjuntos, denominados, por conveniência, de “A e B”. A relação entre eles será chamada de função, caso a cada elemento de A corresponder a um único elemento de B. Há relações desse tipo que podem ser representadas por uma expressão matemática denominada de “Lei de Formação da Função”. Na função, o conjunto A é denominado de “domínio” e o conjunto B é chamado de “contradomínio” (IEZZI et al., 2013).

Convencionou-se, na expressão matemática que explicita a função, representar os elementos do domínio pela letra  $x$ , e os elementos do contradomínio, que estão relacionados a algum elemento  $x$ ,

serem representados pela letra  $y$  ou pela expressão  $f(x)$  e serem denominados de “imagem” de cada um daqueles valores, de acordo com Iezzi et al. (2013).

O alemão Leibniz (1646-1717) foi o matemático responsável por utilizar, pela primeira vez, a palavra função com sentido muito semelhante ao atribuído hoje. O suíço Euler (1707-1783) introduziu a notação  $f(x)$  indicando “função de  $x$ ”. Iezzi et al. (2013, p. 46), ao apresentarem o estudo de função, citam o matemático alemão P. G. Lejeune Dirichlet, que afirma: “[...] se uma variável  $y$  está relacionada a uma variável  $x$  de tal modo que sempre que é dado um valor numérico a  $x$ , existe uma regra segundo a qual um único valor  $y$  fica determinado, dizendo-se que  $y$  é função da variável independente  $x$ ”.

A representação gráfica de funções, como a que conhecemos hoje, foi inicialmente registrada na obra do francês Nicole Oresme (1323-1382), que idealizou a construção de uma “figura” que representasse uma quantidade variável. De acordo com Iezzi, et al. (2013), os termos utilizados por Oresme para denominar os eixos do atual plano cartesiano, “abscissa” e “ordenada”, foram chamados por ele, respectivamente, de latitude e longitude.

### 3 A TRIGONOMETRIA

A história da trigonometria está relacionada ao estudo dos triângulos. A própria palavra faz referência aos três ângulos dessa figura geométrica. Atualmente, a trigonometria designa um dos ramos da Matemática e estuda a relação entre as medidas dos lados e dos ângulos de um triângulo. As funções trigonométricas estão relacionadas à medida da distância entre dois pontos numa circunferência. Essa distância é chamada de “corda” e os primeiros estudos remontam à época de Hiparco. Chamado de “pai da trigonometria”, Hiparco, construiu uma tabela com os valores das cordas para ângulos de  $0^\circ$  a  $180^\circ$ , configurando um grande avanço para os estudos da Astronomia na época.

Ptolomeu de Alexandria fez um estudo ainda mais completo que Hiparco: sua tabela, com as medidas das cordas trazia uma série de ângulos que variavam de meio em meio grau de  $0^\circ$  a  $180^\circ$ . Tais medidas foram determinadas com o uso de uma circunferência de raio com medida de 60 unidades, e a determinação das medidas das cordas foram obtidas ao se traçar, na circunferência, um triângulo que relacionava a medida da corda e o ângulo central correspondente.

No final do século IV, estudos realizados na Índia apresentaram uma ideia diferente daquela usada por Hiparco e Ptolomeu. Os indianos, ao invés de usarem a corda e a medida do ângulo central a ela relacionado, usaram a metade da corda e a metade do ângulo central. Dessa forma, os hindus perceberam um triângulo retângulo no interior do círculo e construíram uma tabela com a medida da meia corda, que eles chamavam de “jiva”, para ângulos de  $0^\circ$  a  $90^\circ$  com intervalos de  $3,75^\circ$ . A figura 1 representa o feito.

#### 4 DE JIVA AO SENO

As introduções feitas pelos hindus causaram um rebuliço em meio aos matemáticos da época e, por um tempo, eles oscilaram entre as ideias de Hiparco, as de Ptolomeu e as dos hindus. Tal oscilação só terminou entre os anos de 850 e 929, quando foi introduzida, na matemática hindu, a ideia do “círculo de raio unitário”, pelo matemático árabe al-Battani.

Com o caminhar da história, no começo do século XII, a matemática árabe tinha atingido um alto nível de desenvolvimento. Diversas obras foram traduzidas para o latim e, entre elas, as obras de trigonometria. Nesse processo, a palavra “jiva” foi traduzida para o árabe como “jiba”, e o costume árabe de escrever apenas as consoantes de uma palavra para que o leitor colocasse as vogais fez com que “jiba” (escrito “jb”) fosse interpretado como “jaib”, cujo significado, em latim, é “enseada” e é escrito como sinus, que, em português, escreve-se “seno”. Assim, a ra-

ção entre o cateto oposto de um triângulo retângulo e a sua hipotenusa passou a ser chamada de seno.

## 5 O CICLO TRIGONOMÉTRICO E O SENO

Para compreender as funções trigonométricas, funções circulares ou funções periódicas é imprescindível conhecer as razões trigonométricas na circunferência. A circunferência utilizada para estudo na trigonometria é, por convenção, uma circunferência de raio unitário, ideia introduzida por al-Battani desde 850. O raio unitário traz praticidade para os cálculos no ciclo trigonométrico. O ciclo trigonométrico é uma circunferência de raio unitário cujo centro coincide com o centro de um sistema de coordenadas cartesianas.

Nesse sistema, cada ponto de coordenadas  $(x, y)$  está a uma distância  $r$ , de medida uma unidade, do centro da circunferência. Para cada um desses pontos, há um único ângulo central  $\alpha$ , cujos lados são o raio do ciclo e o eixo das abscissas  $x$ . Todos os arcos do ciclo trigonométrico, convencionalmente, têm início no ponto  $A$ , de coordenadas  $(1,0)$ , e extremidade em qualquer ponto do ciclo traçado no sentido anti-horário. O seno de um arco no ciclo trigonométrico é definido como a projeção ortogonal da extremidade do arco no eixo  $y$ .

## 6 FENÔMENOS PERIÓDICOS

Segundo o mini dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), é considerado fenômeno tudo o que na natureza é momentâneo e sucede poucas vezes, fato ou manifestação. Tratando-se de fenômenos periódicos, essas definições se aplicam em partes, pois estes não necessariamente ocorrem excepcionalmente.

Chama-se de periódico um fenômeno que se repete sempre após o mesmo intervalo de tempo, a cada período inteiro. Um exemplo simples é o movimento que o sol realiza de aparecer pela manhã

e se pôr no fim da tarde, determinando o que se denomina dia e que, contrapondo à exposição anterior, é um evento muito frequente (IEZZI et al., 2013).

Os fenômenos periódicos podem ser muito úteis, como para medir a passagem do tempo. Entre os corpos celestes, são diversos os que executam movimentos periódicos perceptíveis aos seres humanos e, devido a essa periodicidade, foi utilizado para construir o calendário Gregoriano, introduzido pelo Papa Gregório, em 1582, para ajustar o ano civil ao ano solar. Muitos fenômenos ou situações que estão presentes no dia a dia são periódicos, isto é, de tempos em tempos se repetem.

Outro exemplo são os movimentos de rotação e translação da Terra, que ocorrem, respectivamente, a cada período de aproximadamente 24 horas e 365 dias. As funções trigonométricas podem ser modelos matemáticos de vários fenômenos periódicos, como as variações diárias na temperatura da atmosfera terrestre, a pressão sanguínea do coração e o nível de água em uma bacia marítima.

## 7 FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS

As funções trigonométricas estão relacionadas às voltas dadas no ciclo trigonométrico. Neste, cada número real está associado a um ponto da circunferência. Em meio à quantidade de diferentes funções trigonométricas, foi escolhida a função seno e uma de suas aplicações. Para compreender essas funções, é preciso conhecer o círculo trigonométrico e suas principais razões, todavia, devido ao objetivo deste estudo, serão deixadas algumas fontes, nas quais poderão ser realizados estudos prévios acerca do tema, caso haja interesse em complementar esta pesquisa.

Define-se por função seno a função  $f$ : que associa cada número real  $x$  ao número real seno de  $x$ , isto é,  $f(x) = \sin(x)$  (IEZZI et al., 2013).

## 8 ESTUDO DO MOVIMENTO DA RODA-GIGANTE

**Figura 1** – Roda Gigante



Fonte: Disponível em:< <https://br.pinterest.com/explore/london-eye/>> Acesso em: 22 dez. 2017.

A roda-gigante é uma das atrações de um parque de diversões que mais chamam atenção do público. A London Eye (figura 1) é uma roda gigante de observação, construída em Londres, na Inglaterra, inaugurada para celebrar o ano novo de 2000. A roda tem 120 metros de diâmetro, portanto, 60 metros de raio, e 135 metros de altura, o que significa que do centro da roda à base são 75 metros de comprimento. Ela dá uma volta completa em 30 minutos.

Uma armação triangular de ferro sustenta a roda-gigante a partir do seu centro, deixando-a fixa ao solo com dois de seus vértices paralelos ao chão. A roda move-se, de forma relativamente lenta, com velocidade considerada constante a  $0,2^\circ$  por segundo, perfazendo uma volta completa em 1800 segundos. As alturas em relação ao solo de cada cabine (32 m, no caso da London Eye) variam a cada instante de tempo. A altura em que se encontra qualquer das cabines em um dado momento pode ser expressa pela fórmula  $A + B \cdot \sin(t \cdot \omega) = h$ , sendo A a distância do centro da circunferência da roda ao solo; B a medida do raio dessa circunferência; t o instante de tempo a partir do momento que a roda começou sua rotação;  $\omega$  a velocidade de giro da circunferência em graus por segundo e h a altura da cabine considerada em relação ao solo.

A expressão que permite determinar a altura de uma cabine da roda-gigante em relação ao solo é dada por uma função seno, pois o movimento de uma cabine é periódico.

Para a London Eye, os valores das constantes presentes na expressão são:

$$A = 75 \text{ m}$$

$$B = 60 \text{ m}$$

$$\omega = 0,2^\circ / \text{segundo (velocidade de giro)}$$

Com estes dados é possível descobrir, em qualquer instante, a altura em relação ao solo em que se encontra determinada cabine desta roda-gigante. Para outras rodas, que têm outras dimensões, os valores

dessas constantes são outros, e uma vez determinados e substituídos na expressão ela pode ser usada para determinar a altura de uma determinada cabine nessa outra roda.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após desenvolver o estudo da função seno, pode-se observar sua aplicação em uma situação que faz parte do cotidiano das pessoas, isto é, num brinquedo bastante popular e encontrado em qualquer um parque de diversões, nos mais diferentes tamanhos, a roda-gigante. A função seno pode descrever o movimento de uma cabine dela e determinar a altura de qualquer uma delas, pois é considerada um ponto situado na circunferência que integra uma roda-gigante convencional.

Assim como essa função seno, existem outros conhecimentos matemáticos que podem ser usados para descrever a realidade de algum objeto, entretanto, esse fenômeno periódico da roda-gigante foi escolhido devido à similaridade do objeto estudado em sala de aula, o círculo trigonométrico, facilitando, assim, a compreensão da utilização dessa função numa situação muito mais próxima e prática.

Este trabalho de pesquisa foi de grande importância para o aprimoramento dos meus conhecimentos nesse campo da Matemática. Foi muito gratificante realizá-lo, pois as descobertas que fiz com essa pesquisa aguçaram meu interesse em estudar os mais variados ramos desta fantástica ciência.

## REFERÊNCIAS

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio, o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GUELLI, Oscar. **Dando corda na trigonometria.** Contando a história da matemática. v. 6. 9. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOBREIRA, Salete. **História Hoje:** Há 435 anos Calendário Gregoriano mudou a forma de contagem do tempo. Disponível em: <http://radioagencianacional.ebc.com.br/geral/audio/2017-02/historia-hoje-ha-435-anos-calendario-gregoriano-mudou-forma-de-contagem-do-tempo>. Acesso em: 6 set. 2017.

UINIFAL. **Desenvolvimento histórico do conceito de Função.** Disponível em: [http://www.unifal-mg.edu.br/matematica/?q=hist\\_funcao](http://www.unifal-mg.edu.br/matematica/?q=hist_funcao). Acesso em: 6 set. 2017.

Este livro é fruto do projeto pedagógico de iniciação científica implementado no ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). Todos os capítulos foram produzidos por alunas e alunos do ensino médio com a orientação de uma professora ou professor do colégio. Trata-se de uma iniciativa pioneira e inovadora, que promove práticas de pesquisa e produção científica entre discentes da educação básica.

