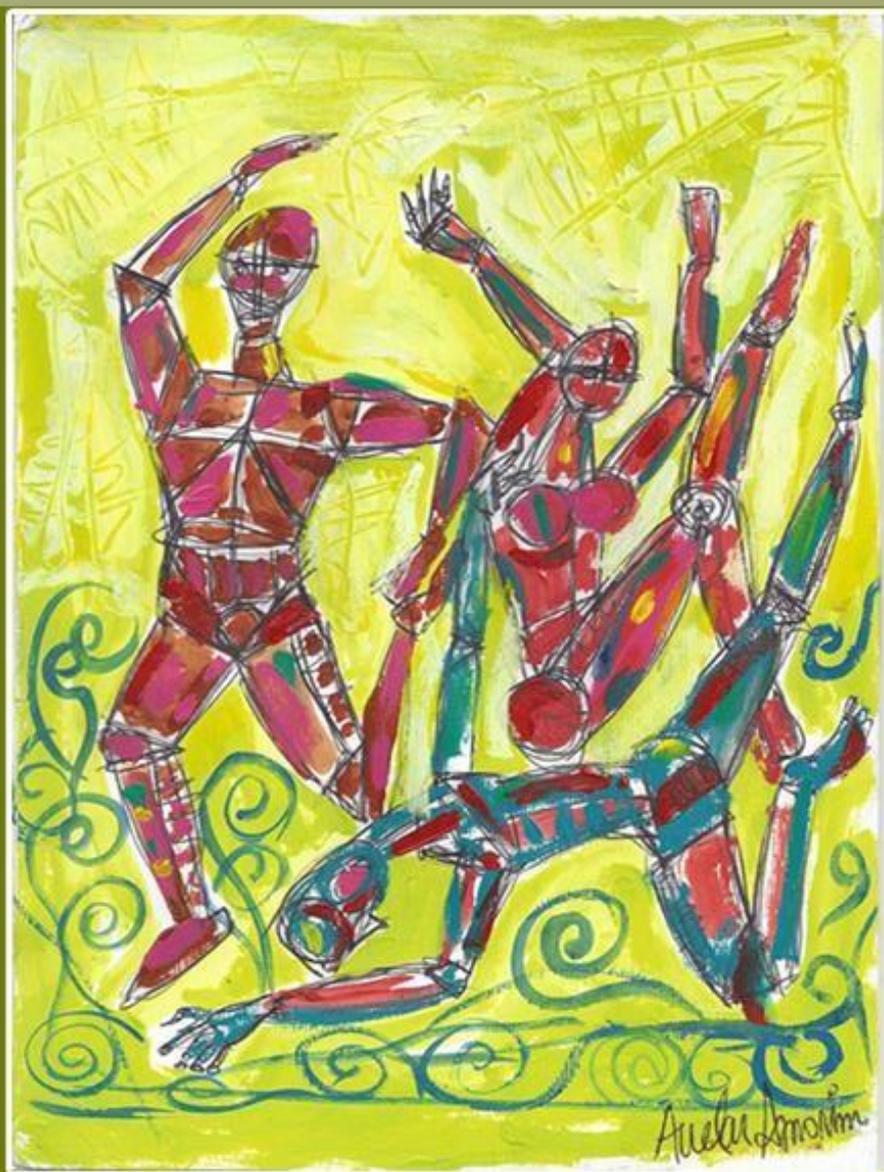


# Revista Clóvis Moura de Humanidades

Volume 3, nº 1. 2017



"Corpos Transcendentes" - Avelar Amorim Lima

Educação  
Pedagogia  
Geografia  
Letras

Universidade Estadual do Piauí  
Campus Clóvis Moura



**EDITORA GERAL**

Marcia Adriana Lima de Oliveira. Mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE e Docente da Universidade Estadual do Piauí- UESPI/ Campus Clóvis Moura- CCM. marciaadrioliveira@gmail.com

**EDITORES- GERENTES**

Cristiano das Neves Bodart. Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP e Docente da Universidade Federal de Alagoas- UFAL.  
cristianobodart@hotmail.com

Roniel Sampaio Silva. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI.  
ronielsampaio@gmail.com

**CONSELHO EDITORIAL**

Aldairis Pereira da Silva, Universidade Estadual do Piauí-UESPI.  
Ana Célia de Sousa Santos, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Anderson Michel de Sousa Miura, Colégio São Francisco de Sales- Diocesano, Brasil.  
Bárbara Melo, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Carlos Rerisson Rocha da Costa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas, Brasil.  
Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Felipe Rios do Nascimento, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.  
Francine Borges Bordin. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.  
José de Arimatea Isaias Ferreira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Luciano de Melo Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Lucienia Libaneo Pereira Martins, Universidade de Psicologia do Porto-FPCEUP, Portugal.  
Manuela Nunes Leal, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.  
Marcia Adriana Lima de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Márcia Castelo Branco Santana, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Maria Cruz Laurentino, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Maria Laiana Vírissimo, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Marluce Lima de Moraes, Instituto Federal de Educação, Brasil.  
May Waddington Telles Ribeiro, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.  
Selma Ferreira Albernaz. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.  
Shirlei Marly Alves, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Raimundo Isídio de Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.  
Roniel Sampaio Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil.  
Vitor Sandes Universidade Federal do Piauí, Brasil.  
Werton Francisco Sobrinho, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

**CONSULTOR TÉCNICO**

José Edson de Macedo Filho, Universidade Estadual do Piauí- UESPI

**CAPA**

**AVELAR AMORIM LIMA**

Natural de Miguel Alves-Piauí, reside em Teresina desde 1997. Graduado em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em História Cultural e Mestre em Antropologia. É Professor de Artes da UFPI, Artista Plástico, Ator e Diretor de teatro. Possui experiência em concepção de Figurino e Cenografia cênica. Enquanto Artista Plástico já foi premiado três vezes no Salão de Artes Plásticas de Teresina na categoria de melhor pintura. Desde então, vem participando de diversas exposições coletivas e individuais. Já dirigiu diversos espetáculos teatrais pelo grupo Mosay de Teatro dentre outros enquanto produção independente em Teresina. Recentemente assinou o cenário do show musical “CANTATA GONZAGUIANA” realizado pela Orquestra Sinfônica de Teresina em 2015, expôs na Casa da Cultura de Teresina uma individual intitulada “Entre nudez e avelarianas” em março de 2017 e estreou em junho de 2018 o espetáculo teatral “O BICHO PAPÃO” onde assina o texto, direção, figurino e cenografia desse espetáculo teatral. E, fez a Pintura que compôs a capa da Revista Clóvis Moura de Humanidades v.3 n. 1, 2017.

**- Nossos Agradecimentos -**

## HISTÓRIA DA REVISTA CLÓVIS MOURA DE HUMANIDADES

A proposta da Revista surgiu do encontro no Campus Clóvis Moura da Universidade Estadual do Piauí, de um pequeno grupo composto por mim, Prof<sup>a</sup> Marcia Adriana Lima de Oliveira, Prof. Francisco Antônio Vasconcelos, Prof. Antônio Francisco Soares e Prof<sup>a</sup> Thais Ibiapina Martins pelo desejo de ter no Campus um espaço de Publicação. Contudo, é criado no Campus Clóvis Moura, o Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais – NEEPE, voltado para área da Educação, antes coordenado pelas Professoras Mestres Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Ana Célia Sousa Santos, também coordenado pelo Professor Mestre Antônio Francisco Soares e atualmente, pela Prof<sup>a</sup> Mestre Mary Gracy e Silva Lima, que juntamente com a equipeda Coordenação de Pedagogia resolvemos criar a Revista do NEEPE. Para isto, escolheram-me para materializar a ideia. Como eu já conhecia a Revista On-line dentro do sistema *Open Journal System*, reconhecido pela CAPES/CNPQ, solicitei ao NPD a criação da nossa Revista dentro desse sistema, ao qual fomos prontamente atendidas pelo então Coordenador do NPD Prof. Thiago Carvalho de Sousa, e Técnico José Edson de Macedo Filho. Atualmente, quem nos auxilia é o Analista de sistemas Marcelo Araújo Batista. Bem, eles me deram o aval e o sistema estava pronto para receber a Revista. Quando abri o sistema e me dei conta da grandiosidade que ele é, então pensei, por que no lugar de abrigar somente uma Revista na área de Educação, não colocamos seções para cada um dos Cursos que temos no Campus? A ideia foi abraçada por todos os Coordenadores, em especial Prof. Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho e Prof<sup>a</sup> Aldairis Pereira da Silva, a quem tenho todo respeito e agradecimento. Então, falei com meu

grande amigo, o Prof. Dr. Cristiano das Neves Bodart, que prontamente assumiu a função de Editor Geral juntamente comigo. A quem eu agradeço por realizar comigo este projeto, hoje Realidade! Agradeço para este volume, em especial Marco Martins que me ajudou no envio dos artigos para os avaliadores, ao Prof. Roniel Sampaio Silva que assumiu conosco, na Edição Geral, a diagramação e arte para que a Revista fosse publicada. Agradeço aos Avaliadores, em especial ao Prof. Marcelo Cigales, a Prof<sup>a</sup> Selma Albernaz, a Prof<sup>a</sup> Laiana Vírissimo, aqui representando cada um e uma dos(as) avaliadores(as) que prontamente atenderam ao nosso convite para realizarem a avaliação em tempo hábil. A vocês, nosso muito Obrigada! Agradeço a cada autor(a) sem os(as) quais a revista não teria razão de existir. Obrigada pela confiança no nosso trabalho. Também agradeço ao nosso Magnífico Reitor Nougá Cardoso Batista, representante maior da nossa Universidade Estadual do Piauí e ao nosso Diretor do Campus Clóvis Moura Prof. René de Aquino pelo apoio a nossa Revista. Obrigada, a todos(as) os(as) Conselheiros(as) desta Revista pelo apoio a mesma e incentivo nos momentos de dificuldade, através de palavras que nos impulsionaram a prosseguir. Enfim, ao Grande Arquiteto do Universo, Obrigada!

*Marcia Adriana Lima de Oliveira*

## **AVALIADORES**

**Volume 3, nº 1, 2017.**

**Revista Clóvis Moura de Humanidades**

Aurea Regina do Nascimento Santos aureasantos@ifpi.edu.br  
Andre Caldas Cervinskis acervinskis@gmail.com  
Bruno Anselmi Matangrano bamatangrano@yahoo.com.br  
Carlos Jardel Araújo Soares jardelgeouespi@gmail.com  
Carlos Jordan Alves jordan.alves@hotmail.com  
Flora Fernandes Lima flora.flima@gmail.com  
Francine Borges Bordin francine.bb1988@hotmail.com  
Isana Cristina Lima isanacristina@bol.com.br  
José Geovânio Buenos Aires Martins geovaniouninter@gmail.com  
Julio Cesar Roitberg profroit@gmail.com  
Leilson Alves dos Santos leylson.santos@gmail.com  
Marcelo Pinheiro Cigales marcelo.cigales@gmail.com  
Marcia Adriana Lima de Oliveira marciaadrioliveira@gmail.com  
Rafael Dantas Dias rafaeldantasd@gmail.com  
Rafael Balseiro Zin rafaelbzin@hotmail.com  
Rafael Egidio Leal e Silva rafael.silva@ifpr.edu.br  
Simone Andrea Schwinn ssimoneandrea@gmail.com  
Thiago Barros thiagobarros.evk@gmail.com  
Wellington Carvalho de Arêa Leão weleao@bol.com.br

## **EDITORACÃO**

Roniél Sampaio Silva e Marcia Adriana Lima de Oliveira

## **DIAGRAMACÃO**

Roniél Sampaio Silva

## SUMÁRIO

<b>Editorial</b> .....	01-07
<b>Apresentação</b>	
Marcia Adriana Lima de Oliveira. ....	8-9
<b>EDUCAÇÃO/PEDAGOGIA</b>	
<b>Adolescentes e Autonomia: uma revisão em Kant</b>	
Leonardo Eustáquio Silva.....	10-23
<b>A física no contexto lúdico</b>	
Jozimar de Sousa Venção do Nascimento	
Laize Araujo do Nascimento	
Boniek Venceslau da Cruz Silva.....	24-39
<b>GEOGRAFIA</b>	
<b>A abordagem da Teoria da Complexidade na Ciência Geográfica:</b>	
reflexões teóricas	
Francílio de Amorim dos Santos	
Roneide dos Santos Sousa .....	40-56
<b>Divisão do trabalho em unidades de beneficiamento da</b>	
<b>mandioca no Agreste Pernambucano</b>	
Antônio Pacheco de Barros Júnior	
Werônica Meira de Souza	
Maria do Socorro Bezerra de Araújo .....	57-70
<b>LETRAS</b>	
<b>A realidade em Murilo Rubião</b>	
Samuel Sulzbach .....	71-83
<b>CONTOS</b>	
<b>Já faz treze anos meu amigo, e não houve um dia em que você não</b>	

**tenha andado comigo.**

Maurício Ferreira Chemello..... 84-88

**Arapuca dos ventos**

Andréa Giordanna Araujo da Silva..... 89-91

**POESIAS**

**Anúncio**

Wellington Carvalho de Arêa Leão ..... 92

**Chuva**

Izaías Serafim de Lima Neto..... 93

**Torre**

Patricia Jimenez Rezende..... 94

**Indelével**

Dailane dos Santos Avelar ..... 95

## APRESENTAÇÃO

Prezados(as) leitores(as), apresento a vocês a nossa Revista Clóvis Moura de Humanidades v.3 n.1, 2017. A v.4 n.1, 2018 estará chegando em 31 de agosto de 2018.

Mas, voltando a esta Revista, devo dizer que houve um ganho pelas seções que nela constam, tais como: Educação/ Pedagogia, Geografia, Letras, Contos e Poesias.

Na Seção **Educação/ Pedagogia**, tem-se artigos muito instigantes, tais como: **A Física no contexto lúdico**: uma mudança de linguagem, que mostra que as dificuldades neste componente curricular podem ser modificadas, porém como os autores realizaram esta pesquisa e a que resultado chegaram? Este artigo nos convida a descobrir a resposta a esta pergunta. Outro artigo nesta seção foi intitulado **Adolescentes e Autonomia**: uma revisão em Kant, que se propôs discutir a adolescência na contemporaneidade, incluso neste reflexões sobre a autonomia e a heteronomia neste período de vida. E, essas reflexões tiveram como aporte teórico estudos de renomados autores de bioética como: Barreto, Batista, Miranda e Garrafa (2009); o filósofo Kant e o psicanalista Calligaris. Assim, convidamos você Leitor(a) a enveredar por esta discussão e compreender o percurso e as considerações a qual o autor chegou. Na seção de Geografia, temos dois artigos intitulados: A

**abordagem da teoria da complexidade na ciência geográfica**: reflexões teóricas e o outro artigo foi **Divisão do trabalho em unidades de beneficiamento da mandioca no agreste Pernambucano**. No primeiro artigo dessa seção o objetivo foi como a abordagem da complexidade vem sendo tratada pela Geografia a luz de Edgar Morin, cujas considerações serão elucidadas no percurso da leitura. E, no segundo artigo o mesmo teve como objetivo destacar a divisão do trabalho pelas casas de farinha em Lajedo no Agreste de Pernambuco, para isso constituiu-se como objeto de estudo dezessete unidades de beneficiamento da mandioca. E, saber como foi realizado esta pesquisa e as considerações a que chegaram será apresentado ao longo da leitura do presente artigo. Na seção Letras tivemos o artigo intitulado: **A realidade em Murilo Rubião**. Neste, o autor analisa a representação da realidade na obra do contista mineiro Murilo Rubião, relacionando a obra de Rubião à de Franz Kafka. E, no decorrer da leitura será apresentado como esta relação foi possível e a que considerações o autor nos apresenta. E, seguindo nesse caminhar pelas seções da nossa Revista, chegamos aos Contos, com duas preciosidades. O primeiro intitulado **Já faz treze anos meu amigo, e não houve um dia em que você não tenha andado comigo**, que dentre outras coisas foi escrito dialogando com o Conto "O barril de amontillado" de Edgar Allan Poe, 1846. Assim, convido você Leitor(a) para caminhar na

leitura com o autor e verificar o desfecho desse diálogo. E, o segundo intitulado **Arapuca de Ventos**. Neste, tomo a liberdade de colocar aqui um trecho apresentado por um dos avaliadores do presente Conto, em que este diz: “a história narrada se dá a partir de três personagens: a professora Rosa, que passou para seus alunos uma pesquisa sobre o vento; a pequena Flor, que considerou tal tarefa fácil de ser realizada, pois somente ela tinha uma avó que falava com o vento; e Sônia, que é a avó da pequena Flor. A partir do diálogo que se estabelece logo de partida entre avó e neta, encontramos toda uma trama poética que lastreia a tentativa da pequena Flor de capturar o vento”, será que Flor consegue o que almeja? Vamos ler para saber o que aconteceu? Ainda, nesse percurso dos trabalhos publicados nesta Revista, chegamos a Seção Poesia, nesta possuímos quatro pontos de sensibilidade intitulados: **Anúncio** que faz uma homenagem a um grande Poeta, Jornalista, Compositor brasileiro, que não vou dizer a você Leitor(a) quem é, mas convidá-lo a descobrir a quem o Poeta está homenageando, vamos ler? A outra poesia é chamada **Chuva** e sobre ela, huumm... Não falarei, mas deixarei que ao lê-la, sinta percorrer a Chuva em cada palavra lida. O terceiro poema é a **Torre**, e sobre ele o que dizer? Talvez apenas instigar a leitura para que ao lê-lo possa refletir sobre as diversas Torres simbólicas que possam permear nossos sentidos e sentimentos... E, por fim, mas tão importante quanto os demais e, com a responsabilidade

de fechar este volume da nossa Revista Clóvis Moura de Humanidades, trouxemos **Indelével**, que dentre os significados trás a durabilidade, a atemporalidade das emoções e como estas “[...] permanecem de forma inexplicável [...]” em cada uma de nós. E, assim agradecemos por nos acompanhar neste percurso do conhecimento, sentimento, em que a razão e sensibilidade, fazem-se presentes. Desejamos a todos etodas uma maravilhosa leitura!

Marcia Adriana Lima de Oliveira  
Editora Geral da Revista Clóvis  
Moura de Humanidades

## ADOLESCENTES E AUTONOMIA: UMA REVISÃO EM KANT

*Leonardo Eustáquio Sant'Anna da Silva<sup>1</sup>*

**RESUMO:** o presente artigo destina-se a discutir a adolescência na contemporaneidade. Tem por objetivo discutir a autonomia e a heteronomia neste período de vida. Verifica-se a compreensão da adolescência como um período de latência, um momento onde se deve esperar para chegada da vida adulta, mas com alguns benefícios que a mesma poderia proporcionar, porém ela ainda se encontra na menoridade, que segundo Kant é caracterizado pelo pensamento submetido ao outro, ou seja, uma heteronomia que reduz a capacidade humana do pensamento autônomo e, conseqüentemente a liberdade. Utilizou-se no estudo renomados autores de bioética tais como: Barreto, Batista, Miranda e Garrafa (2009); o filósofo Kant e o psicanalista Calligaris. Conclui-se que é fundamental que os pais e outros agentes provisoriamente detentores do “poder” possibilitem a natural entrada na maioridade.

Palavras-chave: Adolescentes. Autonomia. Kant.

**ABSTRACT:** this article is intended to discuss the contemporary adolescence. Aims to discuss the autonomy and heteronomy this lifetime. It is the understanding of adolescence as a period of latency, a moment where one must wait for arrival of adulthood, but with some benefits that it could provide, but it is still in the minority, that Kant is characterized by thought subject to the other, namely a heteronomy which reduces the ability of the human mind autonomous and thus freedom. It was used in the study of bioethics renowned authors such as: Barreto, Batista, Miranda e Garrafa (2009); the philosopher Kant and psychoanalyst Calligaris. We conclude that it is essential that parents and other agents provisionally holding the "Power" allow the natural entrance into adulthood.

Keywords: Adolescents, philosophy, autonomy and Kant.

---

<sup>1</sup> Graduado em Psicologia (2011) pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Brasília (1999). Atualmente é o diretor do Colégio CIMAN (unidade Cruzeiro). Especialista e Mestre em Bioética pela Universidade de Brasília (UNB). Atualmente é membro *ad hoc* do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB.

Autonomia é uma palavra de origem grega – *αυτονομια*, de *αυτος* = próprio, e *νομος* = leis – remete à ideia de autogoverno (SIQUEIRA-BATISTA & SCHRAMM, 2005), decidir livremente as suas ações diante de impasses. A ideia da autonomia é o do autogoverno, refere-se “a possibilidade de tomar decisões sobre o próprio corpo” (BARRETO, BATISTA, MIRANDA & GARRAFA, 2009, p.54-62).

Em Kant a autonomia se

fundamenta pela atividade da vontade, que gera em si mesmo a lei moral, reivindicando assim que o caminho para ética encontra-se no pensamento totalmente formal e desprovido de um conteúdo normativo, mas que sustentará sua máxima, como será apresentado adiante (NERI, 2004, p. 168).

É fundamental perceber a autonomia como uma possibilidade que pode ser transitória, doenças mentais, desordens emocionais ou condições sociais podem ser limitadores da autonomia, a idade é um limitador enquanto condição para aquisição de voz própria. Mas esta idade é relativa ao contexto social e a cultura em que se está incluído. Em tempo de guerra é possível alistar-se nas forças armadas com 16 anos, em tempos de paz o alistamento só é aceito aos 18.

O tema autonomia tornou-se o centro da discussão bioética estadunidense tomando um sentido do maior dos princípios a ser discutido em toda a bioética, mas não se leva em consideração que diferentes culturas valorizam de diferentes formas este conceito. Ele conduz “ao respeito à individualidade, mas pode se tornar complicado quando levado ao extremo do egoísmo e do individualismo, que não gera espaço para se pensar no outro” (GARRAFA, 2005, p.125-134).

Assim sendo, o princípio da autonomia também deve ser compreendido como uma possibilidade diante das decisões, mas não como uma regra fixa e inalterada.

O que é necessário para atingirmos a autonomia, para termos a possibilidade de fazermos as nossas escolhas quanto ao que acontecerá com o nosso corpo? A escolha de que atingimos autonomia aos 18 anos parece arbitrária e fixada por um código que logicamente não leva em consideração a subjetividade de cada pessoa.

Em nossa cultura dividimos as etapas da vida e a uma “etapa transitória”, entre a infância e a vida

adulta (autônoma), chamamos de adolescência.

A palavra 'adolescência' tem dupla origem etimológica e caracteriza muito bem as peculiaridades desta etapa da vida. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou processo de crescimento, em resumo, o indivíduo apto a crescer (OUTEIRAL, 2003, p.19).

Em nosso contexto a adolescência é um período transitório que varia em relação às condições sociais do indivíduo, geralmente "famílias com maiores poderes financeiros proporcionam uma adolescência estendida a seus filhos, retirando deles uma parte de sua autonomia, de seu pensamento próprio" (GOMES & CARAMASCHI, 2007, p. 296). E, quanto aos filósofos, como eles pensaram esse tema? Inicia-se aqui uma leitura dos filósofos, conforme será abordado a seguir.

Assim, tem-se Immanuel Kant que foi um dos mais importantes e influentes filósofos da modernidade.

Nasceu em 1724 em Königsberg, que fazia parte do império da Prússia, estudou latim e línguas clássicas, escreveu e ensinou durante toda a sua vida na mesma cidade. Tornou-se professor de lógica e metafísica. Em 1792, Frederico Guilherme II, Rei da Prússia, proibiu Kant de escrever ou ensinar assuntos religiosos - ordem que Kant obedeceu até a morte do rei, que ocorreu cinco anos depois. Kant faleceu em 12 de fevereiro de 1804 (KANT, 2009, p. 7).

Seu pensamento representa uma das formas mais importantes e

complexas para o pensamento filosófico elaborado. Kant não é deontológico, como predizem alguns, mas foca seus estudos na noção do dever, que vai divergir da deontologia por não mostrar uma lista de deveres prioritários a ação. Para Kant não há uma "proibição que seja interna em si mesma, elas só se tornam proibitivas se contrariarem a máxima que a guia, superando a possibilidade de universalização do seu conceito" (NERI, 2004, p. 167).

Logo,

Kant não se preocupa em estabelecer o que é o bem ou o mal, mas interessa-se em entender a estrutura do agir moral e identificar as raízes desta ação no próprio homem (NERI, 2004, p. 167).

Assim, conforme Kant (*apud* NERI, 2004), no intuito de compreender o comportamento humano e, neste, a moral, ele formula uma regra para verificar e orientar as ações das pessoas. Tal regra de averiguação é o imperativo categórico, assim, a atitude não deve ser tomada somente pelo dever, seguindo a conformidade da lei, mas também pelo dever (BORGES, DALL'AGNOL & DUTRA, 2003).

A moral para Kant está ligada basicamente ao imperativo categórico

que conduz a ação da razão prática. O imperativo categórico pode ser lido em Kant (1959, p. 26) como: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer simultaneamente como um princípio para uma legislação geral.” Assim, conforme Freitag (1989, p.10) para “julgarmos se uma ação é ética ou não devemos utilizar o imperativo como um instrumento privilegiado”.

Imperativo categórico, segundo Freitag(1989) não é uma lei formal, não diz o que se deve ou não fazer. Faça o que você quiser fazer, mas o que fizer deverá valer para toda a humanidade. O valor de uma ação ética encontra-se no agir por dever e não conforme o dever, não se deve esperar que uma lei diga o que se deve ou não fazer, mas é fundamental que se pense por si mesmo, que se faça uma análise da possibilidade de universalizar o seu ato. Para Kant o “fundamental é estabelecer os princípios a priori, ou seja, universais e imutáveis da moral” (*apud* MARCONDES, 2001, p. 213). O imperativo deve ser prático, não há um imperativo apenas teórico, ele deve ser aplicado nas ações das pessoas e não somente como uma entidade moral (KANT *apud* MARCONDES, 2001).

O imperativo não diz o que fazer, mas diz o que não fazer, isso parece facilitar a prática, pois existem momentos da vida em que não estamos seguros do que queremos, mas temos a certeza daquilo que não queremos. Para ter “valor ético deve-se agir por dever e não conforme o dever” (BORGES *et al.*, 2003, p. 95-120).

Assim, conforme Borges *et al* (2003) os imperativos são incondicionais (categóricos), mas não são hipotéticos. Tudo que é ético é categórico, não está sujeito a condições. Não é possível se fazer a pergunta: em que condições eu posso não ser ético. A flexibilidade ética levaria a impossibilidade de sua aplicação, não permitiria a reflexão acertada quanto à tomada de decisões, se tornaria arbitrária e influenciada pelas possibilidades de tirar vantagens em diferentes atuações.

Vontade em Kant (*apud* FREITAG,1989) é expressa no sentido da autodeterminação de suas próprias ações, seguindo as leis existentes a priori. Seu exercício carece da existência da liberdade, de um espaço de onde a vontade consegue expressar-se agindo com meios livremente selecionados. Assim a ideia de autonomia está

necessariamente enraizada com a ideia de liberdade, uma não faz sentido sem a outra, “é nela que se encontra a forma de expressão da própria liberdade” (FREITAG, 1989, p. 27).

“A autonomia do sujeito se expressa na sua capacidade de autodeterminação, na sua vontade legisladora de estabelecer e concretizar fins no mundo social” (FREITAG, 1989, p.27). O sentido de liberdade possibilita a ação autônoma do indivíduo ao permitir que ele decida o que fazer e o que não fazer independente da existência de códigos deontológicos. E, como pode se compreender autonomia em Kant? Assim, segue esse conceito no olhar de Kant a luz de vários autores, tais como Abbagnano (1998).

Assim, pode-se ler no Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1998, pp. 97-98) o conceito de autonomia como:

AUTONOMIA (in. *Autonomy*, fr. *Autonomie*, ai. *Autonomie*, it. *Autonomia*). Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe à heteronomia, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou

perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua. A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como "razão prática") é a liberdade no sentido positivo. "A lei moral não exprime nada mais do que a A. da razão pura prática, isto é, da liberdade". Em virtude de tal A., "todo ser racional deve considerar-se fundador de uma legislação universal". Esse ficou sendo o conceito clássico da A. Mais genericamente, fala-se hoje, p. ex., de "princípio autônomo" no sentido de um princípio que tenha em si, ou ponha por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação.

Conforme Abbagnano (1998)

autonomia é uma lei que o indivíduo dá a si mesmo. Ser livre não deve ser entendido como um não submeter-se a nada, ser livre é estar submetido a leis de sua vontade. É na passagem da necessidade para a liberdade que se encontra a autonomia, quando eu continuo regido por leis, mas são leis que simplesmente aceitas pelo indivíduo. São leis regidas por ele próprio, respeitando o imperativo categórico. A heteronomia acontece quando o sujeito age de acordo com um objeto externo, uma lei que o atinge.

Uma motivação externa é uma heteronomia e não tem valor moral.

Um sujeito autônomo é governado pelas leis que ele deu a si mesmo, mas não há uma ideia de ética individualista já que só é possível se dar leis práticas, que estejam dentro das leis gerais e universalizáveis. Não há autonomia individual, separada do restante da comunidade que o indivíduo faz parte, quando ele escolhe suas próprias leis ele precisa levar em consideração o imperativo categórico, o que o leva a escolher pela humanidade e não apenas por si mesmo.

Enquanto Immanuel Kant (*apud* ABBAGNANO, 1998) aceita a autonomia como manifestação da vontade, John Stuart Mill, um dos pais da corrente ética utilitarista, preferia considerá-la como ação e pensamento. Argumentava que o controle social e político sobre as pessoas seria permissível e defensável quando fosse necessário prevenir danos a outros indivíduos ou à coletividade. Aos cidadãos “é permitido que desenvolvam seu potencial de acordo com as suas convicções, desde que não interfiram com a liberdade dos outros” (COSTA, OSELKA & GARRAFA, 1998, p. 59).

Logo, em Kant a construção da ideia de verdade ou falsidade das afirmações e teorias devem ser examinadas pelo pensamento próprio de cada um, não se deve buscar uma resposta pronta, pré-formulada, é fundamental que o sujeito encontre o conceito de verdade ou falsidade em seu próprio pensamento. “A pessoa humana é livre, não está sujeita a constrangimentos” (NIQUET, 2008, p.25), ela deve ser capaz de guiar sua própria vida, seus próprios conceitos, formular suas próprias compreensões.

Para Kant o sujeito autônomo não é um mero espectador passivo do que se passa ao seu redor, ele deve ser o centro, o ponto de partida e de chegada de todos os processos de conhecimento, é ele que se autodetermina e determina como as coisas se manifestam a ele. “Não é o conhecimento que se orienta pelas coisas, mas são as coisas que se orientam por nosso conhecimento” (NIQUET, 2008, p.65). Devemos sempre ser responsáveis pelos nossos atos e decisões, assim como pelas consequências que estes atos possam gerar. Contudo, a sociedade estipula um período para a transição da menoridade para a maioridade, fazendo com que, a partir do mesmo, se

possa ter o adulto e, este responder por suas ações, conforme será visto a seguir.

Portanto, a saída do homem da menoridade segundo Kant é importante porque faz com que o sujeito possa pensar por si próprio, assumindo as responsabilidades por suas escolhas e a esse assumir responsabilidades Kant (2009) chama de esclarecimento, fruto de um texto publicado em 1973, e que pretendeu responder a questão acerca do conceito de esclarecimento (*Aufklärung*). Nesse, Kant defende que a saída da menoridade é a possibilidade do sujeito de pensar por si próprio. O texto escrito a mais de três séculos faz todo sentido nos dias de hoje, haja vista o “fenômeno conhecido como ‘ninho cheio’ em que os filhos que já deveriam sair de casa ou aqueles que já saíram acabam retornando e mantendo-se sobre a tutela dos pais (SILVEIRA & WAGNER, 2006, p. 452).

Para Kant (2009, p.63) “a menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”, assim percebe-se que a menoridade está associada à submissão do seu pensar ou pensar do outro, uma espécie de tutela alheia. Não é o próprio indivíduo que toma suas

decisões, que expressa sua vontade, mas ele delega esta função ao outro.

A preguiça e a covardia são os dois pontos tidos como principais neste processo de tomada de decisões, por conta da grande parte dos homens continuarem menores durante toda a sua vida. “É tão cômodo ser menor” (KANT, 2009, p.64). Assim, Kant (2009) acredita que o não tomar decisões não requer esforços, não impõe culpa aos seus erros nem lhe atribui obrigações que deveriam ser naturais em seu desenvolvimento. Por que um jovem pensaria ou se esforçaria por si mesmo se seus pais podem fazer isso por eles? Não é mais dolorido andar pelas próprias pernas?

Muitas pessoas podem considerar a travessia para maioridade complicada e perigosa, ela requer um salto em direção ao incerto. Muitos pais sentem medo de perder o domínio de seus filhos, outros, porém acreditam que estariam colocando-os em um caminho arriscado se incentivassem sua caminhada, achando que seus filhos não seriam capazes de aprender e superar os novos obstáculos. Mas esta concepção não faz sentido se analisarmos o fluxo natural do ser humano e o quanto ele sempre foi capaz

de se adaptar e superar os desafios que se apresentam em seu cotidiano. Alguns pais acabam gerando um temor maior em seus filhos ao apresentarem um mundo cruel e perverso fora de sua tutela.

Alcançar a independência de seus pensamentos depois de passar tantos anos sem precisar utilizar seus próprios recursos, depois de ser convencido de que não é capaz de caminhar sozinho, de serem imobilizados pelo meio alheios, é muito complicado e até mesmo impensável por muitos jovens que acabam sucumbindo e entregando-se a uma minoridade perpétua (KANT, 2009, p. 65).

Como então despertar o desejo pela maioridade? Para Kant (2009, p.65) é “perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável”. Ao despertar o “espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo” (KANT, 2009, p. 65). Ao experimentar a liberdade do pensamento próprio o sujeito não gera em si o desejo de voltar à tutela, ele percebe o quanto se beneficia com sua maioridade e com a saída de suas mordanças são prazerosamente

superiores ao estado que o sujeito encontrava-se anteriormente.

Não são somente os pais que tutelam os indivíduos, mas especialmente o Estado e as instituições totalitárias. Quanto podemos ouvir exclamar os comandantes de exércitos: “não raciocineis, mas exercitai-vos!” Ouvimos também dos pastores e líderes religiosos: “não raciocineis, mas crede!” (KANT, 2009, p. 65) E da imprensa em nossos dias, o quanto ouvimos o seu clamor crucial: “não pensem, assistam aos meus pensamentos!”. Assim são formados exércitos de pessoas que pensam somente a ideia alheia, que não extrapolam seus limites, que são tolhidos em sua natureza e entregam a sua liberdade nas mãos dos seus dominadores. O quanto é favorável a muitos que seja formada uma massa de manobra facilmente condutível ao seu comando, disfarçando uma falsa democracia ilusória, capaz de apoiá-los sem pensar o quanto estão sendo levados pela vontade do outro e não pela própria. Àqueles que desejam súditos devem impor a ordem impedindo aos outros o raciocinarem por si mesmos, mas impregnando-os da ordem de obedecer; pois, segundo Kant (2009, p. 69)

Um homem sem dúvida pode, no que respeita à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento [Aufklärung]. Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés o sagrado direito da humanidade.

Logo, compreende-se que para Kant (2009) trancafiar a liberdade do homem é ir contra a sua própria natureza, retirar dele a possibilidade do pensar autônomo é condená-lo perpetuamente a dependência e as vontades alheias. A natureza humana necessita o avançar da menoridade para o pensamento autônomo do sujeito.

Líderes religiosos, políticos, gestores de empresas, pais, professores e qualquer outro “detentor prévio” da tutela de indivíduos precisa necessariamente incentivar que cada um busque o seu pensar autônomo, a sua liberdade natural, tendo a possibilidade de pensar por si mesmo, por mais dolorido que isso inicialmente pareça, mas com as consequências mais extraordinárias que serão encontradas. Não há liberdade sem o pensamento autônomo. Assim, tem-se a adolescência em sua dependência.

E, com relação a dependência, tem-se que em nossa cultura a criação de um período chamado adolescência pode ser compreendido como uma convenção social, permitida pelo acúmulo de capital e bens em que a classe burguesa começou a capacitar seus filhos com uma maior escolaridade e um maior tempo de preparação para a vida adulta. Este fenômeno é pontual e contraditório se comparado com outras culturas como, por exemplo, a cultura de tribos indígenas em que o indivíduo deve ir direto para sua vida adulta (CALLIGARIS, 2009).

Logo, tem-se, conforme Calligaris (2009) que a adolescência é percebida como uma fase da vida em que não há grandes preocupações e aliada da beleza, assim o ideal de juventude conquista muitos adultos que admiram e desejam uma adolescência perpétua, impondo compulsoriamente este valor aos seus jovens, sejam eles seus filhos ou não.

Socialmente encaramos nossos adolescentes como indivíduos que possuem um aparato físico desenvolvido, mas sem a necessidade de um comportamento adulto.

Em certa medida, esperamos que o adulto seja um sujeito que já construiu sua vida.

Casou-se, teve filhos e tem a capacidade de sustenta-los, possui um emprego, paga suas contas, consegue lidar com suas obrigações civis e já teve diversos sonhos sepultados (CALLIGARIS, 2009, p.32-53).

Nessa narrativa, Calligaris (2009), aparentemente, caracteriza a vida adulta como um período desagradável e a adolescência como um momento de prazeres e irresponsabilidades. Quando, ao contrário, deveríamos possibilitar aos adolescentes que também tivessem seus projetos, sua liberdade e que fossem capacitados para assumir a sua própria história de alegrias, dores, sofrimento e toda sorte de sentimentos humanos possíveis.

Calligaris (2009, p.9) entende que a adolescência tem se tornado um ideal cultural, onde se percebe a olho nu a manifestação de desejo. Cada vez mais as crianças se antecipam para adolescência e os adolescentes demoram, tardiamente, para se assumirem suas responsabilidades, e muitos adultos se veste, se comportam e conduzem suas atitudes como se tivessem a permissão da minoridade, apropriada para alguns.

Mas percebemos que o corpo do adolescente já está pronto para vida

adulta, seja pelo aparato físico ou sexual ele já tem condições de assumir suas próprias conduções, mas a esta situação acrescenta-se uma moratória, uma restrição ao adolescente que, ao ter o corpo de adulto e as restrições de uma criança, entra em um período de censura, aguardando o momento em que terá a possibilidade de tomar suas próprias decisões (CALLIGARIS, 2009, p.15). De se tornar um ser autônomo e que possa gozar de sua liberdade.

A adolescência então está sendo provocada, suscitando uma rebeldia na busca do sonho de uma liberdade individual e que encontra na desobediência uma possibilidade de protesto, de gritar por autonomia, que seria próprio da natureza humana. Será que a adolescência não veio a existir para o uso da contemplação preocupada, mas complacente, dos adultos (CALLIGARIS, 2009, p.34)?

Para Calligaris (2009) não devemos continuar criando desculpas para uma dificuldade do amadurecimento do pensamento, para o psicanalista seria fundamental se definir o adolescente como um sujeito que já teve tempo de assimilar os valores de nossa sociedade e que agora pode compartilhar na comunidade das

alegrias e tristezas de se fazer parte do nosso mundo financeiro, social, amoroso, sexual, dentre outros, ou seja, para Calligaris (2009, p.71-74).

Como seu corpo já está preparado por atributos físicos, não há uma imaturidade biológica que o impeça de assumir tarefas que lhe caibam em casa ou até mesmo em trabalhos, competindo com o mundo adulto.

Assim sendo, a escola pode ser compreendida como possibilidade de geração de autonomia, ou melhor, se para Kant (2009) a necessidade do pensamento autônomo é natural e todos devem caminhar neste sentido, libertando-se do pensamento dependente. E, se quase todas as pessoas de nossa sociedade passam pela escola, ela poderia ser um local gerador de autonomia estimulando o pensamento próprio, preparando nossos adolescentes para um mundo em que eles tenham a capacidade de decidir seus próprios caminhos, permitindo aos jovens que não se subordinem aos desejos alheios.

A escola precisa ser um local onde a educação seja emancipatória, que ela auxilie na realização da autorreflexão crítica e acertada aos

indivíduos. Se para Kant o indivíduo pode acabar permanecendo toda sua vida sobre a tutela de outros devido à preguiça, à covardia e ao comodismo (KANT, 2009, p.64), a escola precisa ser um local de emancipação.

Se a liberdade é inevitável, devemos preconizar, ainda que de maneira lenta, que cada indivíduo consiga verdadeiramente pensar por si mesmo, enxergar o mundo com seus próprios olhos, tomar suas decisões independentemente da vontade alheia, e para isso, pode ser necessária uma reforma no modelo escolar vigente para que os indivíduos consigam transformar seu estado de menoridade e promoverem em si mesmos uma avaliação racional que possibilitem assumir sua própria vida e liberdade.

Ainda em Kant (2009) percebe-se a necessidade de se transformar os indivíduos para que possam tornar-se esclarecidos [*Aufklärung*], pois falta muito para que nossos adolescentes percebam seu potencial e desejem fazer o uso seguro de suas próprias capacidades, tornando-se progressivamente mais livres. O homem esclarecido e emancipado deve ter a coragem de utilizar seus próprios conceitos, seus entendimentos

questionando a sociedade, ideia que poderia aterrorizar alguns ditadores.

Faz-se necessário que a escola assuma uma posição na capacitação para autonomia retomando o conceito de emancipação. A autoridade dentro da escola precisa ser racional ao ponto de permitir a emancipação, ainda que defendendo a manutenção da ordem, pois em Kant (2009) a ideia de liberdade não se contradiz com o respeito à comunidade. É fundamental se desenvolver o questionamento e a argumentação, mas estes conceitos não aniquilam a vivência em comunidade. O espaço reflexivo deve permitir o pensar no outro, enxergando aqui o imperativo categórico Kantiano.

Permite-se assim o confrontar de ideias e um envolvimento de fato em uma busca pelo processo que permite ao homem encontrar a sua autonomia, baseado na capacidade de reflexão crítica e de sua autodeterminação. A única força capaz de qualificar o homem a estas ações é a autonomia, que liberta o indivíduo de seus tutores gerando si a capacidade do pensamento próprio e de assumir sua vida em sua plenitude, o que não dispensa das mazelas do mundo ao qual se está submetido. E, refletindo sobre

autonomia, consciência, tem-se as considerações finais a seguir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O homem autônomo consegue distinguir o que ele deve ou não fazer, tomar suas decisões por ele mesmo. Ele é capaz de assumir o princípio Kantiano de fazer com que suas atitudes possam se tornar ações universalizáveis, mas, para isso, ele deve ser livre para guiar sua vida e seguir seus próprios princípios.

A escola pode, e deve, se tornar um local de reflexão emancipatória, permitindo aos sujeitos o pensamento livre e próprio, deixando de lado a mera função de reprodutora de conhecimento e de formadora de sujeitos seguidores de instruções já prontas. Ela também não deve incentivar a formação de tiranos, que se aproveitam do comodismo e da preguiça alheia, aliciando-os a submissão de suas vontades.

Assim, faz-se necessário, poder ampliar a visão de nossos adolescentes para liberdade individual e compreensão do mundo por seus próprios olhos, perfazendo uma geração de pessoas individualmente

independentes, mas comprometidas com a comunidade em que estão inseridas.

E, portanto, enxergar que a autonomia do indivíduo está, necessariamente, relacionada a capacidade de agir diante dos

princípios éticos universalizáveis, baseando-se no conhecimento de mundo e de sua própria leitura da vida, com uma compreensão que se torne palpável na reflexão do homem por ele mesmo, com seu senso crítico e no uso de suas razões.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABBAGNANO, N. (1998). Dicionário de filosofia. Tradução Alfredo Bosi (21 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

BARRETO, F. S. C., BATISTA, K. T., MIRANDA, A., GARRAFA, V. (2009). Reflexões bioéticas nos dilemas do fim da vida. Brasília: Brasília Med 46(1):54-62.

BORGES, M. DE L., DALL'AGNOL, D., DUTRA, D. V. (2003). Ética. Rio de Janeiro: DP&A.

CALLIGARIS, C. (2009). A Adolescência (2ed). São Paulo: Publifolha.

COSTA, S. I. F., OSELKA, G., GARRAFA, V. (1998). Iniciação à bioética. Brasília: Conselho Federal de Medicina.

FREITAG, B. (1989). A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. São Paulo: Rev. Social USP V. 1(1).

GARRAFA, V. (2005). Da bioética de Princípios a uma bioética interventiva. Brasília: Revista do Conselho Federal de Medicina, v. 13, nº 01, 125-134.

GOMES, G. R., CARAMASCHI, S. (2007). Valorização de beleza e inteligência por adolescentes de diferentes classes sociais. Maringá: Psicol. estudo v. 12, n. 2.

KANT, I. (2009). Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento? In: KANT, I. Textos Seletos. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes.

KANT, I. (1959). Crítica da Razão Prática. Tradução e Prefácio: Afonso Bertagnoli. Versão para eBook. São Paulo: Brasil Editora S.A.

MARCONDES, D. (2001). Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 6ª ed.

NERI, D. (2004). Filosofia moral, manual introdutivo. São Paulo: Loyola.

NIQUET, B. (2008). Kant: a força do pensamento autônomo. Tradução de Edgar Orth. Petrópolis: Vozes.

V.3, nº1, 2017.

OUTEIRAL, J. O. (2003). *Adolescer*. São Paulo: Revinter.

SILVEIRA, P. G., WAGNER, A. (2006). *Ninho cheio: a permanência do adulto jovem em sua família de origem*. Campinas: Estudos psicologia v. 23, n. 4.

SIQUEIRA-BATISTA, R., SCHRAMM, F. R., (2005). *Conversações sobre a "boa morte": o debate bioético acerca da eutanásia*. Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública v. 21, n.1.

## A FÍSICA NO CONTEXTO LÚDICO: UMA MUDANÇA DE LINGUAGEM

*Jozimar de Sousa Venção<sup>1</sup>  
Laize Araujo do Nascimento<sup>2</sup>  
Boniek Venceslau da Cruz Silva<sup>3</sup>*

### **Resumo**

O Trabalho ora apresentado, A FÍSICA NO CONTEXTO LUDICO: Uma Mudança de Linguagem. Os alunos no ensino fundamental da rede pública não são estimulados ao aprendizado do contexto de física da disciplina ciências e que por conta disso, uma grande maioria destes têm grandes dificuldade na assimilação do conteúdo quando no ensino médio. Querendo demonstrar que esta realidade pode ser mudada propôs-se atividades práticas a alunos da 6ª série voltados ao conhecimento da física e avaliar seu nível de conhecimento no final dos trabalhos. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública na cidade Monsenhor Gil - PI, com 26 alunos da 6º ano, com idade entre 10 a 14 anos. Utilizando de atividades lúdicas onde se buscou contextualizar o universo da física presente no dia a dia da criança. Teve-se como base de referência trabalhos similares que contribuíram com a compreensão dos resultados a serem apresentados.

**Palavras-chave:** Contexto, Ensino, Escola, Conhecimento, Monsenhor Gil.

### **PHYSICS IN PLAYFUL CONTEXT: A change of language**

#### **ABSTRACT:**

The work presented here, play PHYSICS IN CONTEXT: A Change of Language. Students in public elementary schools are not encouraged to learn the context of the physical sciences discipline and because of that, a vast majority of these have great difficulties in the assimilation of the content when in high school. Wanting to show that this reality can be changed proposed to the practical activities of the 6th grade students focused on the knowledge of physics and assess their level of knowledge at the end of the work. The research was conducted in a public school in the city Bishop Gil - PI, with 26 students from 6th grade, aged 10-14 years. Using recreational activities, where we seek to contextualize the present physical universe on the day of the child. Had as a baseline similar work that contributed to the understanding of the results to be presented.

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Física (EaD – UFPI), djozimar@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Graduando em Licenciatura Plena em Física (EaD – UFPI). laize\_girl17@hotmail.com

<sup>3</sup> Licenciado em Física e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e de Física da Universidade Federal do Piauí. boniek@ufpi.edu.br, boniekvenc@yahoo.com.br

**Keywords:** Context, Education, School, Knowledge, Monsignor Gil.

## **1 INTRODUÇÃO**

Dificuldades encontradas no ensino médio, na disciplina de Física, podem ter sua origem no seu processo de ensino desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental. Às vezes, a disciplina de ciências, no ensino fundamental, não busca uma educação científica de qualidade, nem muito menos apresenta uma natureza lúdica, que é fundamental para a criança, pois ela pode aprender com as experiências do seu dia-a-dia.

Ao observar o que as crianças fazem, tão grande é o laboratório de física a céu aberto, que nos faz refletir uma maneira inovadora e significativa de aplicar o conteúdo dentro da sala de aula, principalmente no ensino fundamental, buscando aprofundar os temas desta disciplina de maneira mais adequada ao ano de estudo da criança.

Acredita-se que quanto mais cedo a criança compreende certos elementos técnicos e físicos, observam o que está a sua volta, será para criança mais fácil adquirir a compreensão da física nos anos de estudo do ensino médio.

Neste trabalho mostramos atividades com experiências simples, planejadas para crianças de 10 a 14 anos, pertencentes à turma do 6º ano da escola Zé Irias. Nele, temos como principal objetivo criar, aplicar e analisar oficinas de atividades lúdicas para alunos do 6º ano do ensino fundamental, voltados aos conhecimentos da física.

O projeto, que compreende as oficinas, foi intitulado de “A FÍSICA NO CONTEXTO LUDICO: Uma Mudança de Linguagem”. A proposta surgiu quando observávamos crianças de 6 a 12 anos brincando com máquina fotográfica de papel, sombras, pião, soltando pipa, tirando fotos de verdade, pulando corda, dentre outras atividades. Consequentemente vimos a possibilidade de explorar o mundo lúdico dentro do contexto da física.

O ensino de física vem sendo discutido amplamente na comunidade de pesquisadores, cujo foco central está na necessidade de vincular aos conhecimentos dessa disciplina, questões relacionada à vida cotidiana dos estudantes. Sendo que há uma necessidade de se discutir a física

aplicada na escola, onde a mesma esteja sintonizada com uma formação mais ampla, isto é, humanista, dentro de uma perspectiva sociocultural. Nesse sentido, vários trabalhos apontam na direção de uma física que contribua para o processo de alfabetização em ciências” de modo a proporcionar

aos estudantes conhecimentos suficientes para que estes atuem de forma crítica e consciente na sociedade contemporânea (ROSA, 2006 - <http://www.cienciahoje>).

As atividades foram desenvolvidas na escola da rede municipal, que fica localizada no Bairro Cachoeira, atendendo alunos dos bairros: Projeto Casulo e Recanto das Palmeiras e alunos da zona rural da comunidade Bom Jardim - PI. Sua clientela é composta de alunos do ensino infantil, fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos - EJA. O foco principal da abordagem do Projeto foram alunos do 6º ano, perfazendo um total de 26 alunos.

### **1.1 Conhecendo a escola**

Segundo Monsenhor Gil (2010, p. 5), o Plano Político Pedagógico relata que a mesma teve sua origem no

ano de 1988. Ela foi fundada no bairro Cachoeira, sendo esta uma escola pública, onde a mesma passou a exercer suas atividades no início com 03 funcionários, sendo 02 professores e 01 auxiliar.

Hoje a escola dispõe de 22 funcionários, sendo 15 professores, 01 diretora, 01 vice-diretor e 05 auxiliares. A escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 9º ano e Educação de Jovens e Adultos - EJA. O prédio é constituído de 06 salas de aula, 01 cantina, 01 diretoria, 01 depósito, 02 banheiros, 01 área aberta e campo de futebol para prática de desporto e educação física.

A base econômica familiar da comunidade escolar é a agricultura de subsistência. Ela é localizada na zona leste da cidade, num bairro de periferia. A maioria dos pais de alunos são semi-analfabetos, mas, com a maioria dos filhos freqüentando a escola de ensino de diferentes modalidades oferecidas pelo município.

A clientela escolar é formada por quatro comunidades: Bairro Cachoeira, Mutirão, Recanto das Palmeiras e Agrovila Paulo Roberto.

A escola caracteriza-se por grandes dificuldades sócio-econômicos das famílias que são provenientes dos bairros citados acima. A visão dos alunos está sendo modificada paulatinamente, ou seja, à medida que ocorre o ensino, passam a compreender melhor o mundo com conversas informativas para motivá-los à escolha de uma futura profissão, aquisição de conhecimento e habilidade.

Para atingir os resultados da pesquisa, buscou-se traçar metas onde a interação da dupla de pesquisadores e o compromisso com a metodologia planejada fossem atingidos, foram realizadas reuniões com a equipe escolar envolvendo a professora da turma, diretora e supervisão.

Diante do processo preliminar da discussão e tomada de decisões, constitui-se o trabalho de pesquisa em atividades práticas na sala de aula.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Segundo Orear (1975, p. 14), "Física é a ciência que trata dos componentes fundamentais do Universo, as forças que eles exercem e os resultados destas forças".

Terrazzan (1992, p. 45), apontam que a física foi de fato uma ciência de extrema importância para todos os avanços tecnológicos que aconteceram e acontecem no nosso Mundo. Ela está presente em quase todos os mecanismos, simples e complexos, que utilizamos no nosso cotidiano. Porém, não foi somente a Física que "criou" a tecnologia, mas sim esta em conjunto com outras diversas áreas como a química, a biologia, as engenharias, etc.

Para Ovigli e Bertucci (2009, p. 2) a constatação pura e simples da realidade escolar pode muitas vezes levar-nos a um certo ceticismo sobre possibilidades práticas de alteração do quadro da maneira como ele se apresenta. Alguns já argumentam que, dada a situação atual do ensino de física no 2º grau, onde nem os aspectos mais básicos da Física Clássica são trabalhados, não seria prioritário nos ocuparmos com conteúdos de Física Moderna e Contemporânea. A esses, devemos lembrar a impossibilidade de se vivenciar e participar plenamente do mundo tecnológico atual sem um mínimo de conhecimentos básicos

dos desenvolvimentos mais recentes da Física.

Por outro lado, é sabido também que os desenvolvimentos da pesquisa em física e as teorias propostas sempre demoraram a ser trabalhados no ensino dessa mesma disciplina.

Segundo Carvalho (1997, p.101), o importante de direcionarmos todas as condições ao ensino fundamental não estar apenas nesta etapa do ensino, onde se encontra a grande maioria dos estudantes do Brasil. É importante lembrar que no ensino fundamental os alunos tomam contato pela primeira vez com certos conceitos científicos, onde os demais conteúdos científicos dependem desse contato.

Espera-se que proporcionado a estas crianças um ensino prazeroso e de qualidade, elas apresentarão uma facilidade no aprendizado nos anos posteriores de ensino. Pelo contrário, se esse ensino for carente de conteúdos significativos e práticos, irá exigir memorização de conceitos fora do entendimento da criança e descompromisso com sua realidade, causando uma possível aversão pelas ciências.

Carvalho (1997, p. 153) também aborda que, “as primeiras séries do ensino fundamental tornam-se, portanto, um momento de encontro entre quem quer aprender e quem quer ensinar, que não pode ser negligenciado”.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

O presente trabalho constituiu-se em uma pesquisa de campo do tipo quantitativa e qualitativa descritiva e buscou analisar a aplicação de atividades lúdicas do dia a dia da criança dentro do contexto da disciplina de ciências para alunos do 6º ano de uma escola da rede pública. Serviu de base para observações, a aplicação do questionário em dois momentos I antes das oficinas e II depois das oficinas. Aplicação de 4 (quatro) oficinas e leitura específica para elaboração dos trabalhos.

Nesta perspectiva definiu-se o plano de trabalho e estratégias a serem empregados nas ações para obtenções dos resultados de interesse da pesquisa.

As estratégias de mensuração das informações coletadas basearam-se também, em um processo de intervenção para busca do

aprendizado, depoimentos, entre outros instrumentos avaliativos, obtidos nas etapas propostas.

Os resultados, deste, contribuíram com uma visão sobre atividades que podem ser desenvolvidos na disciplina de física para ensino fundamental e que podem ser aprofundadas no médio.

Na disciplina de ciências, pode ser trabalhadas nas séries iniciais, experiências praticas e simples, mas que pode proporcionar aos alunos um conhecimento significativo, e que possam suprir deficiências comuns encontradas tanto no ensino fundamental como na etapa do ensino médio. Desta forma demonstrando que esta disciplina pode ser interessante se abordada dentro de um processo de compreensão adequada para criança.

O projeto pode também contribuir com uma visão do professor do ensino fundamental em relação a outras perspectivas para trabalhar a disciplinas de ciências, vistos que o professor da sala participou do desenvolvimento do Projeto.

### **3.1 Questionário**

Os mesmo foi aplicados a 26 alunos presentes, dos quais todos responderam o questionário em no

*V.3, n<sup>o</sup>1, 2017.*

máximo 30 minutos. Paralelo a este os alunos responderam o questionário de perfil que serviu para uma compreensão melhor das condições externas da escola, que a criança esta inserida, com também de subsidio prévio dos alunos em relação à física desenvolvida na disciplina de ciência. Neste o principal objetivo foi avaliar o que os alunos reteriam como conhecimento do mundo da física.

Na aplicação da última oficina estavam presentes 23 alunos, estes realizaram o trabalho de avaliação, através da reaplicação do questionário, proposto no contexto do projeto.

### **3.2 Realização da 1<sup>a</sup> oficina (construção de um terrário)**

Nessa oficina procurou-se realizar a explicação sobre Física e sua relação com outras ciências. Nela foi confeccionado a construção de um terrário, sendo utilizados garrafas pet, terra vegetal, cascalho, carvão e sementes.

### **3.3 Realização da 2<sup>a</sup> oficina sobre Densidade e força**

Nesta, a intenção era trabalhar compreensão do aluno para a densidade líquida, e com a utilização

de materiais líquidos como leite, corantes e detergentes.

No procedimento do trabalho para explicar força e movimento os alunos produziram cata-ventos o que utilizaram próximo do ventilador da sala. Neste contexto explicou-se a força dos ventos e a produção de energia eólica. Nela foi utilizado: palitos para churrasco, arame, alicate, régua, pratos de plásticos, copos descartáveis (variados), palitos de dente.

### **3.4 Realização da 3ª oficina (Magnetismo)**

Nela foi observada a compreensão do processo de funcionamento da bússola e da rosa dos ventos. No contexto da oficina trabalhou-se o princípio de inércia através de brinquedos. Processo esse que foi bem assimilado pelos alunos. Material utilizado: folha de isopor, tesouras, cliques, pratos plásticos, agulhas, fitas, caixa de fósforo, pó de ferro, canudos, palito para dentes, clipe, fita gomada, imã.

### **3.5 Realização da 4ª oficina sobre Óptica**

Buscou-se nesta oficina trabalhar o processo de visão das pessoas e como é construída as imagens e o quanto pode ser divertido e interessante interagir com este contexto. Foi também abordado o processo de dimensão de fotografias e imagens em máquinas digitais.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os alunos de interesse da pesquisa apresentam o seguinte perfil: Faixa etária de 10 a 14 anos, sendo que 63% são do sexo feminino e 37% são do sexo masculino.

### **4.1 Análise dos resultados sobre aplicação do questionário.**

Após analisado os resultados, antes e depois da aplicação dos questionários, definiu-se em apresentá-los no quadro abaixo, o que permite uma visualização rápida dos resultados encontrados.

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO APLICADO	RESPOSTA ANTES DAS OFICINAS	RESPOSTA DEPOIS DAS OFICINAS
1 Você sabe o que é a disciplina ciências?	Sim 78% Não 19%	As duas primeiras questões tinham como objetivo verificar qual o conceito que os alunos tinham sobre a disciplina de ciências.
2 Qual o conceito que você dar pra ela?	Não sabem 6% Relacionam com doença e saúde 27% Gostam 14% Não conseguiu defini-la 47%	
3 Você sabe dizer assuntos que fazem parte do conteúdo da disciplina de ciências?	Sim 52% Não 4% Mais ou menos 37% Não responderam 7%	Sim 70% Não responderam 17% Confundiram com educação física 13%
4 Você conhece a disciplina de física?	Sim 68% Não 3% Leve noção 29%	Sim 34,6% Não responderam 50% Leve noção 16,4%
5 Aponte algum assunto que você conhece que faz relação com a disciplina de física.	Não responderam 28% Confundem com educação física 67% Conhece 5%	Eletromagnetismo 21% Energia 21% Óptica 17% Velocidade 13% Calor 8% Ondas 4%
6 Você conhece o significado dos termos: calor, velocidade, força, eletromagnetismo, óptica e ondas.	Parte deles 48% Sim 22% Não 30%	Sim 100%
7 Analisando as tirinhas,  identifique os conceitos físicos presentes nas mesmas. Pode haver mais de uma resposta.	Força 33,33% Força e peso 55,55% Força e Mecânica, velocidade, 3,7 % Todos os itens anteriores 7,4%	Energia 45% Todos os itens 32% Demais temas 18%
8 Você tem conhecimento que no seu dia-a-dia você realiza trabalhos de física	Não responderam 11% Sim 48% Mais ou menos 34% Não 7%	Sim 88% Não 22% Mais ou menos 12 %
9 Você reconhece atividades que envolvem a física, ciência, matemática ou as três?	Física 26% Ciência 18,51% Matemática 29,62% As três 22,22% NR 3,7%	Física 25% Ciências 25% Matemática 5% As três 45%
10. Qual a principal ideia da tirinha, ela estar relacionada com qual disciplina?	Física 14,81% Ciência 51,85% Matemática 11,11% As três 18,51% NR 3%	Não souberam 17 % Física 26 % Não conseguiram 57%
11 Você, analisando a tirinha, considera que ela se relaciona com ciências e até mesmo física?	Sim 29,62% Não 62,96% NR, 7,4	Sim 48% Não 13% NR 39%

Observando o quadro acima, alguns pontos destacam-se, os quais V.3, n<sup>o</sup>1, 2017.

focalizam e norteiam o direcionamento dos resultados da pesquisa, pode-se

apontar:

- Em relação ao conhecimento de física, na primeira aplicação do questionário, a maioria sim sem realmente saber o que estava apontando, sendo que houve uma confusão com a disciplina de educação física. Na aplicação da segunda vez do questionário, apesar de haver uma leve confusão com a disciplina de Educação Física, a maioria absoluta respondeu corretamente a resposta citando indicativos do que seria física na sua compreensão, o exemplo mais citado foi o conhecimento de eletromagnetismo e energia.

A física é um fato cada vez mais presente e incorporado na vida sociocultural do cidadão, determinando contribuições nas necessidades diárias do homem, participando de uma gama de decisões que vão desde o processo de alimentação, meio ambiente, comunicações, saúde, etc., (ROSA. <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=9792&op=all>).

- Ao serem abordados quanto ao conhecimento do significado dos termos: calor, velocidade,

força, eletromagnetismo, óptica, ondas.

As respostas apontam que na primeira etapa do questionário menos da metade, ou seja 48%, tinha conhecimento sobre os assuntos apontados. Na segunda resposta 100% dos mesmos responderam que sim, reconhecendo os elementos constituintes da física. Isso demonstra que um processo pedagógico implantado de forma concreta para o mundo da ciência é muito significativo.

Estes dados nos revelam que as atividades de eletromagnetismo e energia, foram as atividades que mais chamaram atenção dos alunos, seguido de óptica e força. Na verdade as atividades que foram utilizadas para estes temas foram trabalhadas de forma lúdica com objetos que as crianças manipulam em brincadeiras. Como é o caso do cata-vento feito de papel.

Aponta Vianna e Carvalho (2001, p. 5) que:

Há necessidade assim de uma mudança didática, onde as interferências das áreas de conhecimento pedagógico e do conteúdo a ser ensinado, no nosso caso ciências, precisam atuar. É preciso que nosso docente, numa atividade de atualização, possa refletir sobre a sua prática, os conteúdos que ensina,

aprendendo o que acaba de ser produzido, colocando-o em xeque em como introduzir os novos conhecimentos em sala de aula.

- Ao serem questionados se os alunos tem conhecimento que no seu dia a dia realizam trabalhos de física. No instrumental 1,48% afirmaram que sim apontando mais uma vez para atividades desenvolvidas na disciplina de educação física. Enquanto que na segunda etapa do questionário, 88% confirmaram apontando desta vez para atividades que se relacionavam com o conhecimento de física. Dados que só apareceram após a aplicação das oficinas, demonstrando mais uma vez a eficiência do trabalho diferenciado.

Observa-se por esses dados, que atualmente a ciência é ensinada de maneira superficial, sem elementos mais concretos e que possa substanciar o aluno de um conhecimento mais aprofundado, está torna-se obsoleta e sem graça. Menestrina et. al. (2001, p.2) afirma que:

[...] muitos professores deste nível de ensino não se encontram preparados conceitualmente, metodologicamente e

atitudinalmente, para, além de conhecerem o conteúdo que irão ensinar, serem capazes de preparar e dirigir atividades significativas para seus alunos. Por não terem formação adequada estes professores acabam discutindo os temas de Física superficialmente ou os ignorando. Uma consequência negativa deste tratamento inadequado é o ofuscamento da curiosidade das crianças sobre os fenômenos. As crianças querem sempre saber “porque o céu é azul” ou “porque faz frio e calor”, mas explicações inadequadas ou ausência delas na educação formal acaba anulando este desejo de conhecer.

- Na questão nove foi apontado um problema através de uma tirinha onde os alunos tinham que indicar a que se tratava de calor. Os dados revelam que: No primeiro questionário 68% dos alunos não reconheciam nada que se relacionava ao conteúdo de física, dados esses que foram alterados com a introdução das oficinas.

Silva e Martins (2010, p. 82), apontam que ao apresentarmos situações de estímulos no estudo da ciência onde a criança tenha a oportunidade de agir para a compreensão, primeiramente reconhece os objetos e faz com que os mesmos possam interagir, possibilitando o surgimento de um

efeito desejado ou inovador ao seu conhecimento. Em seguida aos efeitos das ações as mesmas demonstram produzir a relação e explicação de seus efeitos e causas. Podendo responder a hipótese de que, uma das dificuldades encontradas pelos alunos no ensino médio, é a forma como a disciplina de ciências é trabalhada no ensino fundamental.

De uma forma geral, podemos destacar que o ensino de ciências praticado de forma adequada e com estímulo, pode contribuir em muito com o processo de aprendizagem significativa para a física avançada que os alunos encontrarão no ensino médio.

#### **4.1 Dificuldades da turma em relação ao conhecimento das ciências**

No contexto do projeto, foi levantada hipóteses, abaixo discriminadas, podendo ser discutidas neste item. São elas:

- I-As atividades de ensino de ciências abordam conteúdos de física de maneira superficial e elementar
- II-A rejeição da disciplina física pode estar prejudicada desde as séries iniciais visto que as crianças não são estimuladas a explorar o que está a sua

volta ou ter uma compreensão do que acontece com certos elementos que envolvem a física no seu mundo lúdico, como soltar uma pipa.

- III- Os professores não estão preparados para trabalharem a disciplina, explorando todos os contextos de ciências de maneira eficaz, voltados para o conhecimento científico.

As hipóteses são confirmadas pelo processo, durante o trabalho das oficinas, onde as experiências, na sua maioria, foram retiradas de textos que fazem parte do livro dos alunos das aulas de ciências. Estes relataram que as atividades práticas não são realizadas de forma alguma. A mesma confirmação foi indiretamente confirmada pela professora onde a mesma traz a tona a questão do tempo para a preparação de atividades práticas, “sem um lugar onde haja material o professor tem que improvisar tudo” afirma ela.

Este fato é verídico devido exigir horas para preparação de uma oficina e material para uma turma com um número considerado de alunos, como é o caso do 6º ano.

Isto exige que o professor tenha um turno somente para se dedicar a isto. Fato impossível para professores

que tem a necessidade de trabalhar até três turnos, para ter dividendos que proporcione a viver com um pouco mais de dignidade. Como se não bastasse a falta de estímulo percebe-se que uma contextualização mais específica no caso da física, exige que os professores estejam mais preparados para essa abordagem, no entanto verifica-se dificuldades de conhecimento para tais elementos.

Enquanto isso, nossos alunos ficam à mercê da contextualização teórica, enfadonha e retórica e que não estimula o aprendizado.

#### **4.2 Relatos dos alunos em relação às atividades práticas**

Sabe-se que é de suma importância dentro do processo educacional, principalmente nas séries iniciais, que alie o processo de ensino teórico ao processo prático. Ao serem abordados os alunos, em conversas durante a aplicação das oficinas, as atividades como aquelas eram sempre aplicadas em sala de aula, os mesmos relatam que “é muito difícil” se ver algo parecido, ou seja, pouco estar se fazendo em relação ao processo prático de ensino.

#### **4.3 Aplicação das oficinas**

Neste item podemos verificar que a quarta hipótese levantada no Projeto pode ser verificada. Trata-se das atividades lúdicas do dia-a-dia das crianças, poder servir de base para aplicação de conhecimentos em física, dentro da disciplina ciências e tornar as atividades de aula mais dinâmicas.

Observando a alegria expressa no decorrer da aplicação das oficinas, esse fato se evidencia: os alunos em muitos momentos expressavam a alegria em estar construindo e aprendendo algo significativamente para eles. Embora sendo atividades que muitas delas já haviam praticado ou manipulado, mas que não tinham a noção do significado para o mundo das ciências. Exemplo: a quebra da molécula da gordura pelo detergente, processo comum e corriqueiro dentro de casa.

Os materiais foram os mais diversos, sendo muitos deles reaproveitados e alguns adquiridos no comércio, conhecido pelos alunos. Muitas vezes não era possível encontrá-los como material alternativo em quantidade.

#### **4.4 Comparativos dos resultados entres os questionários**

O questionário foi a primeira técnica aplicada na pesquisa de campo, e serviu para colher informações iniciais sobre o tema da pesquisa. Além disso, foi possível a obtenção do perfil dos entrevistados e serviu de base para mudanças a serem realizadas para a aplicação do questionário na segunda etapa, realizado no final das oficinas.

Ao analisar os resultados dos questionários, pode-se verificar alguns pontos que objetivou-se achar pontos comuns:

I- Foi abortado pelo questionário na primeira e segunda etapa de sua aplicação, o conhecimento dos alunos em relação a disciplina física, em ambos as respostas o percentual de conhecimento foi muito alto, respectivamente os resultados foram: 67% e 70% foram os resultados apontados. Sendo que há uma grande diferença de conhecimento.

No questionário I os alunos relacionaram seu conhecimento com a disciplina de “educação física”, onde muitos praticam. No questionário II, foi realizado o mesmo questionamento, sendo que os alunos responderam com

propriedade que já sabiam relacionar a disciplina de física a seus conteúdos.

II- ao serem questionados sobre assuntos do contexto de física, foi colocando no questionário em ambas as etapas, sobre quais conteúdos, os alunos reconheciam sendo da disciplina de física, eles tinham múltiplas escolhas.

No primeiro questionário, 78% responderam entre o não conhecem parte deles, lembrado que mais uma vez os que escolheram a segunda opção se reportaram às atividades de física. No segundo questionário, das possíveis escolhas sobre os assuntos que podiam escolher, quatro deles receberam o maior número de escolha sendo eletromagnetismo, energia com 17 marcações, óptica com 14 e força com 13 marcações, sendo assinalados pelos alunos, vindo a afirmar que estavam sabendo a que disciplina os mesmo pertenciam.

III- foi apontado através do questionário, se os alunos reconheciam que realizavam atividades no dia a dia e que as mesmas, faz parte do contexto da disciplina física.

As respostas dos alunos revelaram que, na primeira etapa do questionário, 48% tinham revelado que

reconheciam, mas ao serem abordados para que apontasse algum assunto relacionado, 34% destes tinham respostas que se encaminhavam para as atividades físicas. Na segunda etapa do questionário, 74% dos alunos apontaram reconhecer, sendo que destes, 88% apontaram atividades relacionadas do dia a dia com o contexto de física.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediantes os dados obtidos nas diversas etapas de execução do projeto buscamos atingir o objetivo do projeto que levou a obtenção destes resultados.

Foi proposto contextualizar o universo lúdico das crianças para a explicação e compreensão da física no ensino fundamental, precisamente no 6º ano do ensino fundamental. Pelo demonstrativo dos resultados e aplicação das oficinas, este objetivo foi atingido visto que todas as oficinas buscavam um procedimento prático de brincadeiras, utilizando materiais do conhecimento dos alunos e brincadeiras conhecidas por quase todos.

Quanto aos objetivos específicos, entendemos que foram contemplados e atingidos.

Pode-se concluir mediante os resultados apresentados que os trabalhos foram desenvolvidos de forma sistêmica, contando com a colaboração dos diferentes atores institucionais da escola pesquisada, como: dirigentes, auxiliares, professora da turma, e demais docentes.

Os dados coletados, por meio dos questionários e execução de oficinas foram cuidadosamente, tratados e tabulados para divulgação. O resultado final foi, portanto, é uma visão abrangente e global do trabalho executado nas mais diversas etapas do projeto.

As informações coletadas nas etapas de execução servirão para subsidiar outros trabalhos acadêmicos, a professores de escolas e gestores nos mais diversos níveis no processo de tomada de decisão, conseqüentemente uma busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem educacional.

Acredita-se que os trabalhos no processo de coleta de dados através da aplicação das oficinas, foi um aprendizado valioso para os executores do projeto e que os

trabalhos se tornaram cada vez mais práticos devido a organização e interação da dupla que soube, além planejar, superar os pequenos e grandes problemas que vieram a aparecer no intercurso dos trabalhos durante o processo de pesquisa.

Mas esta realidade pode ser mudada, se a disciplina for abordada de maneira diferente nas series iniciais. Estimular quanto mais cedo, os procedimentos de física para que sejam assimilados pelos alunos, nestes anos de inicio estudantil, ao mesmo tempo em que possa ser efeito uma ligação

com seu mundo infantil, suas vivências e brincadeiras e que as mesmas possa ser utilizadas como referências para o aprendizado da física dentro da disciplina ciências.

Por fim, os executores entendem que o resultado final deste trabalho fortalecerá os processos institucionais, pois, certamente, dará sua contribuição a outras instituições que trabalhem com o mesmo nível educacional. Todos os esforços e ações tiveram um objetivo em construir conhecimento legítimo e fidedigno, passíveis de credibilidade para tomada de decisão.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Trabalho apresentado no Curso (Re)pensando os Caminhos da Educação**. Promovido pela SBPC e Estação Ciências/USP. CAD. Pesq. N.101, p.152-168. 1997.

OVIGLI, D. F. B. e Bertucci, M. C. S. **O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS PAULISTAS** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia – PPGECT. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Ciências: Planeta Terra**, 6º ano, Ática. São Paulo – SP. 2009.

MENESTRINA. Et. al. **ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE FÍSICA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 6º Encontro de Extensão da UDESC. 19-20 de Maio de 2011, Joinville

MONSENHOR GIL. **Projeto Político Pedagógico**. Dados da Escola Municipal Zé V.3, nº1, 2017.

Irias. 2010.

OREAR, Jay. Física; tradução |de| Ivan Cunha Nascimento |e| José Roberto Moreira. Rio de Janeiro, **Livros técnicos e Científicos**, 1975 XVIII, 44p.

ROSA. Cleci Werner da. **A importância de discutir física nas séries iniciais**. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC/Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=9792&op=all> , acessado em maio de 2011.

SILVA, B. V. da C. Martins, A. F. P. **A NATUREZA DA LUZ E O ENSINO DA ÓPTICA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ENVOLVENDO O USO DA HISTÓRIA E DA FILOSOFIA DA CIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**. Experiências em Ensino de Ciências – V5(2), pp. 71-91, 2010.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **A INSERÇÃO DA FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA NO ENSINO DE FÍSICA NA ESCOLA DE 2º GRAU**. Centro de Educação - UFSM, Santa Maria – RS. Cad.Cat.Ens.Fís., Florianópolis, v.9,n.3: p.209-214, dez.1992.

VIANNA. Deise Miranda e CARVALHO. Anna Maria Pessoa de. **DO FAZER AO ENSINAR CIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DOS EPISÓDIOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** Investigações em Ensino de Ciências – V6(2), pp. 111-132, 2001.

## A ABORDAGEM DA TEORIA DA COMPLEXIDADE NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA: REFLEXÕES TEÓRICAS<sup>1</sup>

*Francílio de Amorim dos Santos<sup>2</sup>  
Roneide dos Santos Sousa<sup>3</sup>*

### RESUMO

O presente estudo abordou a teoria da complexidade no âmbito da ciência geográfica. O mesmo tem como objetivo compreender como a abordagem da complexidade vem sendo tratada pela Geografia. A discussão em torno de uma ciência da complexidade dá-se pela enorme transformação que está ocorrendo nas diferentes áreas tanto das Ciências Naturais quanto nas Humanas. Edgar Morin, em suas obras busca um pensamento único e complexo para a ciência, que devido encontra-se compartimentada torna complexa a produção do conhecimento, ou que neste paradigma de ciência segregada em disciplinas o progresso do conhecimento constitui ao mesmo tempo um grande progresso do desconhecimento. Nesse sentido, o trabalho desenvolveu-se através da análise de alguns autores que fazem uma reflexão sobre a fragmentação da ciência e o atual paradigma, que busca implementar a complexidade como forma de integrar o conhecimento científico. Num primeiro momento, foi realizada uma revisão da literatura acerca dos temas “Geografia da Complexidade”, utilizando os livros: “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”; “Geografia: ciência dos *complexus*: ensaios transdisciplinares”. Utilizaram-se também para substanciar a presente obra outros autores ligados, principalmente, à Geografia Física. Contudo, o entendimento complexo dos sistemas ambientais frente à complexidade das ações humanas, cada vez menos sustentável e sem ações de cunho preventivo a possíveis impactos ambientais, bem como o entendimento de sua capacidade de suporte destes ambientes, leva os estudos que utilizam como método da Geoecologia da Paisagem, na contribuição de respostas complexas a problemas complexos do mundo contemporâneo, como entendimento do todo, afastando-se das análises setoriais, e com objetivo claro de planejamento e gestão da paisagem de forma integrada e interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Geografia; Complexidade; Paradigma.

## THE APPROACH OF COMPLEXITY THEORY IN GEOGRAPHICAL SCIENCE: THEORETICAL REFLECTIONS

### ABSTRACT

---

<sup>1</sup>O artigo foi reformulado, tendo sido o original publicado em SANTOS, F.A.; SOUSA, R.S. A Abordagem da Teoria da Complexidade na Ciência Geográfica: Reflexões Teóricas. In: MORAES, B.M.; PARENTE, J.R.F.; BRANDÃO, I.R. (Org.). **Interdisciplinaridade e inovação na pesquisa e na pós-graduação**. - Fortaleza: Edições UVA. Expressão Gráfica e Editora, 2014. p.367-374.

<sup>2</sup>Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará / *Campus* do Itaperi. Docente do Instituto Federal do Piauí / *Campus* Piri-piri. E-mail: francilio.amorim@ifpi.edu.br.

<sup>3</sup>Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará / *Campus* do Pici. E-mail: roneide\_2@hotmail.com.

The present study addressed the theory of complexity in the field of geographic science. The objective is to understand how the approach of complexity has been treated by Geography. The discussion around a science of complexity is due to the enormous transformation that is occurring in the different areas of both the Natural Sciences and the Humanities. Edgar Morin, in his works seeks a unique and complex thinking for science, which due to being compartmentalized makes complex the production of knowledge, or that in this paradigm of science segregated in disciplines the progress of knowledge constitutes at the same time a great progress of the unfamiliarity. In this sense, the work was developed through the analysis of some authors who reflect on the fragmentation of science and the current paradigm, which seeks to implement complexity as a way of integrating scientific knowledge. At first, a review of the literature on the themes of "Geography of Complexity" was carried out, using the books: "A well-made head: rethinking reform, reforming thinking"; "Geography: complexus science: transdisciplinary essays". Also used to substantiate the present work other authors linked, mainly, to Physical Geography. However, the complex understanding of environmental systems in the face of the complexity of human actions, less and less sustainable and without preventive actions to possible environmental impacts, as well as the understanding of their capacity to support these environments leads to studies that use as a method the Geocology of the Landscape contributes with complex answers to the complex questions of the contemporary world, with the understanding of the whole, moving away from the sector analyzes, and with clear objective of planning and landscape management in an integrated and interdisciplinary way.

**Keywords:** Geography; Complexity; Paradigm.

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão em torno da ciência da complexidade dá-se pela enorme transformação que está ocorrendo nas diferentes áreas, seja essa no campo das Ciências Naturais ou Humanas. Essa discussão tem sido inserida no contexto científico, notadamente por uma tentativa de resolver os problemas da atualidade, principalmente os de cunho ambiental referentes à crise ambiental em que vive o mundo contemporâneo.

Nesse contexto, um dos principais cientistas cujo pensamento está ligado ao pensamento complexo é

Edgar Morin, que vem trabalhando nesse viés desde a década de 1970. Embora, já em meados da década de 1987 com a fundação do Instituto Santa Fé, o instituto já reunisse pesquisadores de diversas áreas que tinham como temática de pesquisa a ciência da complexidade.

Morin (2004) em sua obra vem discutindo acerca de um pensamento único e complexo para a ciência. De acordo com esse autor, a ciência por apresenta-se compartimentada encontra-se impossibilitada de alcançar o conhecimento globalizante. Diga-se, ainda, que nesse paradigma de ciência segregada em disciplinas o

progresso dos conhecimentos constitui ao mesmo tempo um grande progresso do desconhecimento, pois acaba por não integrar de fato os elementos que fazem parte do todo complexo.

O autor, supracitado, norteia sua discussão no sentido de refutar o conhecimento compartimentado, respeitando o singular ao mesmo tempo em que o insere em seu todo. Indica sua pretensão de que o conhecimento complexo seja esmiuçado e desenvolvido, o que permitiria a cada indivíduo assumir melhor o seu destino individual e coletivo, em sua nação e, também, o da espécie humana.

Nesse sentido, o trabalho se desenvolveu através da análise das ideias de Morin (2004) via reflexão sobre a fragmentação da ciência e o atual paradigma, que busca implementar a complexidade como forma de integrar o conhecimento científico. Após esta introdução, na segunda parte é feita uma discussão acerca da complexidade embasando-se, principalmente, em Morin (2004) e Carvalho (2004), seguindo-se à discussão da mesma na ciência geográfica.

Para a revisão de literatura, foram selecionadas várias obras que discorrem sobre temas referentes à complexidade e a transdisciplinaridade. Partiu-se para análise e interpretação de temas acerca da “Geografia da Complexidade”, utilizando os livros: “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, de Morin (2004); “Geografia: ciência dos *complexus*: ensaios transdisciplinares”, de Carvalho (2004). Utilizou-se também para substanciar a presente obra outros autores, tais como: Bertrand (2004), Camargo (2005; 2012), Lacoste (1988), Tricart (1977), Rodrigues *et al.* (2010) e Souza (2011). Em seguida realizou-se síntese sobre os fundamentos dessa teoria à luz de Edgar Morin, com uma breve discussão na busca pela compreensão da complexidade na ciência Geográfica.

## **2 FUNDAMENTOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE EM EDGAR MORIN**

Inicialmente, cabe salientar que a nova perspectiva propõe a inserção da Geografia num cenário mais integrado e, por conseguinte, numa

busca por compreender o espaço geográfico como produto da articulação de distintos componentes, que interagem e são interdependentes. Nesse sentido, a Geografia outrora fragmentada pelo método cartesiano, encontra no novo paradigma uma forma de integrar as variáveis bióticas, abióticas e humanas como forma de compreender a dinâmica que perpassa o espaço geográfico.

Desse modo, Christofolletti (2004) ressalta que no novo paradigma a relação entre as partes e o todo foi invertida, ou seja, a partir da noção de sistema não se pode entender o todo apenas por meio das partes, ao passo que essas somente podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. O autor assevera, ainda, que os sistemas são dinâmicos e compostos por grande quantidade de elementos interligados, constituindo sistemas não-lineares e com capacidade de permutar informações e adaptar-se como consequência das interações.

Nesse sentido, as abordagens integradoras tornam-se necessárias para a compreensão de um mundo, no qual as fronteiras culturais, históricas, políticas, econômicas e sociais, não respeitam mais os limites físicos e

tecem um emaranhado complexo, sendo que seus fenômenos não são mais respondidos pela redução e disjunção. Não existe mais uma maneira de se tratar o homem sem considerar um espaço geográfico, nem mesmo se referir a um ambiente físico sem relacioná-lo a uma intervenção humana, por menor que seja as diferentes escalas e esferas necessitam ser integradas.

De acordo com Morin (2004), em um primeiro sentido, a palavra *complexus* significa aquilo que está ligado em conjunto, ou seja, aquilo que é tecido em conjunto. Para o referido autor, a Complexidade deve reconhecer a parte da desordem e do imprevisto em todas as coisas, também reconhecer uma parte inevitável de incerteza no conhecimento. Desse modo, Santos (2006) ressalta que o mundo natural, por meio das trocas de energia, matéria e respectivos elementos, conhece um movimento perpétuo, por meio do qual gera sua identidade e renova-se ao mesmo tempo em que modifica os seus aspectos.

Nesse ponto, Morin (2004) propõe um pensamento que abranja todas as possibilidades de integração

das mais variadas formas de se ver um fenômeno ou objeto, visando sua compreensão completa, ou seja, complexifica-se um fenômeno buscando todas as “explicações” ou entendimentos possíveis, aprofundando as discussões, saindo da superficialidade presente nas interpretações mecanicistas ou cartesianas. Dessa maneira, ao estudar o espaço geográfico a Geografia deve buscar identificar e integrar os diversos elementos que o compõe, como forma de subsidiar o seu entendimento complexo.

Ainda, segundo o autor, a complexidade é a união da simplicidade e da complexidade, é a união dos processos de simplificação que são a seleção, a hierarquização, a separação, a redução, com os outros contra processos que são a comunicação e a articulação do que está dissociado e distinto. Assim, defende uma “alternativa” a um pensamento redutor que só vê os elementos ou a um pensamento globalista que só vê o todo, sendo que, então, a Complexidade está na relação entre o simples e o complexo.

Diga-se, também, que a Complexidade não é sinônimo de

complicação, é mais profundo que isto. Pode-se afirmar que “é o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito” (MORIN, 2002, p.14). É a partir desta dificuldade que o conceito de complexidade é de difícil compreensão e aplicação. Desse modo, entenda-se Complexidade como sendo:

[...] não é somente o fato de que tudo está ligado, de que não se podem separar os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, de que nós somos seres de desejo, seres econômicos, seres sociais, etc., de que tudo está ligado – mas é além do mais a ideia de que conceitos que se opõem não devem ser expulsos um pelo outro quando se chega a eles, por meios racionais. Isso faz parte da minha concepção de complexidade. Do universo e do homem (MORIN, 2002b, p.58-59).

Partindo do pressuposto de que a Geografia estuda a organização do espaço deve buscar entender os seus vários aspectos, seja o geossistema ou sistema socioeconômico e, como tal, a emergência de sua relação. Deve-se ressaltar que tal junção é, ainda, bastante hipotética (porque se separa estes “sistemas”; então, se perde a característica sistêmica), enfatiza-se a necessidade de aprofundamento nas

discussões e pesquisas em torno da complexidade deste tema. Ou seja, apesar de algumas incompatibilidades entre o conceito e a prática da teoria dos sistemas, não se deve deixar de lado esta abordagem que tende a muito contribuir para o progresso da ciência, inclusive da Geografia.

### **3 BUSCANDO A COMPLEXIDADE NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA**

#### **3.1 Geografia e complexidade**

O universo das disciplinas e da institucionalidade científica ergueu-se sobre a base do paradigma reducionista. Dito de outra forma estabeleceu-se sobre um modelo disjuntivo e redutor, cuja fronteira criou rigidez e muros praticamente intransponíveis. Deste universo, chamado corporativo-disciplinar, foram excluídos os fenômenos que não podiam ser quantificados (CARVALHO, 2004).

De acordo com Moraes (1981) e Moraes e Fernandes (1990), a sistematização do conhecimento geográfico teve sua gênese no processo de constituição do modo de produção capitalista. Para a Geografia importa

destacar a obra de Ratzel, que foi fundamental ao processo de sistematização da ciência Geografia, tendo em vista que contém a primeira proposta de estudo geográfico dedicada à discussão dos problemas humanos.

De acordo com Carvalho (2004), abandonando o simplismo, tendo-se outro contexto, novas possibilidades de conexão puderam descortinar novos fenômenos. Tal contexto colocava em xeque a fragmentação e o simplismo que dividia as ciências, buscando-se desta forma um método ou estratégia que unificasse os saberes, antes fragmentados pelo modelo mecanicista. Logo, à contextualização impõe-se uma abordagem integrada da natureza.

De acordo com Carvalho (2004), a proposta de Friedrich Ratzel buscou conferir cientificidade às investigações dos fenômenos humanos, porém consagrou-se a rigidez analítico-corporativa. O debate no século XIX baseava-se nos fundamentos positivistas, naturalistas, darwinistas e historicistas. Atualmente, século XXI, os embates giram em torno das perspectivas ecobiológicas e histórico-culturais.

Vale lembrar que o paradigma cartesiano-newtoniano propunha que toda a complexidade do mundo poderia ser compreendida tomando como base princípios e leis gerais, mas a natureza dos problemas ambientais ou socioeconômicos demandava outra forma de pensar (CAMARGO; GUERRA, 2007). Esses autores destacam que a complexidade postulada está associada à ordem e esta ao sistema e, como tal, sua dinâmica espaço-temporal. Diante dessa perspectiva, podem-se vislumbrar novas possibilidades e perspectivas teórico-metodológicas para a produção do conhecimento a partir do espaço geográfico.

### **3.2 As primeiras ideias: Friedrich Ratzel**

Um revigoração do processo de sistematização da Geografia ocorre a partir dos postulados de Ratzel, cujas formulações Febvre denomina de “manual de imperialismo”, pois constituiu um poderoso instrumento de legitimação do expansionismo alemão (MORAES, 1981). Por outro lado, para Carvalho (2004), Ratzel utilizou a antropogeografia para

fundamentar o entendimento do complexo terrestre, estabelecendo um vínculo natural ou conexões existentes entre todas as coisas presentes na Terra.

Para Ratzel a Terra constitui um sistema complexo, graças à gravitação, conectado ao espaço externo, e que a Geografia devia buscar na Ecologia a compreensão da influência humana sobre os demais seres vivos, a dinâmica nas particularidades da Geografia Humana e, acima de tudo, superar o legado científico fundado nas separações, considerando a Terra como um todo, estabelecendo com a natureza uma relação intermediária pelo esforço de seu trabalho e de suas ordenações sociais (CARVALHO, 2004).

Um dos grandes feitos de Ratzel foi trazer para a discussão geográfica os temas políticos e econômicos, conforme atesta Moraes (1981). Carvalho (2004) complementa esse pensamento ao afirmar que Ratzel propõe uma observação holística, ou seja, uma visão abraçadora de toda a Terra. Desse modo, uma Geografia não tão fragmentada, pela rejeição de Ratzel a adotar caminhos simplificadoros ou associações

mecânicas, criticando perspectivas que excluem o fator espacial de suas explicações, a analogia do Estado com organismos naturais e a apropriação do solo sem observar a possessão política.

A Geografia deve ser vista além da descrição metodológica, mas como prática e poder. Cite-se, como exemplo, a carta que é mais que uma série de estatísticas grafada sobre um papel, mas um poderoso instrumento de produção, longa, difícil e onerosa, elaborado pelo e para o Estado, cuja finalidade é controlar os homens que povoam seu território e para a guerra (LACOSTE, 1988). Nessa perspectiva, os cidadãos devem ser conhecedores de seu território para que possam compreendê-lo e, por conseguinte, constituírem-se atores e não apenas elementos passivos manipulados pelo Estado.

Para Ratzel tudo na Terra está coligado e conectado de maneira profunda, insira-se aí o homem, havendo então vínculos entre os homens. O mesmo defendia a liberdade de pensamento e a visão de progresso da civilização tendendo para o incremento da cultura, das comunicações, dos Estados em direção

a uma cidadania universal (CARVALHO, 2004).

### **3.3 La Blache e Febvre: uma receita da ciência**

Inicialmente, pode-se destacar que a Antropogeografia foi muito criticada por Durkheim, que propôs uma Morfologia Social como forma de explicar os fenômenos sociais. Para o referido sociólogo, a sociedade repousa sobre um substrato e este interfere em todos os fenômenos sociais, ao passo que a Geografia seria uma ciência restrita para estudar tais fenômenos. Para ele Ratzel deveria liberar-se de seus objetivos vagos e hesitantes. Diga-se, também, que Febvre e La Blache defendiam a Morfologia Social (CARVALHO, 2004).

La Blache criticou a ideia ratzeliana de vinculação da Geografia aos interesses políticos imediatos. Para

La Blache havia a necessidade de buscar uma neutralidade do discurso científico, buscando uma despolitização do temário geográfico. La Blache critica o caráter naturalista das formulações de Ratzel, defendendo o componente criativo (a liberdade) contida na ação humana (MORAES, 1981). Em outras palavras, a ação

humana não pode ser vista apenas como resultado das imposições do meio, mesmo que este exerça influências multidisciplinares sobre o homem.

Desse modo, Febvre sugere um método científico apoiado na sociologia, utilizando a modéstia, a marcha prudente, os objetivos limitados e fixados de antemão. Para ele a Geografia devia preocupar-se como as leis físicas e biológicas que combinadas modificam a fisionomia da Terra, portanto o objeto da Geografia seria a fisionomia das paisagens. Para La Blache, o homem sofre influência do meio, porém atua sobre o mesmo, transformando-o, buscando na natureza soluções para satisfazer suas necessidades, transformando a matéria natural e criando formas sobre a superfície terrestre, o que foi denominado por Febvre de Possibilismo (CARVALHO, 2004).

### 3.4 As resistências epistemológicas

Atualmente, dá-se ênfase ao trânsito livre do conhecimento, pois o contexto e a necessidade de integração se impõem à ciência. Cite-se a ciência

Física que ensina o princípio da desordem e a Biologia o progresso da ordem. Passa-se a explorar a questão da ordem e desordem, num *continnum*. Porém, cada ciência com seu método próprio, defendendo-se das possíveis intrusões ou perturbações (CARVALHO, 2004).

De modo geral, tantos são os níveis de análise quanto são as ordens de grandeza na gama dimensional dos conjuntos espaciais levados em consideração pelos geógrafos. Entretanto, frequentemente apega-se a um único desses níveis de análise, aquele que parece ir por si mesmo, resultando em raciocínio geográfico incompleto, ao mesmo tempo em que se priva de informações o que forneceria o exame das representações em menor e em maior escala (LACOSTE, 1988).

Nesse ponto, insira-se o pensamento de Alfred Whitehead para quem o mundo podia ser visto como uma trama de acontecimentos. Este autor adotou o princípio da inseparabilidade de dimensões como tempo e espaço, ou seja, a dimensão do *continnum*. Enquanto, para Nietzsche era preciso coesionar tantas forças quanto for preciso para que nasça um

pensamento científico. Nesse ponto, Morin destaca que cada átomo é complexo e não somente a sociedade (CARVALHO, 2004).

O que se vislumbra neste momento histórico é a transição do paradigma mecanicista para o paradigma da complexidade. Em outras palavras, para Guattari (1990), o momento histórico apresenta-se como uma forma de pensar a natureza de maneira articulada a cultura, portanto necessitando-se aprender a pensar transversalmente as interações entre ecossistemas, visto que os equilíbrios naturais dependerão cada vez mais das intervenções humanas.

### **3.5 O pensamento complexo e transdisciplinar**

Mesmo com a expansão do pensamento complexo, ainda há resistências pautadas no analitismo mecanicista. Porém, hoje, os pesquisadores são atraídos por aquilo que manifesta conexão, pois a vida resulta da interação e da interdependência de novos elementos. Baseia-se tal pensamento numa estrutura ecossistêmica e eco-organizadora, visto que nada é tão

mutante quanto o planeta Terra (CARVALHO, 2004). Cite-se a Teoria da Tectônica de Placas, desenvolvida por Alfred Wegener nos anos 1960, que postula a existência de movimentos em escala macroscópica da litosfera terrestre.

Nesse cenário, insere-se o conceito de transdisciplinaridade que Morin (2004, p.26) entende como tendo “[...] por objetivo não um setor ou uma parcela, mas um sistema complexo, que forma um todo organizado”. Hissa (2006, p.185) corrobora tal pensamento ao afirmar que “a construção do amplo e integrado olhar espacial [...] pressupõe a atitude transdisciplinar estimulada também pelas narrativas geográficas”. Desse modo, entende-se que a transdisciplinaridade apresenta-se como uma complexificação científica na busca por construir um todo organizado.

Segundo Souza e Oliveira (2011), até o início da década de 1970, se estabelecia a ênfase na análise unitemática da natureza, desvirtuando a tendência de integração interdisciplinar postulada pelos naturalistas do século XIX. Ainda, segundo os autores o conhecimento setorizado torna-se um conhecimento

parcial e incompleto, no qual não permite apreender o ambiente e avaliar os recursos naturais de um território na sua integralidade.

Contemporaneamente, vários autores buscaram utilizar-se do conceito de transdisciplinaridade para dar sua contribuição à Geografia Física, a exemplo de Bertalanffy (1968, apud CAMARGO, 2005, p.52). Para este é “[...] necessário o estudo não apenas das partes e dos processos de forma isolada, mas encontrar a resolução dos problemas na organização e na unificação das partes, que antes eram analisadas de forma fragmentada, sem verificar a dinâmica de suas interações”.

É cada vez mais complexo apreender o espaço geográfico de forma global, a fim de perceber as redes de práticas sociais que nele se manifesta. Pois, atualmente, o espaço não é mais vislumbrado apenas como palco das atividades humanas, mas elemento dinâmico, visto como composto de partes que se articulam perpetuamente. Logo, para Lacoste (1988), o geógrafo deve saber pensar a complexidade do espaço terrestre.

Para Souza e Oliveira (2011) a necessidade de percepção do conjunto

torna-se um requisito fundamental da interdisciplinaridade, nos quais requer considerar os mecanismos que integram harmonicamente o ambiente, devendo-se considerar a sua complexidade e sua heterogeneidade.

Em 1937, Bertalanffy propôs a Teoria Geral dos Sistemas, que se ocupa em compreender a amplitude do todo, não apenas de suas partes (CAMARGO, 2005). Em outras palavras, o paradigma mecanicista vai aos poucos cedendo lugar a uma nova forma de ver os fenômenos naturais, agora de forma articulada, interligada, um espaço geográfico dinâmico, com fluxo constante de matéria e energia, numa visão ecológica.

Embasando-se nos pressupostos dessa teoria, vários são os pesquisadores que a tomam como alicerce para seus postulados. Dentre esses cita-se Christofletti (1980), para quem o modelado encontra-se em equilíbrio, ajustando suas variáveis internas às condições externas, apresentando dimensões de acordo com fatores influentes do meio ambiente, que controla a qualidade e a quantidade de matéria e energia que flui pelo sistema.

Por sua vez, Tricart (1988) propõe que as unidades ecodinâmicas são integradas ao conceito de ecossistema. Sendo, portanto, um instrumento lógico de sistema, primando pelas relações mútuas entre os componentes da dinâmica, os fluxos de energia e matéria no meio ambiente. Bertrand (2004) corrobora esta visão ao afirmar que a paisagem é produto da combinação dinâmica de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, agindo uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução.

Nesse cenário, percebe-se que no atual momento histórico há uma busca por nutrir uma cooperação, diálogo e cumplicidade disciplinar. Em suma, de acordo com Guattari (1990), seria absurdo querer voltar atrás para tentar reconstituir as antigas maneiras de viver, isto é, embasando-se no mecanicismo, visto que jamais o trabalho humano ou o habitat voltarão a ser o que era há décadas atrás.

Diante do exposto, fica clara a ligação do pensamento complexo e o contexto atual da Geografia, notadamente pelo fato de que essa ciência tem buscado produzir um conhecimento sistêmico. Camargo

(2005) destaca que a construção da totalidade dar-se-á por meio da interconectividade das diferentes variáveis que compõem um determinado sistema, pois o movimento constante faz surgir organizações complexas.

Nesse ponto, a Geografia como ciência que estuda o espaço, particularmente o geográfico, propõe-se a desenvolver estudos de forma integrada, buscando articular a variável física, biológica e humana como forma de compreender a dinâmica inserida naquele espaço. Desse modo, Camargo (2005) ressalta que devido a atual dinâmica da economia globalizada os sistemas complexos envolvem grande número de variáveis, que atuam conjuntamente no espaço e, por conseguinte, geram possibilidades não lineares.

Nessa perspectiva da ciência geográfica, Souza e Oliveira (2011, p.43) afirmam que “não há como tratar a análise ambiental a partir do conhecimento fragmentado ou setorizado”. Esses estudos, conforme atestam os autores representam uma etapa ou meio indispensável aos requisitos da interdisciplinaridade que conduzem ao conhecimento integrado

do meio ambiente. Ainda, segundo os autores, é por meio dessa abordagem que a Geografia atinge a concepção sintética, onde os estudos integrados são executados a partir de análises e mapeamentos temáticos, nos quais promovem a síntese e as correlações interdisciplinares.

Recentemente a literatura geográfica assiste o desenvolver de uma nova abordagem pautada nos preceitos da complexidade e da transdisciplinaridade. Trata-se da Geoecologia das Paisagens, que faz parte da Ecogeografia ou Geografia Ambiental (estudo da interação e de relações objeto-sujeito), e que concentra sua atenção nas paisagens como geocossistemas. Trata-se de uma ciência que estuda as inter-relações e interações entre os organismos e o meio (a natureza inorgânica circundante). Segundo Rodrigues *et al.* (2010) é uma ciência complexa, que sintetiza todos os conhecimentos das ciências naturais e as condições das ciências sociais sobre o caráter das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.

A Geoecologia tem por objeto de estudo a paisagem natural, dentro de uma concepção de estudo que a

concebe como uma realidade geográfica. No enfoque geocológico, ela é interpretada como uma conexão harmônica de componentes e processos, intrinsecamente integrados. Para Silva e Rodrigues (2011) no contexto atual, a intensidade da ocupação humana e as transformações ambientais, resulta numa paisagem compreendida como conjunto constituído por feições naturais, sociais e culturais. Dessa forma, busca-se uma visão dialética e integrada dos elementos naturais, não se aceitando mais a unilateralidade das ciências.

As pesquisas geocológicas propõem o planejamento e a gestão ambiental das paisagens, visando o desenvolvimento sustentável, a organização estrutural-funcional, direcionados à otimização dos recursos, sua perícia e monitoramento, conforme sugerem Silva e Rodrigues (2011).

Nesse sentido a Teoria Geral dos Sistemas e a Teoria da Complexidade “se integram por apresentarem formas próximas de perceber o mundo” (CAMARGO 2005, p.51) nos quais insere a ciência Geocológica contextualizada na revolução do pensamento

contemporâneo sobre o mundo. Essa abordagem torna-se necessária a fim de responder as perguntas contemporâneas, por buscar entender o todo e não apenas uma das partes do sistema, evitando especializações que não percebem relações contextuais e globais (MORIN, 2004).

O entendimento complexo dos sistemas ambientais frente à complexidade das ações humanas, cada vez menos sustentável, sem ações de cunho preventivo a possíveis impactos ambientais, bem como o entendimento da capacidade de suporte destes ambientes, leva os estudos que utilizam como método da Geocologia da Paisagem a contribuição de respostas complexas a problemas complexos do mundo contemporâneo, com o entendimento do todo, afastando-se das análises setoriais, com objetivo claro de planejamento e gestão da paisagem de forma integrada e interdisciplinar.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pretensão da pesquisa foi realizar um levantamento teórico e bibliográfico para iniciar-se uma discussão e compreensão maior sobre

o pensamento complexo. Diga-se, também, que se faz mister apreender um melhor entendimento, para então poder-se produzir pensamentos novos e aplicações nos trabalhos geográficos que venham a ser desenvolvidos.

Destaca-se que a grande questão filosófica da mudança da sociedade moderna para a pós-modernidade é justamente a crise da razão. A grande certeza de um ordenamento e racionalidades postuladas pelo sistema capitalista entra em choque no mundo atual de incertezas, onde a ciência quebra uma das “correntes” que lhe fizeram ser e existir como ciência moderna, a exatidão.

A junção de experiência e saberes tenta dar uma resposta mais direta aos anseios da sociedade e da própria ciência. No surgimento das ciências modernas, temos o positivismo como método central da ciência onde o objeto era dividido em partes para ser entendido e compreendido. A geografia então se torna uma ciência autônoma no sec. XIX adotando esse método, que tem grande influência ainda hoje, inicialmente buscando teorias em outras ciências ou descrições de síntese

para se firmar cientificamente e positivamente.

No entanto, no início séc. XX esse modelo já não respondia às dinâmicas do mundo contemporâneo. As ciências passaram a se articular mais, a própria visão da Teoria Geral de Sistemas, de base ecológica, propõe um entendimento mais amplo onde os elementos das pesquisas não devem ser vistos de forma isoladas, mas entrecruzadas, podendo se relacionar ou não com o meio que interagem (sistemas abertos e fechados).

Nesse cenário, o modelo sistêmico surge como elemento que vai influenciar principalmente a Geografia Física que é a noção de equilíbrio, tal visão perdurou até o surgimento ou derivação para uma concepção complexa, ainda na década de 1980, para tentar compreender um mundo pós-moderno que estava se formando.

A complexidade, por sua vez, apresenta uma relação autônoma entre o objeto estudado e o seu meio, que segundo Morin, auto-organiza-se, e é mutável. A Geografia entra em crise juntamente com outras ciências por ainda não conseguir compreender o caminho a ser seguido na pós-modernidade. A resposta encontrada

pela tória da complexidade é uma resposta conjunta de vários saberes gerando expertise e conhecimentos sobre determinados assuntos impossíveis de serem vistos com o olhar de uma só ciência.

A crise da ciência levou a uma maior incerteza e relativização das afirmações científicas, como ao se questionar leis até então intocáveis da Física, como as leis de Newton e a proposição da Teoria do Caos. Essas proposições trouxeram uma crise generalizada às ciências, cujas afirmações até então, no mundo moderno, dadas como certezas científicas passaram a ser questionáveis.

Assim, pode-se perceber que não existe uma ideia pronta e acabada, bem como não se tem uma única ciência que vai dar resposta exata ou aproximar determinado estudo da realidade sem checar ou compreender o maior número de variáveis possíveis. Tais variáveis exigem uma compreensão maior das ciências e da interseção entre elas e seus olhares para realização de estudos mais aprofundados, notadamente a Geografia deve inserir-se nesse contexto e permitir contribuir com a

formulação de um conhecimento mais complexo.

## REFERÊNCIAS

BERTRAND, G. *Paisagem e geografia física global: esboço metodológico*. RA'EGA, Curitiba, n. 8, p. 141-152. Editora UFPR, 2004.

CAMARGO, L.H.R. *A Geoestratégia da Natureza: a Geografia da Complexidade e a Resistência à possível Mudança do Padrão Ambiental Planetário*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.

. *A ruptura do meio ambiente: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência: a geografia da complexidade*. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAMARGO, L.H.R.; GUERRA, A.J.T. *A Geografia da Complexidade: Aplicação das Teorias da Auto-Organização ao Espaço Geográfico*. In: VITTE, A.C. (Organizador). *Contribuições à história e à epistemologia da geografia*. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARVALHO, M.B. *Geografia e complexidade*. In: SILVA, A.A.D.; GALENO, A. (Orgs.). *Geografia: ciência dos complexus: ensaios transdisciplinares*. – Porto Alegre: Sulina, 2004.

CHRISTOFOLETTI, A. *Geomorfologia*. 2ª ed. - Revista e ampliada. -- São Paulo: Editora Blucher, 1980.

CHRISTOFOLETTI, A.L.H. *Sistemas Dinâmicos: As Abordagens da Teoria do Caos e da Geometria Fractal em Geografia*. In: VITTE, A.C.; GUERRA, A.J.T.(Organizadores). *Reflexões sobre a geografia física no Brasil*. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

LACOSTE, Y. *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MORAES, A.C.R. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1981.

MORAES, A.C.R.; FERNANDES, F. *Friedrich Ratzel*. Editora Ática, 1990.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

RODRIGUEZ, J.M.M.; SILVA, E.V.; CAVALCANTI, A.P.B. *Geoecologia das paisagens: uma análise ambiental*. Fortaleza: Ed. UFC, 2010.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. – 4. Ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, E.V.; RODRIGUEZ, J.M.M. Geoecologia da Paisagem: Zoneamento e Gestão Ambiental em Ambientes Úmidos e Subúmidos. *Revista Geográfica de América Central*, v. 2, n.47, 2011.

SOUZA, M.J.N; OLIVEIRA, V.P.V. Análise ambiental – uma prática da interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa. *REDE - Revista eletrônica do Prodema*, Fortaleza, v.7, 2011.

TRICART, J. *Ecodinâmica*. Rio de Janeiro, IBGE, Diretoria Técnica, SUPREN, 1977.

## DIVISÃO DO TRABALHO EM UNIDADES DE BENEFICIAMENTO DA MANDIOCA NO AGRESTE PERNAMBUCANO

*Antônio Pacheco de Barros Júnior<sup>1</sup>*

*Werônica Meira de Souza<sup>2</sup>*

*Maria do Socorro Bezerra de Araújo<sup>3</sup>*

### RESUMO

A atividade da casa de farinha é considerada antiga e emprega um número significativo de trabalhadores em todas as fases de beneficiamento da mandioca, para produção de farinha. Este estudo tem como objetivo destacar a divisão do trabalho pelas casas de farinha em Lajedo no Agreste de Pernambuco, para isso constituiu-se como objeto de estudo dezessete unidades de beneficiamento da mandioca. A metodologia envolve o levantamento de dados a partir de fontes primárias e secundárias, cuja pesquisa ocorreu em fevereiro de 2015. Os resultados obtidos indicam que das dezessete casas de farinha objeto da pesquisa, apenas um estabelecimento, situado na zona urbana, possui licença ambiental, os trabalhadores tem carteira assinada e utilizam Equipamento de Proteção Ambiental. As unidades de beneficiamento da mandioca é um espaço baseado na diferença do gênero (homens e mulheres) e da divisão hierarquizada. Os proprietários desses empreendimentos exercem a função da liderança e os trabalhadores subordinados, sujeitando-se às regras do trabalho, em troca da remuneração. Entre os trabalhadores os homens pelo aspecto virilidade exercem atividades que demandam maior esforço físico, técnica e habilidade com os equipamentos. Enquanto as mulheres cabem o trabalho manual e hipoteticamente mais leve (raspagem da mandioca, varrer e juntar os resíduos da mandioca). As casas de farinha eram artesanais e compassadamente foram adquirindo maquinários e tornaram-se modernizadas, no entanto, possuem problemas do ponto de vista sanitário, ambiental e trabalhista.

**Palavras-Chave:** Casas de Farinha. Gênero. Trabalho.

### ABSTRACT

The activity of the “flour industry” is considered old and employs a significant number of workers in all stages of cassava processing for flour production. This study aims to highlight the division of labor by the “flour industry” in Lajedo in the Agreste of Pernambuco, for this purpose, 17 cassava beneficiation units were constituted as object of study. The methodology involves the collection of data from

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

<sup>2</sup> Orientadora e professora do Departamento da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

<sup>3</sup> Coorientadora e professora do Departamento de Ciências Geográficas (DCG) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Autor para correspondência: pachecogeambiental@hotmail.com

primary and secondary sources, whose research took place in February, 2015. The results indicate that of the seventeen farms object of the research, only one establishment, located in the urban zone, has environmental license, Workers have a formal contract and use Environmental Protection Equipment. Cassava processing units are a space based on the gender difference (men and women) and the hierarchical division. The owners of these ventures exercise the function of leadership and subordinate workers, subjecting themselves to the rules of labor in return for remuneration. Among the workers men by virtue of virility perform activities that demand greater physical effort, technique and skill with the equipment. While women fit the manual and hypothetically lighter work (scraping cassava, sweeping and joining cassava residues). The “flour industry” were handcrafted and they were gradually buying machinery and becoming modernized, however, they have problems from the sanitary, environmental and labor points of view.

**Keywords:** “Flour Industry”. Genre. Job.

## INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a discussão acerca da interação das casas de farinha no espaço geográfico, faz-se necessário fazer uma consideração acerca do entendimento do que venha a ser o conceito de espaço geográfico, expresso por Santos (2006, p.39) como “um sistema de objetos e um sistema de ações”. Para ele:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a

natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina [...].

Fica evidente que as casas de farinha constituem locais onde se beneficia a mandioca em farinha, sendo um elemento ou produto da ação antrópica que faz parte do espaço geográfico. Destarte, as unidades de produção de farinha de mandioca, caracterizam-se por serem elementos ou pontos fixos inseridas na moradado homem, o espaço geográfico, que promovem a movimentação dos fluxos materiais e imateriais, dando origem à rede geográfica de produção da farinha de mandioca.

A atividade das casas de farinha é considerada antiga e, no Brasil, com registro já do século XVI, no Período

Colonial, época em que dividiu espaço com outra cultura, a cana de açúcar. As engenhocas da farinha foram fundamentais na produção de um preciso produto, a farinha, servindo de fonte de alimento aos homens.

Neste sentido, Andrade (1998, p. 92-93) trouxe a seguinte contribuição:

[...] Sintomático é que ainda hoje, na região da Mata e do Litoral Oriental, a fabricação de farinha se faça pelos mesmos processos da época colonial; a descrição de uma “casa de farinha” feita por Nieuhof, em pleno domínio holandês, identifica-a como as casas de farinha existentes nas “grotas” e nas “chãs” dos nossos antigos engenhos. Enquanto a fabricação do açúcar evoluiu desde o engenho de bois até as grandes usinas que moem anualmente mais de 1.000.000 de sacos de açúcar, a casa de farinha continua muitas vezes a ser movida a força humana. Apesar de sua importância, foi uma cultura relegada a um plano secundário, sempre desprovida de proteção e sempre descuidada a ponto de a sua falta ter sido freqüentemente assinalada em toda a história nordestina, falta que estava a dificultar e a piorar cada vez mais o regime alimentar, por si já deficiente, de moradores e escravos.

O fabrico da farinha de mandioca, no Período Colonial, no Brasil, se dava de forma rudimentar: para o indígena, a farinha uí-pon, uí-puba, farinha puba, amolecida pela infusão, farinha d’água, e a uí-atã, farinha-de-guerra, seca, dura,

resistente, comum. Feita de mandioca crua, raspada e espremida à mão ou no cilíndrico tupiti, a prensa de palha contráctil, tecida e sensível (CASCUDO, 2011).

As casas de farinha são empreendimentos, geralmente, de pequeno porte, rústicos, edificações antigas, em péssimo estado de conservação, o que ao longo do tempo, tem causado impactos sociais e ambientais. Barros Júnior (2015), ressalta os problemas vislumbrados pelas engenhocas farinheiras, a saber: i) a poluição atmosférica, dos corpos hídricos e solos; ii) comprometimento da saúde dos trabalhadores em virtude de realizarem uma atividade em ambientes insalubres, com pouca ventilação, altas temperaturas, queimaduras, cortes, arranhões, dentre outros; iii) ausência de equipamentos de proteção individual; iv) desacordo as normas ambientais, trabalhistas e sanitárias .

Os pesquisadores Barros Júnior e Pacheco (2012), no estudo diagnóstico das casas de farinha nos municípios de Lajedo, Jupi e Jucati no Agreste de Pernambuco constataram os seguintes aspectos: i) os empreendimentos geram empregabilidade abrangendo

um número significativo de pessoas; ii) baixa escolaridade e remuneração; iii) grupos de família trabalhando no mesmo ambiente da casa de farinha; iv; trabalho cansativo e extenuante.

Quanto à localização das unidades de beneficiamento da mandioca no Estado de Pernambuco, insta observar os apontamentos de Barros Júnior, Pacheco e Cardoso (2016, p. 398):

Ao percorrer o Estado de Pernambuco, foi observada a presença de casas de farinha espalhadas ao longo do território com destaque para: i) região de desenvolvimento do Araripe, município de Araripina; ii) região de desenvolvimento Mata Sul, representado por Pombos; iii) região de desenvolvimento Mata Norte, compreendendo o município de Glória do Goitá; iv) região do Agreste Setentrional, em Feira Nova e v) região do Agreste Meridional, nos vizinhos municípios de Jucati, Jupi e Lajedo.

“A divisão de tarefas entre homens e mulheres é bastante claro nas casas de farinha, porém essa segmentação também é percebida nas pontuações dos espaços físicos, deixando claro onde homens e mulheres devem exercer as suas funções” (SOARES 2007, p.56). É o que menciona Cardoso et al. (2015, p. 07):

Foi verificada uma notória divisão do trabalho entre homens e mulheres nas casas de farinha em Lajedo. As mulheres, geralmente, são descascadeiras, realizam o trabalho manual, teoricamente mais leve, pois necessita de menos esforço físico. Os homens trabalham com as máquinas e ainda alimentam as fornalhas com a lenha, numa longa jornada extenuante, convivendo com as altas temperaturas e com as cinzas da lenha.

“As indústrias farinheiras são caracterizadas por uma nítida separação entre o proprietário, os trabalhadores e, neste último grupo ocorre uma divisão de tarefas, tipificadas pelo gênero entre homens e mulheres” (BARROS JÚNIOR, 2015, p.31). Verifica-se uma notória divisão do trabalho nas unidades de beneficiamento da mandioca, baseada na diferença corpórea entre mulheres e homens, corroborando com a divisão do trabalho sexual (DURKHEIM, 1999).

Face ao exposto, a presente pesquisa foi desenvolvida visando alcançar o seguinte objetivo: destacar a divisão do trabalho pelas casas de farinha em Lajedo no Agreste de Pernambuco. Sendo justificada, pelo fato de proporcionar conhecimento à sociedade, bem como auxílio de fontes às futuras pesquisas.



Lajedo foi de 39.240 habitantes, com uma densidade demográfica de 193,70 (hab/km<sup>2</sup>). A agricultura é uma das principais atividades econômicas do município, com destaque para o cultivo do milho, feijão e da mandioca (CONDEPE/FIDEM, 2014).

O Município de Lajedo é conhecido no Estado de Pernambuco pela grande quantidade de casas de farinha espalhadas em seu território. No que concerne ao surgimento desses empreendimentos, o pesquisador Barros Júnior (2015, p.28-29) aduz:

No Município de Lajedo, no Agreste Meridional do Estado de Pernambuco, segundo relatos de proprietários das casas de farinha, por volta da segunda metade do século XX, surgiram às primeiras casas de farinha em razão da necessidade dos produtores de mandioca de beneficiar o referido tubérculo. As primeiras casas de farinha eram do tipo tradicional, ou seja, seu método de produção era completamente manual e compassadamente ocorreu à mecanização das casas de farinha, com a implantação da prensa hidráulica e do motor triturador, fato que contribuiu para que as unidades de beneficiamento da mandioca atingissem e mantivessem na atualidade o enquadramento no tipo modernizado.

A fim de realizar o estudo de cunho exploratório, foi necessário o levantamento de dados a partir de fontes primárias e secundárias. Nesse

sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 77) trazem a seguinte contribuição:

[...] Muitas vezes o tema escolhido é pouco trabalhado por outros autores e não existem fontes secundárias para consulta. A falta dessas fontes obriga o pesquisador a buscar fontes primárias e isso demanda um tempo maior para a realização do trabalho [...].

No que concerne às fontes primárias foi necessário visita às casas de farinha com aplicação de entrevistas semi-estruturadas junto a dezessete proprietários destes empreendimentos e, voluntariamente, os pesquisados acordaram em permissão para a divulgação das informações, como prevê Comitê de Ética. A investigação para levantamento dos dados primários se deu no mês de fevereiro de 2015 entre os dias 24 e 26.

No que se refere às fontes secundárias compreendeu o levantamento bibliográfico, a interpretação de dados cartográficos, a organização e análise dos dados a fim de subsidiar a elaboração do estudo científico. A área objeto de estudo constitui-se nas 17 casas de farinha existente em Lajedo, cuja pesquisa ocorreu em fevereiro de 2015.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A mandioca é uma planta de origem sul-americana, cultivada desde a antiguidade pelos povos nativos desse continente. Oriunda da região tropical, encontra condições favoráveis para o seu desenvolvimento em todos os climas tropicais e subtropicais. É cultivado na faixa compreendida entre 30 graus de latitude norte e sul, embora a concentração do plantio da mandioca esteja entre as latitudes de 15º N e 15º S. Suporta altitudes que variam desde o nível do mar até cerca de 2.300 metros, admitindo-se que as regiões baixas ou com altitude de até 600 a 800 metros são as mais favoráveis (SOUZA; SOUZA, 2000).

De acordo com Sena (2006), a América do Sul é centro de origem da mandioca que exerceu importância no processo de colonização do Brasil, através do qual a mandioca cumpriu duplo papel: i) fonte de carboidratos na dieta alimentar das populações nativas e; ii) produto de valor comercial, no caso a farinha, consumido em vilas e povoados. Normanha (1976) destaca que os portugueses, “descobridores do país”, já encontraram na roça indígena a cultura da mandioca para a produção

de diversos tipos de alimentos e bebidas alcoólicas.

O consumo da farinha de mandioca no Brasil remonta há bastante tempo, com registros historiográficos desde a época colonial. Conforme Lopes (2009, p.12):

No nosso Brasil indígena a alimentação dos tupiniquins, com a sua mandioca e o seu palmito, estes foram os únicos que Pero Vaz de Caminha saboreou por aqui, mas a mandioca reinava, era o alimento essencial acompanhando todas as coisas, da carne à fruta.

Com muita propriedade na descrição da mandioca, em pleno domínio do Brasil holandês, cumpre destacar os apontamentos do viajante, neerlandês, Joan Nieuhof, na magnífica obra *Memorável Viagem Marítima e Terrestre ao Brasil*, Nieuhof (1942, p. 282-283):

Sendo rica a Capitania de Pernambuco e o Brasil, em geral, não só em gado, mas, também, em diversas qualidades de ervas, arvores e frutos, dêramos de tudo informação sucinta. Começaremos pela Mandiiba e sua raiz, denominada mandioca, na qual os brasileiros têm o seu principal gênero alimentício. A maior parte da América desconhece até agora o trigo ou qualquer outro cereal. A natureza, porém, lhes deu certo arbusto, cuja raiz, depois de sêca e assada, como fazemos ao nosso pão, constitui o alimento comum aos habitantes da América. Esse arbusto viceja por tôda parte em

quantidade é chamado pelos brasileiros Maniiba e Mandiiba; à sua raiz mandioca. Há diversas variedades desse vegetal às quais os brasileiros dão diferentes nomes. À raiz de todas elas, porém, chamam mandioca. Suas fôlhas são pequenas, longa e ponteagudas, desenvolvendo-se em compridas hastes ou ramos, cada um dos quais tem seis ou sete fôlhas agrupadas, lembrando o formato de uma estrela, a que os brasileiros chamam Maniçoba [...].

A mandioca tem destaque pela sua riqueza extrema em carboidratos, estando à frente do arroz, do milho e da cana-de-açúcar. O tubérculo em questão apresenta um diferencial produtivo de grande relevância seja em relação a sua lavoura, seja em relação aos produtos comercializados e derivados dela. O beneficiamento da mandioca ocorre no Nordeste do Brasil, de forma artesanal, em comunidade produtiva denominada casa de farinha, tendo, no uso desse modelo, um dos principais entraves no que tange à comercialização e à abertura competitiva no mercado (SOARES, 2007).

No Estado de Pernambuco, as casas de farinha fazem parte da paisagem e da história de grande parte dos municípios. Nas bacias dos rios Tapacurá e Goitá, o número destas unidades de beneficiamento vem-se reduzindo rapidamente, segundo V.3, n<sup>o</sup>1, 2017.

vários relatos nas comunidades em que estão sendo desenvolvidos trabalhos de assistência técnica pela Sociedade Nordeste de Ecologia (SNE) e pelo Serviço de Tecnologia Alternativa - SERTA (PIMENTEL et al., 2007).

As casas de farinha surgiram no Município de Lajedo por uma necessidade dos agricultores que produziam e não tinham como realizar o beneficiamento da mandioca. Especificamente, no caso das unidades de beneficiamento da mandioca em Lajedo, de modo geral, tratam-se de pequenas “mini-indústrias”, com inexistência de capacitação no que tange aos padrões de qualidade, com infraestrutura inapropriada aos padrões de higiene e qualidade e não atendem as legislações sanitárias, trabalhistas e ambientais.

Das dezessete casas de farinha, apenas um estabelecimento, localizada na zona urbana de Lajedo o proprietário declarou que possui licença ambiental do órgão ambiental competente, neste caso, é a Agência Estadual de Meio Ambiente - CPRH, os trabalhadores tem carteira assinada e utilizam Equipamento de Proteção Ambiental. Os demais entrevistados destacaram a dificuldade de

regularizar seus empreendimentos, pois são empresas de pequeno porte e o lucro é mínimo.

O espaço físico das casas de farinha em Lajedo é o local onde acontece a transformação da mandioca em farinha. Trata-se de um ambiente de trabalho onde se reúnem, mas só para trabalhar dezenas de famílias, parentes, vizinhos, amigos, dentre outros. Nesse espaço, os homens, pelo aspecto da virilidade, cumprem as tarefas que necessitam de maior esforço físico, por exemplo: no forno, na prensagem; enquanto que as mulheres realizam a raspagem da mandioca, varrem a casa de farinha e juntam os resíduos da mandioca (Figura 2 A e B).



Figura 2 A - Mulheres raspando a mandioca em casa de farinha nº.1 - Sítio Poço - Lajedo

Fonte: Autor

Sena (2006, p. 106) aduz:

A organização do trabalho nas casas de farinha baseia-se na

execução de tarefas interrelacionadas e subsequentes, pois as etapas devem ser devidamente preparadas para dar lugar às posteriores, de sorte que todos os membros da família devem saber desenvolvê-las.

Sobre a divisão do trabalho, cumpre destacar os apontamentos de Dias (2005, p. 263):

Do ponto de vista do controle operário, no âmbito da organização industrial, o capitalismo criou a divisão do trabalho na produção. Nessa, cada atividade, ofício ou tarefa foi parcelado de tal modo que tornou o trabalhador incapaz de acompanhar qualquer processo produtivo completo. A divisão de trabalho na fábrica é diferente da divisão social.



Figura 2 B - Corroborando com o pensamento de Sena (2006, p. 106) aduz: A organização do trabalho nas casas de farinha baseia-se na execução de tarefas interrelacionadas e subsequentes, pois as etapas devem ser devidamente preparadas para dar lugar às posteriores, de sorte que todos os membros da família devem saber desenvolvê-las.

perigos eminentes, como a presença do fogo, por exemplo. Enquanto isso, às mulheres cabe o trabalho manual e

teoricamente mais leve de raspagem da mandioca.

Durante a pesquisa, constatou-se que as mulheres geralmente labutam na raspagem da mandioca: a maioria chega antes do sol raiar e permanece até o fim da manhã, pois, no período da tarde e noite, necessitam de cuidar dos lares. Poucas mulheres raspam mandioca no turno da tarde, pois depende da disponibilidade da mandioca para aquele dia, além da necessidade de adquirir uma renda extra e reforçar o orçamento da família.

“Para elas o que importa é receber algo que possa sustentar a si e a sua família. Todas desejam parar de raspar mandioca, todavia, sabem de sua falta de preparação para uma vida longe das paredes das casas de farinha [...]” (SOUZA; ALVES, 2013, p. 318).

As mulheres se reúnem em pequenos grupos, algumas sentadas em tamboretas, outras no chão, passando muitas horas descascando mandioca em um ritmo rápido e intenso, com uso de facas e raspadores já desgastados pelo tempo (Figura 3 A e B).



Figura 3 A - Raspagem da mandioca em casa de farinha nº.13 - Olho D'Água Velho - Lajedo  
Fonte: Autor

Figura 3 B - Raspador de mandioca em casa de farinha nº.13 - Olho D'Água Velho - Lajedo  
Fonte: Autor

O horário de trabalho é rígido, sendo definido pelo dono da casa de farinha, e, quando chega o período da safra da mandioca, ocorre o aumento da produção. Conseqüentemente, a carga horária de trabalho pode estender-se por mais de dozes horas por dia, adentrando até aos finais de semana.

Mészáros (2008, p.28) aduz:

Na situação em que a divisão do trabalho é levada até a perfeição, todo homem tem apenas uma operação simples para realizar; a isso se limita toda a sua atenção, e poucas idéias passam pela sua cabeça, com exceção daquelas que com ela têm ligação imediata. Quando a mente é empregada numa diversidade de assuntos, ela é de certa forma ampliada e aumentada, e devido a isso geralmente se reconhece que um artista do campo tem uma variedade de pensamentos bastante superior a de um cidadão.

Desse modo, [...] “a casa de farinha é um espaço, principalmente, de homens no comando, isto é, proprietários. À mulher resta a função de raspadeira; tirar a goma ou colher, os resíduos que sobram dos fornos na queimagem das lenhas, do carvão [...]” (SOUZA; ALVES, 2013, p. 316).

Sobre a divisão do trabalho, Santos (2006, p. 88-89) na obra intitulada “A Natureza do Espaço”, diz que:

Cada lugar, cada subespaço, assiste, como testemunha e como ator, ao desenrolar simultâneo de várias divisões do trabalho. Comentemos duas situações. Lembremo-nos, em primeiro lugar, de que a cada novo momento histórico muda a divisão do trabalho. É uma lei geral. Em cada lugar, em cada subespaço, novas divisões do trabalho chegam e se implantam, mas sem exclusão da presença dos restos de divisões do trabalho anterior. Isso, aliás, distingue cada lugar dos demais, essa combinação específica de temporalidades, diversas. Em outra situação, consideremos, apenas, para fins analíticos, que, dentro do todo, em uma dada situação, cada agente promove sua própria divisão do trabalho. Num dado lugar, o trabalho é a somatória e a síntese desses trabalhos individuais a serem identificados de modo singular em cada momento histórico.

Em sendo assim, os trabalhadores das casas de farinha perdem a compreensão do todo em razão da

divisão do trabalho (homens e mulheres). Para Karl Marx, a inserção da mulher no mercado de trabalho pelo capitalista (dono do capital) foi viabilizada em virtude da introdução das máquinas, permitindo o emprego de trabalhadores que utilizassem menos esforços físicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada teve como propósito destacar a divisão do trabalho pelas casas de farinha em Lajedo no Agreste de Pernambuco, para isso constituiu-se como objeto de estudo dezessete unidades de beneficiamento da mandioca, concluindo-se o seguinte.

A atividade da casa de farinha é considerada antiga e destaca-se pela importância social e econômica dessa cadeia produtiva, pois emprega um número significativo de pessoas em todas as fases de produção, além de utilizar matéria-prima produzida na própria região.

Trata-se de um trabalho baseado na diferença de gênero (homens e mulheres) e da divisão hierarquizada. A casa de farinha é um espaço representado por homens na liderança (proprietários) e dos subordinados

representado pelos trabalhadores (homens e mulheres) que estão de acordo com as regras do trabalho, em troca de remuneração.

Entre os trabalhadores foi constatada uma notória divisão do trabalho, geralmente, os homens exercem atividades que demandam maior esforço físico, técnica e habilidade com as máquinas (prensagem, trituração, ensacamento da mandioca e alimentação dos fornos com a lenha). As mulheres realizam o trabalho hipoteticamente mais leve (raspagem da mandioca, varrer a casa

de farinha e juntam os resíduos da mandioca).

A divisão do trabalho é algo que faz parte da história das casas de farinha em Lajedo é aceita naturalmente pelos trabalhadores, cuja justificativa é baseada na diferenças físicas entre homens e mulheres. A divisão das tarefas é nítida nas casas de farinha bem representada na subdivisão do espaço físico deixando explícito onde os homens e as mulheres deve exercer suas competências e habilidades.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADUAL DE PLANEJAMENTO E PESQUISAS DE PERNAMBUCO (CONDEPE/FIDEM). **Bacias Hidrográficas do Rio Una, GL 4 e GL 5**. Recife: 2006. 85 p. (Série Bacias Hidrográficas de Pernambuco, 3).

. **Lajedo**: perfil municipal. 2014. Disponível em: <<http://www.bde.pe.gov.br/ArquivosPerfilMunicipal/LAJEDO.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

AGÊNCIA ESTADUAL DE MEIO AMBIENTE (CPRH). **Lajedo**: monte seu mapa. Recife: Sistema de Informações Geoambientais de Pernambuco (SIG CABURÉ), 2016. Disponível em: <<http://cabure.cprh.pe.gov.br/maps.jsp;jsessionid=AF6CF654CC5F03AF8ACD2FA5BBC29A496>> Acesso em: 17 dez. 2016.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no nordeste**: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. 6. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998. 305 p.

BARROS JÚNIOR, Antônio Pacheco de. **Impactos ambientais da vulnerabilidade dos trabalhadores nas casas de farinha no agreste pernambucano**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa Regional



BARROS JÚNIOR, Antônio Pacheco de; PACHECO, Andréa Daniele Cieniuk. Estudo diagnóstico das casas de farinha nos municípios de Lajedo, Jupi e Jucati, mesorregião do agreste meridional, do estado de Pernambuco. **Revista Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.2, 2012. 15-24 p.

BARROS JÚNIOR, Antônio Pacheco de; PACHECO, Andréa Daniele Cieniuk; CARDOSO, Jailson Jorge. Resíduos sólidos e líquidos em unidades de produção de farinha de mandioca. In: EL-DEIR, Soraya Giovanetti; PINHEIRO, Sara Maria Gomes; AGUIAR, Wagner José de. (Org.). **Resíduos sólidos: práticas para uma gestão sustentável**. 1 ed. Recife: EDUFRPE, 2016. 511 p.

CARDOSO, Jailson Jorge et al. Uso energético da lenha nas casas de farinha no município de Lajedo no Estado de Pernambuco. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE MEIO AMBIENTE DE POÇOS DE CALDAS, v. 7, n. 1, 2015, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2015.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2011. 960 p.

CORREIA, Milka Alves et al. Mulheres e patriarcado: submissão e dependência nas casas de farinha do agreste alagoano. In: XXXV ENCONTRO DA ENANPAD, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR1463.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

DIAS, Paulo Henrique. **Lajedo: uma história de lutas, conquistas e glórias**. Recife: Ed. do Autor, 2013. 138 p.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005. 338 p.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pernambuco - **Lajedo**: Informações completas. 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=260880&search=|infr%EFicos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 21 abr. 2016

LOPES, Lilian Maria Siqueira. **A alimentação no Brasil colônia**. 2009. 47 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História) - Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium, Lins, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Education beyond capital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

NIEUHOF, Joan. **Memorável viagem marítima e terrestre ao Brasil**. São Paulo: Livraria Martins, 1942. 389 p.

NORMANHA, Edgard Santana. A mandioca no Brasil e no mundo. In: EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA E AGROPECUÁRIA. **I Curso Intensivo Nacional de**

**Mandioca; aspectos gerais, econômicos e industriais.** Cruz das Almas: Centro Nacional de Pesquisa de Mandioca e Fruticultura, 1976. 446 p.

PIMENTEL, Alex et al. **Manipueira se aproveita?** Recife: Série Corredor da Farinha - 2007. (Cadernos Sociedade Nordestina de Ecologia - SNE,3).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, v.1, 2013. 276 p. Disponível em: <<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 260 p.

SENA, Maria das Graças Carneiro. Aspectos Sociais. In: SOUZA, Luciano da Silva et al. (Ed.). **Aspectos socioeconômicos e agrônômicos da mandioca.** Cruz das Almas: Embrapa Mandioca e Fruticultura Tropical, 2006. 91-111 p.

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL - CPRM. Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea: **Diagnóstico do município de Lajedo, estado de Pernambuco.** Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. Disponível em: <<http://www.cprm.gov.br/rehi/atlas/pernambuco/relatorios/LAJE097.pdf>>. Acesso em: 17 abr.2014.

SOARES, Marisa Oliveira Santos. **Sistema de produção em casas de farinha:** uma leitura descritiva na comunidade de Campinhos - Vitória da Conquista (BA). 2007. 96 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa Regional de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2007.

SOUZA, Maria Wanessa de; ALVES, Adjair. Gênero e geração: uma análise das relações de trabalho nas casas de farinha de Jupi - PE. **Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, Garanhuns, n. 10, 2013. 292-327 p.

SOUZA, Laércio Duarte; SOUZA, Luciano da Silva. Clima e solo. In: MATTOS, Pedro Luiz Pires de; GOMES, Jayme de Cerqueira. (Coord.). **O cultivo da mandioca.** Cruz das Almas: Embrapa Mandioca e Fruticultura, 2000. 122 p. (Circular Técnica, 37).

## **A REALIDADE EM MURILO RUBIÃO**

*Samuel Sulzbach<sup>1</sup>*

### **RESUMO**

Este artigo analisa a representação da realidade na obra do contista mineiro Murilo Rubião. Para melhor demonstrá-la, relacionaremos a obra de Rubião à de Franz Kafka – não de forma arbitrária, mas considerando suas peculiaridades no tratamento do fantástico. Estabelecida essa relação, procuraremos demonstrar, através da análise de características desses autores e de considerações a respeito da escola realista, como se dá a representação do real nestes autores e suas implicações.

Palavras-chave: Murilo Rubião; Franz Kafka; literatura fantástica

### **ABSTRACT**

This article analyzes the representation of reality in the work of storyteller Murilo Rubião. To better demonstrate it, we will relate the work of Rubião to Franz Kafka –not arbitrarily, but considering their peculiarities in the fantastic treatment. Established this relationship, we will try to demonstrate, by analyzing characteristics of these authors and considerations about the realism, how is the representation of real of these authors and their implications.

Keywords: Murilo Rubião; Franz Kafka; fantastic literature

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. samuel.sulzbach@gmail.com  
V.3, n<sup>o</sup>1, 2017.

## 1 RUBIÃO, KAFKA E A LITERATURA FANTÁSTICA

O mineiro Murilo Rubião (1916-1991) não foi exatamente um escritor prolífico: de sua estreia em livro, em 1947, com o *Ex-Mágico*, até *A Casa do Girassol Vermelho*, seu último lançamento, de 1978, foram trinta e três contos publicados. Tão reduzida obra, porém, não foi obstáculo para que Murilo se firmasse como um dos mais importantes escritores brasileiros do século XX. A originalidade e a coerência formal e temática de seu trabalho desde logo chamaram a atenção da crítica – o público só viria a conhecê-lo mais largamente em meados dos anos 70, na esteira do boom do realismo mágico latino-americano.

Murilo é considerado o precursor da literatura fantástica no Brasil. Numa época em que a literatura brasileira ainda era fortemente influenciada pela técnica do real-naturalismo – baseado na observação, documentação e tentativa de representação objetiva da realidade –, sem qualquer tradição na abordagem do sobrenatural, Rubião foi o primeiro escritor a adotar consciente e

sistematicamente o fantástico (e é através dessa preferência temática que se estabelece a aludida coerência de sua obra). A esse respeito, escreveu Arrigucci Jr.:

Do ponto de vista da originalidade, o juízo é facilmente averiguável. Pensada contra o quadro geral de uma ficção lastreada sobretudo na observação e no documento, a narrativa fantástica de Murilo surge duplamente insólita. Ao contrário do que se deu, por exemplo, na literatura hispano-americana, onde a narrativa fantástica de Borges, Cortázar, Felisberto Hernandez e tantos outros encontrou uma forte tradição do gênero, desde as obras de Horácio Quiroga e Leopoldo Lugones ou mesmo antes, no Brasil ela sempre foi rara. [...] Somente com Guimarães Rosa se adensa a exploração do imaginário, mas também aqui numa dimensão diversa, de modo que, na verdade, se está diante de uma quase completa ausência de antecedentes brasileiros para o caso da ficção de Murilo, o que lhe dá a posição de precursor, em nosso meio, das sondagens do supra-real. (ARRIGUCCI, 1974, p. 7)

A singularidade de Murilo e a falta de precedentes em nossa literatura no que concerne ao fantástico dificultou bastante a tarefa dos críticos dos anos 40 e 50, que se viram sem parâmetros para analisá-lo. A primeira tentativa de classificação de sua obra provavelmente partiu de Mario de Andrade, com quem Rubião se correspondia regularmente e a quem

costumava enviar seus contos muito antes de publicá-los. Em suas cartas, Mario, um tanto hesitante na busca de uma definição, arriscava avaliar o trabalho do contista mineiro com expressões como “simbolismo”, “alegorismo” e “liberdade subconsciente”. Mais tarde, já na esteira do lançamento de *O Ex-Mágico*, surgiram rótulos tão diversos quanto “fantástico”, “supra-realismo”, “surrealismo”, “fantasia” e “impressionismo”, como relata Suzana Yolanda Cánovas em *O Universo Fantástico de Rubião à Luz da Hermenêutica Simbólica*, sua tese de doutorado:

Este é um momento de perplexidade em que os críticos reconhecem que o autor estabelece uma ruptura com a tradição narrativa brasileira, transcendendo os simples modelos de escola ou superando os padrões estéticos estabelecidos. (CÁNOVAS, 2004, p. 19)

A crítica ao longo dos anos acabou por consagrar o fantástico – e mais raramente o supra-real – como os termos mais adequados para se referir à literatura feita por Murilo Rubião.

A ausência de uma tradição fantástica em nossa literatura, somada a certas peculiaridades na forma de tratar essa matéria, desde logo fez com

quem a crítica relacionasse Rubião à Franz Kafka. Uma dessas peculiaridades é o que Arrigucci Jr. chama de “paralisação da surpresa”:

À diferença do sonho, que pode, casualmente, apresentar uma coerência orgânica análoga à do mundo ficcional ou poético, o mundo muriliano é produto da intenção de um autor que busca a construção harmoniosa dos elementos insólitos no contexto da realidade habitual, mediante a paralisação da surpresa. (ARRIGUCCI, 1987, pg. 146)

Em Rubião, não há lugar para o susto ou para surpresa no interior do espaço narrativo. O insólito é incorporado pelo habitual como se dele fizesse parte naturalmente. Por mais extraordinários que sejam os eventos em que se vêem enredados os seus personagens, eles não se deixam perturbar. Mesmo os fatos mais assombrosos acabam por ser tolerados ou aceitos como perfeitamente plausíveis. Especialmente ilustrativo a esse respeito é o início do conto “Teleco, O Coelhozinho”.

-- Moço, me dá um cigarro?

A voz era sumida, quase um sussurro. Permaneci na mesma posição em que me encontrava, frente ao mar, absorvido com ridículas lembranças.

O importuno pedinte insistia:

-- Moço, oh! moço! Moço, me dá um cigarro?

Ainda com os olhos fixos na praia, resmunguei:

-- Vá embora, moleque, senão chamo a polícia.

Está bem, moço. Não se zangue. E, por favor, saia da minha frente, que eu também gosto de ver o mar.

Exasperou-me a insolência de quem assim me tratava e virei-me, disposto a escorraçá-lo com um pontapé. Fui desarmado, entretanto. Diante de mim estava um coelhinho cinzento, a me interpelar delicadamente:

-- Você não dá é porque não tem, não é, moço?

O seu jeito polido de dizer as coisas comoveu-me. Dei-lhe o cigarro e afastei-me para o lado, a fim de que melhor ele visse o oceano. Não fez nenhum gesto de agradecimento, mas já então conversávamos como velhos amigos. Ou, para ser mais exato, apenas o coelhinho falava. Contava-me acontecimentos extraordinários, aventuras tamanhas que o supus com mais idade do que realmente aparentava. (p. 52)

Como podemos verificar no excerto acima, em nenhum momento o narrador parece chocado com o fato de ter como interlocutor um coelho. Ele nem mesmo se pergunta como tal coisa é possível – um coelho falante soa como se fosse o acontecimento mais natural do mundo. Algo plausível desde sempre.

Ora, essa maneira peculiar delidar com a matéria fantástica, essa paralisação da surpresa, é justamente o que encontramos na obra de Franz Kafka. Sobre o autor de Praga, escreveu Gunther Anders:

Em Kafka, o inquietante não são os objetos nem as ocorrências como tais, mas o fato de que seus personagens reagem a eles descontraidamente, como se estivessem diante de objetos e acontecimentos normais. Não é a circunstância de Gregor Samsa acordar de manhã transformado em inseto, mas o fato de não vernada de surpreendente nisso - a trivialidade do grotesco - que torna a leitura aterrorizante. Esse princípio, que se poderia chamar de "princípio da explosão negativa", consiste em não fazer soar sequer um pianissimo onde cabe esperar um fortissimo: o mundo simplesmente conserva inalterada a intensidade do som. Com efeito, nada é mais assombroso do que a fleuma e a inocência com que Kafka entra nas histórias mais incríveis. (ANDERS, 2007, p. 20-21)

O mais desconcertante nessa paralisação da surpresa que encontramos em Kafka e Rubião, é preciso reforçar, situa-se no fato de que o mundo retratado é exatamente o nosso mundo, o mundo cujas leis conhecemos, e não um mundo regido por leis próprias ou sobrenaturais – como acontece no gênero maravilhoso (novelas de cavalaria, etc). Em Kafka e Rubião, as metamorfoses não pertencem genuinamente ao mundo retratado, ao contrário, são fenômenos impossíveis, mas que ainda assim se fazem possíveis. Há uma lógica do absurdo regente a realidade, o que faz com que o insólito, como dizia

Arrigucci, brote harmoniosamente no terreno da realidade habitual.

Considerando a ausência de hesitação, também não podemos submeter as obras de Kafka e Rubião ao modelo teórico proposto por Tzvetan Todorov em seu canônico *Introdução à Literatura Fantástica*. Nas narrativas fantásticas clássicas estudadas por Todorov, a hesitação aparece como fruto de um processo crescente de tensão, culminando no fantástico – o fantástico seria, justamente, esse momento de incerteza, essa hesitação quando à realidade ou não dos eventos narrados. Em Kafka e Rubião isso não acontece, pois o elemento insólito geralmente é retratado desde o início, e tudo caminha para a sua naturalização, como vemos em *A Metamorfose* ou em “Teleco, O Coelho”. Desse modo, não temos hesitação, e sim adaptação, um processo simetricamente inverso – Todorov, que não ignora Kafka em seu trabalho, reconhece esse fato e chega a apontar o escritor tcheco como o responsável pelo fim da narrativa fantástica clássica.

Um dos estudos que melhor aborda o fantástico de Kafka talvez seja o ensaio “Aminadab”, de Sartre,

presente em *Situações I*. Para o filósofo, o pós-guerra, uma época de desilusão, impeliu os escritores a um novo “humanismo”. Essa tendência abarcou também o fantástico, que passou a se voltar para o humano. Seria uma evolução natural – e o último estágio – do gênero, por ser ele, ao contrário do que se vê em Todorov, um gênero histórico. Em Kafka, o fantástico já não se incorpora em bruxas, fadas e criaturas encantadas deste tipo. Ao contrário, o fantástico está no próprio homem, no homem comum.

Sin embargo, para encontrar lugar en el humanismo contemporáneo, lo fantástico se va a domesticar como los otros, va a renunciar a la exploración de las realidades transcendentales, a resignarse a transcribir la condición humana. (SARTRE, 1960, p. 94)

Não interessa mais ao fantástico o fenômeno transcendente, mas sim o fenômeno humano. Já não há para Kafka (e aqui podemos incluir também Rubião e tantos outros “sucessores” kafkianos), mais do que um único objeto fantástico: o homem. O fantástico já não seria, para o homem contemporâneo, mais do que uma forma entre tantas outras de devolver sua própria imagem. Ou seja, um

recurso para retratar o homem de novas formas, sob novos ângulos.

## 2 A REALIDADE EM KAFKA E

### RUBIÃO

José Hildebrando Dacanal possui um ensaio muito interessante chamado “A realidade em Kafka”, presente em *Ensaíes Escolhidos*. Trata-se de um estudo breve, mas muito proveitoso, por sustentar seus argumentos em uma análise bastante precisa e didática dos textos literários. Através desse estudo, e da já estabelecida relação Kafka-Rubião, será possível ilustrarmos melhor as características da representação da realidade na obra muriliana.

Dacanal analisa, num primeiro momento, trechos de *O Pai Goriot*, de Balzac. Trata-se de um romance clássico do realismo, escola que originou um modelo de representação que dominou a tradição ocidental por muitos anos. A idéia do autor é recobrar as principais características desse modelo para depois cotejá-las com a representação da realidade encontrada em Kafka.

Não entraremos nas minúcias dessa análise, para não alongar por demais esse trabalho. É possível

resumi-las invocando a concepção de Eric Auerbach acerca do realismo moderno, das quais são tributárias.

O tratamento sério da realidade cotidiana, a ascensão de camadas humanas mais largas e socialmente inferiores à posição de objetos de representação problemático-existencial, por um lado - e, pelo outro, o engarçamento de personagens e acontecimentos quotidianos quaisquer no decurso geral da história contemporânea, do pano de fundo historicamente agitado - estes são, segundo nos parece, os fundamentos do realismo moderno. (AUERBACH, 1971, p. 430)

A partir da escola realista, personagens de baixa extração social e suas vidas cotidianas passam a ser objeto de representação séria ou mesmo trágica - anteriormente, elas eram retratadas apenas de maneira cômica ou figurativa, colateral. Além disso, a representação é permeada pela história - há marcadores que permitem situar a narrativa dentro de um momento histórico específico e geralmente é fornecida uma localização geográfica, que permite compreender ainda mais seus aspectos sócio-históricos.

Dacanal enfatiza muito em sua análise a extrema objetividade, o esquema lógico-racional que ordena a representação da realidade na

narrativa balzaquiana. Depois, através de excertos, mostra que narrativa kafkiana segue o mesmo procedimento técnico: a realidade em Kafka, numa análise inicial, é a mesma realidade do realismo.

É importante dizer que, para Dacanal, há em Kafka dois níveis de realidade: um deles representados por obras como *O Processo* e *O castelo*, que possuem uma verossimilhança tradicional, e outro representado por *A Metamorfose*, em que um elemento “sobrenatural” aparece. Estes dois níveis também podem ser encontrados em Murilo Rubião. Já verificamos o “elemento inverossímil” no conto “Teleco, O Coelhoinho”. Contos como “O Convidado”, “A Cidade” e “A Fila” por outro lado, nada tem de sobrenatural – o insólito provém, nesses casos, da ausência de explicações, do mistério ou absurdo que cerca os eventos e ações da narrativa. O mesmo se dá em *O Processo* e *O Castelo*. Focaremos primeiro nesse nível de realidade, analisando um trecho do conto “O Convidado”, de Murilo Rubião:

José Alferes percebeu que seu interlocutor ocultava alguma coisa. Contudo preferiu não insistir. Tirou do bolso o convite e indagou se poderia conseguir um

dos trajes nele sugeridos. O homem relanceou os olhos pelos armários, reexaminou o papel, enrolou-o entre os dedos, limpou os óculos e, sem pressa, dirigiu-se aos fundos da loja, parareaparecer sobraçando umas vestes negras e um chapéu de plumas:

-- Não é exatamente o exigido, mas servem.

Havia tal segurança na voz e nos modos do caixeiro que Alferes, mesmo vendo não ser bicórneo o chapéu, evitou contradizê-lo. A um sinal do outro, acompanhou-o a um cubículo revestido de espelhos.

Um pouco constrangido e desajeitado, ia experimentando as peças do vestuário, quase todas em seda preta: um gibão, calções, meias longas, sapatilhas e, para adornar o pescoço, rufos brancos engomados. Por último o espadim. (RUBIÃO, 2002, p. 17-18)

Vivendo a quatro meses em um hotel, tendo apenas o corpo de funcionários em seu círculo de relações, José Alferes se viu, surpreendentemente, convidado para uma festa. O convite, anônimo, não mencionava a data ou o local da festa, embora especificasse o traje masculino. Descartada a troça (quem se divertiria à custa de um estranho em uma cidade grande?) e analisando o talhe feminino da caligrafia, conjeturou se o convite não vinha de Débora, uma vizinha de andar por quem se sentia atraído. Impressionado com essa possibilidade,

convenceu-se a ir à festa, saindo atrás do traje apropriado.

Podemos verificar que o conto é estruturado a partir de um ângulo ficcional lógico-racional, narrado em terceira pessoa e com narrador onisciente. As cenas e os diálogos, cotidianos, banais, não se afastam da verossimilhança em nenhum momento, e tudo é descrito com objetividade e bastante realismo: a falta de pressa do lojista, a descrição das indumentárias, tudo passa a impressão de uma realidade bastante sólida, concreta, empírica.

Dacanal diz que, numa análise intrínseca, imanente e técnica, a realidade em obras como *O Processo* e *O Castelo* não se diferenciam da realidade do realismo – organização lógica por organização lógica, representação por representação, a realidade é a mesma. Analisando o trecho supracitado de “O convidado”, podemos afirmar o mesmo: vemos a mesma ordenação lógico-racional do realismo na estruturação da realidade.

Indo além da análise técnica e mais superficial, porém, percebemos que não se trata, evidentemente, da mesma realidade. Dacanal mostra que

isso se deve ao esvaziamento das relações: em Kafka, os eventos girariam em torno de pontos de referência que não existem, tanto do ponto de vista histórico quanto social (grupal, familiar, etc.). E conclui que “A realidade nas obras analisadas é o romance real-naturalista esvaziado através da eliminação radical e absoluta de qualquer relação sócio-histórica”. (DACANAL, 2002, p. 111).

Pretendemos abarcar nesta conclusão a obra de Rubião, mas antes é preciso fazer uma ressalva de fundamental importância. Dacanal coteja romances, e Rubião escreveu apenas contos. O conto, evidentemente, é um gênero mais conciso e objetivo do que o romance, um recorte, e seria forçoso analisá-los de forma simétrica. Isso nos coloca numa situação delicada, mas, ainda assim, não acreditamos que inviabilize nossa aproximação de realidades. Se por um lado não podemos procurar em Rubião, por uma questão de gênero, contextualizações sócio-históricas mais profundas como procuraríamos num romance, por outro é gritante a forma radical com que o autor promove o esvaziamento das relações e a supressão das

referências. Ainda que o conto seja um recorte de realidade, o conto de Rubião em momento algum nos apresenta dados ou referências acerca dessa realidade que permitam situá-la de alguma forma em um quadro maior – uma macro-realidade. Não sabemos, por exemplo, o que José Alferes fazia na cidade ou mesmo que cidade é aquela; não sabemos sua profissão, se tinha família ou qualquer informação sobre o seu passado ou a época em que os fatos se passam; a narração permite concluir que tinha recursos, mas não sabemos de onde provém nem se são consideráveis ou apenas suficientes para sua estada na cidade; tampouco sabemos como e por que foi convidado para uma festa sendo um estranho, um anônimo naquela cidade – e isso não fica claro em nenhum momento da narrativa, mesmo em seu desfecho. (A segunda parte da narrativa, a festa, é ainda mais misteriosa, pois vemos José Alferes rolar de canto a canto sem conseguir deixar a festa).

Em suma: embora os fatos narrados se situem em uma realidade lógico-racional, essa realidade está ancorada em um vácuo profundo. A realidade se limita a sua própria existência, a sua realidade concreta,

crua e nua: a realidade é apenas o que o feixe narrativo ilumina. Tudo o mais está suprimido, esvaziado ou mesmo oculto. Os próprios eventos, embora obedecendo a uma ordenação lógico-racional imanente à narrativa, perdem o sentido e se tornam absurdos por conta desse vácuo que cerca a realidade e oculta as motivações, as finalidades, as explicações – as coisas simplesmente acontecem. Trata-se de uma característica invulgar mesmo se considerarmos as restrições que o gênero conto por acaso ofereça a uma análise referencial/relacional.

Assim, podemos afirmar que Rubião, como Kafka, constrói uma realidade muito similar a do realismo em sua ordenação lógico-racional, mas caracterizada por um apagamento de referências/relações sociais, históricas e espaciais e uma permanente ocultação das finalidades – já dizia Sartre, em seu mencionado ensaio, que o fantástico humano é a rebelião dos meios contra os fins. Se a realidade do realismo informava, agora a falta de explicação é o dado principal.

## 2.1. UM SEGUNDO NÍVEL DE REALIDADE

Na sequência de sua análise, Dacanal analisa o que chama de segundo nível de realidade em Kafka: é o caso de *A Metamorfose*, quando a verossimilhança é quebrada pelo dado sobrenatural.

Para mim, Gregor/inseto, a metamorfose, é o esquema lógico-racional levado às últimas conseqüências. E o lógico-racional levado às últimas conseqüências é o absurdo, no Vietname ou na obra de Kafka. O evento da metamorfose é, portanto, a destruição do esquema, da estrutura lógico-racional que fora a base informadora da narrativa real-naturalista e que, em *O Processo* e *O Castelo*, permanece vigorosamente de pé como um esqueleto, como o conjunto de mecanismos apenas, mas nem por isto menos de pé. Em *A Metamorfose* Kafka submete um elemento estranho ao mundo lógico-racional – a transformação de uma pessoa em inseto – à ordenação lógico-racional. Daí que resulta o absurdo, o qual, por definição, é a destruição da lógica-racional. Resumindo tudo, portanto, conclui-se que a realidade em *A Metamorfose* é a destruição da ordem lógico-racional a partir de seu próprio esquema ordenador. (DACANAL, 2002, p. 114)

O texto de Dacanal é claro, mesmo didático, e não requer explicações mais profundas. Para o autor, *A Metamorfose* promove a destruição do esquema lógico-racional a partir dele mesmo.

Se retomarmos o trecho de “Teleco, O Coelhoinho” analisado V.3, nº1, 2017.

anteriormente, poderemos constatar que em Rubião esse segundo nível de realidade ocorre de maneira muito parecida. O mundo retratado é o nosso mundo, o mundo cujas leis conhecemos, e a narrativa obedece a uma ordenação lógico-racional do princípio ao fim. Mas eis que nesse mundo encontra-se um coelho falante

– ou melhor, uma criatura capaz de se metamorfosear. A verossimilhança é quebrada, mas nem por isso esse mundo deixa de ser o nosso mundo: o insólito brota harmoniosa (mas absurdamente) no terreno da realidade habitual, da realidade concreta e cotidiana. Temos a destruição da lógica racional a partir dela mesma, do seu próprio esquema ordenador.

Em um ensaio intitulado “Kafka e a ficção literatura latino-americana”, Flávio Loureiro Chaves diz que Kafka é um divisor de águas na literatura contemporânea.

Ele é a culminância de um processo cultural pois o seu mundo, reflexo inevitável do estágio histórico em que viveu, remete sempre ao tema axial da crise do saber e da racionalidade. Sob esse aspecto particular, Georg Lukacs não andou longe da exatidão quando opôs Kafka e Thomas Mann e, na análise da obra do primeiro, constatou a falência de toda literatura realista até então produzida. (CHAVES, 1973, p. 139)

Encontramos na fortuna crítica de Rubião opiniões bastante parecidas. Para Hermenegildo Bastos, Rubião representa, no âmbito da literatura brasileira, continuidade e ruptura. Continuidade por aprofundar as reflexões sobre o fazer literário, o papel da literatura e a crítica à modernidade (características encontradas em escritores de geração imediatamente anterior a Rubião, como Graciliano Ramos e Cyro dos Anjos). Ruptura por questionar a forma real-naturalista que ainda dominava nossa prosa nos anos 40. Não por considerá-lo passadista, mas “porque o horizonte vital mudara, já não estava à disposição o mundo-da-vida com o qual e no qual trabalhara o escritor realista.” (BASTOS, 2001, p. 63). Ou seja, romper com o realismo não consistiu mera renovação de estilo literário, mas está relacionada à impossibilidade de descrever o mundo satisfatoriamente nos velhos termos – pelo fato de que o próprio mundo já não é (nem poderia ser) mais visto da mesma maneira. Jogar com a multiplicidade de verossímeis, diz Bastos, é questionar um dos fundamentos do mundo moderno: o

critério de verdade. “A concepção de verdade como adequação ao que é empírico e factível é a fonte do ceticismo” (2001, p. 51). Ao tornar ambígua a fronteira entre verossímil e inverossímil, Rubião questiona a pretensão do realismo de traduzir fielmente a realidade ou representar indiscutivelmente uma verdade. Questiona a nossa própria capacidade de perceber e interpretar a realidade. Ou melhor, as realidades, pois a noção de real é política, diz Bastos.

Para Davi Arrigucci Jr., o fantástico em Murilo “dá lugar ao afloramento de um real mais fundo” (1987, p. 147). Um real que vai além das aparências, que investiga o que está dissolvido na rotina ou naturalizado pela ideologia.

Em uma entrevista a Elisabeth Lowe, Rubião dá uma declaração muito interessante acerca deste assunto.

No fantástico moderno há uma necessidade do escritor impor a sua irrealdade como se fosse real a ponto de o leitor, terminando a leitura, ficar numa certa dúvida se a realidade em que vive não será falsa, e se a realidade verdadeira não será aquela da ficção. Os tempos, a história, obrigam o escritor a tomar uma posição diferente daquela dos séculos anteriores.

## CONCLUSÃO

Comparamos Rubião e Kafka para demonstrar a maneira bastante parecida com que tratam a matéria fantástica. Não se trata aqui de considerá-los equivalentes – em uma análise completa das obras, certamente avultariam muito mais diferenças do que semelhanças –, mas apontar afinidades, proximidades.

Álvaro Lins, em excelente crítica datada de 1948 (apenas um ano após o lançamento de *O Ex-Mágico*), foi provavelmente o primeiro crítico a apontar essa proximidade, e o fez com muita propriedade.

Já afirmou o Sr. Murilo Rubião que não sentiu nenhuma influência direta de Franz Kafka, pois, só veio a ler o tchecoslovaco genial depois de haver escrito *O Ex-Mágico*; e não temos motivos para duvidar da sua declaração. Pouco importa: não estamos definindo uma influência, porém sugerindo apenas uma aproximação no que diz respeito a essa determinada concepção de mundo, geradora por sua vez de uma concepção artística, que lhe é correspondente. (LINS, 1963, p. 266)

Rubião recusa a “influência” (as aspas se devem ao caráter

problemático que o termo assumiu na moderna compreensão literária) de Kafka em seu primeiro livro – no qual já encontramos metamorfoses e, mais importante, a paralisação da surpresa tão característica do universo kafkiano. Mas e teria sido “influenciado” posteriormente, na sequência de sua obra? Embora por vezes sejamos tentados a acreditar que sim, não é o mais importante, como assinala Lins. Embasados na concepção de Sartre do fantástico contemporâneo, parece-nos que Kafka e Rubião se assemelham por serem “filhos” de um mesmo tempo, estarem submetidos a um mesmo processo histórico (a crise do pensamento e da sociedade burguesa, o ceticismo quando às formas de representação, etc.) – possibilitando uma leitura de mundo bastante próxima. Foram capazes de captar o espírito do tempo e perceber as contradições do mundo moderno (Kafka de forma notavelmente precursora e visionária), deformando-o fantasticamente para enfatizar todo o seu absurdo – no qual se insere o absurdo da condição humana.

## REFERÊNCIAS

ANDERS, Günther. **Kafka**: Pró e Contra. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ARRIGUCCI, Davi. Minas, Assombros e Anedotas (Os Contos Fantásticos de Murilo Rubião). In: **Enigma e Comentário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

. O mágico desencantado ou As metamorfose de Murilo (prefácio). In: RUBIÃO, Murilo. **O pirotécnico Zacarias**. São Paulo: Ática, 1974.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BASTOS, Hermenegildo José. **Literatura e colonialismo**: rotas de navegação e comércio no fantástico de Murilo Rubião. Brasília: EdUnB, 2001.

CÁNOVAS, Suzana Yolanda Lenhardt Machado. **O universo fantástico de Murilo Rubião à luz da hermenêutica simbólica**. 2004. 416 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

CHAVES, Flávio Loureiro. **Ficção Latino-Americana**. Porto Alegre: Editora da URGs, 1973.

DACANAL, José Hildebrando. **Ensaios Escolhidos**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2002

LINS, Alvaro. Sagas de Minas Gerais. In: **Os Mortos de Sobrecasaca**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

RUBIÃO, Murilo. **Obra Completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. Aminadab. In: **El hombre y las cosas** (Situations I). Buenos Aires: Losada, 1960.

## JÁ FAZ TREZE ANOS MEU AMIGO, E NÃO HOUE UM DIA EM QUE VOCÊ NÃO TENHA ANDADO COMIGO<sup>1</sup>

Maurício Ferreira Chemello<sup>1</sup>

Sentado a uma mesa está um homem de rosto vincado pelos anos. Sobre ela, uma mofada flor de Cardo <sup>1</sup>, uma garrafa e um cálice. Ele conversa, sob a luz de velas amarelas, com as silenciosas paredes recobertas de salitre:

“Já faz treze anos, meu amigo, treze anos que você morreu e nesses anos todos não houve um dia em que você não tenha andado comigo.”

O homem bebe do cálice e abaixa os olhos para o chão. O piso está sujo.

“Desde aquela noite... Como podem os anos não te levarem de todo? Nossa amizade parece ter se tornado mais forte com sua ausência! Está tudo ao contrário... Tenho te percebido em mim mais vivo com tua morte.”

Serve novamente o cálice. O cheiro do álcool toda vez renova o ambiente. O frio está lá fora, no inverno que encolhe as pessoas.

“As meninas já não usam mais teu nome. Tua imagem persiste em uma única pessoa dessa cidade. Em mim!”

Bebe todo conteúdo do cálice. Completa-o mais uma vez.

“Quanta fortuna acumulei. Toda ela eu realmente consumi! Nesses treze anos tive a vida que talvez fosse sua se não tivesses bebido tanto naquela noite. Estou mesmo ficando velho. O que posso te contar que já não saibas? Desde a noite de tua morte que todos os anos eu retorno para brindar-te minha vida. Mas hoje não... hoje não me sinto mais brindando a mim, sinto que vivi por nós dois, isso sim! Caro amigo, você sempre esteve comigo e sempre estará enquanto eu viver!”

Bebe toda bebida num gole. Levanta-se e sente o corpo pender para um lado, recupera o equilíbrio enquanto resmunga palavras entre um sorriso e cuspidas ao chão. Apoia-se na mesa. Toma a garrafa e a descobre finda, lança-a a um canto do recinto e não se assusta com o

---

<sup>1</sup> Símbolo da Escócia e da Ordem da flor de Cardo (*Order of the Thistle*), Cavalaria Escocesa.

estilhaçar do vidro. Agacha-se e debaixo da mesa recolhe outra garrafa dentre outras que ali descansam. Abre-a retirando a rolha com a precisão de quem sempre fizera assim. Serve o cálice e admira a cor rubra da bebida acomodando-se.

“Não tive o que sonhei, bem da verdade, já não vou mais mentir. Não foi a vida que eu queria. Bebi, tive mulheres, gastei dinheiro como se nunca terminasse, e não terminou mesmo, mas algo se perdeu... Não é de agora, bem sabes. Estou ficando velho, puta que pariu. Venho todo ano aqui para chorar meus fracassos para ti! Não percebes que quando morreste levaste-me junto? Que idiotice. Estou bem vivo, vivi tudo o que era para ter sido teu, isso é verdade. Mas cansei.”

Ainda de pé, bebe. Depois caminha até a entrada da câmara onde está e observa a nova obra. Argamassa seco nos pedras de construção. Ao chão argamassa nova espera para ser usada.

“Hoje vai ser diferente. Essa entrada vai virar saída.” Solta uma gargalhada estúpida. “Não faz sentido, ha-ha-ha, nada faz sentido, nunca fez. Desde aquela noite eu tive tudo o que quis, eu fiz tudo o que desejei mas

nunca consegui me livrar de ti! Se fui feliz? Claro que fui! Comi, bebi e trepei como um *Don Juan*. Desde que tomei teu lugar eu aproveitei a vida! Ouviu? Aproveitei sim! Muito!”

Carregando argamassa nacoher ele a lança displicente sobre a murada em que trabalha. Lança-a na caixa de madeira e recomeça a colocação das pedras de construção, agora, já na altura de seu peito. O muro toma forma.

“Claro que só um muro de pedras não será suficiente, não seria, não foi para você. Também vou usar das mesmas correntes. Parece um louco? Sim? Não? Você que sempre falou demais não vai dizer nada? Estúpido! Nada foi bom! Sempre que bebi eu via você bebendo comigo. Sempre que comi lá estava você sentado a mesa, devorando tudo também. Sempre que tive uma mulher na cama senti seus olhos sobre mim e quase o teu respirar na minha face! Você nunca ficou para trás, você nunca ficou aqui! Você entrou e saiu comigo naquela noite de carnaval! Você ainda está vivendo o carnaval na minha vida!”

Bebeu mais do cálice. resmungando:

“...quem castigou quem aqui?”

Respirou para poder continuar, tanta era a excitação que se apoderava dele:

“Sim, isso é amontillado! Sim, nunca soube a diferença para a porra do xerez. Idiota, para que diabos eu iria querer saber a diferença? É tudo para nos deixar bêbados e não vermos a verdade. A verdade é que era para você ter ficado aqui.”

Senta-se na cadeira velha. Vira mais um cálice de amontillado e torna a repor da garrafa. Vazia a lança napilha de outras tantas garrafas quebradas nesses anos todos. Bebe. Abaixa-se e toma outra garrafa cheia do chão. Descobre que é a última. Serve o cálice e bebe. Passa a mão na barriga e sente o calor interior lhe subir até a garganta. O refluxo do álcool brincando dentro de si lhe é inimigo há tanto tempo que já não reclama. Apenas esfrega a mão sobre o estômago, sabe que vai queimar por pouco tempo e vai passar, a dor passará.

“E agora essa infeliz bebida acabou. Sempre acaba antes da hora. Preciso encontrar o Luchesi...”

Olha para a pequena pilha de pedras de construção a um canto. Não há quantidade suficiente para fechar a

passagem. Ele sabe disso, todos ali sabem disso. Todos aqueles ossos humanos empilhados a sua frente sabem disso. Levanta-se e retira as pedras recém colocadas no muro e as acomoda no chão desajeitadamente. Sente a boca mole e a língua querendo ficar mais fora do que dentro da boca. Esforçando-se, e suando por causa disso, ele retira um número de pedras de construção até a altura de seu joelho. O muro se deforma e quase desaba. Ele se desequilibra e tenta se apoiar na parede e escorrega. Com os braços a frente procura se segurar no muro inacabado e esse não suporta o peso de seu corpo gordo e vai ao chão por inteiro. Homem e muro deitam no chão entre a poeira que os cobre. De seus bolsos saltam moedas de um *pound* que datam 1984<sup>2</sup>. Ele ri que se contorce todo:

"Bebo... disse eu, disse ele... à saúde dos enterrados..."

Por alguns momentos ali permanece, bêbado. Olha para o teto, tomado de salitre, escuro, tão escuro

2 <http://www.royalmint.com/discover/uk-coins/coin-design-and-specifications/one-pound-coin>; Em tais moedas está inscrito em latim: *Nemo me impune lacessit*, e datam de 1984, são portanto anacrônicas ao texto, contudo, realmente caíram do bolso de Montessor, o autor não encontra explicação para tamanha inverossimilhança.

como se tivesse sido pintado recentemente de escuridão. Olha para a parede diante da mesa e sorri no canto dos lábios. A parede destoa sutilmente das outras, não tem o mesmo alinhamento e suas pedras parecem estar menos desgastadas. Contudo, o salitre já se instalara nessa nova parede unificando-a com o tempo naquelas catacumbas. Ainda caído repete, quase sem som, palavras soltas que formam uma frase pouco compreensível: *Cha togar m' fhearg gun dìoladh*<sup>3</sup>

Esforça-se para se levantar. Não se importa com a sujeira em que se encontra. Segue até a mesa e bebe de seu cálice erguendo-o em direção à parede como se fizesse um brinde. Com palavras enroladas e um ar debochado ele fala:

“Não foi dessa vez.”

Imagens de 13 anos atrás retornam o rosto de seu amigo. A brincadeira de chamar o Luchesi, útil Luchesi! O som dos guizos do chapéu de bufão, os gritos esganiçados de desespero e depois, a calma, o

---

3 Mote da Família Real da Escócia desde o século XVII. A língua em que se encontra é o Gaélico Escocês, de origem Celta, e o seu significado é: Ninguém me ameaça e sai impune. Em latim: *Nemo me impune lacessit*.

entendimento, a parede.

Joga o cálice na parede e não reage aos estilhaços, mas esses tampouco lhe tocam. Se aproxima da mesma e encosta-lhe o rosto, como se quisesse ouvir algo do outro lado. Aperta-se contra a parede buscando algum ruído, um silvo, uma respiração talvez, mas nada, nada responde a sua curiosidade. Distancia-se e cospe nas pedras em vertical.

Antes de dar um passo enxerga uma serpentina se movendo sobre seu pé e, mesmo bêbado, ergue-o com agilidade e a esmaga com sua bota, reconhece a serpente morta ser uma enorme lacraia e sussurra com uma clareza diabólica: "A bota esmagando a serpente que a morde, assim como tua bota tentou me esmagar Fortunato, assim a serpente te retribuiu."

E para a parede exalta: *Cha togar m' fhearg gun dìoladh!*

Pega a garrafa sobre a mesa e desajeitado procura a saída. Ao passar pelos escombros do muro mal erguido ele para, volta-se e declara para o amigo:

“Não saia daqui Fortunato, eu volto ano que vem.”

Por pouco não se engasga com as gargalhadas que lhe fazem tremer

pelo caminho de volta ao carnaval. Pragueja a sua fortuna enquanto ouve os guizos do lado de fora lhe chamarem. Antes de sair de todo, resolve parar e, escorado na parede, mijar num abandonado barril de amontillado<sup>4</sup>.

---

4 Conto de Edgar Allan Poe, 1846.

## **ARAPUCA DE VENTOS**

*Andréa Giordanna Araujo da Silva<sup>1</sup>*

Um dia a professora Rosa passou para casa uma pesquisa sobre o vento.

Para Flor, essa ia ser uma lição superfácil de fazer, e seu trabalho seria o mais bem-feito de toda a turma, porque só Flor tinha uma avó que falava com o vento.

Ao chegar a casa, Flor foi logocorrendo e pegando as folhas coloridas para escrever as respostas que a vovó Sônia, com certeza, saberia responder. Afinal, ela era uma especialista em vento! Sabia tudo! Pois, desde menina, vovó Sônia usava o vento para secar roupas, para prever se ia chover e para afastar os maus espíritos. Ela sempre falava com o vento. Às vezes, dizia: logo, logo vai chover; era só esperar um pouquinho e pronto, ninguém mais podia ir à praia! Era só esperar um tantinho, o sol sumia, todo mundo corria para dentro de casa, e o céu começava a choramingar.

Então, quando chegou ao quintal, Flor encontrou vovó Sônia dizendo: “vou apanhar as roupas do varal, a chuvava chegar já, já.” Flor aproveitou e já saiu perguntando: “Vovó, onde nasce o vento? Pra onde ele vai? Por que ora o vento é quente e, às vezes, ele é frio? Por que derruba as árvores e arranca as telhas das casas?”

Vovó Sonia respondeu: “O vento nasce quando a terra gira. O vento pode ser brisa, furacão ou tufão.”

“Já sei! A brisa é aquele vento da praia! Mas por que ela é, às vezes, quente e às vezes fria?”

Vovó Sônia respondeu que era obra da Deusa dos Ventos que respondia às ações dos homens.

Vovó Sonia contou que, quando os homens estavam em perfeita sintonia com a natureza, Iansã mandava ventos brandos, mas quando maltratavam os seres naturais, sentiam a fúria da mãe

África. Era por isso que, nas noites de chuva forte, vovó Sônia juntava os netos e corria para a janela, para ver os raios de Iansã, ver a Deusa dos Ventos usar a sua espada de fogo para cortar o ar e criar os raios que são jogados para a terra a fim de mostrar seu poder aos homens.

Flor não tinha medo do vento, pois sabia que Iansã era uma deusa-mãeguerreira e justa, e se os ventos sopravam forte é para lembrar aos homens seus limites sobre a natureza e sobre seus irmãos, e se sopravam macio, era para acarinhar o rosto dos homens.

Flor ficou preocupada, pois como poderia mostrar a força de Iansã sem os raios?

Decidiu a menina pegar o vento e levá-lo para sua sala, assim todos poderiam sentir a força de Iansã. Mas como pegar o vento se ele se espalha quando ficamos na frente dele?

O jeito era criar uma arapuca de pegar ventos!

Flor pegou sua casinha de bonecas, subiu no pé de mangueira e esperou o vento soprar; quando Iansã mandou uma viração, as folhas da árvore balançaram forte, Flor abriu a casinha, colocou de frente para o vento e fechou bem rápido. Pronto, agora ela havia prendido um pouquinho do poder de Iansã.

Naquele dia, mesmo tendo feito a lição de casa, Flor dormiu um pouco preocupada, pois será que a Casa do Vento não era pequena demais? Será que os colegas iam ver o vento soprar quando ela abrisse a arapuca?

Inquieta, a menina sonhou com as vestes vermelhas da Deusa dos Ventos e pediu que Iansã fosse à sua escola e aparecesse para seus colegas.

No outro dia: Tudo pronto! Flor na frente da turma, com a casinha nas mãos, professora Rosa esperando a história do vento, e a turma toda curiosa.

Flor falou sobre Iansã, sobre os pedidos importantes que vovó Sônia fazia à Deusa dos Ventos, sobre os momentos de raios e trovoadas que

passava pendurada na janela. Mas, agora era hora de abrir a caixa!

Será que o poder de Iansã aprisionado na arapuca era suficiente para ser visto por todos? Será que não tinha escapado pela fechadurinha da portada casinha de bonecas?

Quando Flor abriu a porta da casinha, a voz de Iansã atravessou a sala como um assovio festivo, e uma brisa suave e morna adentrou o ambiente e acariciou o rosto de todos os coleguinhas de Flor.

Daquele dia em diante, a janela da sala da professora Rosa sempre ficava aberta, assim todos os dias era possível escutar o assovio de Iansã. Sempre Presente.

## ANÚNCIO

*Wellington Carvalho de Arêa Leão<sup>1</sup>*

anunciou-se a morte de um poeta  
frágil,  
transtornado e indigesto  
que buscava em seus versos  
cogitar,  
na medida do impossível.

anunciou-se a morte de um poeta  
na geleia geral brasileira,  
atraído pela morte  
que buscava pela sorte  
findar seus dias de paupéria.

anunciou-se a morte de um poeta  
em pindorama place: Soy loco por ti, América?

anunciou-se a morte de um poeta  
com musicalidade infinita  
que combinava em suas rimas  
o destino do poeta,  
para um c e um b:  
coração correto  
beijo bolero  
peri, ceci, si ic.

anunciou-se a morte de um poeta  
numa onda gasômetra  
que deixava-o meio cego,  
mas de olhos bem abertos,  
vivia as horas do seu fim.

Bye-bye Anjo Torto  
querubim que não era barroco,  
mas um anjo muito louco.

---

<sup>1</sup> Pós-graduação lato sensu em Português Jurídico pela AVM - Faculdade Integrada (Rio de Janeiro - RJ) e em Estudos Linguísticos e Literários pela UESPI - Universidade Estadual do Piauí (Teresina-PI). É músico da Orquestra Sinfônica de Teresina e tutor a distância do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa (UESPI). [weleao@bol.com.br](mailto:weleao@bol.com.br)

## CHUVA

*Izaías Serafim de Lima Neto<sup>1</sup>*

Ser chuva e percorrer  
O rosto de quem ri e de quem chorou  
Ser chuva e ir à busca  
De quem jamais se molhou  
Nem sabe o gosto que tem o frio  
Após passar a tempestade  
Nem sabe como se faz um rio  
De umas poucas felicidades  
Ser chuva e ver o mar  
Que se junta entre os cabelos  
Ver os pés a deslizar  
Ver os arrepios dos pelos  
Ser chuva e insistir  
Na polêmica estupidez  
De inundar e dividir  
A vida de uma só vez...  
Ser chuva e me deixar cair,  
Mas tocar sem medo algum  
Ver que embaixo da chuva  
Medo e prazer são um...

---

<sup>1</sup>Professor de Língua Portuguesa na E.E.E.M. José Serafim de Lima - Mato Grosso/PB. [izaiasserafimneto@outlook.com](mailto:izaiasserafimneto@outlook.com)

**TORRE**

*Patricia Jimenez Rezende<sup>1</sup>*

Aquela torre  
Dizia pouco, talvez coisa alguma  
Merecia atenção, senão nenhuma  
Aquela torre  
Seu balançar rangia  
O vento da noite toda a estremecia  
Aquela torre  
Toda mentira, se é que existia  
Caída não mais servia.

---

<sup>1</sup> Realizou Mestrado acadêmico vinculado às linhas de pesquisa de Pensamento social, Estado e ação coletiva (2013-2016) e é Bacharela em Ciências Sociais (2009-2013) pela Universidade Federal de São Paulo. Integrou de 2015 a 2018 a equipe de pesquisa Repertórios de Confronto e Ciclo de Protesto do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e de 2014 a 2016 a equipe de pesquisa Abortion Rights Lawfare in Latin America, e tem atuado em pesquisas, principalmente, na área de sociologia política, com ênfase em ação coletiva, movimentos sociais, direitos sexuais e reprodutivos.  
pjr1702@gmail.com

## INDELÉVEL

*Daillane dos Santos Avelar<sup>1</sup>*

Indelével é essa emoção  
Afirmo que não é devaneio. Sinto que a melodia é real e intensa  
E o clímax é contentamento, anelo, esmero

Há um misto de inquietação e esperança  
Que se adentra nessa realidade viva, tão viva como sempre  
Persistente, superável, sólida, imensurável

Solidifica por sua resistência  
Invade por sua beleza  
E permanece de forma inexplicável  
em mim...

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos /UFES e Doutoranda em Linguística/UFRJ. daillaneavelar@gmail.com